

# **Geschlechter-Stereotypisierung in Kindertagesstätten**

Mario Braun, Jasmin Brück

2013

## **Gliederung**

1. Kindertagesstätte als Konstruktionsfeld im “doing gender”
2. Geschlechtergerechtigkeit als pädagogisches Leitziel
3. Theoretische Diskussion in Bezug auf die Praxis
  - 3.1 Politik der Bedürfnisinterpretation
  - 3.2 Sozialpädagogisches Ortshandeln
4. Konsequenzen für die konzeptionelle Aufstellung in der Kindertagesstätte
5. Resümee

## 1. Kindertagesstätte als Konstruktionsfeld im *doing gender*

Kindertagesstätten (Kita) gelten als "gendered institutions" (RABE-KLEBERG 2003a: 29) und sind dabei als Einrichtungen an sich, ebenso wie der Erzieher\_innenberuf weiblich konnotiert. Dies hat Auswirkungen auf das gesellschaftliche Ansehen des Berufsstands, auf die geschlechtsdifferenzierte Anziehungskraft des Berufs insbesondere unter jugendlichen Berufssuchenden sowie auf die pädagogische Haltungen und Realitäten im Kita-Alltag.

Bezeichnend für die weibliche Konnotation ist die kontroverse Diskussion des Mütterlichkeits-Begriffs im Kontext der pädagogischen Bedeutungszuschreibung für die Kita.

Mütterlichkeit als normatives Konzept, als ein spezifischer weiblicher Habitus und als bestimmter Modus weiblichen Handelns gliedert sich als Teilbild einer hierarchischen Ordnung zwischen Männern und Frauen, Vätern und Müttern (vgl. RABE-KLEBERG 2003b: o.S.) in das gesellschaftliche Grundkonzept der Zweigeschlechtlichkeit ein. Kita als mütterlich geprägte Institution ordnet sich also in ein geschlechterhierarchisches Gesellschaftskonzept ein.

Vor diesem Hintergrund wird der Anspruch an die Bildungseinrichtung Kita, Gender als Querschnittsthema zu etablieren und vielfältige Formen geschlechtersensibler sowie Geschlechtergerechtigkeit fördernder Alltagsgestaltung zu realisieren, zur besonderen Herausforderung und führt zu deutlich differenten konzeptionellen Herangehensweisen.

Zur Klärung der Frage, unter welchen Perspektiven – betrachtet wird von uns WINKLERS Prinzip des sozialpädagogischen Ortshandelns und FRASERS Politik der Bedürfnisinterpretation, die Entwicklung einer zielführenden konzeptionellen Aufstellung zur Implementierung eines auf Geschlechtergerechtigkeit orientierenden pädagogischen Handelns erfolgen kann, sind aus unserer Sicht, vorweg grundsätzliche Fragen zur Thematik Gender zu klären.

Das Prinzip der Zweigeschlechtlichkeit gilt als gesellschaftlich anerkannte und kaum grundsätzlich in Frage gestellte *Ordnung* der Welt. Geschlecht wird dabei als Gender (soziales Geschlecht) sozial konstruiert, indem *Männer* und *Frauen* sich in den ihnen vermeintlich zugeschriebenen stereotypen Rollen inszenieren. Dem Geschlecht in der Dimension von *doing Gender* wohnt dabei inne, dass die Zugehörigkeit zu einem der zwei anerkannten Geschlechter zu keiner Zeit belastbar festgeschrieben ist, sondern "in jeder alltäglichen Interaktion durch den Prozess der Geschlechterdarstellung, -wahrnehmung und -zuschreibung hergestellt bzw. konstruiert" (MICUS-LOOS 2004: 116) wird. Tief verankerte Traditionen, die auf dem Prinzip Zweigeschlechtlichkeit beruhen, geben somit geschlechtsspezifische Verhaltensmuster vor, die ohne kritische Reflexion schnell als objektiv oder naturgegeben erfahren und erwartet werden (vgl. FAULSTICH-WIELAND 2004: 176). Soziales Geschlecht ist aus unserer Sicht also als

ausschließlich konstruiert anzunehmen, wobei dieser Konstruktion von Geschlecht die Entwicklung gesellschaftlich akzeptierter und somit entsprechend vorgegebener Verhaltensmuster innewohnt. Somit impliziert und verkörpert jedes Geschlecht bestimmte gesellschaftliche Normen und Werte, die auch an gesellschaftliche Erwartungen und Verhaltensmuster gekoppelt sind. Bereits Erving Goffmann hat "gezeigt, wie geschlechtsspezifische Subkulturen entstehen, die mit adäquaten geschlechtsklassenspezifischen Verhaltensweisen verbunden sind" (FAULSTICH-WIELAND 2004: 176). Diese Vorgabe von Verhaltensmustern erfolgt von Geburt an und erzeugt somit eine frühe Prägung. "Auf der Suche nach der Wahrheit des eigenen geschlechtlichen Körpers konstruiert das Kind einerseits aus den Zuschreibungen und Erwartungen seiner Umgebung - vorrangig der Eltern - und andererseits seinen eigenen Bewertungen seine Geschlechtsidentität" (KASÜSCHKE 2004: 363). Insofern sind Kinder bereits mit Eintritt in die Kita geschlechtlich geprägt und erfahren zudem in der permanenten Auseinandersetzung mit anderen Kindern und Erwachsenen ein Aufeinandertreffen geschlechtlicher Prägungen. Bereits zum Ende des Kindergartenalters weiß die Mehrzahl der Kinder sich einem Geschlecht zuzuordnen. Damit verbunden ist eine Vorstellung davon, welche biologischen und sozialen Merkmale mit dem *eigenen* und dem *anderen* Geschlecht jeweils verbunden sind (vgl. ROHRMANN 2009: 16).

