

Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung

von Melanie Kubandt

Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung

von Melanie Kubandt

ABSTRACT

Frühpädagogische Fachkräfte sind verstärkt mit bildungspolitischen Anforderungen konfrontiert, um Geschlechtergerechtigkeit auch im Alltag von Kindertageseinrichtungen zu realisieren. Den Forderungen steht häufig eine fehlende Konkretisierung gegenüber, wie *Geschlecht* in der Praxis berücksichtigt werden kann und was Geschlechtergerechtigkeit inhaltlich kennzeichnet. Der Beitrag gibt einen Einblick in das Thema *Geschlecht* im Kontext von Kindertageseinrichtungen, zeigt unterschiedliche Vorstellungen von Geschlechtergerechtigkeit auf und thematisiert Herausforderungen für Fachkräfte bei der Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit in der pädagogischen Praxis.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. *Geschlecht* im Kontext der Geschlechterforschung
2. *Geschlecht* in Kindertageseinrichtungen
 - 2.1 *Geschlecht* in den elementarpädagogischen Bildungsplänen
 - 2.2 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte
 - 2.3 Praxisansätze zur Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit
 - 2.4 Geschlechtergerechtigkeit: pro oder kontra Geschlechterdifferenzierungen?
 - 2.5 Herausforderungen im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit
3. Geschlechtergerechtigkeit als anspruchsvolle Aufgabe
4. Fragen und weiterführende Informationen
 - 4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
 - 4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
 - 4.3 Glossar

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Dr. Melanie Kubandt ist derzeit Vertretungsprofessorin für Sozialpädagogik und Sozialdidaktik an der Leuphana Universität Lüneburg. Davor war sie an der Universität Osnabrück und in der nifbe Forschungsstelle Elementarpädagogik tätig. Sie hat über *doing gender* in Kindertageseinrichtungen promoviert. Melanie Kubandt ist ausgebildete Diplom-Pädagogin mit dem Schwerpunkt Elementarpädagogik und Sprachheilpädagogin (M.A.). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Pädagogik der frühen Kindheit, insbesondere im Bereich der qualitativ-rekonstruktiven Forschung zu *Geschlecht*.

1. *Geschlecht* im Kontext der Geschlechterforschung

Entgegen einer im Alltagsverständnis vermeintlichen Eindeutigkeit dessen, was mit *Geschlecht* verknüpft wird, lassen sich in wissenschaftlichen Debatten hierzu zahlreiche, unterschiedliche Positionierungen finden.

Geschlecht: Natur oder Kultur?

Historisch ging man grundsätzlich von einer biologisch-genetischen Verfasstheit geschlechtlicher Differenzen aus, allerdings kam es innerhalb der Geschlechterforschung zum Wandel von biologisch-genetischen Erklärungsmustern hin zu der Betonung einer historischen, kulturellen und sozialen Konstitution geschlechtlicher Unterschiede (vgl. u.a. De Beauvoir 1992). Die zu Beginn der Debatte seit den 1960er-Jahren des 20. Jahrhunderts leitende Frage lautet in diesem Zusammenhang: Was ist im Hinblick auf *Geschlecht* Natur? Und was ist historisch, kulturell und/oder gesellschaftlich bedingt? (vgl. Lindemann 1993: 44). Je nach erkenntnistheoretischer Verortung kommen wissenschaftliche Ansätze zu je unterschiedlichen Positionen. Hierzu zählen beispielsweise Gleichheits-, Differenzansätze sowie Ansätze der Konstruktion und Dekonstruktion.

In Gleichheitsansätzen wird *Geschlecht* vorwiegend als soziale Strukturkategorie begriffen, die historisch entstanden und prinzipiell veränderbar ist. Diese Ausrichtung gewann mit der neuen Frauenbewegung in den 1970er-Jahren auch in Deutschland einen großen Einfluss (vgl. Micus-Loos 2004).

Gleichheits- und Differenztheoretische Ansätze

Dem Namen nach geht es diesen Ansätzen vorwiegend darum, die Gleichheit der Geschlechter voranzubringen. Differenztheoretische Ansätze gehen hingegen trotz jeweils unterschiedlicher Vorstellungen von biologisch-ontologischen Grundlagen davon aus, die Differenz zwischen *Weiblichkeit* und *Männlichkeit* als unverwechselbar aufzufassen.

Ansätze der Konstruktion und Dekonstruktion

Eine Einteilung in Differenz- oder Gleichheitsansätze erfolgt demnach für oder wider Unterschiede zwischen den Geschlechtern, ohne dass damit zwangsläufig eine Aussage darüber getroffen ist, wie und wo Unterschiede entstehen. In Abgrenzung dazu kennzeichnen sich Ansätze der Konstruktion und Dekonstruktion bereits auf begrifflicher Ebene durch einen angenommenen Modus der Herstellung von *Geschlecht*.

So rückten mit der konstruktivistischen Wende in der Geschlechterforschung im Laufe der 1980er in Deutschland durch die Verbreitung des doing gender-Ansatzes (vgl. West/Zimmerman 1987, Gildemeister/Wetterer 1995) und dekonstruktivistischer Ansätze (vgl. Butler 1991) soziale bzw. diskursive Herstellungsprozesse von Geschlechterunterschieden und -unterscheidungen in den Vordergrund, die von einer Abkehr biologistischer Ursachenzuschreibungen geprägt sind (vgl. z. B. Hagemann-White 1984, Butler 1991).

Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung von Melanie Kubandt

Während Gleichheits- und Differenzansätze sich dem Namen nach mit jeweils unterschiedlichen Vorzeichen im Hinblick auf die Frage der Relevanz von Differenz zwischen den Geschlechtern positionieren, geht es konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Ansätzen vielmehr um die Frage, wie Geschlechterdifferenzen in sozialen bzw. diskursiven Praktiken erst entstehen bzw. um Modi der Herstellung bzw. Zuschreibung von *Geschlecht*.

Ansätze der Dekonstruktion, die Differenzen in den Blick nehmen, gehen in der Regel auf den poststrukturalistischen Ansatz des Sprachphilosophen Jacques Derrida zurück und setzen auf der Ebene von Sprache und symbolischen Ordnungen an. Derrida vertrat in seinem Ansatz die These, „dass Kategorien in der abendländischen Philosophie binär entworfen werden und in dieser Binarität stets in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen“ (Kuhn 2013: 71). Hier knüpfen beispielsweise auch die dekonstruktivistischen Arbeiten von Judith Butler an.

Doing Gender

In Anlehnung an die Arbeiten von Harold Garfinkel (1967) wird der Konstruktionsprozess von *Geschlecht* mit der Bezeichnung *doing gender* gefasst. Im *doing gender*-Ansatz stehen im Unterschied zu dekonstruktivistischen Ansätzen alltägliche, situative Konstruktionsleistungen von Geschlechterdifferenzen im Fokus. *Doing gender* beschreibt *Geschlecht* dabei als einen aktiven Konstruktionsprozess in sozialen Situationen und grenzt sich von der Vorstellung von *Geschlecht* als einer starren, im Körper verankerten Eigenschaft ab.

SEX und GENDER

Bis heute wird in Geschlechterdebatten oftmals zwischen dem anatomischen Geschlecht, sozusagen dem biologischen Rohmaterial (*sex*) und dem sozialen, zur Darstellung gebrachten, aber auch von anderen zugeschriebenem Geschlecht (*gender*) unterschieden. Diese Unterscheidung geht auf Raewyn Connell (1985) zurück. Aus konstruktivistischer Perspektive wird allerdings auch die Kategorie *sex* als eine Konstruktion verstanden, was die gängige Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* in Frage stellt. Des Weiteren erfolgte in letzter Zeit die Verschiebung von einer Perspektiven auf Differenz zu Differenzen. So wird *Geschlecht* oftmals mit anderen Differenzlinien gemeinsam unter den Schlagwörtern Heterogenität, Diversität/Diversity und/oder Intersektionalität in den Blick genommen.

2. *Geschlecht* in Kindertageseinrichtungen

Auf gesellschafts- und bildungspolitischer Ebene gibt es in Deutschland seit längerem Diskussionen zu *Geschlecht*, wobei es dabei in der Regel zumeist um die Verbesserung von Geschlechtergerechtigkeit geht. Dies betrifft auch Kindertageseinrichtungen, denn laut Paragraph 9, Abschnitt 3 des Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) gilt für die Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte, „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“

In den 1970er- und 1980er-Jahren prägten zunächst Benachteiligungen von Mädchen lange Zeit die öffentlichen Debatten in Deutschland, was sich unter anderem im sechsten Kinder- und Jugendbericht „Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland“ aus dem Jahre 1984 dokumentiert. Mittlerweile stehen in Deutschland auch Fragen nach der Benachteiligung von Jungen (vgl. Schnack/Neutzling 1990, Rohrman/Thoma 1998), personenbezogenen Dienstleistungsberufen als Frauenberufe (vgl. Karsten 2016) sowie derzeit diverse Veröffentlichungen und Initiativen zu (mehr) Männern in Kindertageseinrichtungen (vgl. Rohrman 2009; Cremer et al. 2012) im Fokus der frühpädagogischen Geschlechterdiskussionen.

Gender Mainstreaming

Wenngleich gesellschaftspolitische Strategien zur Gleichstellung der Geschlechter z.B. durch *Gender Mainstreaming* zunehmend etabliert werden, nimmt die wissenschaftlich-empirische Auseinandersetzung mit *Geschlecht* im Feld der frühen Kindheit nur langsam zu (vgl. Rohrman 2009, Kuger et al. 2011, Kubandt 2016), während geschlechterbezogene Fragestellungen im schulischen Kontext häufiger fokussiert werden.

Mit dem Begriff Gender Mainstreaming werden Strategien bezeichnet, die die Gleichstellung der Geschlechter auf allen gesellschaftlichen Ebenen als Zielvorgabe haben. Gender Mainstreaming fokussiert dabei nicht etwa einzig auf die Förderung der Chancengleichheit von Frauen, sondern bezieht sich auf alle Geschlechter. Auf Ebene der Europäischen Union wurde der Gender Mainstreaming-Ansatz zum ersten Mal im Amsterdamer Vertrag (1996) für alle Mitgliedsstaaten rechtlich verbindlich, der am 1. Mai 1999 in Kraft trat.

Während frühpädagogische Forschungsarbeiten zu *Geschlecht* in Deutschland noch selten sind, gibt es im englischsprachigen Raum seit Jahrzehnten zahlreiche Studien. Hierbei wird *Geschlecht* vor allem als ungleichheitsgenerierenden Problemkategorie verwendet und dabei werden in der Regel (die) Unterschiede

Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung von Melanie Kubandt

zwischen Jungen und Mädchen thematisiert und vorwiegend Differenzperspektiven fokussiert (vgl. z. B. Davies 1989, Blaise 2010). Angenommene Differenzen bilden dabei oftmals die Ausgangsfolie, an die normative Setzungen von dem, wie *Geschlecht* verhandelt werden sollte, anknüpfen.

