

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

von Tim Rohrmann

ABSTRACT

Geschlechtsbezogenes Verhalten tritt in den ersten Lebensjahren weit weniger deutlich in Erscheinung als im Kindergarten- und noch mehr im Grundschulalter. Viele pädagogische Fachkräfte messen daher der Genderthematik in den ersten Lebensjahren keine Bedeutung bei. Dennoch sind geschlechtsbezogene Erwartungen und Verhaltensweisen bereits in den ersten Lebensjahren wirksam, insbesondere durch das Erziehungsverhalten der Eltern. Auch der Alltag in Kindertageseinrichtungen ist an vielen Stellen von geschlechtsbezogenen Themen und Typisierungen durchzogen, die allerdings zunächst weniger von den Kindern als von den Erwachsenen sowie den vorgegebenen Strukturen von Räumen und Material ausgehen.

Der Beitrag gibt einen Überblick über geschlechtsbezogene Entwicklung und Sozialisation in den ersten Lebensjahren, weist auf die aktuelle Forschung und den Forschungsbedarf zum Gegenstand hin und beschreibt Konsequenzen für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

GLIEDERUNG

1. Geschlechtsbezogene Entwicklung in den ersten Lebensjahren
2. Stand der Forschung zu Gender in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren
3. Geschlechterbewusste Pädagogik
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 ZUM AUTOR

Dr. Tim Rohrmann ist Entwicklungspsychologin und arbeitet in Forschung, Fortbildung und Organisationsberatung mit den Schwerpunkten geschlechtsbezogene Entwicklung und geschlechterbewusste Pädagogik. Er ist Leiter von Wechselspiel – Institut für Pädagogik und Psychologie in Denkte bei Wolfenbüttel sowie Mitarbeiter der Koordinationsstelle Männer in Kitas an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin.

1. Geschlechtsbezogene Entwicklung in den ersten Lebensjahren

Kinder sind Mädchen und Jungen – pädagogische Fachkräfte sind Frauen und (wesentlich seltener) Männer: dies ist bereits in den ersten Lebensjahren bedeutsam, sowohl für die individuelle Entwicklung von Kindern als auch für die institutionellen Strukturen und den pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen.

1.1 Die Entdeckung der Geschlechterunterschiede

Die biologische Geschlechtszugehörigkeit steht in der Regel vor der Geburt fest: die meisten Kinder werden als Mädchen oder Junge geboren. Zwar gibt es verschiedene Formen von Intersexualität, in denen die biologische Geschlechtszugehörigkeit nicht eindeutig ist. Manchmal wird dies erst in der Pubertät sichtbar. Diese Fälle sind jedoch sehr selten.

Für die psychische und soziale Entwicklung sind die ersten Lebensjahre von zentraler Bedeutung. Bis zum sechsten Lebensjahr erwerben Kinder eine basale Geschlechtsidentität, ein grundlegendes Verständnis von Geschlechterunterschieden, Geschlechtskonstanz und Sexualität sowie das Wissen von Geschlechtsstereotypen. Auch die allmähliche Entwicklung von Spielvorlieben und Interessen sowie differenzierten Beziehungen und Freundschaften zu anderen Kindern hängen entscheidend mit der Geschlechtszugehörigkeit zusammen (vgl. Rohrmann 2009, Eckes & Trautner 2000).

Kinder entdecken in den ersten Lebensjahren zum einen die „biologischen“, das heißt für Kinder zunächst die körperlichen Unterschiede. Dies umfasst sowohl die Erforschung des eigenen Körpers, die auch sinnliche und lustvolle Erfahrungen mit einschließt (Autoerotik), als auch die Erfahrungen mit den Körpern weiblicher und männlicher Bezugspersonen, insbesondere Mutter und Vater. Nicht nur das Stillen, sondern auch gehalten, getragen oder hochgeworfen (und aufgefangen) zu werden sind grundlegende körperliche Erfahrungen, die in unterschiedlicher Weise mit männlichen und weiblichen Körpern verbunden werden.

Zum anderen stellen Kinder bereits in den ersten Lebensjahren fest, dass von ihrer Umwelt auf unterschiedlichste und für sie manchmal verwirrende Weise zwischen den Geschlechtern und zwischen „männlich“ und „weiblich“ unterschieden wird. Dies ist allerdings so kompliziert, dass sich auch die Fachwelt bis heute keineswegs darüber einig ist, wie biologisch begründete und gesellschaftlich vermittelte Geschlechterunterschiede zusammenhängen.

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

von Tim Rohrmann

Im Bereich der körperlichen Veränderungen ist eine feste Abfolge von an bestimmte Zeitpunkte gebundenen Entwicklungsschritten festzustellen. Kognitive, affektive und verhaltensmäßige Entwicklungsschritte „[...] sind in ihrem zeitlichen Ablauf und ihrer individuellen Ausprägung hingegen eher von den in den einzelnen Entwicklungsphasen gegebenen sozialen und individuellen Entwicklungsvoraussetzungen abhängig.“ (Trautner 2002, 657) Darüber hinaus ist die zeitliche Bestimmung einzelner Schritte geschlechtsbezogener Entwicklung auch aus methodischen Gründen schwierig, nicht zuletzt, weil Kinder im Alter von ein bis zwei Jahren nicht direkt befragt werden können.

Geschlechterunterscheidung

Die Angaben darüber, ab wann Kindern die Geschlechterunterscheidung gelingt, sind sehr unterschiedlich. Wir können aber wohl davon ausgehen, dass Kinder spätestens im zweiten Lebensjahr Erwachsene nach Geschlecht richtig zuordnen können. Neuere Studien der empirische Säuglingsforschung zeigen, dass schon wenige Monate alte Babys die Stimmen von männlichen und weiblichen Erwachsenen unterscheiden können. Mit neun bis zwölf Monaten gelingt ihnen auch die Unterscheidung weiblicher und männlicher Gesichter (Trautner 2002).

Die Unterscheidung zwischen Mädchen und Jungen gelingt Kindern erst später. Zwar gibt es Hinweise darauf, dass bereits Säuglinge auf gleichgeschlechtliche Kinder anders reagieren als auf Kinder des anderen Geschlechts. Eine korrekte Zuordnung z.B. von Kinderfotos gelingt ihnen aber frühestens gegen Ende des zweiten Lebensjahres.