Was als traditioneller Wert in Familie vielfach vermittelt wird, findet sich im täglichen Umgang der Kinder miteinander wieder und wird dabei wiederum verstärkend auf die Entwicklung stereotyper Rollenbilder und -erwartungen schon bei den Jüngsten wirken. Weiterhin entfaltet das Verhalten der Erzieher\_innen eine Wirkung, die sich, selbstverständlich selbst nicht frei von einer geschlechtlichen Identität, geschlechtlich inszenieren und in ihrer Funktion als Vorbild für die nach Identität suchenden Kinder Einfluss haben. Eine klare Vorstellung, was Männer/Frauen bzw. Jungen/Mädchen tun dürfen und können, wird im Alltag nicht als Stereotypisierung wahrgenommen, sondern als vermeintlich natürlich und unveränderbar. Der vermeintlich naturgegebene Umstand der Existenz zweier Geschlechter ist zugleich Teil und beeinflussendes Element in der *gendered institution* Kita. Doch "diese Zuschreibung der Geschlechterbedeutung erfolgt nicht nur gegenüber Personen, sondern auch gegenüber den meisten kulturellen Objekten, so z.B. Spielzeug, Kleidung, aber auch Tätigkeiten und Örtlichkeiten" (NISSEN 1997: 104).

In der Entwicklung von Handlungsideen für eine auf Geschlechtergerechtigkeit orientierte Pädagogik ist dieser Umstand des Agierens der Erzieher\_innen als Akteur\_innen und zugleich selbst Konstruierende ihrer eigenen Geschlechtsidentität unbedingt zu berücksichtigen, insbesondere vor dem Hintergrund der Gestaltungsmacht der Erzieher\_innen gegenüber den

von ihnen betreuten Kindern. Pädagogische Fachkräfte werden in jedem Fall nicht Rahmenbedingungen gestalten können, ohne bereits in dieser Gestaltung geschlechtliche Prägungen vorzunehmen und eigene Bedürfnisse bzw. die eigene Interpretation der kindlichen Bedürfnisse einfließen zu lassen.

## **2. Geschlechtergerechtigkeit als pädagogisches Leitziel**

Die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit gilt heute formal als Querschnittsaufgabe in der pädagogischen Arbeit aller Institutionen Sozialer Arbeit und insbesondere jener Einrichtungen, die expliziten Bildungsaufträgen folgen. Doch die Verankerung der gendersensiblen Pädagogik auf sozialpolitischer Ebene verlief nur sehr langsam. Erst 1990 wurde mit der Aufnahme des §9, Abs. 3 in das SGB VIII (KJHG) auf die geschlechtsbezogene Arbeit aufmerksam gemacht und festgehalten, dass „bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben [...] (3) die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligung abzubauen und Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“ (Sozialgesetzbuch 2003) sind. In der Zeit von 2002 - 2006 sind für den Bereich der Kindertagesstätten Bildungs- und Erziehungspläne bzw. -empfehlungen der Bundesländer als Richtungsweiser in der pädagogischen Arbeit erarbeitet worden. So findet sich im Thüringer Bildungsplan 0-10 der Hinweis, dass „Jungen und Mädchen [...] Erfahrungsräume [bräuchten], um mit geschlechtsuntypischen Möglichkeiten zu experimentieren“ (TMBWK 2010: 25). So sollten Mädchen und Jungen mehr als die stereotypen Rollenbilder erfahren können (vgl. ebd.). Die Entwicklung von Geschlechtsidentität schließe dabei die Kritik an Verallgemeinerungen stereotyper Rollenvorstellungen ein. Im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan heißt es: „Mit zunehmendem Alter sind sie [Jungen und Mädchen] in der Lage, einengende Geschlechtsstereotypen zu erkennen und traditionelle sowie kulturell geprägte Mädchen- und Jungenrollen kritisch zu hinterfragen und sich durch diese nicht in ihren Interessen, Spielräumen und Erfahrungsmöglichkeiten beschränken zu lassen. Sie erwerben ein differenziertes und vielfältiges Bild von den möglichen Rollen von Männern und Frauen“ (FTHENAKIS et al 2007: 47).

In ihren Inhalten unterscheiden sich die Bildungs- und Erziehungspläne wenig. Auffällig ist, dass der Umfang sowie die Umsetzung der Gender-Thematik unterschiedlich ausfallen. Des Weiteren ist die Zielformulierung allgemein gehalten und bietet kaum Konzepte bzw. keine konkreten Hinweise zur Umsetzung für den pädagogischen Alltag. Eine Gender-Sensibilisierung ist zwar auf sozialpolitischer Ebene erkennbar, findet jedoch in der alltäglichen Praxis in

institutionellen Einrichtungen auf verschiedenen Ebenen“[...] kein adäquates Problembewusstsein” (KASÜSCHKE 2004: 367).

Die Vorgabe seitens der sozialpolitisch bestimmenden Ebene zielt dabei jeweils auf die Verhinderung individuell einengender Stereotypen ab, orientiert also auf die größtmögliche Potenzialentfaltung der/des Einzelnen. In diesem Kontext erfolgt denn auch vorweg die funktionalisierte Festlegung auf eine Interpretation des Genderbegriffs und des Begriffs der Geschlechtergerechtigkeit. FRASER interpretiert diesen Prozess als hegemonial in das System der Familie hinein wirkend (FRASER 1994: 259).

Mit Blick auf eine umfassende und nachhaltige Überwindung nach wie vor etablierter Diskriminierungen muss gendersensible Pädagogik weiter wirken, als nur in die Dimension der individuellen Freiheit hinein. Vielmehr braucht es der Entwicklung einer wirksamen Gegenöffentlichkeit zur hegemonialen Definition der Genderproblematik (vgl. ebd.: 258f.). Gendersensible Pädagogik muss demnach sowohl die Überwindung individueller, aus der Zugehörigkeit zu einem *bestimmten* Geschlecht resultierender, Einschränkungen als auch die Befähigung zum Infrage stellen tradierter gesellschaftlicher Rollenzuschreibungen allgemein zum Leitziel haben. Sie kann sich dabei nicht allein als eine *Pädagogik am Kind* verstehen, sondern muss vielmehr Pädagog\_innen selbst, die Eltern und das weitere soziale Umfeld der Kinder mitdenken und konkret einbeziehen.

