



Petra Focks

# Starke Mädchen, starke Jungen

Genderbewusste Pädagogik in der Kita

HERDER





Petra Focks

# Starke Mädchen, starke Jungen

Genderbewusste Pädagogik in der Kita

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN



© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2016  
Alle Rechte vorbehalten  
[www.herder.de](http://www.herder.de)

Umschlagkonzeption und -gestaltung:  
SchwarzwaldMädel, Simonswald  
Umschlagmotiv: Klara Killeit  
Fotos: Harald Neumann, Freiburg

Gestaltung: post scriptum,  
Emmendingen / Hinterzarten  
Satz: Susanne Lomer, Freiburg

Herstellung: Graspö CZ, Zlín  
Printed in the Czech Republic

ISBN 978-3-451-32885-5  
E-ISBN 978-3-451-81015-2

# Inhalt

Einleitung .....	9
------------------	---

## 1 Geschlechtersymbolik – Stereotype und tatsächliche Vielfalt

1.1 Wie die Geschlechtersymbolik unsere Wahrnehmung beeinflusst .....	17
1.2 Wie Geschlechterstereotype die (kindliche) Entwicklung einschränken .....	20
1.3 Empfehlungen zur Verankerung einer genderbewussten Pädagogik .....	22
1.4 Anregungen zur Sensibilisierung (Selbst- und Teamreflexion) .....	24

## 2 Geschlecht als gesellschaftliches Strukturprinzip

2.1 Wie Geschlecht als Ordnungsprinzip für die gesellschaftliche Arbeits(ver)teilung wirkt .....	29
2.2 Wie soziale Ungleichheiten im Elementarbereich sichtbar werden .....	31
2.3 Empfehlungen zur Verankerung einer genderbewussten Pädagogik .....	33
2.4 Fragebogen zum Gender-Wissen (Gender-Quiz) .....	35

## 3 Individuelle Geschlechtsidentitätskonstruktionen

3.1 Wie wir Männlichkeiten und Weiblichkeiten herstellen: Risiken von »doing gender«-Prozessen für Kinder .....	43
3.2 »Doing gender«-Prozesse auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte .....	46
3.3 Empfehlungen zur Verankerung einer genderbewussten Pädagogik .....	48

## 4 Rechtliche Grundlagen

4.1 UN-Menschenrechtskonvention, CEDAW, UN-Kinderrechtskonvention und UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen .....	52
4.2 Grundgesetz der BRD, Kinder- und Jugendhilfegesetz, Allgemeines Gleichstellungsgesetz, Recht auf körperliche Unversehrtheit und Personenstandsrechts-Änderungsgesetz .....	59
4.3 Zusammenfassung rechtlicher Grundlagen für eine genderbewusste Pädagogik .....	63

## 5 Geschlecht im Spiegel der Kulturen, Epochen und Diskurse

5.1	Vielfältige Geschlechter im Wandel der Zeit und der Kulturen .....	67
5.2	Die Trennung von biologischem und sozialem Geschlecht .....	69
5.3	Natur oder Kultur: Die Entnaturalisierung von Sex .....	74
5.4	Anregungen für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Perspektiven .....	85

## 6 Geschlecht im Spiegel der individuellen Entwicklung von Kindern

6.1	Sozialisation und Habitus .....	89
6.2	Chancen und Risiken einer geschlechtstypischen Entwicklung .....	90
6.3	Anregungen zur Selbst- und Gruppenreflexion .....	94

## 7 Fachliche Orientierungen genderbewusster Pädagogik

7.1	Ebenen und Ziele genderbewusster Pädagogik .....	97
7.2	Gender- und Inklusionskompetenz als Querschnittsaufgabe .....	99
7.3	Inhalte für Ausbildung, Studium, Fort- und Weiterbildung .....	100
7.4	Gender Mainstreaming .....	101
7.5	Leitfaden zur Umsetzung von genderbewusster Pädagogik .....	103

## 8 Genderbewusste Pädagogik als Chance für Bildungsprozesse in der Kindheit

8.1	Bildung als lebenslanges Lernen und Aneignung .....	111
8.2	Bildung als Entwicklung von Lebenskompetenzen .....	111
8.3	Bildung als Voraussetzung für Teilhabe und Inklusion .....	112
8.4	Genderbewusste Begleitung von (Selbst-)Bildungsprozessen von Kindern .....	116
8.5	Empfehlungen zur Reflexion um Bildungsprozesse für alle Kinder zu fördern .....	119

## 9 Bildungsbereich Partizipation

9.1	Ziele von und Voraussetzungen für Partizipation .....	125
9.2	Leitfaden für die Umsetzung von Partizipation im Kindergartenalltag .....	129
9.3	Empfehlungen zur Umsetzung von genderbewusster Partizipation .....	131

## 10 Bildungsbereich Konfliktlernen

10.1	Mädchen* streiten anders und Jungen* auch: Geschlechterzuschreibungen und »doing gender«-Prozesse .....	135
10.2	Leitfaden zum Umgang mit Konflikten unter Kindern als Chance für soziales Lernen .....	138
10.3	Empfehlungen, Aktionen und Projekte zur Umsetzung von genderbewusstem Konfliktlernen .....	140

## 11 Bildungsbereich Sexualität und Sexualpädagogik

11.1	Entwicklungsphasen kindlicher Sexualitäten .....	147
11.2	Konstruktion von Sexualitäten .....	149
11.3	Leitfaden für eine genderbewusste Sexualpädagogik .....	150
11.4	Praktische Anregungen für eine genderbewusste Sexualpädagogik .....	153

## 12 Bildungsbereich Körper und Bewegung

12.1	Jungen* dürfen wild sein und Mädchen* auch: Tradierte Geschlechtersymbole und »doing gender«-Prozesse .....	156
12.2	Leitfaden für eine genderbewusste Körperwahrnehmung und Bewegungserziehung .....	160
12.3	Praktische Anregungen, Aktionen und Spiele für eine genderbewusste Körperwahrnehmung und Bewegungserziehung .....	162