Kinder orientieren sich bei der Unterscheidung der Geschlechter zunächst vorwiegend an äußeren Merkmalen, insbesondere Haartracht und Kleidung, und nicht an den tatsächlichen biologischen bzw. anatomischen Unterschieden Erst gegen Ende des Kindergartenalters werden von der Mehrheit der Kinder genitale Unterschiede als Begründung benannt, und auch das „[...] meist erst dann, wenn auf der Bildvorlage unbedeckte Kinder zu sehen waren.“ (Volbert 1999, 150f.)

Erkenntnis des eigenen Geschlechts

Auch zum Zeitpunkt der Erkenntnis des eigenen Geschlechts gibt es sehr unterschiedliche Angaben. Zwar können sich Kinder oft recht früh selbst als „Junge“ oder „Mädchen“ bezeichnen. Erst später verstehen sie jedoch, dass es zwei Geschlechter gibt, welches Geschlecht sie selbst haben und – vor allem – dass sich dies nicht mehr ändern wird.

Geschlechtskonstanz

Dieses Verständnis der Geschlechtskonstanz und ihrer biologischen Fundierung entwickelt sich erst allmählich im Alter von zwei bis sieben Jahren. Die Forschungsergebnisse dazu sind zahlreich und widersprüchlich. Sie hängen mit den Lebensbedingungen, dem Informationsstand und der Ausdrucksfähigkeit der Kinder zusammen, aber auch mit der Methodik der jeweiligen Untersuchungen.

1.2 Der Prozess der Geschlechterdifferenzierung

Fast (1991) beschreibt diesen Prozess als Geschlechterdifferenzierung (vgl. Mertens 1996). Das früheste geschlechtliche Erleben von Kindern ist eine undifferenzierte Erlebensweise. Das subjektive Selbstgefühl von Kindern ist nicht durch ihr reales Geschlecht eingeschränkt und kann daher sämtliche Möglichkeiten einschließen, die sie später als „männlich“ und „weiblich“ begreifen lernen.

Neidgefühle

Die Erkenntnis der Geschlechterdifferenz ist vor diesem Hintergrund daher erst einmal eine Enttäuschung. Freud nahm an, dass Mädchen in dieser Phase beginnen, einen Penisneid zu entwickeln. Tatsächlich ist nicht ungewöhnlich, dass kleine Mädchen behaupten, ein Junge zu sein, einen länglichen Gegenstand als „Penis“ vor sich halten (was in der Regel mit viel Gelächter einhergeht) oder unbedingt versuchen wollen, im Stehen zu pinkeln. Es gibt aber auch Mädchen, die diesen Hautfetzen, der bei den Jungen zwischen den Beinen baumelt, irritierend oder sogar „eklig“ finden.

Umgekehrt können kleine Jungen irritiert reagieren, wenn sie sehen, dass Mädchen und Frauen keinen Penis haben. Manchmal glauben sie, dass dieser noch wachsen würde, oder schlagen vor, einen Penis im Supermarkt zu kaufen. Richtig ist daran, dass für Jungen der Penis tatsächlich sehr wichtig werden kann, weil er ihnen Sicherheit über ihr Männlich-Sein gibt, und dies umso mehr, je mehr die Umwelt dies verstärkt und diesen Unterschied hoch bewertet.

Auf der anderen Seite können Jungen neidisch darauf sein, dass Frauen einen Busen haben und Kinder bekommen können. So ist es durchaus nicht ungewöhnlich, dass auch Jungen sich mit Baby im Bauch malen oder dazu ein Kissen unter den Pulli stopfen, wenn in ihrem Umkreis eine Frau schwanger ist: „In meinem Bauch ist auch ein Baby!“.

Durch die Erkenntnis der Geschlechtskonstanz kann es also bei beiden Geschlechtern zu einem Gefühl des Verlusts oder Mangels und in der Folge zu Neidgefühlen kommen. Zum Neid auf die körperlichen Möglichkeiten des anderen Geschlechts kommen soziale Differenzierungen hinzu. Jungen dürfen sich z.B. eher schmutzig machen als Mädchen, und ihnen werden wildere Spiele zugestanden. Wenn sie aber z.B. Kleider und Röcke tragen wollen, reagiert ihre Umwelt irritiert – trotz aller verbaler Bekenntnisse für Gleichberechtigung.

Unter Umständen reagieren Kinder in dieser Phase mit Protest, Verleugnung der Geschlechterdifferenz oder anderen Reaktionen. So können dreijährige Jungen noch durchaus der Überzeugung sein, dass sie einmal „Mutter“ werden können oder „schwanger sind“, so wie dreijährige Mädchen sicher sein können, später einmal ein Junge oder Mann zu werden. Ältere Kinder inszenieren dies zwar

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

von Tim Rohrmann

auch im Rollenspiel, wissen aber in der Regel, dass es sich dabei um ein „als ob“-Spiel handelt.

Das kindliche Verständnis dessen, was Inhalt ihres Selbstgefühls als Junge oder Mädchen sein kann, ist zunächst noch sehr umfassend. Nach der „Entdeckung“ des Geschlechtsunterschiedes entwickeln Kinder ein zunehmend weiter differenziertes Verständnis von Männlichkeit und Weiblichkeit. Im Alter von drei bis vier Jahren begreifen sie dann allmählich, dass ihre Geschlechtzugehörigkeit durch Wünsche, Veränderungen des äußeren Erscheinungsbildes oder geschlechtsuntypisches Verhalten nicht verändert werden kann (vgl. Trautner 2002).

1.3 Geschlechterunterschiede im Verhalten

Geschlechterunterschiede im Verhalten

Unabhängig davon werden Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen z.T. bereits sehr früh beobachtet. Beschrieben wird z.B., dass Mädchen bereits in der ersten Lebenszeit sozial empfänglicher sind (Eliot 2010), Jungen sich dagegen lieber grobmotorischer betätigen und „mehr hauen“ (Bischof-Köhler 2002). Individuelle Unterschiede sind allerdings weit größer als derartige geschlechtsspezifische Tendenzen. Deutlichere Geschlechterunterschiede im Verhalten lassen sich erst im weiteren Verlauf der Entwicklung nachweisen, wobei die die Angaben auch hier widersprüchlich sind.

Geschlechtstypisches Spielzeug

Unterschiedliche Aussagen gibt es zum Beispiel zur Frage der Bevorzugung geschlechtstypischen Spielzeugs, die in einigen Studien bereits gegen Ende des 1. Lebensjahres, in anderen dagegen erst deutlich später beobachtet wurde. Die Annahme liegt nahe, dass unterschiedliche Kontexte und Rahmenbedingungen die jeweiligen Ergebnisse erheblich beeinflussen.