### **3. Theoretische Diskussion in Bezug auf die Praxis**

Für diese theoretische Auseinandersetzung ist es von Bedeutung, die verschiedenen Perspektiven der Geschlechterfrage zu erläutern. FRASER (1994) bezieht sich in ihrer Theorie auf die Bedürfnispolitik, die einen allgemeinen Blick auf den Diskurs der Zweigeschlechtlichkeit ermöglicht sowie die verschiedenen Ebenen der Bedürfnisse und Interpretationen miteinbezieht. WINKLERS Theorie des sozialpädagogischen Ortshandelns bietet hingegen einen Blick auf den pädagogischen Alltag.

#### **3.1 Geschlechtergerechtigkeit und die Interpretation von Interessen**

FRASER geht davon aus, dass die politisch erfolgte (funktionalisierte) Interpretation von Bedürfnissen unter anderem die Vorwegnahme individueller Interpretationen implementiert. So wirkt das politische System hegemonial in das Private und wird dabei durch die entpolitisierende Stellung resp. Wirkung der “modernen eingeschränkten Kleinfamilie mit männlichem

Haushaltsvorstand" (FRASER 1994: 259) einerseits sowie der offiziellen ökonomischen Institutionen des kapitalistischen Systems andererseits unterstützt.

In diesem Sinne wird die offiziell politische Abhandlung des Umgangs mit Rollenstereotypen zum reduzierten Blick auf die einschränkende/einengende Wirkung des Festhaltens an tradierten Rollenbildern. Letztlich werden in praxi biologistische Sichten als feststehend angenommen und so unhinterfragbar. Der geduldete Diskurs reduziert sich auf den Umgang mit den negativen Folgen einer Rollenstereotypisierung in Bezug auf die mögliche Entfaltung individueller Potenziale innerhalb der kapitalistischen Verwertungslogik. FRASER weist darauf hin, dass „die `maskulinen` und die `femininen` Subsysteme nicht nur getrennt, sondern auch ungleich sind" (ebd.: 233). In diesem Kontext schreibt sie, dass es „eindeutig so [sei], dass die Identitäten und die Bedürfnisse, die das System sozialer Sicherung den Betroffenen vorgibt, interpretierte Identitäten und Bedürfnisse" (ebd.: 237) seien, die zudem höchst politisch erfolgten „und als solche [...] prinzipiell bestreitbar" sind (ebd.: 237). FRASER kritisiert in diesem Zusammenhang die fehlende bzw. mangelnde Infragestellung geschlechtlicher Konstitutionen. Eine Ursache für diesen „Verdinglichungseffekt [...]" sei dabei, „[...] dass geschlechtliche Bedeutungen und Normen tief in unsere allgemeine Kultur eingebettet" (ebd.: 237) sind.

„Die pater- bzw. maternalistische Gefahr der Fürsorge besteht im vermeintlich besseren Wissen um die Bedürfnisse der Fürsorgeempfänger, die parchialistische Gefahr im zu engen Kreis, auf den sich Fürsorge bezieht und im kontextuell gebundenen Verständnis" (SCHNABL 2005: 414). Daraus folgt die Notwendigkeit einer Fokussierung auf Bedürfnisse und eines öffentlichen Prozesses der Bedürfnisinterpretation (vgl. FRASER 1994: 173ff.). Für den Kontext Kita bedarf es demnach einer öffentlichen bzw. öffentlich zugänglichen Diskussion der speziellen Bedürfnisse von Kindern unter dem Aspekt ihrer Geschlechtszugehörigkeit.

Kita kann dabei ebenso wenig als frei von politischen Einflüssen gelten, wie der zu führende Diskurs, ist doch „in den spätkapitalistischen, sozialstaatlichen Gesellschaften [...] die auf Bedürfnisse zentrierte Rede eine wichtige Form des politischen Diskurses" (ebd.: 249). Da die Zuordnung von Menschen zu einem sozialen Geschlecht von früher Kindheit an mittelbar und unmittelbar Auswirkungen auf deren freie Entfaltung sowie chancengerechte Zugänge zu den vorhandenen gesellschaftlichen Ressourcen hat, ist der Diskurs hierüber an sich politisch und betrifft neben den Kindern ebenso die weiteren Akteure im Umfeld der Kinder, also beispielsweise die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern. Er beinhaltet den Streit darüber, „was genau die verschiedenen Gruppen wirklich benötigen und wer in diesen Angelegenheiten das letzte Wort haben soll" (ebd.: 249). Die „auf Bedürfnisse zentrierte Rede" dient dabei „als ein Medium, in dem politische Forderungen aufgestellt und bestritten werden"

(ebd.: 249). Der Diskurs über Bedürfnisse verläuft parallel mit den Diskursen über Rechte und Interesse und ist ein Charakteristikum der politischen Kultur im Spätkapitalismus (vgl. ebd.: 250).

Implizit oder explizit haben Bedürfnisse nach FRASER *um-zu-Relationen*. Diese Struktur der *um-zu-Relationen* betrachtet die Bedürfnisse jedoch nur sehr allgemein und elementar (vgl. ebd.: 252). Geht es von dieser allgemeinen Ebene der Geschlechterdiskussion jedoch weiter in die Tiefe, werden die Bedürfnisansprüche weitaus kontroverser. „Diese Ansprüche sind meist ineinander verschachtelt, tendieren dazu, in verzweigte Ketten von >um-zu< Relationen miteinander verbunden zu sein. Und wenn diese verzweigten Verkettungen im Laufe politischer Auseinandersetzungen entwirrt werden, lassen die Meinungsverschiedenheiten nicht etwa nach, sondern vertiefen sich gewöhnlich“ (ebd.: 252).