2.1 *Geschlecht in den elementarpädagogischen Bildungsplänen*

Am Beispiel der Thematisierungen von *Geschlecht* in den Bildungsplänen für den Elementarbereich lässt sich sehr anschaulich aufzeigen, wie eine fachliche Berücksichtigung im Alltag von Kindertageseinrichtungen bildungspolitisch gedacht und auf welche Art und Weise in diesem Zusammenhang *Geschlecht* diskutiert wird.

Geschlecht als Querschnittsaufgabe

Im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ heißt es länderübergreifend, dass es „für eine ganzheitliche Förderung Aspekte zu beachten [gilt], die für alle Inhalte gleichermaßen von Bedeutung sind und den Charakter von Querschnittsaufgaben haben“ (JMK/KMK 2004: 4). Zu diesen sechs Querschnittsaufgaben zählt auch eine „geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit“ (ebd.).

Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Fokus

Vergleicht man die Bildungspläne untereinander, so fällt auf, dass dem Thema *Geschlecht* sowohl rein vom Umfang als auch inhaltlich eine je unterschiedliche Gewichtung verliehen wird. Es finden sich jeweils Begrifflichkeiten wie *geschlechtersensibel* (Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Sachsen), *genderbewusst* (Niedersachsen, Schleswig-Holstein), *geschlechterbewusst* (Sachsen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen) oder *genderorientiert* (Schleswig-Holstein), ohne dass deutlich wird, ob die Begriffe synonym verwendet werden oder mit unterschiedlichen Vorstellungen verknüpft sind (vgl. Kubandt 2016).

Da immer wieder Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen betont werden, liegt den meisten Bildungsplänen offenbar eine differenztheoretische Position zugrunde. In diesem Zusammenhang wird u.a. im Bayerischen und auch Berliner Bildungsplan auf die Unterscheidung in biologisches und soziales *Geschlecht* Bezug genommen.

„Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege“ (2014):

„Kinder wachsen als Mädchen oder Junge auf. Sie alle sind Kinder und sie unterscheiden sich in ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Was ein Mädchen ist, was ein Junge ist, wird biologisch und sozial-kulturell unterschieden“ (ebd.: 20).

Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung von Melanie Kubandt

Geschlecht als eine Differenzlinie von vielen

Vor der normativen Folie von Geschlechtergerechtigkeit gibt es in den Bildungsplänen Tendenzen, *Geschlecht* als potenzielle Problemkategorie zu postulieren, die soziale Ungleichheit mit bedingen kann. Weit häufiger wird *Geschlecht* allerdings positiv konnotiert verhandelt. Beispielsweise wird *Geschlecht* gemeinsam mit anderen Differenzlinien unter dem Label *individuelle und soziale Differenzen* in zahlreichen Bildungsplänen als zu berücksichtigende und für die kindliche Entwicklung wesentliche Differenzdimension betont (vgl. Kubandt 2016).

Unabhängig davon, ob *Geschlecht* eher problematisiert oder aber als produktives Merkmal von Individuen zum Thema wird, orientieren sich die auf den ersten Blick konträren Ausrichtungen dabei offenbar vor allem an der gemeinsamen Frage, wie *Geschlecht* verhandelt werden sollte und nicht wie *Geschlecht* in Kindertageseinrichtungen verhandelt wird.

2.2 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

Die Ausführungen zur Berücksichtigung von *Geschlecht* in Kindertageseinrichtungen in den Bildungsplänen sind verbunden mit impliziten und teilweise sehr explizit formulierten Anforderungen an das frühpädagogische Personal, die diese Ziele in den Einrichtungen vor Ort realisieren sollen.

Insgesamt lassen sich die Anforderungen an die Fachkräfte an vielen Stellen durch die zugrunde gelegte Annahme kennzeichnen, dass geschlechtliche Unterschiede als Normalfall angesehen werden und den Ausgangspunkt fachlicher Einflussnahme bilden. Demnach wird *Geschlecht* in der Regel in einem kollektivierenden Modus als Differenzkategorie zwischen Jungen und Mädchen thematisiert, die es anzuerkennen gilt. Gleichzeitig wird der Anspruch formuliert, die Unterschiede nicht im Sinne von potenziellen Benachteiligungen zu verstärken bzw. entsprechenden Tendenzen fachlich entgegenzuwirken, z. B. indem spezifische gemischtgeschlechtliche oder geschlechtshomogene Angebote geplant werden sollen (vgl. Kubandt 2016).

Im Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg (2011) heißt es hierzu:

„Zur Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen kommt den Erzieherinnen und Erziehern eine wichtige Rolle zu. Dabei setzen sie sich mit ihrem eigenen Rollenverständnis auseinander, um Bedürfnisse von Mädchen und Jungen sensibel wahrzunehmen, zu reflektieren und geschlechtergerecht zu handeln. Eine geschlechtersensible Bildung und Erziehung fördert einerseits den Prozess der Identitätsbildung und wirkt andererseits der Verfestigung von Rollenklischees entgegen. Sie bezieht auch die Teamarbeit, die Raumgestaltung und die Zusammenarbeit mit den Eltern ein“ (ebd.: 14).

Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung von Melanie Kubandt

Selbstreflexion von Fachkräften als zentrale Maßnahme

Als wesentliche Grundvoraussetzung für die Verwirklichung der genannten Anforderungen zur Berücksichtigung der Kategorie *Geschlecht* im pädagogischen Alltag wird dabei mehrfach eine Selbstreflexion der Fachkräfte im Hinblick auf eigene Einstellungen zu und den Umgang mit *Geschlecht* postuliert. Als Voraussetzung der fachlichen Förderung von Chancengleichheit werden Fachkräfte dazu aufgefordert, sich mit eigenen geschlechtlichen Vorstellungen auseinander zu setzen. Bis auf diesen Hinweis lassen die Bildungspläne weitgehend offen, wie formulierte Zielvorgaben in der Praxis konkreter realisiert werden können.

2.3 Praxisansätze zur Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit

Im Kontext von *Gender Mainstreaming* lassen sich in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum eine steigende Anzahl an Veröffentlichungen und Ansätzen zur Geschlechterthematik finden, die sich u.a. mit einer Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen auseinandersetzen.

Solche Veröffentlichungen unterscheiden sich je nach Zielgruppe, Umfang und inhaltlicher Ausdifferenzierung. Dabei finden sich zum einen Veröffentlichungen, die sich speziell und ausschließlich auf die Akteur_innengruppe der Mädchen beziehen (z. B. Matzner/Wyrobnik 2010), zum anderen gibt es Veröffentlichungen, die allein Jungen (z. B. Rohrman/Thoma 1998, Blank-Mathieu 2006) oder drittens beide Geschlechter in den Blick nehmen (z. B. Krabel/Cremers 2011, Rohrman/Wanzeck-Sielert 2014, Focks 2016).

Zu dieser dritten Gruppe gehören u. a. Melitta Walters (2005) „Jungen sind anders. Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung“, die von Rohrman (2010) erarbeitete Praxishandreichung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen „Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita“, das „GenderLoops-Praxishandbuch für eine geschlechtergerechte und geschlechterbewusste Kindertageseinrichtung“ (vgl. Krabel/Cremers 2011) sowie Petra Focks (2016) Veröffentlichung „Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita“.

Neben unterschiedlichen Maßnahmen und Vorschlägen zu einem geschlechtergerechten Umgang gilt auch für viele Praxisansätze die Betonung der Selbstreflexion von Fachkräften als eine wichtige Voraussetzung für Geschlechtergerechtigkeit. Dabei stimmen die unterschiedlichen Ansätze in den Zielen größtenteils mit den im Rahmen der Bildungspläne genannten bildungspolitischen Vorgaben, wie z. B. die Verwirklichung von Chancengleichheit und Vermeidung von Geschlechtsstereotypen, überein (vgl. Kubandt 2016).

Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung von Melanie Kubandt

Differenzen betonen
oder Unterschiede
marginalisieren?

Quer zu einer Dreiteilung in Ansätze für Jungen, Mädchen oder Ansätze, die nicht auf ein Geschlecht allein fokussieren, lassen sich die Veröffentlichungen für die frühpädagogische Praxis entsprechend der Differenz- und Gleichheitsansätze auch in Praxisansätze unterteilen, die entweder Differenzen betonen oder Unterschiede marginalisieren, um Geschlechtergerechtigkeit anzustreben. Zum einen gibt es in der Logik gleichheitstheoretischer Positionen also Ansätze, die Geschlechtergerechtigkeit in der Abwendung von Geschlechterdifferenz definieren. In Anlehnung an differenztheoretische Ansätze wird die Geschlechterdifferenz hingegen als wesentliche Ressource angesehen.

2.4 Geschlechtergerechtigkeit: pro oder kontra Geschlechterdifferenzierungen?

Eine inhaltliche Ausdifferenzierung von Chancengleichheit und Gerechtigkeit ist mit schwierigen ethischen Fragen verbunden, die selbst auf theoretischer Ebene kaum zu beantworten und notwendigerweise mit spezifischen Entscheidungen verknüpft sind, die stets kontextabhängig und standortgebunden sind. So gibt es unterschiedliche Vorstellungen von dem, was Geschlechtergerechtigkeit inhaltlich kennzeichnet und wie man dieser Herausforderung im Alltag in Kindertageseinrichtungen begegnet.

In einer empirischen Studie von Kubandt (2016) zu *doing gender* in der Kindertageseinrichtung zeigt sich ein möglicher Umgang mit *Geschlecht* beispielsweise in der Tendenz pädagogischer Fachkräfte, Unterschiede im Sinne eines gerechteren Umgangs mit Geschlechterdifferenz zu negieren und die Gleichbehandlung der Geschlechter zum Prinzip zu erheben. Der dahinter liegende Anspruch ist eine angestrebte Geschlechterneutralität.

Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung

von Melanie Kubandt

Ein sehr prägnantes Beispiel einer geschlechterneutralen Praxis ist die schwedische Kindertageseinrichtung Egalia.

Es handelt sich dabei um eine im Mai 2010 im Stockholmer Stadtteil Södermalm gegründete Kindertageseinrichtung, die laut der Leiterin Lotta Rajalin eindeutig geschlechtsneutral ausgerichtet ist. Rajalin und Mitarbeiter_innen sind davon überzeugt, dass man Mädchen und Jungen gleich behandeln soll. Die Realisierung des geschlechterneutralen Ansatzes zeigt sich beispielsweise darin, dass männliche und weibliche Pronomen (han=er; hon=sie) keine Verwendung finden. Stattdessen wird ein geschlechterneutrales Kunstwort als geschlechterübergreifendes Pronomen verwendet (hen).