Tendenz zur Geschlechtertrennung

Etwas später ist eine Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen zu beobachten. Überblicksarbeiten zu diesem Thema (Rohrmann 2008; Maccoby 2000) fassen zusammen, dass sich diese Tendenz ab dem Alter von drei Jahren entwickelt und erst gegen Ende der Kindergartenzeit und zu Beginn der Grundschule größere Bedeutung gewinnt.

Verständnis der Geschlechterstereotype

Parallel dazu entwickelt sich das Ausmaß, in dem Kinder Geschlechterkategorien verwenden, sowie das Verständnis der Geschlechterstereotype. Das „dramatische Anwachsen der Bedeutung der Geschlechterkategorien“ im Alter von drei bis sechs Jahren stellt Trautner (2002, 658) in den Kontext der altersgemäßen Tendenz, Dinge nach Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zu gruppieren. Gleichzeitig erweitern Kinder schnell ihr Wissen über die in ihrer Kultur mit der Geschlechterunterscheidung assoziierten Stereotype. Dabei entwickeln Kinder zunächst sehr rigide Ansichten. Im Grundschulalter werden die erworbenen

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren von Tim Rohrmann

Konzepte dann zunehmend differenziert und zumindest teilweise flexibler gesehen (Trautner 2002, 659ff.).

Es lässt sich zusammenfassen, dass vor allem das dritte Lebensjahr für die Prozesse der Geschlechterdifferenzierung und der Entwicklung der Geschlechtsidentität eine besonders wichtige Phase ist. Dies wird oft wenig wahrgenommen, weil offen sichtbare geschlechtstypische Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen in diesem Alter noch eher gering sind.

1.4 Ursachen von Geschlechterunterschieden

Die Ursachen von Geschlechterunterschieden im Kindesalter werden nach wie vor sehr kontrovers diskutiert (vgl. Rohrmann 2009). Insbesondere die Untersuchung sehr junger Kinder ist mit methodischen Schwierigkeiten konfrontiert, die die Ergebnisse angreifbar machen oder unterschiedliche Interpretationen zulassen.

Unterschiede in der Gehirnentwicklung

Biologisch begründete Ansätze sind in den letzten zwei Jahrzehnten wieder populärer geworden, bleiben aber umstritten (vgl. Rendtorff 2004). So belegt die Neurobiologin Eliot (2010) in ihrer Überblicksarbeit über Geschlechterunterschiede in der Gehirnentwicklung, dass sich entgegen verbreiteter Behauptungen keine wirklich relevanten Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Gehirnen ausmachen lassen. Aus minimalen pränatalen Unterschieden in den Gehirnen von männlichen und weiblichen Föten können in der weiteren Entwicklung erhebliche Unterschiede werden. Diese werden jedoch in erster Linie durch Umwelteinflüsse jeder Art verursacht (vgl. Hrdy 2000). Eliot betont in diesem Zusammenhang die enorme Plastizität des Gehirns, das sich durch die Erfahrungen, die es macht, fortwährend verändert.

Dennoch werden tatsächliche oder auch nur vermeintliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen von Eltern und ErzieherInnen, aber auch einigen WissenschaftlerInnen immer wieder vereinfachend mit biologischen Ursachen in Verbindung gebracht.

Haben Jungen einen „größeren Bewegungsdrang“ als Mädchen?

Diese Annahme ist weit verbreitet. Interessant sind die Ergebnisse eines Laborexperiments zu motorischen Fähigkeiten von Krabbelkindern (Mondschein, Adolph & Tamis-LeMonda 2000). Obwohl objektiv keine Fähigkeitsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen vorhanden waren, neigten die Mütter dazu, Jungen zu überschätzen, Mädchen dagegen zu unterschätzen. Dies bestätigt eine Aussage aus einer älteren Studie in Krabbelstuben von Schmauch (1987): „Für manche Eltern, nach meinem Eindruck häufiger für Mütter, muss der kleine Junge immer in Bewegung sein [...]“ (Schmauch 1987, 112).

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

von Tim Rohrmann

Im Bereich der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze zur Erklärung von Geschlechterunterschieden, die z.T. bereits begrifflich so unterschiedlich sind, dass sich ihre theoretischen Konzepte und empirischen Ergebnisse kaum vergleichen lassen. Außer Frage steht jedoch, dass die Umwelt entscheidend beeinflusst, wie Jungen und Mädchen ihr wachsendes Wissen von geschlechtsbezogenen Zusammenhängen in konkretem Verhalten zum Ausdruck bringen.

Sozialkognitive Ansätze

Eine Trennung zwischen „kognitiven“ und „sozialisationstheoretischen“ Ansätzen, wie sie oft vorgenommen wird, ist kaum möglich, da alle neueren Ansätze beide Aspekte berücksichtigen, wenn auch im Detail oft unterschiedlich. Strittig ist insbesondere, ob (bzw. in welchem Ausmaß) kognitive Entwicklungsschritte Voraussetzung für geschlechtstypisches Verhalten sind, oder ob soziale Einflüsse einer Ausbildung der frühen Geschlechtsidentität vorangehen.

Von kognitionspsychologischer Seite wird angenommen, dass die Erkenntnis der eigenen Geschlechtszugehörigkeit Ausgangspunkt für die Tendenz zu geschlechtstypischem Verhalten ist (Martin, Ruble & Szkrybalo 2002, 2004). Bandura & Bussey (1999, 2004) gehen dagegen in ihrer sozialkognitiven Theorie der Geschlechterentwicklung davon aus, dass die Umwelt, insbesondere die Eltern, jungen Kindern etliche Reize bereitstellt, die Welt als „vergeschlechtlichte Realität“ wahrzunehmen und sich entsprechend zu verhalten, noch bevor sie selbst erkennen, dass sie ein Mädchen oder ein Junge sind.

In den ersten Lebensjahren sind Eltern nicht selten besorgt, ob ihr Kind den kulturellen Anforderungen an sein Geschlecht genügt – auch im Sinne von Normalität. Wenn dieses Ziel erreicht ist, verhalten sie sich Jungen und Mädchen gegenüber weniger unterschiedlich oder bemühen sich sogar darum, Stereotypen entgegen zu wirken. Das Verhalten der Eltern steht damit in seinem zeitlichen Verlauf im Gegensatz zur Entwicklung der Kinder selbst, für die Geschlechterunterschiede bis zum Ende des Kindergartenalters immer wichtiger werden.

2. Stand der Forschung zu Gender in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Insgesamt ist der Forschungsstand zu geschlechtsbezogenen Themen in der Frühpädagogik sehr dürftig. Wegweisend war die eben genannte Studie von Schmauch (1987) zur „Psychoanalyse der frühen Geschlechtersozialisation“, deren Grundlage Beobachtungen in der Krabbelstube einer Elterninitiative waren. Die Ergebnisse dieser Studie wurden in der Folgezeit zwar in verschiedenen Zusammenhängen aufgegriffen, aber kaum als Anregung zu weiterer Forschung verwendet. Aktuelle Studien zu Gender in der Betreuung von Kleinkindern gibt

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren von Tim Rohrmann

es kaum. Hinweise auf geschlechtsbezogene Zusammenhänge sind daher oft nur Studien zu anderen Themen entnehmen, in denen entsprechende Aussagen als „Nebenprodukt“ in Erscheinung treten.

2.1 Bindung

Für die institutionelle Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren besonders bedeutsam sind Ergebnisse aus der Bindungsforschung. In einer Metaanalyse haben Ahnert, Pinquart & Lamb (2006, vgl. Ahnert 2004) den Einfluss verschiedener Faktoren auf die ErzieherInnen-Kind-Bindung in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege untersucht (Altersdurchschnitt 29,6 Monate). Mehrere Studien ergaben übereinstimmend, dass Mädchen bessere Bindungen an die Bezugspersonen entwickelt hatten als Jungen. Die AutorInnen vermuten, dass geschlechtsstereotype Orientierungen der meist weiblichen Fachkräfte dazu führen, dass sie den Erwartungen von Mädchen mehr entsprechen, was diesen wiederum den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung erleichtert.

In Institutionen der Kleinkindbetreuung werden diese Prozesse durch die Bildung geschlechtsgetrennter Gruppen verstärkt. Die AutorInnen nehmen an, dass die geschlechtsstereotypen Tendenzen der Fachkräfte besonders bei ihrem Umgang mit Gruppen zur Geltung kommen. Da die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zum großen Teil Gruppenarbeit ist, müssen sie sich mit den unterschiedlichen Interaktionsformen und „Kulturen“ von Mädchen und Jungen auseinandersetzen, was ihnen bei Jungen oft schwer fällt. Deshalb hält Ahnert (2004) es für nachvollziehbar, dass Jungen weniger sichere Bindungen aufbauen und zudem schwieriger zu betreuen sind, wenn sie sich in ihre Peer-Gruppe zurückziehen.

Bislang wurden zu diesem Thema lediglich weibliche Fachkräfte untersucht. Die Ergebnisse fordern aber dazu auf, geschlechtsbezogene Aspekte der ErzieherInnen-Kind-Beziehung und -Bindung sowohl in der Forschung als auch in Ausbildung mehr als bisher zu reflektieren. Zudem werfen sie die Frage auf, ob Jungen möglicherweise bessere Bindungen zu männlichen Betreuern aufbauen könnten. Aktuell werden erste Forschungsprojekte durchgeführt, die der Frage nach Unterschieden in den konkreten Interaktionen von männlichen und weiblichen Fachkräften mit Kindern nachgehen (Brandes, Andrä & Roeseler 2012). Allerdings werden hier ältere Kindergartenkinder untersucht.

2.2 Interaktionen unter Kindern

Weiter liegen einige Untersuchungen zur Bedeutung des Geschlechts für Spielinteressen, Kontakte und Spielpartnerschaften von Kleinkindern vor. Neuere Forschungsarbeiten betonen, dass die Sozialwelt der Peers für Kinder bereits weit vor Vollendung des dritten Lebensjahres von großer Bedeutung ist. Neben den Faktoren Alter und Vertrautheit sind geschlechtsbezogene Aspekte sowohl in der Entwicklung von Beziehungen als auch bei der Regulierung von Konflikten relevant (Viernickel 2000, Singer & De Haan 2007, De Haan & Singer 2009).

Niesel, Griebel & Minsel (2004) stellten im Rahmen einer umfangreich angelegten Evaluationsstudie von Gruppen mit erweiterter Altersmischung fest, dass in Gruppen mit erweiterter Altersmischung signifikant mehr gegengeschlechtliche Interaktionen beobachtet wurden als in Gruppen mit „normaler“ Altersmischung. Die AutorInnen folgern aus ihren Ergebnissen: „In den Gruppen mit erweiterter Altersmischung scheinen die Jungen in ihrer Geschlechtsrolle weniger festgelegt zu sein, als man es nach den Ergebnissen in der Literatur erwarten würde.“ (Niesel et al. 2004, 44) Sie bewerten die Möglichkeit der erweiterten Altersmischung für die Perspektive einer geschlechterbewussten Erziehung und Bildung daher grundsätzlich als positiv.

Auch Riemann & Wüstenberg (2004) berichten aus einer Studie aus altersgemischten Gruppen mit ein- bis sechsjährigen Kindern, dass geschlechtshomogene Spielpartnerschaften häufiger bei altersgleichen Kindern zu beobachten waren als bei unterschiedlich alten Kindern. „Freundschaften“ im Sinne von über längere Zeit bestehenden Spielpartnerschaften wurden überwiegend zwischen gleichgeschlechtlichen Kindern beobachtet. Die verbreitete Annahme, dass es vor allem Mädchen sind, die mit jüngeren Kindern spielen, wurde in dieser Eindeutigkeit nicht bestätigt: auch fünf- bis sechsjährige Jungen spielten „[...] in nicht unerheblichem Ausmaß allein und zusammen mit den älteren Mädchen in Spielgruppen mit den Ein- und Zweijährigen.“ (Riemann & Wüstenberg 2004, 83).

Als Ergebnis eines Literaturüberblicks stellen Riemann & Wüstenberg (2004) zudem fest, dass Spielpartnerschaften durch geschlechtstypisierende Einstellungen und Verhaltensweisen von pädagogischen Fachkräften beeinflusst werden.

3. Geschlechterbewusste Pädagogik

Geschlechterfragen werden in der Praxis von Kindertageseinrichtungen seit langer Zeit aufgegriffen, und viele Fachkräfte sind grundsätzlich daran interessiert. In vielen Bildungsprogrammen und -leitlinien ist die Genderthematik zumindest benannt, in Weiterentwicklungen und Konkretisierungen auch ausführ-

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

von Tim Rohrmann

licher behandelt. Hochschulstudiengänge der Bildung und Erziehung widmen der Genderthematik z.T. eigene Module. Regelmäßig belegen Schwerpunktheft von Kita-Praxisfachzeitschriften das Interesse aus der Praxis (z.B. Kita spezial 2008, Die Kindergartenzeitschrift 2011, Entdeckungskiste 2012). Inzwischen gibt es eine Vielfalt von Projekten und erprobten Praxisansätzen, wenngleich diese oft nicht oder nur sehr allgemein in Konzeptionen oder Qualitätsleitlinien verankert sind (Krabel & Cremers 2008; Rohrmann 2011; Rohrmann & Team der Kita Fischteichweg 2009).

Die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren wird in den meisten Projekten und Veröffentlichungen allerdings kaum berücksichtigt. Auch spezifische Fachliteratur zur Geschlechterthematik in der pädagogischen Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern gibt es fast gar nicht. Dabei gibt es gute Gründe dafür, sich gerade in diesem Arbeitsbereich mit geschlechtsbezogenen Aspekten zu befassen.

3.1 Kinderkrippen als „Frauengärten“

Frauen- und Männeranteil im Personal

Der ErzieherInnenberuf ist ein „Frauenberuf“. Dies gilt für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in besonderem Maße. Der Anteil pädagogisch tätiger Männer in Krippen lag in Deutschland im Jahre 2011 mit 1,5 % noch deutlich unter dem durchschnittlichen Männeranteil am pädagogischen Personal von Kindertageseinrichtungen (3,91%) (Statistisches Bundesamt 2011).

Für den ErzieherInnenberuf als Teil der sozialen Arbeit wird von einer Geburt aus einer „geistigen Mütterlichkeit“ gesprochen, denn von Beginn an waren es Frauen, die soziale Arbeit leisteten – wobei das zu Grunde liegende Verständnis von „Mütterlichkeit“ zunächst von bürgerlichen Männern definiert wurde (Rabe-Kleberg 2003, Sachße 2003). Erst nach dem zweiten Weltkrieg setzte ein Wandel hin zu stärkerer Professionalisierung ein.

Professionalität und Geschlecht

Das Selbstverständnis des Berufs ist vor diesem Hintergrund sehr mit Aspekten einer traditionell weiblichen Sozialisation verknüpft. So wird gerade in der Arbeit mit jungen Kindern die Bedeutung des Einfühlungsvermögens betont, und oft gibt es großes Bemühen um Harmonie. Abgrenzung, Konkurrenz und Konflikt werden dagegen von vielen Fachkräften eher als belastend erlebt, obwohl diese Aspekte für die Entwicklung von Kindern gleichermaßen von großer Bedeutung sind. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und geschlechtsbezogenen Einstellungen und Haltungen ist für den Erwerb von Professionalität im Rahmen von Aus- und Fortbildung damit unabdingbar (vgl. Musiol 2002, Rabe-Kleberg 2003).

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

von Tim Rohrmann

Friis (2009) beschreibt darüber hinaus die gesellschaftliche Funktion sowie die „weibliche Kultur“ von Kindergärten im Zusammenhang mit dem Mythos der „guten Mutter“, die entweder zu Hause bleibt, wenn die Kinder klein sind oder Teilzeit arbeitet und ihre Karriere opfert, um Zeit mit ihren Kindern zu verbringen. Wenn Kindergärten gemütlich und „heimelig“ wirken und weniger als professionell gestaltete Bildungseinrichtungen, macht es dies insbesondere berufstätigen Müttern leichter, weil sie weniger gegen den Mythos der „guten Mutter“ verstoßen, wenn sie ihr Kind dort lassen. Die Betonung von Häuslichkeit und Weiblichkeit entlastet die Mütter, „[...] weil Personal und Mütter die die gleichen Erziehungsideologien, die Idee der ‚guten Mutter‘ teilen.“ (Friis 2009, 24) Männlichen Beschäftigten wie auch Vätern wird der Zugang zur Kinderbetreuung dagegen erschwert. Diese Überlegungen gelten in besonderem Maße für die Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

Männer als Fachkräfte

In den letzten Jahren ist im Bereich der Kindertageseinrichtungen ein deutlich wachsendes Interesse an der Beschäftigung von männlichen Fachkräften festzustellen. In mehreren europäischen Ländern wurden Forschungsprojekte zur Situation von Männern in der Elementarpädagogik durchgeführt und Strategien zur Erhöhung des Männeranteils entwickelt (Aigner & Rohrmann 2012, Cameron et al. 1999, Cameron 2006, Rohrmann 2012, Vandenbroeck & Peeters 2008). In Deutschland fördert das Bundesfamilienministerium seit 2010 in großem Umfang Modellprojekte zum Thema (Koordinationsstelle 2012).

Studien zeigen, dass männliche Pädagogen von Eltern und Kolleginnen meist positiv aufgenommen werden (Cremers et al. 2010). Die Begeisterung bezieht sich allerdings meist auf die Arbeit mit älteren Kindern, insbesondere Jungen, die nach einer inzwischen weit verbreiteten Haltung „Männer brauchen“. Krippen sind dagegen der Bereich der Kindertagesbetreuung, der am wenigsten mit Männern in Verbindung gebracht wird. Vielmehr machen sich Vorbehalte gegen männliche Fachkräfte gerade an körpernahen Versorgungstätigkeiten fest, die selbstverständlich zum Krippenalltag gehören, wie z.B. das Windelwechseln. Hier gibt es zahlreiche Belege für einen „Generalverdacht“ gegenüber Männern, der männliche Fachkräfte mit sexuellen Übergriffen in Verbindung bringt (Rohrmann in Vorbereitung).

Dies ist besonders bemerkenswert angesichts der seit Jahren festzustellenden medialen Präsenz von Vätern mit Babys und der aktuell sehr dynamischen Entwicklung von Elternzeit und Vätermoaten. Es ist inzwischen hinreichend empirisch belegt und wird zunehmend selbstverständlich, dass Väter schon für ganz kleine Kinder wichtig sind und auch ihre Versorgung übernehmen können (vgl. Brandes et al. 2012, Datler et al. 2002, Fthenakis & Minsel 2002, Mühling & Rost 2007).

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren von Tim Rohrmann

Die Situation in Kindertageseinrichtungen hinkt hinter dieser Entwicklung deutlich hinterher. Die interessierten und engagierten Väter von Säuglingen und Kleinkindern treffen in den Einrichtungen in der Regel nicht auf engagierte männliche Pädagogen, mit denen sie gemeinsam erleben können, dass die Versorgung und die Erziehung von jungen Kindern auch für Männer selbstverständlich ist. Hier besteht deutlicher Handlungsbedarf.

3.2 Was bedeutet dies für die Praxis?

Dass geschlechtstypisches Verhalten von Kindern im engeren Sinne in den ersten Lebensjahren nur wenig zu beobachten ist, bedeutet keineswegs, dass Gender „noch keine Rolle spielt“ – im Gegenteil. Kinder gehen in diesem Alter die ersten Schritte als „Jungen“ und „Mädchen“ und entwickeln ein grundlegendes Verständnis der „zweigeschlechtlichen“ Welt, die sie umgibt. Entsprechend wichtig ist, welche Orientierungen ihnen ihre Umwelt auf diesem Weg mitgibt. Daraus ergibt sich, dass geschlechtsbezogene Reflexion und Pädagogik auch in der Frühpädagogik Querschnittsaufgaben pädagogischen Handelns sind. Beispielhaft für eine Umsetzung dieses Auftrages ist die Konzeption der Kinderkrippen der Stadt München.

Aus der Konzeption der Kinderkrippen der Stadt München

Die Geschlechter werden in Bilderbüchern, Lieder und Fingerspielen unterschiedlich dargestellt. Dass Jungen, Männer und männliche Phantasiewesen deutlich häufiger vorkommen als Mädchen usw., erweckt bei Kindern den Eindruck, dass Jungen „wichtiger“ sind.

Die Geschlechtsorgane von Mädchen werden seltener und später benannt.

Einschätzungen wie die, dass „Jungen einfach wilder sind als Mädchen, sich früher für technische Zusammenhänge interessieren, mehr Raum brauchen und von ihnen weniger Rücksichtnahme erwartet werden kann“, können zu einer Ungleichbehandlung führen, die diese vermeintlichen Unterschiede erst hervorbringt.

Auch Jungen werden durch geschlechtstypische Sozialisation in ihrer individuellen Entwicklung behindert. So lenken Mütter das Interesse von Jungen oft schon früh mehr auf Objekte, wogegen sie bei Mädchen stärker auf akustische Reize reagieren und sie stärker an ihren Blickkontakt binden. Möglicherweise trägt dies dazu bei, dass Jungen sprachlich weniger gefördert werden als Mädchen.

Als Konsequenz wird das Ziel eines bewussten Umgangs mit der Genderthematik im Krippenalltag formuliert. Statt Geschlechtsstereotypen werden individuelle Eigenschaften betont. Kompensatorische Angebote sollen geschlechtsuntypisches Verhalten ermutigen. Schließlich wird ausdrücklich das Ziel hervorgehoben, dass mehr Männer als Erzieher in Krippen arbeiten.

(Quelle: Niesel 2006, 7f.)

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

von Tim Rohrmann

Aspekte geschlechterbewusster Pädagogik

Abschließend lassen sich folgende Anforderungen an eine geschlechterbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen zusammenfassen:

- Fachkräfte benötigen aktuelles Wissen über geschlechtsbezogene Entwicklung und Sozialisation in den ersten Lebensjahren. Zudem müssen sie ihre eigene geschlechtstypische Sozialisation und ihre Einstellungen zu Jungen und Mädchen reflektieren (vgl. Walter 2012). Daher ist sowohl eine Weiterentwicklung der Ausbildung als auch gezielte berufsbegleitende Fortbildung zum Thema erforderlich.
- Die pädagogische Arbeit in Kinderkrippen muss unter geschlechtsbezogener Perspektive reflektiert und verändert werden. Dies betrifft nicht zuletzt die Gestaltung von Räumen und Materialien, die den Rahmen für die (Selbst-)bildungsprozesse von Kindern bereitstellen.
- Eine geschlechtsspezifische Pädagogik braucht es dagegen in der Regel nicht. Es gibt kaum Aspekte kindlicher Entwicklung, die in den ersten Lebensjahren eine grundsätzlich unterschiedliche Behandlung von Mädchen und Jungen rechtfertigen können. Einer dieser wenigen Aspekte ist es, dass Jungen nicht erst im Hortalter beim Waldausflug lernen sollten, im Stehen zu pinkeln.
- Geschlechtsgetrennte pädagogische Angebote für Mädchen und Jungen sind für ältere Kinder, spätestens im Hort, angebracht, in den ersten Lebensjahren aber nicht sinnvoll. Es ist eher zu befürchten, dass eine solche Trennung Geschlechterunterschiede herbeiführt – schließlich werden die Kinder sich fragen, warum sie denn getrennt werden, und dafür eine Erklärung finden.
- Es sollte auch in der Frühpädagogik mehr männliche Fachkräfte geben.

Zusammenarbeit mit Eltern

Wesentliche Ansatzpunkte für die Berücksichtigung der Genderperspektive in der Frühpädagogik liegen darüber hinaus in der Zusammenarbeit mit Eltern. Die Geburt eines Kindes ist ein großer Einschnitt in das Leben der Eltern und führt auch bei Paaren, die zuvor eine eher gleichberechtigte Beziehung gelebt haben, zu einer – oft ungewollten – Re-Traditionalisierung des Geschlechterverhältnisses. Gleichzeitig sind auch Väter gerade in dieser Phase offen für neue Ideen und Unterstützung auf der Suche nach Orientierung.

Pädagogische Fachkräfte, die ihren Blick für geschlechtsbezogene Zusammenhänge geschärft haben, können Eltern auf vielfache Weise unterstützen:

- Sie können darauf hinweisen, wie Eltern ihre Jungen und Mädchen geschlechtstypisch behandeln – oft ohne dies zu beabsichtigen.
- Auf der Grundlage entwicklungspsychologischen Wissens können sie Eltern beruhigen, die sich Sorgen machen, weil ihr Kind sich „unangemessen“ ver-

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

von Tim Rohrmann

hält, z.B. wenn Eltern irritiert sind, dass ihr kleiner Sohn sein Nägel „wie Mama“ lackiert bekommen und später selbst eine Mama werden möchte.

- Sie können Eltern positive Rückmeldungen über vielfältiges und nicht stereotypisches Verhalten von Jungen und Mädchen geben und damit geschlechtstypischen Klischees und Einengungen entgegenwirken.
- Kindertagesstätten können schließlich eine aktive Rolle darin übernehmen, Väter mehr in die Betreuung und Begleitung ihrer Kinder mit einzubeziehen. Sie können darüber hinaus Vätern ermöglichen, ihre Erfahrungen und Fragen einzubringen, und einen Dialog von Müttern und Vätern anregen und begleiten (vgl. Verlinden & Külbel 2005).

Die Einführung der Genderperspektive in Kindertageseinrichtungen ist eine Herausforderung für alle Beteiligten. Angesichts des großen Drucks, unter dem im Moment viele Einrichtungen stehen, die in kurzer Zeit ein Angebot für Kinder in den ersten drei Lebensjahren entwickeln sollen, wird dieses Thema oft hintangestellt oder ganz übersehen. Ein gezieltes Aufgreifen geschlechtsbezogener Zusammenhänge ist aber dringend erforderlich, wenn die Frühpädagogik nicht aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen hinterherlaufen will. Schließlich sind es Veränderungen der Geschlechterverhältnisse, die dazu geführt haben, dass die Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern momentan eine solche Aufmerksamkeit erhält.

4. Fragen und weiterführende Informationen

4.3 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



FRAGE:

„Frauen liegt das Pflegerisch-Fürsorgliche nun einmal mehr als Männern“. Was meinen Sie zu dieser Aussage? Welche Erfahrungen haben Sie selbst in Ihrer Lebensgeschichte sowie in Ihrem persönlichen Umfeld mit Betreuung und Pflege von Kindern durch Frauen – durch Männer?



AUFGABE 1:

Beobachten Sie systematisch Mütter und Väter von Mädchen und Jungen in Bring- und Abholsituationen in Ihrer Praxiseinrichtung. Wem fällt die Trennung leichter, wem schwerer? Wer braucht länger zum Umkleiden? Wer wird mehr bedient bzw. lässt sich bedienen? Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für Sie?



AUFGABE 2:

Was bedeutet „Geschlechtergerechtigkeit“ in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren? Formulieren Sie jeweils drei konkrete, im Alltag überprüfbare Anforderungen

- an die Raumgestaltung,
- an thematische Angebote,
- an das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte gegenüber Jungen und Mädchen sowie
- an die Zusammenarbeit mit Vätern und Müttern.

4.4 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Ahnert, L. (2004): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L.; Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006): *Security of Children's Relationships with Non-Parental Care Providers: A Meta-Analysis*. *Child Development*, 77 (3), 664–679.
- Aigner, J. C. & Rohrmann, T. (2012): *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bischof-Köhler, D. (2002): *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandes, H.; Andrä, M. & Roeseler, W. (erscheint 2012): *Das „Männliche“ in der Erziehung. Annäherungen an geschlechtsspezifisches Erziehungsverhalten und Rollenvorbild*. In *Koordinationsstelle Männer in Kitas (Hrsg.), Männer in Kitas – eine Anthologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Cameron, C. (2006): *Men in the Nursery Revisited: issues of male workers and professionalism*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 68-79; Vol. 8 (4), 430-451. Zugriff am 03.05.2012. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.68>.
- Cameron, C.; Moss, P. & Owen, C. (1999): *Men in the Nursery: gender and caring work*. London: Paul Chapman Publishing.
- Datler, W.; Gstach, J. & Steinhardt, K. (Hrsg.) (2002): *Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Die Kindergartenzeitschrift (2011): *Mädchen und Jungen – „Das kann ich doch auch“*. Heft 24 (2).
- Eckes, T. & Trautner, H. M. (2000) (eds): *The developmental social psychology of gender*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Entdeckungskiste (2012): *Schwerpunkt: Jungen und Mädchen*. Heft 3 (5/6).
- Fast, I. (1991): *Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse der Geschlechtsidentität*. Frankfurt: Fischer.
- Friis, P. (2009): *Temahefte om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Deutsche Fassung: *Männer im Kindergarten*. Hrsg. vom Forschungsprojekt *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Zugriff am 03.05.2012. Verfügbar unter www.uibk.ac.at/ezwi/elementar/
- Fthenakis, W. E. & Minsel, B. (2002): *Die Rolle des Vaters in der Familie*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Schriftenreihe Band 213. Stuttgart.
- KiTa Kindertageseinrichtungen spezial (Hrsg.) (2008): *Genderperspektiven – geschlechterbewusste Perspektiven in Kindertageseinrichtungen*. KiTa Kindertageseinrichtungen spezial, Heft 3.
- Koordinationsstelle Männer in Kitas (Hrsg.) (erscheint 2012): *Männer in Kitas. Eine Anthologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Krabel, J. (2008): *Geschlechtergerechtigkeit macht Schule. Anregungen und Empfehlungen zur Verankerung von Gender-Mainstreaming in der Ausbildung von Erzieherinnen*. Kita spezial, 3, 29-34.
- Krabel, J. & Cremers, M (Hrsg.) (2008): *Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dissens e.V.
- Maccoby, E. (2000): *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

von Tim Rohrmann

- Mertens, W. (1996): *Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 1: Geburt bis 4. Lebensjahr.* Stuttgart: Kohlhammer, 3. überarbeitete Auflage.
- Mondschein, E. R.; Adolph, K. E. & Tamis-LeMonda, C. S. (2000): *Gender bias in mother's expectations about infant crawling.* *Journal of experimental psychology*, 77, 304-316.
- Musiol, M. (2002): *Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf.* In Laewen, H. J. & Andres, B. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 285-299). Weinheim: Beltz.
- Niesel, R. (2006): *Geschlechtersensible Pädagogik – Kinder sind niemals geschlechtsneutral.* In Bertelsmann Stiftung und Institut für Frühpädagogik (Hrsg.), *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen.* (Beitrag auf CD-ROM). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Niesel, R. (2006): *Geschlechtersensible Pädagogik – Kinder sind niemals geschlechtsneutral.* In Bertelsmann Stiftung und Institut für Frühpädagogik (Hrsg.), *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen.* (Beitrag auf CD-ROM). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Niesel, R.; Griebel, W. & Minsel, B. (2004): *Wie ähnlich oder unterschiedlich sind die Kinder in einer Gruppe? Einfluss der erweiterten Altersmischung auf Kontakte zwischen Mädchen und Jungen.* *Kindertageseinrichtungen KiTa aktuell*, Ausgabe BY, 2, 41-45.
- Rabe-Kleberg, U. (2003): *Gender Mainstreaming und Kindergarten.* Reihe Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Votum.
- Rendtorff, B. (2004): *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter.* Weinheim: Beltz.
- Riemann, I. & Wüstenberg, W. (2004): *Die Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen? Eine empirische Studie.* Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.
- Rohrmann, T. (in Vorbereitung): *Männer in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren.* (Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht.)
- Rohrmann, T. (erscheint 2012): *Männer in der Elementarpädagogik. Ein aktueller internationaler Überblick.* In Koordinationsstelle Männer in Kitas (Hrsg.), *Männer in Kitas. Eine Anthologie.* Opladen: Barbara Budrich.
- Rohrmann, T. (Hrsg.) (2011): *Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse.* Berlin: SFBB Sozialpädagogisches Fortbildungswerk Berlin-Brandenburg. Zugriff am 16.04.2012. Verfügbar unter <http://www.materialien.wechselspiel-online.de/>
- Rohrmann, T. (2009): *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand.* München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 03.05.2012. Verfügbar unter http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Rohrmann, T. (2008): *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Forschung und Praxis im Dialog.* Opladen: Budrich UniPress.
- Rohrmann, T. & Team der Kita Fischteichweg (2009): *Gender Perspektiven. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kita. Ein Pilotprojekt im Rahmen des niedersächsischen Orientierungsplanes für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Abschlussbericht.* Zugriff am 03.05.2012. Verfügbar unter <http://www.materialien.wechselspiel-online.de/>
- Schmauch, U. (1993): *Kindheit und Geschlecht. Anatomie und Schicksal. Zur Psychoanalyse der frühen Geschlechtersozialisation.* Frankfurt am Main: Stroemfeld.
- Statistisches Bundesamt (2011): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 1.03.2010.* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

von Tim Rohrmann

- Trautner, H. M. (2002): *Entwicklung der Geschlechtsidentität*. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 648-674). Weinheim: Beltz.
- Uhrig, K. (2006). *Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main. Zusammenfassung der Gesamtergebnisse*. Frankfurt.
- Vandenbroeck, M. & Peeters, J. (2008): *Gender and professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula*. *Early Child Development and Care*, 178 (7), 703–715.
- Verlinden, M. & Külbel, A. (2005): *Väter im Kindergarten. Anregungen für die Zusammenarbeit mit Vätern in Tageseinrichtungen für Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Volbert, R. (1999): *Sexualwissen von Kindern*. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Kinder. Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Band 13.1*. (S. 139-174). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

- Niesel, R. (2006): *Geschlechtersensible Pädagogik – Kinder sind niemals geschlechtsneutral*. In Bertelsmann Stiftung und Institut für Frühpädagogik (Hrsg.), *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen*. (Beitrag auf CD-ROM). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Rohrmann, T. (2010). *Die Entdeckung des Geschlechts – Gender in der Frühpädagogik*. In Leu, H. R. & von Behr, A. (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren* (S. 92-108). München: Ernst Reinhardt.
- Walter, M. (2012): *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. 5., überarb. Auflage. München: Kösel.

4.5 Glossar

Gender Als zentraler Begriff für alle mit Geschlechtsunterschieden verbundene Eigenschaften, Verhaltensweisen, sozialen Konstrukte usw., die nicht biologisch vorgegeben sind, hat sich auch im deutschen Sprachraum der englische Begriff „gender“ durchgesetzt. Früher wurde dies meist als „soziales“ im Gegensatz zum „biologischen Geschlecht“ (engl. sex) übersetzt.

Die neuere Geschlechterforschung weist allerdings darauf hin, dass auch das, was allgemein als „natürlich“ bzw. „biologisch“ angesehen wird, bereits sozial vermittelt ist und kulturellen und historischen Veränderungen unterliegt.

Geschlechterbewusste Pädagogik Es gibt zahlreiche Begriffe für geschlechterbewusste Pädagogik. Mit geschlechterbewusst, geschlechtersensibel, geschlechterreflektierend und ähnlichen Begriffen wird eine Haltung der Aufmerksamkeit und des bewussten Umgangs mit geschlechterbezogenen Zusammenhängen sowohl bei Kindern als auch bei den PädagogInnen selbst bezeichnet. Der Begriff geschlechtergerecht betont mehr den Aspekt der Chancengerechtigkeit, bedeutet in der Praxis aber oft nichts grundlegend anderes.

Zu unterscheiden davon sind Ansätze, die ausdrücklich geschlechtsspezifisch arbeiten, z.B. unterschiedliche Angebote für Mädchen und Jungen vorsehen. Mit

Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

von Tim Rohrmann

Mädchenarbeit und Jungenarbeit wird meist die geschlechtshomogene (Gruppen)arbeit von Frauen mit Mädchen bzw. von Männern mit Jungen bezeichnet. Eine geschlechterbewusste Reflexion kann zu geschlechtsgetrennten Angeboten führen; im Kitaalltag ist dies aber nicht die Regel – schon gar nicht bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

Genderkompetenz Die Grundlage geschlechterbewusster Pädagogik ist die Genderkompetenz der pädagogischen Fachkräfte. Margitta Kunert-Zier (2005) hat eine umfassende Definition von Genderkompetenz formuliert:

„Genderkompetenz kann als die Fähigkeit verstanden werden, aus einer genauen Kenntnis und Wahrnehmung der Geschlechter im pädagogischen Alltag Strategien und Methoden zu entwickeln,

- die den Individuen im Prozess des Doing Gender hilfreich sind
- auf die Erweiterung von Optionen bei beiden Geschlechtern hinzielen
- die der Verständigung zwischen den Geschlechtern dienen.

Voraussetzung für diesen Prozess und gleichzeitig Ausdruck von Genderkompetenz ist das Vorhandensein von

- Genderwissen
- Genderbezogener Praxis- und Selbstkompetenz
- Genderdialogen und genderbewussten Reflexionen zwischen weiblichen und männlichen pädagogischen Fachkräften.

Genderkompetenz liegt eine Haltung der Anerkennung der Verschiedenheit der Individuen zugrunde.“ (Kunert-Zier 2005, 289)

Dies mag sich recht theoretisch anhören, aber vielleicht stellen Sie nach näherem Nachdenken fest, dass Sie bereits über mehr „Genderkompetenz“ verfügen, als Sie dachten.

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:

Rohrmann, Tim: Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.) Zugriff am TT.MM.JJJJ.