Bezieht man nun diese um-zu-Relation auf eine gendersensible Pädagogik, so wird schnell deutlich, dass die Bedürfnisansprüche sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung als auch in der praktischen Umsetzung im Kita-Alltag nur allgemein nicht aber tiefer thematisiert bzw. umgesetzt werden. *Was brauchen Kinder tatsächlich?* ist eine Frage, die aus unterschiedlichen Perspektiven (Eltern, pädagogische Fachkräfte, Politik etc.) jeweils verschieden beantwortet wird. Hier gehen nicht nur Meinungen und normative Einstellungen der unterschiedlichen Akteure auseinander, vielmehr beginnt spätestens an diesem Punkt die Auseinandersetzung darum, wer sich überhaupt mit welchem Thema befassen darf und welche Rechte dem einzelnen Akteur zustehen, um letztendlich Rahmenbedingungen und Handlungsweisen im pädagogischen Umgang mit Kindern festzulegen. FRASER bemerkt, dass es „in den wohlfahrtstaatlichen Gesellschaften eine Pluralität der Formen des Zusammenschlusses, der Rollen, Gruppen, Institutionen und Diskurse [gibt]. Deshalb sind die Mittel der Interpretation und Kommunikation nicht aus einem Guß. Sie bilden nicht ein kohärentes, monolithisches Gewebe, sondern eher ein heterogenes, polyglottes Feld unterschiedlicher Möglichkeiten und Alternativen“ (ebd.: 255). „Aus dieser Perspektive erscheint die auf Bedürfnisse zentrierte Rede als ein Kampfplatz, auf dem Gruppen mit ungleichen diskursiven (und nicht-diskursiven) Ressourcen konkurrieren, um ihre jeweiligen Interpretationen legitimer sozialer Bedürfnisse als hegemoniale Interpretationen zu etablieren“ (ebd.: 256). In der Praxis der Kitabetreuung agieren auf dem Kampfplatz des Genderdiskurses die Eltern – als durchaus nicht-einheitliche Gruppe mit mehr oder weniger starker Festlegung auf tradierte Rollenbilder bzw. auf deren Infragestellung – sowie die Pädagog\_innen mit ihrer jeweils individuellen Geschlechtsidentität und daraus resultierendem Genderverständnis einerseits sowie dem Willen einer professionellen auf das *Funktionieren* des Tagesablaufs im

Kita-Alltag gerichteten Pädagogik, die ggf. *eingespielte* Bedürfnisinterpretationen beinhaltet. Darüber hinaus agieren Politik und Kita-Träger mit jeweils eigenen Interessen und eigenen Ressourcen.

Hegemonie ergibt sich in diesem Diskurs nicht ausschließlich aus formal-hierarchischer Stellung des Akteurs. Ebenso wirken die Realitäten des pädagogischen Alltags auf die genderpädagogische Praxis. So fallen Erzieher\_innen ggf. trotz anderslautender vermeintlich verbindlicher Vorgaben (bspw. aus den Länder-Bildungsplänen) in eingespielte Bedürfnisinterpretationen und entsprechende pädagogische Praktiken zurück, wenn sie sich von der Komplexität des Genderdiskurses überfordert sehen oder aber vorgenommene Deutungen nicht mit der eigenen geschlechtlichen Verortung in Übereinstimmung zu bringen sind. FRASER bemerkt in diesem Kontext treffend, dass die Interpretationen nicht einfach Repräsentationen sind, sondern „[...] vielmehr [...] Handlungen und Einmischungen“ (ebd.: 256). „Manchmal werden auch kulturell herrschende Bedürfnisinterpretationen den latenten oder embryonalen oppositionellen Interpretationen übergestülpt. Das ist am wahrscheinlichsten dort, wo subkulturell überlieferte Traditionen des Widerstands, ganz gleich wie fragmentarisch sie sind, fortbestehen [...]“ (ebd. 1994: 261). Bedürfnisse sind demnach „kulturell verfasst und diskursiv interpretiert“ (ebd. 1994: 281).

Für die Umsetzung einer auf nachhaltige Wirkung und die Überwindung gesellschaftlich existenter Ungerechtigkeiten gerichteten Pädagogik braucht es daher einer Befähigung der pädagogischen Fachkräfte zur Gestaltung zielführender Formen von Konsens und Normierung, zur Reflexion der eigenen Rolle im Genderdiskurs und zur Wirkung der pädagogischen Arbeit mit den Kindern auf Rollenrealitäten. „Wie moralisch zweifelhaft der Konsens und wie problematisch der Gehalt und Status der Normen auch immer sein mögen, im Grunde enthält jeder menschliche Handlungskontext irgendeine Form von Konsens und Normierung“ (ebd.: 179). Eine Befähigung der pädagogischen Fachkräfte zur einflussreichen Teilnahme am Genderdiskurs kann einen Beitrag dazu leisten, dass Formen von Konsens und Normierung nicht beliebig sind.

### **3.2 Sozialpädagogisches Ortshandeln**

WINKLER geht davon aus, dass jedem Subjekt ein Ort zur Verfügung stehen muss, welcher gesichert ist und vom Subjekt angeeignet oder aber als ein aneignungsgeeigneter Ort sozialpädagogisch geschaffen werden kann. Weiterhin ist er der Annahme, dass ein Subjekt sich stetig in der Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt verändert. Egal in welcher Lebenssituation sich das Subjekt befindet, ist es als Subjekt anzuerkennen. Es liegen keine



Berechtigungen vor, die Aneignungen zu negieren, sondern legitimieren lediglich zum pädagogischen Handeln.

Das sozialpädagogische Problem nach WINKLER liegt in der nichtvollzogenen Aneignung und der damit gesicherten Subjektivität. Es geht nicht um den Prozess der Aneignung, sondern vielmehr um Sicherung und Wiederherstellung der Subjektivität, diese ist jedoch nicht außerhalb gesellschaftlich notwendiger Normen machbar. WINKLER sieht in diesem Kontext in den Sozialräumen Schule und Familie nur begrenzte Möglichkeiten der Aneignung und der Entwicklung des Subjekts (vgl. MAY, Maps Text S1: 32ff.).

Er sieht im Begriff des Ortes "den ersten pragmatischen Grundbegriff der Sozialpädagogik, der freilich immer nur durch den Begriff des Subjekts gefunden werden" (WINKLER 1988: 278) könne. Denn "sozialpädagogisches Denken in pragmatischer Absicht" (ebd.: 278) beginne mit der grundlegenden Überlegung, "wie ein Ort beschaffen sein muss, damit ein Subjekt an ihm leben und sich entwickeln kann, damit er auch als Lebensbedingung vom Subjekt kontrolliert wird" (ebd.: 278f.). Auf diesen Ort müsse sich entsprechend das sozialpädagogische Handeln richten, wobei es entweder "die schon verfügbaren, das Subjekt beherrschenden [...] Zusammenhänge" aufhebt oder aber "überhaupt ein neues, vorher nicht gegebenes Lebensumfeld" (ebd.: 279) konstruiert.

In diesem sozialpädagogischen Diskurs ist WINKLER der Annahme, dass "Selektionsmechanismen zur Verfügung stünden, die das Setzen von Präferenzen erlaubten" (MAY 2008: 181). Der sozialpädagogische Diskurs lässt hier die Frage aufkommen, ob bestimmte Lebenswelten überhaupt angeeignet werden können und somit eine Entwicklung des Subjekts erlauben (vgl. ebd.: 193).

Sozialpädagogisches Handeln soll Aneignungsmaterial zur Verfügung stellen, über welches sich das Bildungspotenzial des Subjekts entfalten kann (WINKLER 1988: 285 & 323). Was das Handeln der Beteiligten miteinander, die Struktur des pädagogisch geleiteten Aneignungsgeschehens und die Frage angeht, was denn der/die Erzieher\_in mit seinem Zögling will, so gehört dies nach WINKLER zur Erklärung der Pädagogik allgemein. Sozialpädagogisches Ortshandeln schafft/gestaltet Orte, an denen Aneignungsprozesse im weitesten Sinne stattfinden können. Im Zweifelsfall liegen solche Orte auch außerhalb bestehender Orte und Räume.

Die Kita kann für Kinder der erste Ort einer öffentlichen Inszenierung ihrer eigenen Geschlechterrollen sein. Jungen und Mädchen bewegen sich dabei an einem Ort, an dem die Konstruktion von Geschlecht maßgeblich von außen - durch Erzieher\_innen, Leitungen, Trägerverantwortliche - beeinflusst wird. "Die Geschlechtszugehörigkeit ist zu keiner Zeit

festgeschrieben, sondern wir in jeder alltäglichen Interaktion hergestellt bzw. konstruiert“ (MICUS-LOOS 2004: 116).

Vor diesem Hintergrund darf in Zweifel gezogen werden, ob sozialpädagogisches Ortsandeln hier einen Ort - die Kita - schafft, welcher dem Subjekt - dem Kind - zur freien Aneignung zur Verfügung steht, wenn dieser Ort bereits von anderen Subjekten - Pädagog\_innen und Erzieher\_innen - geprägt ist bzw. in der alltäglichen Praxis immer wieder geprägt wird. Aus diesem Grund sind autopoetische Systeme, die eine freie Entfaltung des Subjekts sowie die Aneignung eines Ortes ermöglichen in der Praxis des Kitaalltags kaum gegeben. Wieweit haben Kinder also tatsächlich die Möglichkeit, sich einen Ort zur eigenständigen (geschlechterstereotypen-freien) Inszenierung zu schaffen und anzueignen.

Im Kontext von *doing gender* gerät das sozialpädagogische Ortshandeln in der Praxis an seine Grenzen, wenn die hierfür erforderliche pädagogische Haltung, die eine besondere Sensibilität für geschlechtliche Inszenierungen der Kinder ebenso beinhalten muss wie die permanente geschlechtliche Selbstreflexion, nicht existiert. Inwieweit eine solche Haltung umfassend vorausgesetzt werden kann, darf insbesondere mit Blick auf das allgemeine Ausbildungs- und Qualifizierungsniveau (die Mehrzahl der Erzieher\_innen verfügt über einen fachschulischen Berufsabschluss) als Frage in den Raum gestellt werden. Für eine gelingende Praxisübersetzung einer Theorie des sozialpädagogischen Ortshandelns ist das Einwirken auf pädagogische Haltungen in jedem Fall konzeptionell mit zu denken.

#### **4. Konsequenzen für die konzeptionelle Aufstellung in der Kita**

In der öffentlichen Auseinandersetzung zum Thema Gender erfolgt allzu schnell eine Reduktion auf Fragen der *Verwertbarkeit* von Fähigkeiten oder Interessen Einzelner. Bedürfnisinterpretationen erfolgen dementsprechend verwertungsorientiert und vor dem Hintergrund der als gesetzt geltenden Annahme, dass es zwei (voneinander unterschiedliche) Geschlechter gäbe. Zu erkennen ist dies etwa im Bildungs- und Erziehungsplan für Hessen, in dem unhinterfragt und undifferenziert von der Existenz zweier Geschlechter ausgegangen wird, die biologisch gegeben seien und lediglich sozial beeinflusst würden (vgl. u.a. FTHENAKIS et al 2007: 47). Eine auf die Überwindung von Geschlechterstereotypen gerichtete Pädagogik muss durch eine Einflussnahme auf diese öffentlich-politische (vgl. FRASER 1994: 257) Interpretation von Geschlecht begleitet sein. Die Schaffung von Gegenöffentlichkeit muss dabei dem Ziel folgen, Gender jenseits von Verwertungslogiken im Kontext der Entwicklung von Gerechtigkeit zu verstehen. Erst diese Beeinflussung des diskursiv-politischen (vgl. ebd.) Streits um Gender-

Positionen ermöglicht überhaupt das Entstehen von realen Alternativen zu den existierenden stereotypen Rollenbildern.