Die Leiterin Lotta Rajalin erläutert dazu: „Wir benutzen das Wort ‚hen‘ zum Beispiel, wenn ein Arzt, Polizist, Elektriker oder Klempner im Kindergarten erwartet wird. (...) Wir wissen nicht, ob es ein ‚er‘ oder eine ‚sie‘ ist, also sagen wir einfach: ‚Hen‘ kommt gegen zwei Uhr.“ (Focus Online, 4.7.2011).

Die Ziele, die dahinter stecken, folgen nach eigener Aussage den Zielvorstellungen im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit: „Hier geht es um Demokratie. Um die Gleichheit von Menschen“ (ebd.).

Geschlechterneutralität als Fokus

Die schwedische Kindertageseinrichtung Egalia verfolgt einen sogenannten geschlechterneutralen Ansatz, das heißt es wird die Ansicht vertreten, dass Gerechtigkeit und Gleichheit durch die Vermeidung eines Rekurses auf Geschlechterdifferenz erzielt werden kann. Geschlechtergerechtigkeit wird demzufolge im Sinne einer Abkehr von einer Differenzperspektive verstanden. Der geschlechterneutrale Ansatz äußert sich in Egalia unter anderem darin, dass seitens der pädagogischen Fachkräfte weder männliche noch weibliche Pronomen im Alltag der Kindertageseinrichtungen verwendet werden.

Manche Vertreter_innen einer solchen Perspektive auf Geschlechtergerechtigkeit kritisieren beispielsweise die gesellschaftliche Wirksamkeit von Zweigeschlechtlichkeit und streben deren Überwindung an, was auch in der Einrichtung Egalia verfolgt wird.

Hier zeigen sich deutliche Anknüpfungspunkte an dekonstruktivistische Ansätze der Geschlechterforschung. Auch gesellschaftspolitisch gibt es Tendenzen zur Überwindung der Normalitätsfolie „Zweigeschlechtlichkeit“, wie zum Beispiel die Änderung des Personenstandsgesetzes zeigt.

Auf gesetzlicher Ebene ist Deutschland seit dem 1. November 2013 das erste europäische Land, das bei der Kennzeichnung, welche Geschlechtszugehörigkeit ein neugeborenes Kind hat, neben männlich und weiblich eine dritte Option offeriert. So lautet der neu generierte § 22 Abs. 3 des Personenstandsgesetzes (PStG): „Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so ist der Personenstandsfall ohne eine solche Angabe in das Geburtenregister einzutragen“.

Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung von Melanie Kubandt

Im Unterschied zu Positionen, die Geschlechtergerechtigkeit in einer Abkehr von Differenzen ansehen, gibt es auch Positionen, die den Fokus auf Differenzen bzw. Differenzierungen legen (vgl. z.B. Niesel 2008).

Im Rahmen der Kontroversen um Differenz und Gleichheit lässt sich beispielsweise der Ansatz von Annedore Prengel (2006) eher den differenztheoretischen Ansätzen zuordnen, während das Konzept der Kindertageseinrichtung Egalia den gleichheitstheoretischen Ansätzen zugerechnet werden kann.

geschlechtsneutral vs. geschlechterbewusst

Prengel distanziert sich mit ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ ganz deutlich von einer geschlechtsneutralen Pädagogik und plädiert stattdessen für eine geschlechterbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Auch warnt sie im Kontext von geschlechterneutralen Ansätzen vor der Utopie einer „neue[n] Geschlechtslosigkeit“ und spricht von einer „Verleugnung der historischen und gesellschaftlichen Bedeutung und machtvollen Wirkung des symbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit“ (ebd.: 136).

Zur Realisierung einer geschlechterbewussten Erziehung muss laut Prengel dabei sowohl auf institutioneller, didaktischer Ebene als auch auf der Beziehungsebene in Kindertageseinrichtungen angesetzt werden (ebd.: 7ff.).

Als eine konkrete Praxismaßnahme auf didaktischer Ebene nennt sie beispielhaft „die Auflösung der Traditionellen Puppen- und Bauecken, um zweigeschlechtliche Trennungen zu überwinden“ (ebd.: 9). Das ähnelt wiederum den Aussagen von Lotta Rajalin: „In Egalia befinden sich die Bauklötze direkt neben der Spielküche, damit erst gar keine Barriere im Kopf der Kleinen entsteht“ (Der Spiegel 32/2011: 46).

Sowohl Prengel als auch Rajalin geht es unter anderem darum, in Kindertageseinrichtungen die räumliche Gestaltung sowie den Umgang mit Spielzeug zu reflektieren, wobei beide ihr Vorgehen mit dem anvisierten Ziel der Geschlechtergerechtigkeit begründen. Des Weiteren betonen sowohl Prengel als auch Rajalin ähnlich den Ausführungen in den Bildungsplänen die Selbstreflexion und Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit eigenen Sozialisationserfahrungen und Geschlechterrollenbildern als Voraussetzung des Gelingens.

Verschiedene Vorstellungen von Geschlechtergerechtigkeit

Hier zeigt sich, dass die Forderung nach Selbstreflexion noch nichts darüber aussagt, auf Basis welcher geschlechtlichen Vorstellungen eine entsprechende Auseinandersetzung erfolgt und mit welchen inhaltlichen Zielen die Selbstreflexion im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit verbunden ist.

Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung von Melanie Kubandt

Durch den Vergleich der konträren Positionen zum Umgang mit *Geschlecht* wird zudem anschaulich, dass es unterschiedliche Vorstellungen von dem gibt, was Geschlechtergerechtigkeit auszeichnet: in einem Ansatz wird Geschlechtergerechtigkeit im Sinne *kontra Geschlechterdifferenzierung* argumentiert, im anderen Fall im Sinne von *pro Geschlechterdifferenzierung*.

Ohne an dieser Stelle eine abschließende Positionierung für die eine oder andere Art des Umgangs vorzunehmen, soll hier anhand der genannten Beispiele vielmehr darauf hingewiesen werden, wie je unterschiedlich eine inhaltliche Ausdifferenzierung der im Rahmen von Geschlechtergerechtigkeit genannten Zielvorgaben in der Praxis vor Ort erfolgen kann und dass unter gleichen Begrifflichkeiten, wie z. B. Chancengleichheit etwas je Unterschiedliches, zum Teil gar gegensätzliche Vorstellungen von Gerechtigkeit verstanden werden können.

2.5 Herausforderungen im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit

Wenn Geschlechtergerechtigkeit als der Dreh- und Angelpunkt der Auseinandersetzungen mit *Geschlecht* verstanden wird, ist es im Feld der frühen Kindheit folglich wichtig zu berücksichtigen, dass es unterschiedliche Positionierungen zu *Geschlecht* gibt.

Eine Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit geht also mit offenen Fragen einher, die besonders auf der Ebene frühpädagogischer Praxis relevant werden. Durch einen Fokus auf Sollens- und Zielvorstellungen, wie beispielsweise die Verbesserung der Chancengerechtigkeit und die Vermeidung von Geschlechterstereotypen, wird demnach – wenn auch sicherlich in vielen Fällen nicht intendiert – verdeckelt, dass diese Forderungen Leerstellen sind, die inhaltlich zu definieren und mit Bedeutungen zu füllen sind (vgl. Kubandt 2016).

Neben dieser Aufgabe lassen sich im Hinblick auf die Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen weitere Herausforderungen benennen, die zu berücksichtigen sind.

Omnirelevanzannahme kritisch hinterfragen

So wird im Rahmenplan der Länder (vgl. JMK/KMK 2004) und in sechs Bildungsplänen explizit betont, dass *Geschlecht* eine Art Querschnittsdimension des pädagogischen Alltags darstellt und der Umgang mit *Geschlecht* daher im pädagogischen Alltag als durchgängig zu beachtende Querschnittsaufgabe festgehalten wird. Die zugrunde gelegte Annahme, dass die Kategorie *Geschlecht omnirelevant*, d.h. dauerhaft und überall bedeutsam ist, kann allerdings auch kritisch betrachtet werden. Denn die Omnirelevanzannahme stieß gerade im Rahmen der konstruktivistischen Ansätze auf Kritik (vgl. u.a. Hirschauer 2001),

Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung

von Melanie Kubandt

da sie prinzipiell die Gefahr birgt, dass die Kategorie *Geschlecht* von außen auf unterschiedlichste Situationen aufgedrängt und damit zum Thema wird, ohne dass Aussagen über die Bedeutsamkeit der Kategorie für die Akteur_innen selbst generiert werden.

Dietrich (2011) verweist für das Feld der frühen Kindheit auf die Tendenz der Überinterpretation, wenn es um Kategorien wie *class*, *race* und *gender* geht: „Empirisch fraglich jedoch ist die Bedeutsamkeit dieser makrostrukturellen Differenzkategorien für Kinder unter sechs Jahren, die überall dort gefunden wird, wo nach nichts anderem gesucht wird“ (ebd.: 109). So konnte Stefan Hirschauer aufzeigen, dass geschlechtliche Bedeutungen je nach Situation und Kontext u.a. ausgesetzt, neutralisiert oder gar vergessen werden können, was er als *undoing gender* bezeichnet hat (vgl. Hirschauer 2001).

Werden Differenzen zwischen den Geschlechtern fokussiert und *Geschlecht* vorwiegend nur mit Unterschieden verknüpft, wird zudem indirekt eine Kluft zwischen Mädchen und Jungen betont, die häufig ja gerade als zu überwinden angestrebt wird. Kuhn (2013) verweist für den Elementarbereich auf dieses sogenannte „Differenzdilemma“ (ebd.: 214).

Differenzdilemma als zentrale Herausforderung

Unter dem Begriff Differenzdilemma wird im Rahmen eines sozialkonstruktivistischen Paradigmas die Gefahr diskutiert, durch einen Fokus auf Differenz entsprechende Kategorien zu verstärken bzw. diese erst herzustellen. In der Geschlechterforschung wird diese Problematik seit längerem reflektiert sowie Strategien zur Vermeidung dieses Phänomens diskutiert (vgl. Gildemeister/Wetterer 1995, Kuhn 2013).

Des Weiteren zeigt sich für die Relevanz der Differenzlinie *Geschlecht* in Kindertageseinrichtungen sowie für die Realisierung geschlechtergerechter Maßnahmen ein Empiriedefizit. Kuger et al. (2011) weisen auf damit verbundene Fallstricke hin: „Im Zusammenhang mit mangelnden empirischen Wissen über die pädagogische Praxis vor Ort ist und bleibt die Frage unbeantwortet, wie sich ein – gut gemeintes – vermeintlich ‚geschlechtergerechtes‘ Verhalten der pädagogischen Fachkräfte zeigt und auswirkt bzw. ob es sich u.U. sogar als kontraproduktiv erweisen könnte, weil Unterschiede zwischen den Kindern nur noch mehr betont und nicht ausgeglichen, möglicherweise sogar ins Gegenteil verkehrt werden könnten“ (ebd.: 271).