## 13 Bildungsbereich Naturwissenschaften, Technik und Mathematik

13.1 »Mathematik ist männlich und Lesen weiblich«: Zuschreibungen und »doing gender«-Prozesse .....	169
13.2 Prinzipien und Empfehlungen für eine genderbewusste naturwissenschaftliche, mathematische und technische Bildungsarbeit .....	170
13.3 Anregungen und Aktionen um Bildungsprozesse im Bereich Mathematik und Technik genderbewusst zu fördern .....	173

## Anhang

Literatur .....	175
(Internet-)Quellen zum Genderfragenbogen .....	188
Kinderbücher .....	189
Weitere Informationen und Materialien .....	190
Titelliste zum Medienkoffer .....	191

# Einleitung

Warum wird das durch die Räume tobende Kind für einen Jungen gehalten? Warum statten Eltern milieuübergreifend ihre Kinder häufig geschlechtstypisch mit Kleidung, Spielwaren und anderem aus? Warum zeigen Kinder gerade im Kindergartenalter ein sehr geschlechtstypisches Verhalten? Warum gibt es nach wie vor weniger Frauen\* in Führungspositionen, warum so wenige Männer\* als Erzieher in Kitas?

Geschlecht ist verwoben in alle Lebensbereiche. Wir finden Geschlechtersymbole und Geschlechterstereotype überall vor. Sie sind in gesellschaftliche Strukturen und in Organisationen eingeschrieben und sie beeinflussen die Geschlechtsidentitätsentwicklung von Kindern maßgeblich. Wenngleich viele Eltern ihre Kinder heutzutage nicht geschlechtstypisch erziehen und pädagogische Fachkräfte Kinder gleich behandeln wollen, zeigen Studien, dass sie sich vielfach in ihrem Erziehungsverhalten an tradierten Geschlechterbildern orientieren. Wie ist dies zu erklären?

Alle Menschen, die in dieser Kultur aufgewachsen sind und leben, sind beeinflusst und geprägt von den allgegenwärtigen Symbolen, Strukturen und Identitätskonstruktionen von Geschlecht. Wie die Gesellschaft aufgebaut und strukturiert ist, Verhaltensweisen, Gefühlsäußerungen, Spielmaterial und vieles mehr ist »vergeschlechtlicht«. Wir sind unausweichlich damit konfrontiert. Wenn wir uns nicht bewusst und reflektiert damit auseinandersetzen, reproduzieren wir meist die vorherrschenden Geschlechterverhältnisse, ob wir wollen oder nicht. Dies führt jedoch häufig zu einer Einschränkung der Entfaltungsmöglichkeiten von Kindern auf das, was jeweils als »weiblich« oder als »männlich« gilt und behindert individuelle Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Außerdem führen die herrschenden Geschlechterverhältnisse immer wieder zur Ausgrenzung von Kindern, die den geschlechtstypischen Vorgaben nicht entsprechen. Und Kinder, die geschlechtlich nicht einfach nur als entweder »weiblich« oder »männlich« verortet sind, stehen vor außerordentlichen Herausforderungen, ihren Platz in einer zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft zu finden. Die vorherrschende Geschlechterkonstruktion birgt außerdem soziale Ungleichheiten wie beispielsweise die ungleiche Bezahlung von Frauen\* und Männern\* und die Abwertung sozialer Berufe.

Daher hat sich immer mehr die Erkenntnis durchgesetzt, dass wir bereits im Elementarbereich eine genderbewusste Pädagogik brauchen. Denn in dieser Zeit werden wesentliche Impulse gesetzt für den Erwerb der geschlechtlichen Identitäten. Hier werden die Weichen dafür gestellt, ob Kinder ihre Geschlechtsidentitäten auf eine Weise ausgestalten können, die ihren individuellen Fähigkeiten und Interessen entsprechen. Denn Kinder setzen sich aktiv mit der sie umgebenden Umwelt und damit auch mit den Geschlechterverhältnissen auseinander. Kinder experimentieren gerade im Kindergartenalter mit den Präsentationsweisen von »Weiblichkeit« und »Männlichkeit« in unserer Kultur und setzen diese zu sich selbst in Beziehung. Daher ist es notwendig, Kinder bei dieser Erprobung kritisch zu begleiten. Denn vor allem die älteren Kindergartenkinder inszenieren die Geschlechterverhältnisse besonders rigide und provozieren immer wieder Situationen, in denen sie sich von anderen ihr Geschlecht bestätigen lassen.

Wenn Kinder nicht darin bestärkt werden, ihr So-Sein auszuleben, wie es ihnen entspricht, wenn ihnen keine Spielräume in der Identitätsentwicklung ermöglicht und keine Alternativen

zur herkömmlichen Geschlechtersymbolik geboten werden, orientieren sie sich häufig an den traditionellen Geschlechterkonstruktionen. Dies führt zu Einschränkungen der Entfaltungsmöglichkeiten von Kindern und wirkt sich oft negativ auf die Entwicklung aus.

Wenn Kinder in einigen Bereichen weniger und in anderen mehr gefördert werden, weil beispielsweise Lesen als weiblich und Mathematik als männlich gilt, können sie in den entsprechenden Bereichen weniger ihre Fähigkeiten entwickeln. Wenn Kinder sich am Habitus des tobenden, unangepassten und widerständigen Jungen\* orientieren, verspricht dies zwar Anerkennung (vor allem von anderen Kindern), führt jedoch vielfach zu Anpassungsproblemen und Konflikten in Kita, Hort und Schule. Die Kinder begeben sich damit auf einen schmalen Grat zwischen »bewundert werden und nerven«. Dies kann sie leicht zu ausgegrenzten Störenfrieden machen (Faulstich-Wieland 2010, S. 9).

Auch überschätzen manche Kinder ihre körperlichen Möglichkeiten und riskieren nicht nur Schrammen, sondern sogar Verletzungen, um dem vorherrschenden Männlichkeitskonstrukt vom »starken Jungen« zu genügen. Sie lernen dadurch, dass Angst und Schwäche »nicht zu Jungen gehören«. Dies kann dazu führen, dass sie diese Gefühle für sich ablehnen.

Wenn Kinder ihre Bedürfnisse nach Aktivität oder raumgreifendem Verhalten nicht ausleben, weil »Mädchen eben nicht so sind«, werden ihre Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt. Ihre Aggressionen und auch ihre Konfliktbewältigungsversuche richten sich bei einigen Kindern zunehmend »nach innen«, teilweise sogar gegen den eigenen Körper. Sie lernen eher sich anzupassen als sich selbst zu behaupten. Auch andere Aspekte des gegenwärtig herrschenden Weiblichkeitskonstruktes können sich negativ auf die Entwicklung von Kindern auswirken: Wenn Kinder sich beispielsweise bereits im Kindergartenalter mit Schlankkeitsidealen und Diäten beschäftigen, besteht die Gefahr, dass sie ein gestörtes Essverhalten entwickeln.

Diese und andere geschlechtstypische soziale Praktiken versprechen Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe und werden – ungewollt – vielfach von Erwachsenen unterstützt.

Viele Kinder neigen glücklicherweise dazu, vorgegebene Geschlechterkonstruktionen zu überschreiten, wenn sie merken, dass diese nicht ihren Interessen entsprechen. Kinder, die sich nicht geschlechtstypisch verhalten, werden jedoch häufig verunsichert und herabgewürdigt.

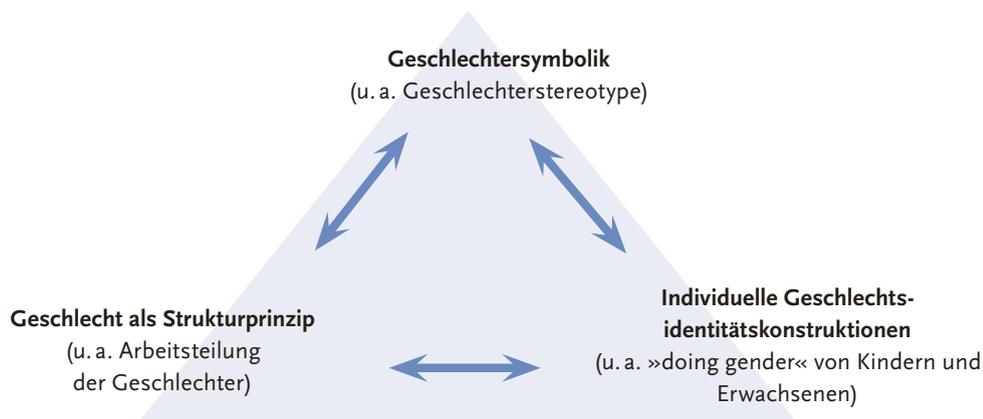
Grundlage einer geschlechter- bzw. genderbewussten Pädagogik ist es daher, Kinder – unabhängig von Geschlechterstereotypen – in ihrer Individualität zu fördern und geschlechtstypische (ungesunde und einschränkende) soziale Praktiken bei den Kindern aufzudecken und diese Prozesse des »doing gender« kritisch zu begleiten.

Dabei ist der Einfluss der Geschlechterkonstrukte oft nicht leicht zu durchschauen, weil sie auf unterschiedlichen Ebenen wirken, die miteinander verknüpft sind und einander wechselseitig durchdringen. Veränderungsansätze und pädagogische Konzepte wirken daher wenig nachhaltig, wenn sie nur auf einzelnen Ebenen ansätzen. Die Wirkmacht der herrschenden Geschlechterverhältnisse ist nur zu verstehen (Analyseebene) und zu beeinflussen (Veränderungsebene), wenn wir verschiedene Ebenen zugleich beachten.

Es sind vor allem drei Ebenen, die hier eine wesentliche Rolle spielen (»Geschlechter-Dreieck«). Neben der »Geschlechtersymbolik« (für Kinder über Symbole zu Männlichkeit und Weiblichkeit und Geschlechterstereotype erlebbar) und dem »Geschlecht als Strukturprinzip« (für Kinder vor allem über die Arbeitsteilung der Geschlechter und ein Modelllernen erlebbar) sind hier

als dritte Ebene die individuellen Geschlechtsidentitätskonstruktionen und die Prozesse des »doing gender« zu nennen (also wie Menschen jeweils »Männlichkeiten« und »Weiblichkeiten« im Alltag aktiv herstellen) (vgl. auch Reimann 2002, S. 9; Focks 2002, S. 12–28).

### Ebenen des Geschlechter-Dreiecks



Vor allem die Ebene der individuellen Geschlechtsidentitätskonstruktionen (»doing gender«) wird leicht vernachlässigt. So zeigen Kinder nicht nur ihre Spielinteressen, wenn sie mit Autos oder mit Puppen spielen, sondern zugleich konstruieren sie »Männlichkeit« und »Weiblichkeit«. Indem sie beispielsweise vor allem bauen, Fußball spielen oder toben zeigen sie, dass sie »Jungen sind« und indem sie sorgen, pflegen und mit Puppen spielen, dass sie »Mädchen sind«.

Geschlecht ist jedoch nur ein Merkmal der individuellen Identitätskonstruktionen von Kindern. Die Lebenswelten von Kindern sind immer auch beeinflusst von ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe, Kultur, Ethnie oder einem sozialen Milieu. Sie werden als Angehörige dieser Gruppen betrachtet und definieren sich selbst in diesem Geflecht von Zugehörigkeiten. So konstruieren wir »Weiblichkeit« oder »Männlichkeit« in verschiedenen Altersgruppen, Kulturen oder sozialen Milieus unterschiedlich. Beispielsweise ist es in einigen Kulturen alltägliche Praxis, dass Männer\* sich umarmen oder an der Hand halten, in anderen gilt es als »unmännlich«. Es ist daher notwendig, das Thema Geschlecht weder zu banalisieren noch zu dramatisieren. Geschlecht ist eines von verschiedenen Aspekten der Identitätskonstruktionen von Kindern und von ungleichheitsrelevanten Faktoren. Um allen Kindern die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen und um Inklusion zu fördern, müssen die unterschiedlichen Faktoren immer in Verknüpfung miteinander (intersektional) betrachtet werden.<sup>1</sup>

Genderbewusste Pädagogik ist der Oberbegriff für einen reflektierten Umgang mit Geschlecht und Geschlechterkonstruktionen auf der Ebene der Kinder, der Erziehungsberechtigten, der

<sup>1</sup> In Anlehnung an Sandra Harding (1991, S. 53ff.) haben Nina Degele und Gabriele Winker (2007, S. 3ff.) Intersektionalität als Mehrebenenanalyse entwickelt.

pädagogischen Fachkräfte und der Einrichtung. Grundlage ist die Wertschätzung der tatsächlichen (geschlechtlichen) Vielfalt und Individualität von Kindern unter Berücksichtigung vorhandener sozialer Ungleichheiten in den Geschlechterverhältnissen. Diese doppelte Blickrichtung, Kinder sowohl als Angehörige ihrer Geschlechtergruppe als auch in ihrer Einzigartigkeit mit ihren individuellen Stärken und Interessen zugleich zu betrachten, ist grundlegend für eine genderbewusste Pädagogik. Dabei geht es nicht nur um mehr oder gleiche Chancen, sondern immer auch um soziale Gerechtigkeit, Inklusion und die Umsetzung der Kinderrechte.

## Genderbewusste Pädagogik

Das Ziel geschlechter- bzw. genderbewusster Pädagogik ist es, Kinder – jenseits von Geschlechterklischees – in ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten zu fördern.

Es geht darum sie bei der Ausgestaltung ihrer individuellen Geschlechtsidentitäten zu unterstützen – unabhängig von den jeweils herrschenden Vorstellungen vom »richtigen Mädchen« und »richtigen Jungen«. Geschlechterbewusste Pädagogik beruht auf einer Haltung, die auf der Anerkennung vielfältiger Lebensweisen basiert und Chancengerechtigkeit und Inklusion betont.

Durch die Allgegenwärtigkeit und die stetige Präsenz, mit der Geschlecht in Symbolen und Strukturen verwoben ist, scheint es uns natürlich, selbstverständlich und normal. Und auch die Darstellung von »Männlichkeit« und »Weiblichkeit« erfolgt so routiniert, dass diese für die Beteiligten und für Beobachter\*innen selbst als solche meist unerkant bleiben.

Daher geht es in den ersten drei Kapiteln des Buches darum, die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse auf allen Ebenen als solche sichtbar zu machen (zu rekonstruieren) und anzuregen, wie eine geschlechterbewusste Pädagogik umgesetzt werden kann (zu dekonstruieren).

Im ersten Kapitel erfahren Sie dazu, welchen Einfluss Geschlechterstereotype haben und wie sie die Entfaltungsmöglichkeiten und die Entwicklung von Kindern einschränken. Sie erhalten Anregungen zur Sensibilisierung und konkrete Empfehlungen, wie eine genderbewusste Pädagogik zur Vermeidung von Geschlechterzuschreibungen umgesetzt werden kann.

Im zweiten Kapitel geht es darum, wie das soziale Leben auf der Grundlage der Geschlechterverhältnisse organisiert und strukturiert ist und welche Chancenungleichheiten sich daraus für den Kitabereich ergeben. Sie erhalten dazu eine Handreichung zur Sensibilisierung für die herrschenden Geschlechterverhältnisse in den unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsbereichen (Gender-Quiz mit vielen statistischen Daten und Zahlen zum Einstieg in das Thema).

Darauf aufbauend widmet sich das Buch im folgenden Kapitel der dritten Ebene des Geschlechter-Dreiecks, d. h. wie »Männlichkeiten« und »Weiblichkeiten« in der alltäglichen Interaktion aktiv hergestellt werden. Dabei werden sowohl die Phasen der individuellen Geschlechtsidentitätsentwicklung dargestellt als auch die unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten. Sie erfahren, welche Risiken

es birgt, wenn Kindern keine Spielräume in der Geschlechtsidentitätsentwicklung eingeräumt werden und Sie erhalten Empfehlungen zur Verankerung einer genderbewussten Pädagogik.

Eine genderbewusste Pädagogik wird im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe jedoch nicht nur gebraucht, sondern wir sind auch rechtlich dazu beauftragt. Im vierten Kapitel erfahren Sie, welche gesetzlichen Grundlagen zu einer genderbewussten Pädagogik verpflichten und was gesetzliche Grundlagen für Kindertageseinrichtungen und die pädagogische Arbeit mit Kindern bedeuten. Dazu erhalten Sie einen Überblicksplan zu den rechtlichen Grundlagen und weiterführende Literatur und methodische Anregungen zum Thema Menschen- und Kinderrechte.

Jedliches pädagogisches Handeln wird von unseren theoretischen Vorannahmen mit bestimmt. Je nachdem, welches Bild wir von »Männlichkeit« und »Weiblichkeit« und dem Geschlechterverhältnis haben, werden wir unterschiedliche Akzente in unseren pädagogischen Herangehensweisen setzen. Aus diesem Grund widmet sich das fünfte Kapitel der Frage, wie sich Geschlecht in den Vorstellungen, den Strukturen und dem Erleben von Menschen im Wandel der Zeit verändert hat und welche Vorstellungen es in verschiedenen Kulturen gibt. Sie erfahren, welche theoretischen Annahmen und Diskurse zu Geschlecht es gibt und was diese jeweils für die pädagogische Praxis bedeuten. Denn nur so ist es möglich eine eigene reflektierte pädagogische Haltung zu entwickeln. Sie erhalten eine Zusammenfassung der verschiedenen Diskurse und Anregungen für die kritische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven im Team, in der Fort- und Weiterbildung und in Ausbildung und Studium.

Im sechsten Kapitel erfahren Sie, wie sich Kinder geschlechtstypische soziale Praktiken aktiv aneignen und welche Gewinn- und Verlustseiten eine geschlechtstypische Sozialisation birgt. Zugleich erfahren Sie, dass eine geschlechtstypische Sozialisation Entfaltungsmöglichkeiten einschränkt, zu sozialen Problemen und zu Ausgrenzung von Kindern führen kann.

Im folgenden siebten Kapitel geht es um die fachlichen Orientierungen einer genderbewussten Pädagogik; um die Ebenen der Umsetzung, die Ziele und Arbeitsformen. Sie erfahren, was Genderkompetenz ist, welche Rolle das Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte spielt und wie eine geschlechterbewusste Pädagogik im Berufsalltag umgesetzt werden kann. Es geht außerdem um Gender Mainstreaming. Und Sie erfahren, welche Inhalte für Ausbildung, Studium, Fort- und Weiterbildung notwendig sind.

Seit einigen Jahren gelten Kindertageseinrichtungen als Orte umfassender Bildung mit einem expliziten Bildungsauftrag. Damit Kindertageseinrichtungen Bildung für alle Kinder – unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit – gewährleisten, müssen sie sich der Frage stellen, wie sie die Teilhabe *aller* Kinder ermöglichen können. Bei diesem inklusiven Bildungsverständnis geht es darum alle Kinder wahrzunehmen, zu fördern und zu beteiligen; mit ihren unterschiedlichen Stärken und Schwächen, ihren Interessen und Bedürfnissen, ihren sozialen (Mehrfach-)Zugehörigkeiten und Lebenswelten. Im achten Kapitel erfahren Sie, wie Bildungsprozesse durch soziale Ungleichheiten behindert werden. Darauf aufbauend geht es darum, wie in Kindertageseinrichtungen (Selbst-)Bildungsprozesse und die selbsttätige Aneignung von Welt gefördert werden können. Sie erfahren außerdem, wie in den Bildungsplänen der Länder

für Kita und Kindertagespflege genderbewusste Pädagogik thematisiert wird. Sie erhalten in diesem Kapitel außerdem Empfehlungen, um Bildungsprozesse für *alle* Kinder zu fördern und bekommen Anregungen und Methoden zur Selbst- und Teamreflexion.

Genderbewusste Pädagogik ist eine Querschnittsaufgabe für alle Bildungsbereiche. Dabei geht es nicht darum, spezifische Angebote für jeden Bildungsbereich zu entwickeln; dies birgt eher die Gefahr der Dramatisierung von Geschlecht.

Die Herausforderung ist vielmehr, alle Bildungsbereiche daraufhin zu betrachten, inwiefern sie einschränkende Geschlechterkonstruktionen eher stabilisieren oder aber eine kritische Auseinandersetzung und Veränderung fördern. In den folgenden Kapiteln werden ausgewählte Bildungsbereiche in dieser Weise genderbewusst reflektiert.

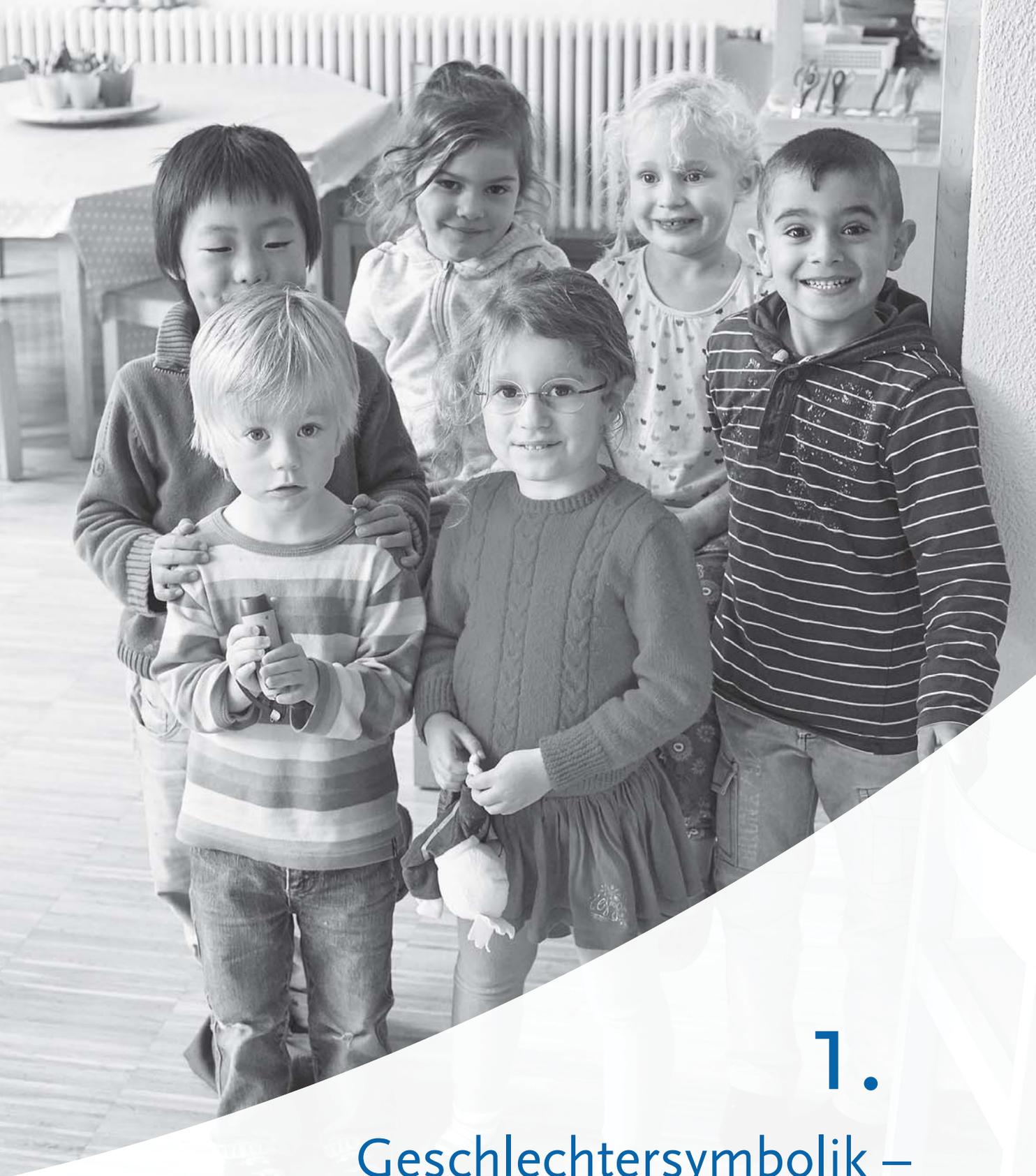
Sie erhalten für jeden Bildungsbereich jeweils einen Leitfaden zur Umsetzung und zusätzlich konkrete Anregungen, Aktionen, Spiele und Projekte für die Praxis in Kita und Hort sowie für Ausbildung und Studium, Fort- und Weiterbildung. Dabei geht es darum, wie Partizipation genderbewusst umgesetzt werden kann (Kapitel 9), wie wir mit Konflikten in der Kita umgehen und wie Konfliktlernen umgesetzt werden kann (Kapitel 10). Außerdem geht es um den Bildungsbereich Sexualität und die Umsetzung einer genderbewussten Sexualpädagogik (Kapitel 11). Da sich kindliche Bewegungsaktivierung vielfach an einschränkenden tradierten Geschlechterbildern orientiert, geht es darum, wie Bewegungserziehung und Körperwahrnehmung genderbewusst gestaltet werden kann. Ebenso für den Bildungsbereich Körper und Bewegung erhalten Sie einen Leitfaden und praktische Anregungen, Aktionen und Spiele (Kapitel 12).

Abschließend werden für den Bildungsbereich Mathematik, Naturwissenschaften und Technik Empfehlungen zur Umsetzung einer genderbewussten Pädagogik skizziert (Kapitel 13).

Auch über Sprache werden Vorstellungen von Normalität transportiert und Menschen ausgegrenzt. Bei einer genderbewussten Pädagogik wird daher immer die Geschlechtervielfalt mitgedacht. Durch das Gender-Sternchen (\*) wird betont, dass alle Geschlechter gemeint sind, aber auch, dass geschlechtliche Identität über das biologische Geschlecht hinausgeht und biologisches Geschlecht und geschlechtliche Identität nicht immer übereinstimmen müssen.

Die einzelnen Kapitel des Buches sind aufeinander aufgebaut, aber auch unabhängig nutzbar für die Bearbeitung einzelner Themenschwerpunkte, für Seminare in Ausbildung und Studium sowie Fort- und Weiterbildung. Sie enthalten jeweils Zusammenfassungen, Anregungen zur Reflexion und zur praktischen Umsetzung, die als Kopiervorlagen genutzt werden können.

In der Verbindung aus Theorie und Praxis, Information und Reflexion und zugleich konkreten Empfehlungen und praktischen Anregungen zur Umsetzung richtet sich das Buch an pädagogische Fachkräfte in Kindergarten, Kindertagesstätte und Hort, an Fachberater\*innen, Mitarbeiter\*innen bei Trägern, Lehrer\*innen und Schüler\*innen von Fachschulen, Lehrende und Studierende und Sozialpädagog\*innen in Fort- und Weiterbildung. Es richtet sich an all jene, die sich auf den spannenden Prozess einlassen wollen, Kinder in ihrer Vielfalt und in ihren Stärken wahrzunehmen und wertzuschätzen und sich für Inklusion einzusetzen.



1.

# Geschlechtersymbolik – Stereotype und tatsächliche Vielfalt

## In diesem Kapitel erfahren Sie

- dass Geschlechterstereotype und Alltagstheorien bereits unsere Wahrnehmung beeinflussen
- dass Geschlechterstereotype kultur- und zeitspezifisch sind
- dass Geschlechterstereotype Entfaltungsmöglichkeiten und Bildungsprozesse einschränken und zu sozialen Ungleichheiten führen können
- dass Kinder Geschlechterstereotype aktiv in ihre Wirklichkeitskonstruktion einbauen

## In diesem Kapitel erhalten Sie

- Empfehlungen, wie eine genderbewusste Pädagogik in Bezug auf Symbole und Stereotype umgesetzt werden kann
- Anregungen zur Sensibilisierung (Selbst- und Teamreflexion)

*»Jeder und jede hat ganz eigene Eigenschaften und vielfältige Interessen. Jeder und jede kann etwas anderes gut. Viele sagen dann: »Typisch Mädchen« oder »Typisch Junge«. Das nennen wir »Jemanden in eine Schublade stecken«, aber überleg doch mal! Passt ein Kind in eine Schublade? Na also!«  
(aus dem Kinderbuch »Mädchen oder Junge« von Kadasch & Dritter 2009)*

Geschlechtersymbolik erklärt, wie Männlichkeit und Weiblichkeit bzw. Geschlechterverhältnisse in der jeweiligen Gesellschaft definiert werden. Man sollte meinen, dass heutzutage kaum noch Geschlechterstereotype unsere Gesellschaft prägen – die Realität sieht aber anders aus. Frauen\*, die studieren und Karriere machen, oder Männer\*, die Elternzeit nehmen, sind keine Seltenheit mehr, die Symbolik der »geschlechtstypischen« Aufgaben und Verhaltensweisen hat sich jedoch vielfach noch nicht geändert und beeinflusst unser Denken und Handeln. Besonders gravierend sind die Auswirkungen der allgegenwärtigen Symbolik von Weiblichkeit und Männlichkeit und von Geschlechterstereotypen auf kleinere Kinder.

Kinder sind in ihren Lebenswelten von Anfang an überall mit Stereotypen konfrontiert, in der Familie, in der Kindertagesstätte, im Kontakt mit anderen, über Spielwaren, Kinderbücher und andere mediale Einflüsse. Vielfach unbemerkt filtern Kinder tagtäglich Informationen über »Männlichkeit«, »Weiblichkeit« und die Geschlechterverhältnisse aus der Umwelt heraus. Sie entnehmen ihrer Umwelt diese Botschaften – Botschaften, die Erwachsene häufig nicht (mehr) bewusst wahrnehmen –, all diese Symbole haben eine Bedeutung für sie. Kinder lernen aktiv, sie beobachten aufmerksam, was in ihren Lebenswelten geschieht. Sobald Kinder unterschei-

den können, erfahren sie, dass Unterschiede bewertet werden. Bei den kleineren Kindern bezieht sich dies zunächst auf äußere Aspekte, z. B. das Aussehen. Kinder übernehmen Stereotype und Verhaltenstypisierungen aus dem, was sie in ihren Lebenswelten erfahren, sehen, hören, erleben. »Sie ziehen ihre eigensinnigen Schlüsse daraus und zeigen zuweilen, wie die gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse Eingang in ihre Konstruktionen von Weltwissen finden« (Wagner 2013, S. 28). Durch die Deutung und Verarbeitung ihrer Lebenswelt bildet sich dabei ein vorreflexives Geschlechterwissen (vgl. Wetterer 2008, S. 39ff.). Dieses Wissen strukturiert wiederum die Wahrnehmung und diese wiederum die Wirklichkeitskonstruktion von Kindern.

Denn Kinder nehmen Stereotype anders wahr als Erwachsene, sie können die Verallgemeinerungen und Verzerrungen noch nicht erkennen und binden die Stereotype aktiv in ihre Wirklichkeitskonstruktionen ein. Sie konstruieren Geschlecht anhand der Geschlechterstereotype und Verhaltenstypisierungen. Kinder lernen dabei, dass es beim Geschlecht nur ein »entweder – oder« gibt und sie erfahren, was beim jeweiligen Geschlecht überwiegend als »normal« oder als »abweichend« bewertet wird. Diese frühen Botschaften über Geschlechtszugehörigkeiten und andere soziale Identitäten wie kulturelle oder ethnische Herkunft fördern oder behindern die Entfaltungsmöglichkeiten und frühe Bildungsprozesse von Kindern.

## 1.1 Wie die Geschlechtersymbolik unsere Wahrnehmung beeinflusst

Die Wahrnehmung, was »typisch weiblich« oder »typisch männlich« ist, ist – mehr oder weniger unbewusst – im Denken verankert. Das festigt sich im Umgang mit Kindern und beeinflusst diese für ihr Leben. Dass wir bestimmte Eigenschaften bei Kindern als typisch für Mädchen oder Jungen einstufen, hat Auswirkungen auf deren weitere Entwicklung. Bereits bei Säuglingen werden bestimmte Verhaltensmuster dieser Geschlechterdualität zugeordnet.

### Die Baby-X-Experimente

Bei den sogenannten »Baby-X-Experimenten« wurde Versuchspersonen ein und dasselbe Baby gezeigt. Beide Gruppen wurden gebeten, Verhaltensweisen und Eigenschaften des Kindes zu beschreiben. Dabei wurde der einen Gruppe die Information gegeben, bei dem Kind handle es sich um ein Mädchen, der anderen wurde gesagt, dass es ein Junge sei. In den anschließenden Beschreibungen der Gruppen ergaben sich große Unterschiede. Während die eine Gruppe das Kind (»Mädchen«) als fröhlich und ruhig darstellte, beschrieb die andere Gruppe dasselbe Kind (»Junge«) als zornig und eher unruhig (Seavy, Katz & Rosenberg 1975, S. 103ff.).<sup>2</sup>

2 Die sog. Baby-X-Experimente gehen zurück auf zwei Studien der Psychologin Phyllis A. Katz.

Diese und viele weitere Studien veranschaulichen, wie anders Erwachsene ein Kind wahrnehmen, abhängig davon, ob sie es für ein Mädchen oder einen Jungen halten. Es wird deutlich, dass Geschlechterstereotype nicht nur unser Verhalten, sondern bereits unsere Wahrnehmung beeinflussen. Sie verstellen unseren Blick für das wirkliche Verhalten von Kindern in ihrer Einmaligkeit und tatsächlichen Vielfalt. Im Alltag werden die angenommenen Geschlechterunterschiede vielfach zum Anlass genommen, an das Verhalten von Kindern unterschiedliche Erwartungen zu stellen und sie unterschiedlich zu erziehen. Jeweils herrschende Klischeevorstellungen vom typischen Mädchen und vom typischen Jungen werden bestätigt und sogar verstärkt (vgl. Focks 2011a, S. 74).<sup>3</sup> Die eindimensionale Betrachtung von »den Jungen« oder »den Mädchen« verdeckt den Blick auf die tatsächliche Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Kindern.

Je nach Perspektive sind Jungen entweder aktiv und durchsetzungsfähig oder laut, wild und rücksichtslos. Mädchen sind entsprechend einfühlsam und sozial kompetent oder eben »zickig«, hinterlistig und passiv. Indem wir vor allem die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen wahrnehmen, sehen wir nicht, wie groß die Unterschiede unter Mädchen sind oder wie unterschiedlich Jungen sind (ebd.). Denn wir sind nicht »neutral« oder »objektiv« als Wahrnehmende und Handelnde. Den Resonanzboden für unsere Wahrnehmung und unser Handeln bilden Stereotype, gesellschaftliche Normen, Verhaltenstypisierungen und Alltagstheorien, also soziale Konzepte (Peuckert 1992, S. 217). Diese sozialen Konzepte sind zeit- und kulturtypisch und sie leiten unsere Wahrnehmung und die Interpretation dessen, was in uns und um uns herum geschieht. Soziale Konzepte werden gesellschaftlich vermittelt und im Laufe der Sozialisation aktiv angeeignet. In der alltäglichen Interaktion werden Stereotype und Alltagstheorien häufig reproduziert und verstärkt. So werden sie verinnerlicht und wirken ganz individuell und naturgegeben – und werden nicht mehr als Stereotype, sondern als Fakten wahrgenommen.

Die wichtigste Funktion sozialer Konzepte besteht darin, nicht jede Situation neu interpretieren und eine geeignete Reaktion dafür finden zu müssen. Sie erleichtern die Einordnung von Erlebnissen und helfen, komplexe Zusammenhänge und Situationen zu vereinfachen und zu vereinheitlichen. Anders ausgedrückt: Soziale Konzepte und Verhaltenstypisierungen erleichtern uns unseren Alltag – zugleich aber schränken sie die Wahrnehmung und das Spektrum möglicher Verhaltensweisen stark ein. Häufig geschieht das vorbewusst und unreflektiert. Ob es das neue Kind in der Kita ist, das aufgrund der langen Haare sofort für ein Mädchen, oder das durch die Räume der Kita rennende laute Kind ist, das sofort für einen Jungen gehalten wird.

Alltagstheorien und Stereotype erleichtern nicht nur die Zuordnung, sie basieren häufig auf Vorurteilen, die nicht nur die Entfaltungsmöglichkeiten von Kindern einschränken, sondern sie auch herabwürdigen und ausgrenzen können. Insbesondere wenn als Jungen identifizierte Kinder Verhaltensweisen zeigen, die als typisch weiblich gelten oder sich mit Weiblichkeit verbundene Symbole aneignen, zeigt sich wie wichtig in unserer »Kultur der Zweigeschlechtlichkeit« nicht nur eine eindeutige Zuordnung ist. Es zeigt sich vor allem auch, dass die Differenzen

---

3 Dabei sind diese Geschlechterstereotype kultur-, zeit- und auch milieutypisch. Wie unterschiedlich und wandelbar die Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind, zeigt sich vor allem im Vergleich der Kulturen und der unterschiedlichen Zeitepochen.

bewertet, also direkt mit der Hierarchisierung der Geschlechtergruppen verbunden werden. »Weiblichkeit« wird nicht nur als etwas eindeutig anderes als »Männlichkeit« angesehen, sondern dieses Andere wird auch geringer bewertet.

Diese Sichtweise entspricht der Logik der »instrumentellen Vernunft«. Die instrumentelle Vernunft ist eine bestimmte Art zu denken, zu fühlen und zu handeln, die sich in Europa mit der Aufklärung zunehmend durchgesetzt und andere frühere Formen des Denkens verdrängt hat. Diese Form der Vernunft basiert auf einem »entweder – oder«-Denken, das keine Gleichzeitigkeiten oder Wechselseitigkeiten kennt und kein »sowohl-als-auch« duldet. Dieses Denken basiert zudem immer auch auf Bewertungen von Differenzen. Birgit Rommelspacher beschreibt daher u. a. Europa und Nordamerika auch als sogenannte »Dominanzkulturen«.

### Definition Dominanzkultur

Dominanzkultur bedeutet, »dass unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind« (Rommelspacher 1992, S. 22).

Solche Kategorien der »Über- und Unterordnung« finden wir in Dominanzkulturen jedoch nicht nur im Zusammenhang mit Zuordnungen zum Geschlecht, sondern ebenso in Bezug auf kulturelle oder ethnische Zuordnungen, auf körperliche Verfasstheit, auf Alter etc. In der gesellschaftlichen Wahrnehmung werden beispielsweise Jungen\* mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund besonders häufig als »auffällig« oder unangepasst betrachtet. Dagegen werden Mädchen\* in der stereotypen Wahrnehmung hier eher als »unterdrückt« und/oder »passiv« betrachtet (vgl. Focks 2013b, S. 72). Auch pädagogische Fachkräfte bringen immer wieder geschlechtstypisches Verhalten von Kindern mit deren kulturellen Hintergrund in Verbindung. So ist das Stereotyp vom »kleinen türkischen Macho« oder vom kleinen Mädchen, das seinem Bruder »hinterherräumt« sehr verbreitet (Rohrmann & Wanzeck-Sielert 2014, S. 55/56).

Viele dieser Stereotype und Alltagstheorien basieren auf Vorurteilen und Verallgemeinerungen. So gilt es neben der kulturellen und ethnischen Betrachtung immer auch Faktoren wie Stadt und Land, soziales Milieu etc. einzubeziehen. Denn gerade in größeren Städten der Türkei sind Frauen\* vielfach berufstätig, sehr bildungsorientiert und im öffentlichen Leben präsent. Vergleichende Untersuchungen belegen zudem, »dass das Selbstkonzept aber auch das Frauenbild von Einwanderinnen, die aus weniger industrialisierten Gesellschaften und sogenannten traditionellen Verhältnissen stammen, wesentlich geringer durch Abhängigkeiten vom Mann gekennzeichnet ist als das westlicher Frauen\*. [...] Ebenso lässt sich für männliche Migranten nachweisen, dass sie nicht schlicht autoritärer oder patriarchalischer gesinnt sind als westliche Männer« (Herwartz-Emden zit. nach Rohrmann & Wanzeck-Sielert 2014, S. 56).

## 1.2 Wie Geschlechterstereotype die (kindliche) Entwicklung einschränken

Stereotype beeinflussen nicht nur die Fremd-, sondern auch die Selbstwahrnehmung von Menschen und sogar ihre Leistungsfähigkeit.

### Experimente zum Einfluss von Geschlechterstereotypen

Claude M. Steele von der Stanford University wies in mehreren Experimenten nach, dass schwarze Collegestudent\*innen in Tests schlechter abschnitten, wenn sie vorab auf ihre Hautfarbe hingewiesen wurden (Steele 1995 zit. nach Schnerring & Verlan 2014, S. 20). Andere Experimente von Steele zeigten, dass auch Geschlechterstereotype Einfluss auf die Leistungsfähigkeit haben. So teilte Steele Testpersonen in zwei Gruppen auf, die in ihren mathematischen Leistungen vergleichbar waren. Der einen Gruppe wurde gesagt, dass Männer\* und Frauen\* in diesem Test immer sehr unterschiedlich abgeschnitten hätten. In dieser Gruppe fiel das Ergebnis des Mathetests bei den Frauen\* deutlich schlechter aus als bei der Gruppe ohne den Hinweis zum Geschlecht (ebd.).

Die Untersuchungen zu den Auswirkungen von Stereotypen und Verhaltenstypisierungen zeigen zudem, wie wichtig es ist, die Differenzkategorien in ihrer Verwobenheit und ihren Wechselwirkungen, also »intersektional« zu betrachten.<sup>4</sup>

### Experimente zum Einfluss von Geschlechterstereotypen

Besonders eindrücklich ist hier die Untersuchung von Margaret Shih von der Harvard University zu zwei in den USA verbreiteten Vorurteilen, nämlich dass Menschen asiatischer Herkunft über besonders gute mathematische Kenntnisse verfügen und dass Frauen\* schlechter in Mathematik seien als Männer\*. In diesen Experimenten schnitten Studentinnen asiatischer Herkunft besser ab als die Kontrollgruppe, wenn sie vorab auf ihre ethnische Herkunft hingewiesen wurden. Wenn sie jedoch auf ihr Geschlecht hingewiesen wurden, waren die Ergebnisse deutlich schlechter (vgl. Shih 1999 nach Schnerring & Verlan 2014, S. 24).

---

<sup>4</sup> *Intersektionalität steht für das Zusammendenken verschiedener Formen sozialer Ungleichheiten, wie sie entlang der Kategorien Geschlecht, Ethnizität, soziales Milieu, sexuelle Orientierung, Alter, Körper etc. erzeugt werden. »To intersect« kommt aus dem englischsprachigen feministischen Diskurs und bedeutet wörtlich: sich überkreuzen, überschneiden, überlagern. Das heißt, dass die verschiedenen sozialen Identitäts- und Differenzkategorien nicht einfach nebeneinander stehen, sondern eng miteinander verwoben sind und sich je nach Kontext gegenseitig beeinflussen (vgl. Kapitel 5.3).*