Gendersensible Pädagogik in der Kita folgt damit der Idee, mögliche geschlechterstereotype Einflüsse aus dem unmittelbaren Umfeld des Kindes zu kompensieren, evtl. bereits erfolgte Rollenfestschreibungen aufzubrechen und zu hinterfragen. Sie behält dabei im Blick, dass ein wesentliches Ordnungskriterium unserer Gesellschaft (an dem sich auch Kinder auf der Suche nach ordnenden Fixpunkten im Leben orientieren) hinterfragt und somit eine grundsätzliche Irritation erzeugt wird. Ziel einer solchen Irritation ist letztlich die Eröffnung, Eroberung und Aneignung eigener Konzepte von Gender. Kita kann sich hier als Akteur sehen, der Möglichkeiten der Erschaffung sozialer Räume bietet, in denen jenseits stereotyper Rollenvorstellungen agiert werden kann, wobei Kinder ebenso wie Erzieher\_innen und Eltern an der Gestaltung dieser sozialen Räume partizipieren können.

Für Kinder aneignungsfähige Räume werden regelmäßig durch Erwachsene geschaffen, gestaltet und inhaltlich gefüllt. Insbesondere im Kontext von Einrichtungen und Institutionen, wie Kindertagesstätten, Kinderkrippen oder Tagespflegestellen ist dies der Fall und geschieht vor dem Hintergrund vermeintlicher pädagogischer Zweckmäßigkeiten oder Notwendigkeiten. Raumaufteilung, Aktivitätengestaltung, Umfeldgestaltung - in all diesen Bereichen wirken maßgeblich Erwachsene. Ausgehend von der Annahme, dass Gender als Dimension grundsätzlicher Verortung in der Welt alle Lebensbereiche und somit alle Bereiche individueller Entscheidungen betrifft, ist davon auszugehen, dass auch die Gestaltung aneignungsfähiger Räume Genderaspekten unterliegt, welche sich aus der geschlechtlichen bzw. geschlechtsbezogenen Identität der Gestaltenden ergibt. Soll Kita nun Freiräume bieten, die von Kindern unabhängig einer erfahrenen geschlechtlichen Zuordnung eingenommen werden, die ggf. darüber hinaus dazu einladen, erfahrene Rollenzuweisungen bewusst in Frage zu stellen, so muss die Einrichtung dieser Räume möglichst weitab der geschlechtlichen Selbstzuordnung der Erwachsenen erfolgen. Es braucht also die Bereitstellung eines Raums, der möglichst wenig geschlechtlich konnotiert ist und von Kindern inhaltlich ausgefüllt und somit zum sozialen Raum werden kann, der möglicherweise frei von Rollenstereotypen ist. WINKLERS Idee eines sozialpädagogischen Ortshandelns Erwachsener, ist hier im Sinne einer auf Geschlechtergerechtigkeit orientierenden Pädagogik deutlich weiter zu fassen. Für ein gelingendes Ortshandeln braucht es eine professionelle pädagogische Haltung, die zumindest Rollenvorstellungen jenseits der eigenen geschlechtlichen Selbstverortung zulässt. Ausgehend von einer solchen pädagogischen Grundhaltung braucht es in der Folge zur Gestaltung von sozialen Räumen, die zur Überwindung von Geschlechterstereotypen beitragen, unabdingbar

der Partizipation der aneignenden Subjekte. Übersetzt in die pädagogische Praxis der Kita braucht es also einer Möglichkeit der realen Beteiligung von Kindern an der Gestaltung der geschaffenen *räumlichen Hülle*. Dies wird in praxi vornehmlich durch eine gegenüber den Kindern offene Bedürfnisinterpretation zu ermöglichen sein, an der Erzieher\_innen als Professionelle in der Sozialen Arbeit sowie Eltern in ihrer Rolle als Leitfiguren der kindlichen Entwicklung und nicht zuletzt die Kinder selbst diskursiv und aktiv-gestaltend beteiligt sind.

Auch die Gestaltung personaler Rahmenbedingungen wird im Kontext von geschlechtersensibler Kita-Pädagogik diskutiert. So findet beispielsweise aktuell das Bundesmodellprogramm "MEHR Männer in Kitas" sein Ende, mit dem versucht wurde, den bislang sehr geringen Anteil von Männern im pädagogischen Fachpersonal der Kindertagesstätten (vgl. ROHRMANN 2009: 43f.) signifikant zu erhöhen. Mehr Männer als Erzieher – kann dies ein zielführender Weg zu einer genderkritischen Pädagogik sein? ROHRMANN (2001) nennt vor allem rollenbesetzte Gründe für die aus seiner Sicht notwendige Beschäftigung von mehr Männern im pädagogischen Fachpersonal der Kitas, wenn er schreibt: „Männer bringen frischen Wind ins Team und haben Interessen und Sichtweisen, die in Kindertagesstätten oft zu wenig berücksichtigt werden. Manche jungen- und männertypische Interessen und Bedürfnisse kommen im normalen Kita-Alltag zu kurz, weil viele Frauen nur wenig darauf eingehen. Raufen und Toben, sich für Handwerkliches und Technik begeistern, Klettern und körperliche Grenzen austesten [...]“ (ROHRMANN 2001: 1). Zwar gesteht er Frauen zu, dass sie dies auch könnten, jedoch unterstellt er ihnen hierzu mangelnde Lust (vgl. ebd.). In solcher Weise werden klassische Rollenzuschreibungen fundamentiert. Auch wenn dies in der Absicht geschieht, Kita unter Genderaspekten *bunter* zu machen, folgt die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen zu einem Geschlecht doch der Annahme, dass es festgelegte Rollen gäbe. In der Wahrnehmung der Kinder dürften unter solcher Voraussetzung Rollenklischees eher verstärkt als infrage gestellt werden.

Und dennoch kann die klug begleitete Bemühung um mehr männliche Fachkräfte in Kitas unter genderpädagogischen Aspekten interessant sein. Jungen und Mädchen sollen im Zuge geschlechtersensibler Pädagogik ein gleichermaßen gerechter Zugang zu Räumen, Materialien und personeller Aufmerksamkeit der Erzieher\_innen zuteil werden (vgl. ROHRMANN 2001: 33). Hierfür seien in der Praxisreflexion geeignete Fragen zu stellen und zu beantworten. Dazu muss jedoch klar sein, dass die Fragenden hier momentan primär Frauen sind. Ihr Interesse an einer gendersensiblen Pädagogik dürfte – ausgehend von der Annahme, dass Zweigeschlechtlichkeit als Ordnungskriterium unserer Gesellschaft und damit auch bei den Erzieherinnen große Strahlkraft besitzt – oft nicht primär mit einem Interesse daran gekoppelt sein, die eigene

erprobte (weibliche) Rolle in Frage zu stellen. Anders gesagt: Genderpädagogik, die von Frauen ausgeht und verantwortet wird, steht zumindest in der Gefahr, überwiegend auf von Frauen wahrgenommene Diskriminierungen des eigenen Geschlechts abzustellen und entsprechenden Zielstellungen zu folgen, z.B. Stärkung der Mädchen gegenüber den lauten, tobenden Jungs, Schaffung von Raum für *das* vermeintlich soziale, kreative und kommunikative Weibliche. Zählen nun zu den Fragenden in der Reflexion der pädagogischen Praxis auch Männer, ist eine Erweiterung der Fragestellungen um männliche Aspekte und somit eine Diskurserweiterung bzw. -vertiefung denkbar.

Problematisch allerdings würde eine Reduktion von Gender in Kita auf die rein zahlenmäßige Präsenz von Männern und Frauen in der Kita. Wenn davon ausgegangen wird, wie etwa ROHRMANN davon ausgeht, dass Männer allein durch ihre Präsenz eine weitere Beziehungsqualität in den Kita-Alltag brächten und sie etwa mit Konflikten, Aggressionen und Macht nicht nur anders umgehen, sondern in diesem Umgang von den Kindern auch besonders akzeptiert würden (vgl. ebd.: 2), dann würde der männliche Erzieher zum qua Geschlecht des besseren Pädagogen stilisiert. Aufgrund der bislang wenigen Forschungsergebnisse zur Wirkung von Männern auf die Qualität pädagogischer Angebote in Kindertagesstätten und auf die Geschlechtsidentität der betreuten Kinder (vgl. BREITENBACH 2010: 142f.), ist kaum belastbar zu behaupten, dass eine männliche Präsenz in Kitas an sich schon ein Beitrag zu einer geschlechtersensiblen Pädagogik sein kann.

Vielmehr steht zu vermuten, dass das Bedienen von Rollenerwartungen durch männliche Erzieher deren Kolleginnen zum Einnehmen als typisch weiblich geltender Rollenmuster drängt. Im Sinne der Entwicklung einer Gegenöffentlichkeit zum existierenden Geschlechterbild (vgl. FRASER 1994: 259) bräuchte es eines tiefer führenden Diskurses über die Präsenz männlicher Erzieher in der Kita, der eingebettet sein muss in eine Auseinandersetzung um die Rolle von Männern in der Gestaltung sozialen Lebens allgemein. Väterpräsenz in Familie, Kita und Schule, gesellschaftliche Wertigkeiten von weiblich konnotierten Berufsfeldern, Anerkennung von Erziehungsleistungen und schließlich allgemeine Rollenerwartungen und -zuschreibungen müssen hier Eingang finden. Ein Ergebnis eines solchen Diskurses könnte sein, dass das Soziale nicht mehr allein einem Geschlecht zugeschrieben und überlassen wird.

Auswirkungen hätte dies möglicherweise auch in der räumlichen Gestaltung von Kindertagesstätten. Hier gilt es in der Gestaltung von Rahmenbedingungen stereotype manifestierende Realitäten zu überwinden. In nicht wenigen Kitas wird heute noch eine geschlechtsspezifische Raumaufteilung realisiert. So finden Jungen und Mädchen jeweils Raumbereiche vor, die ihnen entsprechend bestehender Rollenerwartungen zugedacht sind.

Jungen etwa finden eine für sie gedachte Bauecke, Mädchen eine zum Rollenspiel einladende Nachbildung häuslicher Realitäten, Jungen eine Bewegungsecke, Mädchen einen Kreativbereich. In der Gestaltung solcher geschlechtlich zugeordneter Spielbereiche erfolgt eine die Zweigeschlechtlichkeit fundamentierende Bedürfnisinterpretation, die mit der Argumentation einhergeht, dass eine Geschlechtszuordnung für Kinder essentiell sei. Eine mögliche Notwendigkeit der Überwindung des Prinzips der Zweigeschlechtlichkeit wird mit solcher Festlegung von vornherein aus dem Diskurs ausgeklammert. Auch wenn die Bedeutung der gleichgeschlechtlichen Gruppe für die kindliche Sozialisation unterschiedlich bewertet wird (vgl. ROHRMANN 2009: 24ff.), braucht es für eine zur Überwindung von Geschlechterstereotypen auffordernde Pädagogik, Anlässe und Möglichkeiten des geschlechtsatypischen Experimentierens für Kinder. In der Ausstattung und Gestaltung von Räumlichkeiten in der Kita können hier beispielsweise durch die Vermeidung geschlechtlich zuordenbarer Aktionsbereiche Möglichkeiten der geschlechtsunabhängigen Aneignung geschaffen werden. Eine Kombination bislang unterschiedlichen Geschlechtern zugeordneter Bereiche (z.B. Bewegungs- und Kreativbereich) verhindert eine Einengung von Verhaltens- und Kommunikationsstilen auf die vermeintlich dem eigenen Geschlecht zugeordneten Varianten und eröffnet Möglichkeiten der Erprobung von Alternativen. Pädagog\_innen sind gefordert, im Sinne sozialpädagogischen Ortshandelns, in solcher Weise aneignungsfähige Orte in den Räumlichkeiten von Kita zu schaffen und durch eine selbst- und situationsreflektierende Arbeitsweise geschlechtsatypische Verhaltensweisen uneingeschränkt zu ermöglichen.

## **5. Resümee**

Die Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität ist ohne Zweifel ein zentrales Moment im Erziehungs- und Sozialisationsprozess und damit auch ein zentrales Moment im Kontext von Kitas. Mädchen und Jungen müssen ihre eigene Geschlechtsidentität entwickeln können, ohne durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen in ihren Erfahrungsmöglichkeiten eingeschränkt zu werden. Als Voraussetzung hierfür müssen zum einen für jedes Kind alle Erfahrungsfelder in gleicher Weise offen stehen und eingrenzende Geschlechterrollenmuster auf allen Ebenen (Erzieher\_innen, Kinder, Familie, Politik etc.) überwunden werden. Zum anderen braucht es die aktive Ermutigung von Kindern, sich jenseits vermeintlich vorgegebener Rollenmuster zu bewegen. Geschlechtergerechte Pädagogik ist insofern eine Pädagogik der Freiräume. WINKLER (1988) geht in seiner Theorie des sozialpädagogischen Ortshandelns nicht weiter darauf ein, dass das Handeln der Pädagog\_innen mit hoher

Wahrscheinlichkeit vor dem Hintergrund eigener Geschlechteridentität entsprechend gefärbt ist und eine entsprechend reflektierende Begleitung braucht.

Aus unserer Sicht ist in diesem Kontext festzuhalten, dass die Realisierung einer auf die Überwindung von Geschlechterstereotypen gerichtete Pädagogik zuallererst der rollenkritischen Selbstreflexion der Pädagog\_innen bedarf. Die hierfür notwendige pädagogisch-professionelle Haltung lässt sich jedoch nicht konzeptionell vorschreiben. Allenfalls können hierfür förderliche Rahmenbedingungen und Handlungsempfehlungen vorgesehen werden. Teil einer solchen Haltung muss das Interesse an einer Auseinandersetzung mit den Wirkmechanismen hegemonialer Meinungsgestaltung im Bereich Gender ebenso sein, wie an einer Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen von Geschlecht.

(Doing) Gender ist somit ein konstruktiver Bestandteil verschiedener pädagogischer Sozialisations Ebenen und als Querschnittsthema im Alltag von Kindern, Erzieher\_innen und Eltern umfassend präsent. Geschlechterstereotype zu überwinden, braucht die Interpretation der Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes sowie der Gruppe der Kinder in der Kita. Diese Interpretation muss im Diskurs aller Akteure in der Pädagogik der frühen Kindheit - Erzieher\_innen, Kita-Leitungen, Träger, politische Entscheidungsträger\_innen, aber auch Eltern und natürlich der Kinder selbst - und unter kritischer Infragestellung hegemonial besetzter Bedürfniszuschreibungen erfolgen.

Um eine Überwindung von Geschlechterstereotypen zu gewährleisten, müssen aus unserer Sicht letztendlich verschiedene Dimensionen berücksichtigt werden: die Dimension der sozialpolitischen Einflussnahme, die der Einflussnahme auf stattfindende Genderdiskurse durch Erzieher\_innen, Eltern und Kinder, die der Entwicklung einer geeigneten professionellen Haltung des pädagogischen Fachpersonals und schließlich eine Dimension der Raumgestaltung jenseits geschlechterbezogener Funktionszuweisungen.

## Literatur

BREITENBACH, EVA (2010): Zur Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für die Arbeit im Elementarbereich. In: HAGEDORN, JÖRG / SCHURT, VERENA / STEBER, CORINNA / WABURG, WIEBKE (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141-158.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: GLASE, EDITH; KLIKA, DORLE; PRENGEL, ANNEDORE (Hrsg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 175 - 191.

FRASER, NANCY (1994): Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

FTHENAKIS et al (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden: Hess. Landesregierung.

GLASE, EDITH; KLIKA, DORLE; PRENGEL, ANNEDORE (Hrsg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

KASÜSCHKE, DAGMAR (2004): Gender im Kindergarten. In: GLASE, EDITH; KLIKA, DORLE; PRENGEL, ANNEDORE (Hrsg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 361 - 372.

MAY, MICHAEL (2008): Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

MAY, MICHAEL (Maps Text S1): Aktuelle Ansätze – diskursanalytische Ansätze, S. 32-47.

Micus-Loss, Christiane (2004): Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion. In: GLASE, EDITH; KLIKA, DORLE; PRENGEL, ANNEDORE (Hrsg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 112 - 126.



NISSEN, URSULA (1997): Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung. München: Juventa Verlag.

RABE-KLEBERG, URSULA (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim: Beltz.

ROHRMANN, TIM (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München: DJI

ROHRMANN, TIM (2001): Wofür ein Mann gebraucht wird. In: Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial, Nr. 2/2001, S. 35-38

SCHNABL, CHRISTA (2005): Gerecht sorgen. Grundlagen einer soziaethischen Theorie der Fürsorge. Freiburg u. Wien: Herder.

Sozialgesetzbuch (2003): Achtes Buch. Kinder- und Jugendhilfe. §9: [www.sozialgesetzbuch.de](http://www.sozialgesetzbuch.de) (Zugriff: 01.09.2013).

TMBWK THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (HRSG.): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahren. Weimar und Berlin: Verlag Das Netz.

WINKLER, MICHAEL (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: VS Verlag für Sozialwissenschaften.