Notwendig: Empirische Erkenntnisse aus der Praxis

Daher bedarf es im Hinblick auf die Kategorie *Geschlecht* im Feld der frühen Kindheit vermehrter empirischer Erkenntnisse darüber, wie *Geschlecht* im Alltag von Kindertageseinrichtungen von den Akteur_innen selbst konstruiert und mit welchen unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen diese Geschlechterkonstruktionen situativ verknüpft werden. Daneben bedarf es das Wissen und die Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Diskurse und Erkenntnisse.

3. Geschlechtergerechtigkeit als anspruchsvolle Aufgabe

Die große und zentrale Schwierigkeit für frühpädagogische Fachkräfte besteht zusammengefasst darin, Handlungs- und Strukturwissen in konkreten Situationen vor Ort anwenden zu sollen, ohne dass immer schon deutlich ist, woraus dieses Handlungswissen besteht und wie es im Einzelfall realisiert werden kann.

Insgesamt bleibt somit die Frage, was eine Kompetenz im Umgang mit *Geschlecht* in konkreten Situationen ausmacht, zunächst nur situativ zu beantworten. Als Folge dieser Leerstelle wird die Klärung dieser Fragen in die je individuelle Praxis vor Ort verlagert und indirekt als Entwicklungsaufgabe von Fachkräften deklariert.

Die genannten Herausforderungen verweisen jedoch darauf, dass *Geschlecht* nicht einfach so *nebenbei* berücksichtigt werden kann. Die Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen setzt vielmehr eine inhaltliche und selbstreflexive Auseinandersetzung gerade auch in der Aus-, Fort-, und Weiterbildung von Fachkräften voraus (vgl. Karsten 2016).

Geschlechtergerechtigkeit
Schritt für Schritt
realisieren

Für frühpädagogische Fachkräfte in pädagogischer Praxis gilt allerdings auch, die mit der Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit einhergehenden Anforderungen erst einmal auszuhalten. Trotz drohender Überforderung kann die fehlende inhaltliche Ausdifferenzierung entsprechender Handlungsoptionen auch als Chance für Fachkräfte im Sinne eines *learning by doing* verstanden werden. So könnte beispielsweise die Selbstreflexion kombiniert mit einer theoretischen Sensibilisierung für Positionen der Geschlechterforschung (bspw. *doing gender*) verknüpft mit der Arbeit an Praxisfallbeispielen ein möglicher erster Schritt sein hin zu einer produktiven Realisierung der im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit genannten Anforderungen.

Eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Positionen, den aufgezeigten Herausforderungen und den zahlreichen Praxisansätzen bieten dabei vielfältige Anregungen zum Umgang mit *Geschlecht* im pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen.

Darüber hinaus ist im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit nicht erst seit der Änderung des Personenstandsgesetzes sowohl bildungspolitisch, wissenschaftlich als auch in pädagogischer Praxis eine differenziertere Auseinandersetzung mit Themen wie Inter- und Transsexualität notwendig. Dazu gehört auch das kritische Hinterfragen der gesellschaftlich nach wie vor dominanten Folie der Zweigeschlechtlichkeit.

Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung von Melanie Kubandt

Wie ein geschlechtergerechter Umgang in diesem Zusammenhang konkret aussehen kann, ist sowohl vermehrt empirisch zu erforschen als auch in Praxisansätzen zukünftig mehr inhaltlich zu diskutieren.

4. Fragen und weiterführende Informationen

4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



AUFGABE 1:

Beobachten Sie in Ihrer Praxiseinrichtung ob, wann und wie *Geschlecht* bei den Kindern und Fachkräften zum Thema wird. Beschreiben Sie, wann Bezugnahmen auf *Geschlecht* für Sie tendenziell problematisch sind, und wann nicht.



AUFGABE 2:

Stellen Sie mögliche Vor- und Nachteile eines eher geschlechterneutralen und eines geschlechterbewussten Zugangs zu Geschlechtergerechtigkeit zusammen. Formulieren Sie konkrete Ideen und Maßnahmen für eine Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen. Was muss unbedingt berücksichtigt werden?



FRAGE 1:

Wie würden Sie Geschlechtergerechtigkeit definieren? Was sind Möglichkeiten der Realisierung und wo sehen Sie etwaige Grenzen im pädagogischen Alltag? Wie kann diesen aktiv begegnet werden?

4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Blaise, M. (2010): *Kiss and tell. Gendered narratives and childhood sexuality*. In: *Australasian Journal of Early Childhood*, Jg. 35, Heft 1, 1-9.
- Blank-Mathieu, M. (2006): *Jungen im Kindergarten*. Frankfurt: Brandes und Apsel. 2., aktual. u. erw. Auflage.
- Connell, R. (1985): *Theorising gender*. In: *Sociology*, Jg. 19, Heft 2, 260-272.
- Cremers, M.; Höyng, S.; Krabel, J.; Rohrmann, T. (Hg.) (2012): *Männer in Kitas*. Opladen: Budrich.
- Davies, B. (1989): *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender*. Sydney: Allen and Unwin.
- De Beauvoir, S. (1992): *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Der Spiegel 32/2011: *Eine Meldung und ihre Geschichte: Schwänzchen und Döschen. Wie ein schwedischer Kindergarten zum Konfliktfall wurde*. Autorin: Nicola Abe. 46.
- Dietrich, C. (2011): *Bildungstheoretische Notizen zur Beobachtung frühkindlicher Bildungsprozesse*. In: Cloos, Peter; Schulz, Marc (Hg.): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. (100-115). Weinheim: Juventa.
- Focus Online: *Gender Erziehung. In Egalia sind alle gleich*. 04.07.2011, Verfügbar unter www.focus.de, Zugriff am 06.05.2016.
- Focks, P. (2016): *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Gildemeister, R.; Wetterer, A. (1995): *Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung*. In: Knapp, G.; Wetterer, A. (Hg.): *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. (201-254). Freiburg i.Br.: Kore. 2. Auflage.
- Hagemann-White, C. (1984): *Sozialisation: Weiblich – männlich?* Opladen: Budrich.
- Hirschauer, S. (2001): *Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung*. In: Heintz, Bettina (Hg.): *Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Sonderheft)*, Heft 41, 208-235.
- Jugend- und Kultusministerkonferenz (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004)*. Gütersloh.
- Karsten, M. (2016): *Gender-Mainstreaming in der Sozialpädagogik. Handbuch soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Otto, Hans Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.) (492-498). München: Reinhardt Verlag. 6. überarbeitete Auflage.
- Krabel, J.; Cremers, M. (Hg.) (2011): *GenderLoops: Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung*. www.genderloops.eu. Berlin. 2. Auflage.
- Kubandt, M. (2016): *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Reihe „Studien zu Differenz, Bildung und Kultur“*. Opladen: Budrich.
- Kuger, S.; Kluczniok, K.; Sechtig, J.; Smidt, W. (2011): *Gender im Kindergarten. Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 57, Heft 2, 269-288.

Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung

von Melanie Kubandt

- Kuhn, M. (2013): *Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Lindemann, G. (1993): *Wider die Verdrängung des Leibes aus der Geschlechterkonstruktion*. In: *Feministische Studien*, Jg. 11, Heft 2, 44-54.
- Matzner, M.; Wyrobnik, I. (Hg.) (2010): *Handbuch Mädchenpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Micus-Loos, C. (2004): *Gleichheit – Differenz – Konstruktion – Dekonstruktion. Zu ihrer Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung*. In: Glaser, E.; Klika, D.; Prengel, A. (Hg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Prof. Doris Knab zum 75. Geburtstag. (112-126) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2011): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. Stuttgart.
- Niesel, R. (2008): *Kinder sind niemals geschlechtsneutral. Die Kita als Erfahrungsraum des sozialen Geschlechts*. In *TPS BETA und Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung*, 2/2008, 13-14.
- Prengel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag. 3. Auflage.
- Rohrman, T. (2009): *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: DJI.
- Rohrman, T. (2010): *Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita. Praxishandreichung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*. Berlin. 2. korrigierte Auflage.
- Rohrman, T.; Thoma, P. (1998): *Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik*. Freiburg: Lambertus.
- Rohrman, T.; Cremers, M.; Krabel, J. (2010): *Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte?* In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, Jg. 41, Heft 2, 1-12.
- Rohrman, T.; Wanzeck-Sielert, C. (2014): *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnack, D.; Neutzling, R. (1990): *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014) (Hg.): *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Aktualisierte Neuauflage*. Weimar.
- Walter, M. (2010): *Jungen sind anders. Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. München: Kösel Verlag.
- West, C.; Zimmerman, D. (1987): *Doing Gender*. In: *Gender & Society*, Jg. 1, Heft 2, 125-151.
- Krabel, J.; Cremers, M. (Hg.) (2011): *GenderLoops: Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung*. Berlin: www.genderloops.eu. 2. Auflage.
- Kubandt, M. (2015): „Oh man, was hab ich denn jetzt gesagt?!“ *Doing gender von Fachkräften in der Kindertageseinrichtung*. In: Hoffmann, H.; Borg-Tiburcy, K.; Kubandt, M.; Meyer, S. & Nolte, D. (Hg.): *Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld*. (88-120). Weinheim: Beltz.
- Wahlström, K. (2013): *Jungen, Mädchen und Erzieher/innen. Geschlechterbewusste Pädagogik für die Kita*. Weinheim: Beltz.

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

4.3 Glossar

doing gender Unter *doing gender* versteht man die in alltäglichen Situationen explizit und impliziten Prozesse der Relevanzsetzung von *Geschlecht*. Dies kann durch Zuschreibungen an andere oder als Selbstzuschreibung erfolgen. Übersetzen könnte man *doing gender* mit „*Geschlecht machen*“.

undoing gender Der Begriff *undoing gender* steht häufig dem Begriff *doing gender* gegenüber und verweist unter anderem auf eine Neutralisierung der Bedeutung der Geschlechtszuschreibung als Eigenschaft von Personen in Interaktionen. Stefan Hirschauer, ein zentraler Vertreter des *undoing gender*, spricht in diesem Zusammenhang auch von dem „Vergessen des Geschlechts“ (Hirschauer 2001).

Gender Mainstreaming Mit diesem Begriff ist gemeint, dass geschlechtsbezogene Fragen nicht mehr als Spezialthema behandelt, sondern in der ganzen Breite des Alltagshandelns berücksichtigt werden sollen. Der Begriff steht dabei für all jene Prozesse und Vorgehensweisen, die die Geschlechterperspektive gesamtgesellschaftlich mit aufnehmen und berücksichtigen. Übergeordnetes Ziel von *Gender Mainstreaming* ist die tatsächliche Gleichstellung der Geschlechter.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Kubandt, M. (05.2017): Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJJ