

Broszeit, Erik
Mehlhorn, Katja

**Geschlechtersensibilität in Kindertageseinrichtungen -
Blick in die Praxis.
Eine empirische Untersuchung von
Kita-Teams und Kita-Leitungen.**

MASTERARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2022

Broszeit, Erik
Mehlhorn, Katja

**Geschlechtersensibilität in Kindertageseinrichtungen -
Blick in die Praxis.
Eine empirische Untersuchung von
Kita-Teams und Kita-Leitungen.**

eingereicht als

MASTERARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2022

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Barbara Wedler
Zweitprüfer: Heiko Schäffler (M.A. Soziale Arbeit)

Bibliographische Beschreibung

Broszeit, Erik und Katja Mehlhorn:

Geschlechtersensibilität in Kindertageseinrichtungen - Blick in die Praxis. Eine empirische Untersuchung von Kita-Teams und Kita-Leitungen. 143 Seiten. Mittweida, Hochschule Mittweida (FH) - University of Applied Sciences, Fakultät für Soziale Arbeit, Masterarbeit, 2022.

Referat

Der wissenschaftliche Fokus dieser Masterarbeit liegt im Feld der Geschlechterforschung. Im Zentrum steht das Thema Geschlechtersensibilität in der Alltagspraxis von Kita-Teams. Hierzu wurden Leiter*innen von Kindertageseinrichtungen mittels Online-Fragebogen sowie geschlechterhomogene und geschlechterheterogene Kita-Teams in Gruppendiskussionen befragt.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	VIII
Vorwort	IX
1. Einleitung	1
2. Perspektiven und Begriffsbestimmungen zu Geschlecht	4
2.1 Die Alltagsperspektive	4
2.2 Die biologische Perspektive	4
2.3 Die interaktionistische Perspektive	6
2.4 Die dekonstruktive Perspektive	8
2.5 Die strukturtheoretische Perspektive	9
2.6 Exkurs: Entstehung von Geschlechterstereotypen	12
2.7 Fazit	14
3. Geschlechtersensibilität in Kindertageseinrichtungen	16
3.1 Kitas als Institution des vorschulischen Bereichs	16
3.2 Geschlecht im Sächsischen Bildungsplan	17
3.3 Rechtlicher Rahmen geschlechtersensibler Arbeit	22
3.4 Ebenen geschlechtersensiblen Handelns	26
3.5 Fazit	33
4. Fachkräfte und Zusammenarbeitsstrukturen in der Praxis	35
4.1 Aktuelle Zahlen zum Geschlechterverhältnis in Kitas	35
4.2 Kindertageseinrichtung als weibliches Terrain	40
4.3 Zusammenarbeit in geschlechterheterogenen Kita-Teams	42
4.3.1 Aufgabenverteilung und Kompetenzerwartungen	42
4.3.2 Teamzusammensetzung und Zusammenarbeit	48
4.4 Fazit	51

5. Methodisches Vorgehen und Untersuchungsdesign	55
5.1 Quantitative Erhebung	55
5.2 Qualitative Erhebung	60
5.3 Reflektion des Forschungsprozesses und Methodenkritik	66
6. Perspektive Kita-Leitung: Ergebnisse der Online-Befragung	71
6.1 Deskriptive Datenanalyse	71
6.1.1 Allgemeine Sozialdaten	71
6.1.2 Berufsabschluss und Leitungserfahrung	72
6.1.3 Blick in die Einrichtungen	73
6.1.4 Leitung und Geschlechtersensibilität	76
6.1.5 Geschlechtersensible Pädagogik	81
6.1.6 Geschlechterhomogene Frauentams	85
6.1.7 Geschlechterheterogene Teams	90
6.2 Fazit Perspektive Leitungen	94
7. Perspektive Teams: Ergebnisse der Gruppendiskussionen	101
7.1 Geschlechterheterogenes Team	101
7.2 Geschlechterhomogenes weibliches Team	117
7.3 Fazit Gruppendiskussionen	133
8. Darstellung der wichtigsten Ergebnisse	139
9. Ausblick	142
Anhänge	X
Literatur- und Quellenverzeichnis	XXVI
Selbstständigkeitserklärung	XXXIX

Abkürzungsverzeichnis

AEUV	Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
AMG	Tiroler Arbeitsmarktförderungsgesellschaft
Art.	Artikel
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
CD-ROM	Compact Disk Read-Only Memory
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DJI	Deutsches Jugendinstitut
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
KOS	Koordinationsstelle
M.A.	Master of Arts
PSP	Perfect Statistics Professionally Presented - Software zur Analyse von statistischen Daten
PStG	Personenstandsgesetz
SGB VIII	Achtes Buch Sozialgesetzbuch
SPSS	Statistical Package of the Social Sciences - Statistiksoftware
TU	Technische Universität
UK	Unterkategorie
unv.	unverständlich
ZUMA	Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anzahl des Pädagogischen, Leitungs- und Verwaltungspersonals in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Zeitraum von 2009 bis 2021	35
Abbildung 2: Anzahl des männlichen pädagogischen, Leitungs- und Verwaltungspersonals in der Kinderbetreuung im Zeitraum von 2009 bis 2021	36
Abbildung 3: Anteil des pädagogischen- und Leitungspersonals nach Geschlecht in Prozent	37
Abbildung 4: Fachkräfte in Chemnitzer Kindertageseinrichtungen nach Geschlecht	38
Abbildung 5: Teams in Kindertageseinrichtungen nach männlichen Beschäftigten 2007 und 2020	39
Abbildung 6: Teams in Chemnitzer Kindertageseinrichtungen des Vorschulbereichs nach männlichen Beschäftigten	39
Diagramm 1: Altersstruktur der Leitungen	72
Diagramm 2: Berufsabschlüsse der Leitungen	72
Diagramm 3: Anzahl der betreuten Kinder	74

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Geschlecht der Befragten	71
Tabelle 2:	Leitungserfahrung	73
Tabelle 3:	Anzahl der betreuten Kinder	73
Tabelle 4:	Anzahl der Fachkräfte	74
Tabelle 5:	Anzahl männlicher Fachkräfte	75
Tabelle 6:	Konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtungen	75
Tabelle 7:	Chancengleichheit und Gleichberechtigung der Kinder	76
Tabelle 8:	Chancengleichheit und Gleichberechtigung im Team	77
Tabelle 9:	Förderung geschlechtersensibler Pädagogik	77
Tabelle 10:	Bedeutung geschlechtsspezifischer Angebote	78
Tabelle 11:	Geschlechtsspezifische Angebote	78
Tabelle 12:	Weiterbildungen	79
Tabelle 13:	Initiativen zur Erhöhung der Anzahl männlicher Fachkräfte	80
Tabelle 14:	Kein Einsatz männlicher Fachkräfte im U3-Bereich	80
Tabelle 15:	Angebote und Materialien	81
Tabelle 16:	Konzeptionelle Verankerung	82
Tabelle 17:	Geschlechterthematik in Dienstberatungen	82
Tabelle 18:	Raumgestaltung	83
Tabelle 19:	Reaktion der Fachkräfte	84
Tabelle 20:	Rolle der Fachkräfte	85
Tabelle 21:	Professionelle Arbeit homogener und heterogener Teams	86
Tabelle 22:	Dimension der Angebote	86
Tabelle 23:	Emotionale Begleitung der Kinder	87
Tabelle 24:	Umsetzung aller Bildungsaufgaben	88
Tabelle 25:	Infragestellen von Geschlechterrollen	88
Tabelle 26:	Übernahme männlich konnotierter Tätigkeiten	89
Tabelle 27:	Gleiche Arbeitsaufgaben	90
Tabelle 28:	Pflegerische Tätigkeiten	90
Tabelle 29:	Aufgabenteilung	91
Tabelle 30:	Männliche Fachkräfte sind für Sport- und Werkangebote zuständig	92
Tabelle 31:	Weibliche Fachkräfte übernehmen Bastel- und Kreativangebote	92
Tabelle 32:	Übernahme emotionaler Begleitung durch Erzieherin	93
Tabelle 33:	Zuständigkeit für Ordnung und Sauberkeit	94

Vorwort

Diese Masterarbeit ist in einer Zeit entstanden, in der unser gewohntes Leben und das wissenschaftliche Arbeiten stark durch die Pandemie eingeschränkt waren. Der beginnende Krieg in der Ukraine und das Leid vieler Menschen ließ unser Vorhaben Studienabschluss plötzlich kleiner, unbedeutender und weniger sinnhaft erscheinen. Jedoch ist uns bewusst geworden, dass diese Arbeit auch als ein Statement für ein gleichberechtigtes Miteinander, gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz im Alltag und in unserer Arbeitswelt verstanden werden kann, denn dies sind die Grundlagen für ein friedliches Leben.

Das Gelingen der Masterarbeit als Abschluss eines kräftezehrenden Teilzeitstudiums war nicht ohne Unterstützung realisierbar. Das wir dieses Ziel erreichen konnten, haben wir vielen Menschen zu verdanken.

Ein riesengroßer Dank gebührt unseren Familien, die uns über die anstrengenden Jahre des Teilzeitstudiums begleitet haben. Ein besonders liebevoller Dank gilt dabei unseren Partner*innen, die während der gesamten Zeit immer für uns da waren, alle Höhen und Tiefen mit uns geteilt haben, uns immer wieder aufgemuntert und Halt gegeben haben. Wir sind sehr dankbar für euren Rückhalt und das Verständnis, das ihr uns immer wieder entgegengebracht habt.

Weiterhin möchten wir uns bei den Personen bedanken, die sich die Zeit genommen haben, die Fragebögen und Interviews mit uns durchzuführen und damit einen großen Beitrag für das Gelingen dieser Arbeit geleistet haben.

Unser abschließender Dank gilt Frau Prof. Wedler, die uns während des Entstehungsprozesses dieser Arbeit unterstützt hat und unsere Fragen geduldig beantwortete.

Katja Mehlhorn und Erik Broszeit

Mai 2022

1. Einleitung

Die Gleichberechtigung von Frauen und Männern ist eines der wichtigsten Themen unserer heutigen Gesellschaft. Traditionelle Geschlechterrollen sollen für alle gleichermaßen geöffnet werden – die Frauenquote und die Elternzeit für Väter sind gute Beispiele für gesamtgesellschaftliche Bemühungen und Änderungen in unserem Leben. Die Realität zeigt allerdings, dass diese Prozesse sehr zäh sind und wenig geradlinig ablaufen. Noch immer sind Frauen in Führungspositionen unterrepräsentiert und nur wenige Väter nehmen die volle Elternzeit in Anspruch. Dies ist, vereinfacht gesagt, das Ergebnis von Geschlechtsstereotypen und daraus resultierender Verhaltensweisen. Viele Annahmen, die wir über uns selbst und andere haben, hängen mit Erwartungen und Überzeugungen zusammen, die an das Geschlecht geknüpft sind (vgl. Bernhold et al. 2018, S. 6).

In einer sich stetig verändernden Gesellschaft, die geprägt ist von demographischem Wandel, Zuwanderung, Liberalisierung und Individualisierung, von sozialer Vielfalt, sich ausdifferenzierenden Lebensweisen, Geschlechtervielfalt und vielem mehr, lebt eine wachsende Anzahl von Kindern nicht mehr in traditionellen, sondern vielfältig zusammengesetzten Familienformen. Dazu zählen neben Patchwork- oder Einelternfamilien auch die so genannten Regenbogenfamilien - Familienformen, in denen mindestens ein Elternteil lesbisch, schwul, bisexuell oder transgeschlechtlich lebt (vgl. Nordt/ Kugler 2018, S. 18). Trotz dieser vielfältigen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse ist die Kategorie Geschlecht immer noch eine Strukturkategorie, das heißt eine "Platzanweiserin" für Jungen und Mädchen sowie ihrer Lebens- und Berufswege. Sie bestimmt beispielsweise mit, welche Potentiale von Kindern gefördert werden, oft in dem Rahmen, der vom gesellschaftlichen Umfeld (beispielsweise von pädagogischen Fachkräften) als jeweils für ihr Geschlecht passend angesehen wird.

Kindertageseinrichtungen¹ nehmen als erste gesellschaftliche Sozialisationsinstanz eine Schlüsselfunktion ein, da hier Kinder das erste Mal außerhalb der Familie mit anderen geschlechertypischen Rollenbildern in Kontakt kommen. Hier treffen sie zum Teil auf sehr unterschiedliche und individuelle Erfahrungswelten in Bezug auf Familienmodelle, Zusammenlebensformen sowie eine daraus resultierende Vorstellung von "Männlichkeit" und "Weiblichkeit". Kinder bringen auch die in ihren Herkunftsfamilien vorherrschenden Lebensweisen, Standpunkte und Strukturen als ihre eigene Wirklichkeit in Bezug auf die Kategorie Geschlecht mit in die Einrichtungen. Kitas haben die Aufgabe als Institution frühkindlicher Bildung, Kinder bei der Entwicklung individuell zu fördern - auch bei der Entwicklung ihrer eigenen Geschlechteridentität.

¹ Im Folgenden werden Kindertageseinrichtungen auch mit dem Begriff Kitas bezeichnet.

Mit einer geschlechtersensiblen Begleitung der Kinder wird es ihnen ermöglicht, eine große Diversität an Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Interessen zu entwickeln, die nicht durch Geschlechterstereotype oder geschlechterspezifische Einschränkungen begrenzt wird. Den Kindern kann so vermittelt werden, dass in einer demokratischen Gesellschaft verschiedene Lebensmodelle, verschiedene Möglichkeiten von Mann-Sein, Frau-Sein oder Nicht-Sein ihre Berechtigung und einen Platz haben. Dies stärkt nicht nur die gesellschaftliche Toleranz und erhöht die Möglichkeiten der Kinder sich individuell zu entwickeln, sondern schafft auch Räume für die Kinder, die sich (noch) keinem Geschlecht zuordnen oder sich als lesbisch, schwul oder bisexuell identifizieren (ebd., S. 19).

Kitas haben neben diesen wichtigen Funktionen eine Besonderheit, denn gerade hier, wo Kinder Vielfalt und Toleranz lernen sollen, ist die Geschlechtersegregation besonders deutlich ausgeprägt. *“Der Teilarbeitsmarkt Frühe Bildung ist mit einer Frauenquote von rund 93%, eines der am stärksten geschlechtsspezifisch segregierten, weiblich dominierten Arbeitsfelder”* (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 137). Zwar ist in den letzten Jahren eine kontinuierliche Zunahme männlicher Beschäftigter im Arbeitsfeld zu verzeichnen, rein homogene Frauenteams sind jedoch immer noch die Regel in den Einrichtungen. (vgl. Rohrmann 2013, S. 78).

Das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit setzt an diesem Punkt an und bewegt sich im Feld der Geschlechterforschung. Es zielt darauf ab, Geschlechtersensibilität bzw. geschlechtersensibles Handeln in der Alltagspraxis von Kita-Teams zu untersuchen. Hierfür werden Aspekte und Effekte der Kategorie Geschlecht sowie damit verbundene Zuschreibungen und Stereotype herausgearbeitet. Dabei wird spezifisch den Fragen nachgegangen: Wie wirkt sich die Zusammensetzung eines Teams auf die geschlechtsbezogene Praxis (Geschlechtersensibilität) und Interaktionen im Team aus? Wie beeinflussen möglicherweise vorhandene geschlechterstereotype Zuschreibungen und Erwartungen die Interaktionen und Aufgabenverteilung im Team? Wie werden diese von den pädagogischen Fachkräften im Arbeitsalltag erkannt und reflektiert? In die Untersuchung werden homogen weibliche und geschlechterheterogen arbeitende Teams einbezogen sowie die Perspektive der Kita-Leitungen zu geschlechtersensiblen Themen in den Blick genommen. Der Feldzugang erfolgt zum einen über eine quantitative Online-Befragung der Kita-Leitungen und zum anderen über zwei Gruppendiskussionen in einem geschlechterhomogenen Team und einem geschlechterheterogenen Team. Unsere Vision ist es, Menschen in den Kindertageseinrichtungen zu motivieren, ihre geschlechtersensible Brille regelmäßig zu tragen und sich durch kontinuierliche Reflexion weiterzuentwickeln und dieses Wissen in das pädagogische Handeln einfließen zu lassen.

Diese Masterarbeit gliedert sich in insgesamt neun Kapitel. Direkt nach dem ersten Kapitel erfolgt im zweiten Kapitel eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln. Ein Exkurs zur geschlechterbezogenen Entwicklung und zur Entstehung von Geschlechterstereotypen schließt diesen Abschnitt der Arbeit ab. Das dritte Kapitel widmet sich dem Thema Geschlechtersensibilität in Kitas. Die Institutionen des vorschulischen Bereichs arbeiten auf der Grundlage verschiedener Gesetzmäßigkeiten. Der Sächsische Bildungsplan bildet das handlungsleitende Praxismanual für Kitas und wird aus diesem Grund nach Bereichen untersucht, in denen die Kategorie Geschlecht und geschlechtersensible Pädagogik thematisiert werden. Zusätzlich bilden gesetzliche Rahmenbedingungen die Basis von geschlechtersensiblen Handeln. Am Ende dieses Kapitels wird präzisiert, auf welchen Ebenen Geschlechtersensibilität umgesetzt werden kann und welche besondere Bedeutung Teams für eine Umsetzung geschlechtersensiblen Handelns in Kitas haben. Das vierte Kapitel widmet sich den Zusammenarbeitsstrukturen und damit verbundenen aktuellen Zahlen zu Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen. Es beinhaltet ebenso einen historischen Abriss zur Entwicklung von Kitas als weibliches Terrain. In einem weiteren Teil werden Studien zur Zusammenarbeit in geschlechterheterogenen Teams beleuchtet. Mit dem fünften Kapitel beginnt der empirische Teil der vorliegenden Arbeit. Die methodische Vorgehensweise zur Beantwortung der Forschungsfragen wird intersubjektiv nachvollziehbar dargestellt. Im sechsten Kapitel erfolgt die deskriptive Auswertung der Daten der quantitativen Befragung von Kita-Leitungen. Die Interpretation und Auswertung der Gruppendiskussionen der Kita-Teams wird im siebten Kapitel vorgenommen. Bedingt durch die ausführlichen Ergebnisdarstellungen des sechsten und siebten Kapitels, findet im achten Kapitel die Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse beider Befragungen in Bezug auf die Forschungsfragen statt. Die vorliegende Masterarbeit schließt mit einem Ausblick im neunten Kapitel ab.

Eine geschlechtergerechte Sprache unter der Verwendung des Gendersterns wird angestrebt, um männliche, weibliche und nichtbinäre Geschlechtsidentitäten anzusprechen. Jedoch werden in der vorliegenden Arbeit aufgrund der geschlechtertheoretischen Ausrichtung in Fällen, in denen eine spezifische Geschlechterform zur Differenzierung und Nachvollziehbarkeit der Ausführungen notwendig wird, auf die geschlechtsneutrale Form verzichtet. Zudem werden direkte Zitate in Originalform erhalten, um Verfälschungen der Aussagen zu vermeiden.

2. Perspektiven und Begriffsbestimmungen zu Geschlecht

2.1 Die Alltagsperspektive

Der etymologische Ursprung des Begriffes „Geschlecht“ liegt in dem Wort „schlagen“. „Geschlecht“ bedeutete ursprünglich: etwas, das in eine Richtung geht. In Bezug auf die Abstammung meinte „Geschlecht“ auch, sich in eine bestimmte Richtung zu entwickeln, nach jemandem geraten (vgl. Digitales Wörterbuch 2021, Stichwort Geschlecht). Redewendungen wie „aus der Art schlagen“ verweisen auf diesen Zusammenhang (vgl. Andrä 2019, S. 19). Männer und Frauen wurden über sehr lange Zeit als ein Geschlecht wahrgenommen, als Beziehungskategorien, die jedoch von Anfang an einen Statusunterschied deklarierten. Ab dem Spätmittelhochdeutschen wurde das Wort Geschlecht mit dem biologischen männlichen oder weiblichen Geschlecht in Zusammenhang gebracht (vgl. Digitales Wörterbuch 2021, Stichwort Geschlecht). Das Wort Geschlecht beinhaltet bereits in seiner ersten Bedeutung eine Dichotomie: entweder in eine Richtung „schlagen“ oder nicht. In unserem Alltagsverständnis begegnet uns Geschlecht als dichotome Kategorie, als entweder weiblich oder männlich. Das Geschlecht eines Menschen wird als scheinbar „offensichtliche“ Tatsache wahrgenommen und bezieht sich hierbei auf das biologische Geschlecht. Das Alltagsverständnis von Geschlecht wird auf eine *„binäre Optik einer fraglosen Zweigeschlechtlichkeit“* reduziert (Bereswill 2016, S. 9). Die Wahrnehmung aus dieser Perspektive ordnet alles, was nicht eindeutig weiblich oder männlich ist, als anders oder sogar abweichend ein (vgl. ebd. S.10.). Die Einteilung von Menschen in zwei eindeutig voneinander zu unterscheidende Geschlechter strukturiert unsere Wahrnehmungen im Alltag und erscheint als selbstverständliche Tatsache. Das gesellschaftliche Ordnungsprinzip, welches dahinter steht, ist die so genannte **Heteronormativität** und steht für die Annahme, dass es nur zwei Geschlechter gibt und sie eindeutig voneinander trennbar, unterscheidbar und unveränderbar sind. Aus wissenschaftlicher Perspektive stellt sich die Kategorie Geschlecht jedoch sehr viel komplexer und uneindeutiger dar.

2.2 Die biologische Perspektive

Eng mit unserer Alltagsvorstellung von Geschlecht als dichotome Kategorie ist die Betrachtung aus der biologischen Perspektive verknüpft. Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden sowohl von Eltern als auch von pädagogischen Fachkräften oft vereinfachend als *„biologisch begründet“* angesehen (Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 45). Die *„Einflüsse von Genen, Hormonen und Gehirnstrukturen werden jedoch tendenziell überschätzt“* (ebd.).

Der biologische Ansatz bezieht den Körper und seine Entwicklung in Erklärungsansätze für (vermeintliche) Geschlechterunterschiede, beispielsweise im Verhalten, mit heran (vgl. Rohrmann 2019, S. 44). Das weibliche und männliche Geschlecht unterscheidet sich laut der biologischen Perspektive vor allem durch die Konstellation von Sexualchromosomen und dadurch, dass aufgrund organischer und damit verbundener hormoneller Unterschiede, ein Mensch entweder Spermien oder Eizellen produziert. Durch ihre körperlichen Voraussetzungen sind ausschließlich Frauen von Natur aus dazu befähigt, zu gebären und den Nachwuchs zu stillen. Ein sehr geringer Anteil der Menschen gilt aufgrund von genetischen, hormonellen oder organischen Ausprägungen als transgeschlechtlich bzw. intersexuell, dies trifft auf circa 2% der Neugeborenen weltweit zu (vgl. Andrä 2019, S. 21).

Eine rein biologisch-deterministische Sichtweise auf Geschlecht wird aktuell nicht mehr vertreten, da Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung mehr und mehr gegen diese Annahmen sprechen (ebd., S. 22).

In Bezug auf biologische Unterschiede des Gehirns ist beispielsweise belegt, dass pränatale Unterschiede der Gehirne männlicher und weiblicher Föten minimal sind. Erst in der weiteren Entwicklung können erhebliche Unterschiede entstehen. Diese werden in erster Linie durch Umwelteinflüsse verursacht (vgl. Rohrmann/ Wanzeck-Sielert 2018, S. 46). Es wird davon ausgegangen, dass sich das Gehirn während des Lebens aufgrund von Erfahrungen und Umwelteinflüssen verändert. Diese Anpassungs- und Lernfähigkeit des Gehirns, die so genannte neuronale Plastizität, setzt sich bis ins hohe Erwachsenenalter fort (vgl. Focks 2016, S. 74f.). Konstatiert wird, dass individuelle Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen größer sind als geschlechterspezifische (biologisch angelegte) Unterschiede (vgl. Rohrmann/ Wanzeck-Sielert 2018, S. 43). In aktuellen Diskursen zu geschlechtlichen Unterschieden wird die Relevanz des Körpers nicht mehr primär mit biologisch-genetischen Attributen verknüpft, sondern vielmehr steht die Frage im Fokus, welche Rolle er im Rahmen von gesellschaftlichen Geschlechterkonstruktionen spielt (vgl. Kubandt 2016, S. 59). Interaktionistische Theorien beschäftigen sich mit der Frage, wie aus einem Neugeborenen durch Interaktion und Kommunikation ein autonomes, handlungs- und gesellschaftsfähiges Subjekt wird, welches an die soziale und geschlechtliche Ordnung einer Gesellschaft angepasst ist (vgl. Niederbacher/ Zimmermann 2011, S. 13).

2.3 Die interaktionistische Perspektive

Die interaktionistische Perspektive auf Geschlecht beleuchtet die **geschlechterspezifische Sozialisation** und wie **Geschlechtsidentität** in alltäglichen Handlungen (**“doing gender”**) hergestellt wird.

Dabei wird unter Sozialisation allgemein *„der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit eines Individuums in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten, sozialen und materiellen Umwelt“* verstanden (ebd., S. 15).

Die geschlechterspezifische Sozialisation beginnt bereits nach der Geburt und der damit verbundenen geschlechtlichen Zuordnung des Babys als Junge oder Mädchen. Die Kategorie Geschlecht beeinflusst somit den Sozialisationsprozess von Anfang an grundlegend (ebd., S. 159). Studien belegen, dass aufgrund der geschlechtlichen Zuordnung mit Kindern unterschiedlich interagiert wird und sie somit je nach Geschlecht unterschiedliche Erfahrungen machen (vgl. Rohrman 2019, S. 45). Geschlechertypische Einstellungen und Verhaltensweisen werden auf diese interaktive Weise verinnerlicht (vgl. Rohrman/ Wanzeck-Sielert 2018, S. 46).

Das Konzept des **“doing gender”** rückt aus der konstruktivistischen Perspektive die Eigenaktivität von Individuen in den Vordergrund. Geschlecht wird in diesem Zusammenhang als eine Kategorie der individuellen Entwicklung gesehen. Im Prozess des **“doing gender”** werden Männlichkeit und Weiblichkeit in alltäglichen Interaktionen dargestellt, hergestellt und gestaltet (vgl. Ehlert 2012, S. 26). Diese Inszenierungen von Geschlecht haben eine biographische Wirkung, denn sie sind ein Teil der Geschlechtsidentitätsentwicklung von Kindern (vgl. Focks 2016, S. 43). Dabei bilden die Normen, Stereotype und auch die Machtstrukturen der jeweiligen Kultur und Zeit, den Kontext der Geschlechtsidentitätsentwicklung (ebd., S. 69).

Die Herausbildung einer eigenen **Geschlechtsidentität** ist eine Entwicklungsaufgabe im Kindes- und Jugendalter und kann zum Konflikt werden, wenn gesellschaftliche Erwartungen und Normen nicht zur Geschlechtsidentität passen und in Frage gestellt werden. Geschlechtsidentität kann nicht als feste Größe vorausgesetzt werden, denn gerade Kinder und Jugendliche inszenieren sich oft als besonders weiblich oder besonders männlich. Diese Inszenierungen sind jedoch nicht starr und können sich im Laufe der Entwicklung verändern. Die Herausbildung einer eindeutigen und lebenslang festgeschriebenen Geschlechtsidentität ist somit zu hinterfragen (vgl. Bereswill/ Ehlert 2018, S. 38).

Der interaktive Ansatz des "doing gender" auf die Kita bezogen beinhaltet, dass in täglichen Interaktionen zwischen den Kindern untereinander sowie zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften und auch innerhalb des Teams geschlechterspezifische Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen dargestellt, hergestellt und gestaltet werden. Dabei sind diese Prozesse vor allem durch die Erwachsenen geprägt. Unbewusste Zuschreibungen, an denen die pädagogischen Fachkräfte ihr Handeln ausrichten und die sie an die Kinder und andere Interaktionspartner*innen herantragen, beeinflussen "doing gender" Prozesse in der Kita. Denn in Situationen mit deutlich geschlechtlicher Konnotation verhalten sich pädagogische Fachkräfte häufig intuitiv und folgen spontan eigenen Vorlieben und Neigungen. Das bedeutet, dass "doing gender" und die damit zusammenhängende oft geschlechterstereotype Konnotation eines Handelns unbewusst „*unter der Hand*“ passiert (Focks 2016, S. 77). Untersuchungsergebnisse zeigen, dass pädagogische Fachkräfte so eher geschlechertypische Verhaltensweisen bei Kindern fördern (vgl. ebd., S. 46).

Ein Beispiel für "doing gender" in der Kita ist das kindliche Bewegungsverhalten: Bei Jungen wird sowohl von pädagogischen Fachkräften als auch von Eltern ein gewisser Bewegungsdrang angenommen, demzufolge werden Jungen häufiger dazu animiert, sich zu bewegen - sie tun es dann meist auch (ebd. S. 158). Ein weiteres Beispiel sind Konfliktsituationen unter den Kindern. Die allgemeine Annahme ist, dass sich ein Junge, der sich als "richtiger Junge" darstellen will ("doing gender"), in Konfliktsituationen häufiger kämpft als ein "richtiges Mädchen", welches eher weint oder sich mit Worten wehrt.

Kinder offenbaren in ihren Handlungen in diesen Situationen ihre Annahmen darüber, wie sie glauben, sich in der Gesellschaft als weiblich bzw. männlich darstellen zu müssen, um auch als Junge oder Mädchen "erkannt" zu werden (ebd., S. 136).

Verlaufen diese "doing gender" - Prozesse unbewusst und von den Fachkräften unbemerkt, kann es zur Ausgrenzung von Kindern kommen, die sich nicht „geschlechterkonform“ verhalten oder es wird die Weitergabe von Geschlechterstereotypen an die Kinder gefördert, die sie in ihrer Entwicklung einschränken.

„Denn wenn Kinder während dieser Zeit nicht darin bestärkt werden, ihr Kind-Sein so auszuleben, wie es ihnen entspricht, wenn ihnen keine Spielräume in der Identitätsentwicklung ermöglicht und keine Alternativen zu herkömmlichen Geschlechterrollen geboten werden, orientieren sie sich an den vorherrschenden Bildern und Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Dies führt zu sozialen Ungleichheiten, zu Ausgrenzung, zu Einschränkungen der Entfaltungsmöglichkeiten und kann sich negativ auf die Entwicklung auswirken“ (Focks 2016, S. 43).

Ein weiterer Aspekt des “doing gender” - Konzeptes ist, dass es auch auf den Bereich des Arbeitshandelns der Fachkräfte übertragen wurde. “**Doing gender while doing work**” meint, dass auch in Team-Interaktionen beispielsweise bei der Übernahme von Arbeitsaufgaben, Geschlecht hergestellt wird. Zum Beispiel wenn weibliche Fachkräfte in einem geschlechterheterogenen Kita-Team selbstverständlich alle Aufgaben im kreativen Bereich sowie bei der Körperpflege oder männliche Fachkräfte eher Aufgaben im handwerklich/ technischen Bereich übernehmen, werden stereotype Weiblichkeits- oder Männlichkeitsmuster reproduziert.

Auch die interaktive Sichtweise begreift Geschlecht als eine dichotome Kategorie. Ansätze, die die Dichotomie von Geschlecht grundsätzlich in Frage stellen und die Multidimensionalität herausstellen, sind so genannte dekonstruktive Ansätze (vgl. Bereswill 2016, S. 44).

2.4 Die dekonstruktive Perspektive

Im Mittelpunkt dieser Ansätze steht die Dekonstruktion der binären Kodierung von Geschlecht (ebd., S. 45). Die als queere oder auch normativitätskritisch bezeichneten Ansätze verfolgen das Anliegen, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sichtbar zu machen und so vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen zu ermöglichen (vgl. Cremers et al. 2020, S. 96). Aus der dekonstruktiven Perspektive von Geschlecht heraus, erfolgte erstmals die Unterscheidung von biologischem Geschlecht (*Sex*) und sozialem sowie kulturellem Geschlecht (*Gender*). Der Begriff **Gender** dient somit dazu, soziale und psychologische Zuschreibungen an das Geschlecht von der biologischen Geschlechterzugehörigkeit zu differenzieren (Rohrmann 2019, S. 37).

Die klare Trennung von Sex und Gender wird mittlerweile jedoch kritisch diskutiert und innerhalb der Gender- und Queer-Forschung zunehmend in Frage gestellt, da davon ausgegangen wird, dass auch biologische Unterscheidungen nicht eindeutig sind und sozial konstruiert werden (vgl. Ehlert 2012, S. 23). Mit der Kritik der Sex/Gender-Trennung wird die Vorstellung zurückgewiesen, dass Sex und Gender, also körperliches/biologisches Geschlecht und gefühltes Geschlecht/ Geschlechteridentität, immer übereinstimmen.

Die Queerforschung konstatiert, dass es vielfältige geschlechtliche Identitäten und geschlechtliche Lebensweisen gibt (vgl. Focks 2016, S. 75). Dies umschreibt das Konzept der **Gender Diversity**, der Multidimensionalität von Geschlecht und macht deutlich, dass es vier verschiedene Dimensionen haben kann, die individuell unterschiedlich zusammenwirken können (vgl. Nordt/ Kugler 2018, S. 26f.):

Die **biologische Dimension** von Geschlecht beinhaltet körperliche und hormonelle Geschlechtsmerkmale und kann verschiedene Ausprägungen haben. Von eindeutigen Geschlechtsmerkmalen beispielsweise im Hinblick auf die Genitalien bis hin zu mehrdeutig interpretierbaren Geschlechtsmerkmalen. Die biologische Dimension von Geschlecht gestaltet sich so vielfältig wie menschliche Körper sind.

Die **psychologische Dimension** von Geschlecht beinhaltet die Geschlechtsidentität. Sie kann beispielsweise als männlich, weiblich, transweiblich, transmännlich sowie in Ausprägungen des Weder-noch oder Sowohl-als-auch entwickelt sein.

Die **soziale Dimension** von Geschlecht beinhaltet den Geschlechterausdruck, der nach außen über Kleidung, Frisur, Körpersprache, Betätigungen, Berufe, Vorlieben und vieles mehr, vermittelt werden kann.

Die **sexuelle Dimension** von Geschlecht bezieht sich auf die sexuelle Orientierung, das sexuelle Begehren eines Menschen. Es kann sehr vielfältig ausgeprägt sein: heterosexuell, homosexuell, pan-sexuell oder auch asexuell.

Diese vier Dimensionen von Geschlecht zeigen, welche Vielfalt sich hinter der Kategorie Geschlecht verbirgt und dass es mehr ist als eine dichotome Kategorie. Geschlecht wird aus dieser Perspektive heraus als ein *„Repertoire aus Verhaltens-, Gefühlsweisen und Körperpraxen betrachtet“* (vgl. Focks 2016, S. 77).

Derzeit befinden sich Geschlechterverhältnisse in unserer Gesellschaft im Wandel. Dieser reicht *„von einem Aufbrechen der geschlechtstypischen Arbeitsteilung bis zu einer Verflüssigung der Kategorie Geschlecht in queeren, sich nicht in das binäre Schema der Zweigeschlechtlichkeit einordnenden Lebensweisen“* (Meuser 2019, S. 60). Spätmoderne Gesellschaften zeichnen sich durch mehr Flexibilität aus. Es existiert ein breiteres Kontinuum zwischen dem, was gesellschaftlich als „normal“ und „nicht normal“ angesehen wird. Das „typisch Männliche“ kann sich verschieden äußern und auch das „typisch Weibliche“ hat mehrere Facetten (vgl. ebd., S. 57). Seitens konservativer politischer Kräfte gibt es jedoch zum Teil *„starke Bemühungen, um eine Wiederherstellung von Eindeutigkeiten und klaren Grenzen“* (ebd.). Denn Geschlecht wirkt nach wie vor als eine gesellschaftliche Strukturkategorie.

2.5 Die strukturtheoretische Perspektive

„Geschlecht als Strukturkategorie wird gesellschaftstheoretisch als ein Prinzip gesellschaftlicher Gliederung und Hierarchiebildung betrachtet“ (Ehlert 2012, S. 15). Die Kategorie Geschlecht strukturiert alle menschlichen Lebensbereiche sowie unser Denken, Fühlen und Handeln (vgl. Focks 2016, S. 28).

Sie hat Einfluss darauf, wie wir uns und andere wahrnehmen und bestimmt den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, zum Beispiel über Berufe und die Position auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Ehlert 2012, S. 15).

So entstehen diverse Chancenungleichheiten für Jungen und Mädchen, Männer und Frauen (vgl. Focks 2016, S. 11). In vielen gesellschaftlichen Bereichen sind Männer auch heute noch Frauen gegenüber privilegierter. Sie haben beispielsweise oft die besser bezahlten Stellen, ihre Karriere wird – auch im sozialen Sektor – häufig durch die „gläserne Rolltreppe“² erleichtert. Frauen hingegen leisten nach wie vor die meiste Care-Arbeit in den Familien und es gibt Asymmetrien in der familiären Arbeitsteilung (vgl. Bereswill 2016, S. 17). Somit haben Frauen unter anderem weniger Zeit und Energie in Beruf und Karriere zu investieren.

Trotz politischer Initiativen, wie beispielsweise **Gender Mainstreaming**³ kann noch lange nicht von einer Gleichstellung der Geschlechter gesprochen werden (vgl. Focks 2016, S. 30). Geschlecht ist somit nach wie vor ein gesellschaftliches Ordnungsmerkmal, welches gesellschaftliche Teilhabechancen von Menschen strukturiert. Besonders deutlich wird dies, wenn man die Strukturierung des Arbeitsmarktes hinsichtlich von Geschlecht betrachtet.

Arbeitsmarkt und Geschlecht

Der Arbeitsmarkt ist horizontal segregiert. Das heißt, dass Frauen in der Regel in anderen Berufszweigen und Tätigkeitsfeldern beschäftigt sind als Männer. Frauen sind umso deutlicher unterrepräsentiert, je höher die entsprechenden Positionen in der Hierarchie angesiedelt sind und je mehr Machtbefugnisse sie beinhalten (vertikale Segregation des Arbeitsmarktes).

Auf dem Arbeitsmarkt ist in den letzten Jahren eine Abnahme geschlechtstypischer Unterschiede zu verzeichnen, viele Berufe haben ihren vormaligen geschlechterexklusiven Charakter verloren (vgl. Meuser 2019, S. 57). Diese Veränderungen treffen jedoch eher auf klassische Männerberufe als auf klassische Frauenberufe zu. Hier zeigt sich zum Teil eine rückläufige Tendenz.

² Die „gläserne Rolltreppe“ ist eine Metapher für das Phänomen, dass Männer in typischen Frauenberufen (wie Grundschullehrer*in, Sozialarbeiter*in, Erzieher*in), schneller in der Hierarchie aufsteigen und „Karriere“ machen, beispielsweise die Leitung einer Einrichtung übernehmen und somit ein höheres Einkommen haben als ihre Kolleg*innen (vgl. Ettl 2015, S. 30ff.).

³ **Gender Mainstreaming:** Der Begriff Gender Mainstreaming beinhaltet politische Programme und Initiativen, welche die Gleichberechtigung und Gleichstellung der Geschlechter auf allen gesellschaftlichen Ebenen zum Ziel haben (vgl. Kubandt 2019, S. 10). Bei diesem Ansatz stehen strukturelle Aspekte im Mittelpunkt. Wie können veränderte Strukturen dazu beitragen, dass es keine Benachteiligungen hinsichtlich des Geschlechts beispielsweise in Unternehmen gibt? Dabei wird unter Gleichstellung nicht „Gleichmacherei“ verstanden, „sondern Respekt, Akzeptanz und Vielfalt“ (Corax Interview 2017, S.35)

Der bereits sehr hohe Frauenanteil im Bereich Grundschullehramt ist beispielsweise in den letzten Jahren noch einmal angestiegen (ebd., S. 58). Auch haben trotz des angestiegenen Frauenanteils, Organisationen wie die Bundeswehr oder die Polizei, nicht ihren männlich konnotierten Charakter verloren (ebd.).

Bereswill konstatiert (vgl. 2016, S. 20), dass die veränderte gesellschaftliche Arbeitsteilung mit einer höheren Erwerbsquote bei Frauen einhergeht. Die Ausweitung des so genannten Care-Sektors wächst – dieser Sektor ist jedoch für profitausgerichtete Kapitalmärkte uninteressant. Dies führt wiederum zu neuen Abhängigkeiten und Ungleichheiten von Frauen, da überproportional viele Frauen in diesen „*wertschöpfungsschwachen*“ und eher schlecht bezahlten Arbeitsbereichen, wie in der Pflege oder in Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit (Kita), meist in Teilzeit, beschäftigt sind (ebd., S. 21). Auffallend ist, trotz leichter Zuwächse, die Abwesenheit von Männern in diesen Arbeitsbereichen. Dies liegt auch an der vergleichsweise schlechten Bezahlung im sozialen Sektor. Das Lohngefälle zwischen Männern und Frauen spiegelt sich im so genannten **Gender-Pay-Gap** (vgl. Destatis Verdienststrukturerhebung) wider. Das geschlechtsspezifische Lohngefälle berechnet sich aus der Differenz des durchschnittlichen Bruttostundenverdienstes von Frauen und Männern. In allen Bereichen verdienen Männer im Jahr 2020 etwa 18% mehr pro Stunde als Frauen. In keinem einzigen Wirtschaftszweig verdienen Frauen mehr als Männer (vgl. Destatis Verdienststrukturerhebung). Aufgrund des Lohngefälles und der stetig steigenden Preise können es sich Familien oft nicht leisten, dass der besserverdienende Mann die Elternzeit übernimmt oder in einen schlechter bezahlten Job wechselt. Die herrschenden ökonomischen Verhältnisse mit ihrem Wachstumsdrang brauchen Männer, die ohne Rücksicht auf Familie, soziale Bindungen auf dem Arbeitsmarkt verfügbar und flexibel einsetzbar sind (vgl. Böhnisch 2011, S. 88). Somit werden Putzen, Waschen, Kochen, Kindererziehung, Organisation und Verantwortung für das Familienleben und viele andere Aufgaben noch mehrheitlich von Frauen übernommen, auch wenn sie berufstätig sind (ebd.).

Im Bereich des Arbeitsmarktes sind somit nach wie vor Ungerechtigkeiten zwischen Männern und Frauen in Bezug auf den Verdienst und Aufstiegschancen vorherrschend. Es sind vor allem Frauen, die finanziell benachteiligt sind, da ihre Erwerbsbiografie beispielsweise aufgrund von Elternzeit unterbrochen ist, sie nach dem Wiedereinstieg meist in Teilzeit arbeiten müssen, da sonst die Kinderbetreuung nicht funktionieren würde. Somit verdienen Frauen weniger und damit fallen auch ihre Rentenbezüge geringer aus als bei Männern (vgl. Focks 2016, S. 30). Die Kategorie Geschlecht strukturiert somit die soziale Positionierung von Menschen in der Gesellschaft nach wie vor.

Intersektionalität

Bei der Frage nach Faktoren, die die soziale Positionierung von Menschen bestimmen, hat jedoch nicht nur das Geschlecht eine Bedeutung, sondern es gibt Überschneidungen zwischen der ethnischen, klassenspezifischen und geschlechtlichen Gruppenzugehörigkeit (vgl. Ehlert 2012, S. 21). Die so genannte **Intersektionalität** beschreibt, dass neben dem Geschlecht eines Menschen auch Klasse und ethnische Herkunft als zentrale gesellschaftliche Strukturkategorien zur Herstellung sozialer Ungleichheit angesehen werden müssen (vgl. Bereswill 2016, S. 18).

In aktuellen Debatten mit dem Fokus auf Intersektionalität wird jedoch betont, dass Frauen und Männer keine homogenen Gruppen darstellen und auch dieser Faktor berücksichtigt werden muss (vgl. Ehlert 2012, S. 22).

2.6 Exkurs: Entstehung von Geschlechterstereotypen

Die Geschlechterdifferenzierung, das heißt die Fähigkeit der Unterscheidung von weiblich/ männlich und die Zuordnung von Erwachsenen nach ihrem Geschlecht, gelingt Kindern ab etwa 12 Monaten. Etwas länger dauert die Fähigkeit der Unterscheidung zwischen Junge und Mädchen. Studien zeigen, dass diese den Kindern erst mit etwa zwei Jahren möglich ist. Sie orientieren sich zunächst vorwiegend an äußeren Merkmalen, insbesondere Frisur und Kleidung, genitale Unterschiede werden meist nur genannt, wenn die einzuordnenden Kinder unbekleidet waren. Ab etwa drei Jahren erkennen sie, dass sie, auch wenn sie das geschlechtertypische Erscheinungsbild ändern oder sich geschlechteruntypisch verhalten, trotzdem als Mädchen oder Junge wahrgenommen werden. Erst im Vorschulalter beginnen Mädchen und Jungen sich bei der Unterscheidung der Geschlechter an den Geschlechtsteilen zu orientieren (vgl. Rohrmann 2019, S. 40).

Eine Tendenz zur Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Spielpartner*innen beginnt ab dem zweiten Lebensjahr. Die Geschlechtertrennung in Mädchen- und Jungen-Gruppen, steigt im Vorschulalter und erreicht ihren Höhepunkt im Alter zwischen neun und zehn Jahren (ebd., S. 42).

Parallel zu dieser beobachtbaren Geschlechtertrennung entwickeln Kinder ein Verständnis davon, wie Mädchen/Jungen bzw. Frauen/ Männer „zu sein haben“. Die Entwicklung von Geschlechterkategorien, die sich später in Geschlechterstereotypen manifestieren können, hängt damit zusammen, dass Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren tendenziell dazu neigen, Dinge in „ähnlich“ und „verschieden“ zu gruppieren. Im Grundschulalter entwickeln sie eine flexiblere Vorstellung davon, wie ein „richtiger Junge“ oder ein „richtiges Mädchen“ sein soll und stellen fest, dass es hier individuelle Unterschiede geben kann (ebd.).

Der Begriff Geschlechterstereotyp umfasst vorgefasste Vorstellungen von Eigenschaften, Fähigkeiten, Verhaltensweisen und damit verbundenen Aufgaben, die Männern und Frauen aufgrund ihres biologischen Geschlechts zugeschrieben werden (ebd., S. 39)⁴.

Der Begriff des Stereotyps setzt sich aus zwei griechischen Wörtern zusammen: *stereos*, was so viel wie starr und fest bedeutet sowie *typos*, was Entwurf oder feste Norm bedeutet (vgl. Petersen/ Six 2020, S. 21). Grundlegend beinhaltet Stereotypisierung, dass Menschen nicht als Individuen gesehen werden, sondern als Teil einer Gruppe. Dies weist auf den zentralen Mechanismus bei der Entstehung von Stereotypen hin: Die Bereitschaft andere Menschen sozial zu kategorisieren, zum Beispiel nach Alter, Geschlecht oder Nationalität und sie dann in Eigen- und Fremdgruppen aufzuteilen. Stereotype erleichtern es, sich in den komplexer werdenden sozialen Umwelten zurechtzufinden und vereinfachen und strukturieren soziale Situationen. Dabei sind diese sozial geteilten Wissensstrukturen über die Fremdgruppe in der Regel negativer als Stereotype über die Eigengruppe, der sich Menschen selbst zuordnen. Die Tendenz zur Kategorisierung beeinflusst die Informationsverarbeitung, das heißt wie die in Gruppen eingeordneten Menschen wahrgenommen, beurteilt und behandelt werden. Somit beeinflussen Stereotype nicht nur die Wahrnehmenden, sondern auch die Interaktion mit den Mitgliedern der stereotypisierten Gruppen (ebd., S. 21f.)

Kinder sind in ihren Lebenswelten von Anfang an mit Geschlechterstereotypen konfrontiert, hierzu gehören Familie, Kita und mediale Einflüsse (vgl. Focks 2016, S. 16). Da Kinder sehr aktiv ihre Umwelt wahrnehmen, filtern sie tagtäglich vielfach unbemerkt Informationen über „Männlichkeit“, „Weiblichkeit“, Verhaltensmuster und Geschlechterverhältnisse aus der Umwelt und eignen sich so Geschlechterstereotype an (ebd.). *„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“* (Focks 2016, S. 17). Somit fließen Geschlechterstereotype, die ihnen im Alltag (auch in der Kita) begegnen, in ihre eigene Vorstellung von Geschlecht ein und beeinflussen ihr Handeln.

⁴ In der Fachliteratur wird häufig der Begriff der Geschlechterrolle verwendet. Dieser impliziert jedoch Flexibilität, indem die Geschlechterrolle wie jede andere „Rolle“ gewechselt werden kann, was aber nicht der Realität entspricht (vgl. Rohrmann 2019, S.39).

2.7 Fazit

„Geschlecht ist ein komplexes, (.) vielschichtiges soziales Phänomen, das zu erfassen nicht abschließend gelingt“ (Bereswill/ Ehlert 2018, S. 39). Als eine biologisch begründete dichotome Strukturkategorie unserer Gesellschaft, beeinflusst Geschlecht nach wie vor Lebensläufe und produziert Benachteiligungen (vgl. ebd., S. 58, 49, 21).

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die individuelle Vorstellung von Mann-Sein, Frau-Sein oder Nicht-Sein, das Resultat von interaktiven Konstruktionsprozessen ist (vgl. Bereswill 2016, S. 24). Es wird davon ausgegangen, dass Zuschreibungen und Erwartungen an Mädchen und Jungen, Frauen und Männer nicht biologisch bestimmt, sondern gesellschaftlich konstruiert – und damit auch veränderbar und gestaltbar sind (vgl. Ehlert 2012, S. 23). Geschlecht ist „*nichts, was wir haben oder sind, sondern etwas, was wir tun*“ (Focks 2016, S. 77).

Kinder bis zum sechsten Lebensjahr entwickeln ein grundlegendes Verständnis von Geschlechterdifferenzierungen und erwerben ein Wissen über Geschlechterstereotype, welche ihre Wahrnehmung und ihr Handeln beeinflussen. Im Vorschulalter experimentieren Kinder mit den Präsentationsweisen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ unserer Kultur und setzen diese zu sich selbst in Beziehung. Es ist notwendig, Kinder bei dieser Erprobung kritisch zu begleiten, ihnen alternative Geschlechtersymboliken anzubieten, um vorherrschende Geschlechterverhältnisse nicht zu verstärken (ebd., S. 10). Denn Kinder orientieren sich am realen und konkreten Verhalten Erwachsener im Alltag. „*Die erlebte Aufgaben- und Arbeitsteilung der Geschlechter beeinflusst – wie Befragungen von Kindern zeigen – auch die Lebensvorstellungen und -pläne von Kindern*“ (ebd., S. 30).

Kitas haben somit eine Schlüsselfunktion für den Umgang und das mögliche Aufbrechen von Geschlechterstereotypen, besonders wenn Männer und Frauen in Teams zusammenarbeiten. Es wird davon ausgegangen, dass die pädagogische Arbeit in der Kita auch an der Herausbildung gesellschaftlicher Ordnungen und Prozesse beteiligt ist. Ausgehandelt werden Konstruktionen von Normalität und Abweichung in Bezug auf die Kategorie Geschlecht. Für Kinder ist die Zeit in der Kita für ihre geschlechtliche Verortung sehr bedeutsam, vor allem wenn sie sich (noch) nicht genau in die dichotome Struktur von weiblich/ männlich einordnen können oder nicht aus traditionellen Kleinfamilien, sondern aus anderen Familienformen, wie beispielsweise Einelternfamilien oder Regenbogenfamilien stammen. Die Kita ist ein wichtiger Erfahrungsraum möglicher gesellschaftlicher Vielfalt von Geschlecht und damit zusammenhängender Lebensformen (ebd., S. 9).

Es braucht eine bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht und diesbezüglichen Themen im pädagogischen Alltag und somit eine geschlechtersensible Pädagogik in den Kitas, damit Geschlechterstereotype nicht (re)produziert und individuelle Entfaltungsmöglichkeiten von Kindern eingeschränkt werden oder eine Ausgrenzung derjenigen Kinder erfolgt, die den geschlechertypischen Vorgaben nicht entsprechen (ebd.). Nur so können Kinder früh lernen und erfahren, was soziale Vielfalt bedeutet und bestmöglich auf ein Leben in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden diversen Gesellschaft vorbereitet werden (vgl. Nordt/ Kugler 2018, S. 24). Diese Sichtweise lenkt den Blick auf die Bedeutung von Geschlechtersensibilität in Kitas.

3. Geschlechtersensibilität in Kindertageseinrichtungen

3.1 Kitas als Institution des vorschulischen Bereichs

Seit dem 01. August 2013 hat nach § 24 SGB VIII jedes Kind vom ersten Lebensjahr bis zum Eintritt in die Grundschule einen Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kita. Diese geänderte Gesetzeslage führte zu einem Anstieg des Bedarfs an Einrichtungen und Personal. Somit ist in Deutschland ein kontinuierlicher Anstieg institutionalisierter Angebote der Betreuung in Form von Kitas zu verzeichnen (vgl. Forschungsverbund DJI/TU Dortmund 2016, S. 12).

Kitas sind Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Sie bilden die Elementarstufe des deutschen Bildungssystems und sind nach dem Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) organisiert. Hier gibt es einen eigenen Abschnitt zur Institution Kita. Dieser stellt, neben den unterschiedlichen Regelungen auf Landesebene, die bundesweite gesetzliche Grundlage für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen dar (vgl. Fuchs-Rechlin/Meiner-Teubner 2021, S. 512f.). Verantwortung für den Betrieb einer Kita haben öffentliche Träger, wie die Kommune oder der Landkreis sowie freie Träger. Zu den freien Trägern zählen kirchliche Organisationen, Wohlfahrtsverbände, Stiftungen oder auch Personenvereinigungen. Insgesamt gibt es in Deutschland eine große Trägervielfalt, welche auch im SGB VIII verankert ist (vgl. Weegemann/ Ostendorf-Servissoglou 2017, S. 2f.). Finanziert werden Kitas gemeinsam vom Bundesland, den Kommunen sowie den Eltern durch Elternbeiträge (vgl. Gesetz über Kindertageseinrichtungen 2021, Abschnitt 3).

Auf der Basis des sächsischen Gesetzes über Kindertageseinrichtungen werden Kitas als institutionelle Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren in Krippengruppen von der Vollendung des dritten Lebensjahres bis zum Schuleintritt in Kindergartengruppen und in Gruppen des Hortes für schulpflichtige Kinder bis zur Vollendung der vierten Klasse, definiert (ebd., §1).

Der Sächsische Bildungsplan erweitert diese Definition, indem er Kitas als sozialpädagogische Einrichtungen mit eigenen Bildungsräumen bezeichnet, die eine Betreuungs- und Erziehungsfunktion innehaben sowie gerechte Bildungschancen für alle bieten und umsetzen sollen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007, S. 12f.). **“Kindertageseinrichtungen haben somit einen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag”** (Bertelsmann Stiftung 2017, S. 4) und erfüllen vielfältige Funktionen: Unterstützung und Ergänzung der Betreuung, Erziehung und Bildung innerhalb der Familie. Bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf für die Eltern, Förderung der kindlichen Entwicklung bis hin zu Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit (vgl. SGB VIII 2021, § 24).

Für die Umsetzung der oben genannten Aufträge von Kitas sind im Laufe der Zeit verschiedene Konzepte und Ansätze entwickelt worden. Diese reichen exemplarisch von Kneipp-Kitas, in denen Körper und Gesundheit im Fokus stehen über integrative Kitas in denen auch Kinder mit Beeinträchtigungen aufgenommen werden bis hin zu Einrichtungen, bei denen eine besondere Pädagogik im Mittelpunkt steht, wie Waldorf- oder Montessori-Kitas. Die Konzeptionen von Kitas beinhalten idealtypischerweise eine sehr detaillierte Darstellung des pädagogischen Ansatzes, der pädagogischen Arbeit, welche Leitbilder und Ziele verfolgt werden, wie diese erreicht werden sollen und wie die alltägliche Arbeit gestaltet ist (vgl. Fuchs-Rechlin/ Meiner-Teubner 2021, S. 513f.). Auch in Bezug auf Geschlechtersensibilität sowie den Umgang mit Diversität und Vielfalt in den Einrichtungen können sich Kitas mit ihren Konzepten positionieren. Sie bilden eine theoretische Rahmung der Handlungspraxis und eine Basis für den Umgang mit der Kategorie Geschlecht sowie für die geschlechtersensible Pädagogik in den Einrichtungen. Die Entwicklung der individuellen Konzeptionen basiert auf den so genannten Bildungsplänen, welche für jedes Bundesland von den zuständigen Sozialministerien erarbeitet werden. Im Jahr 2004 gab es im Rahmen einer Bildungsinitiative für Kitas in allen Bundesländern die Anregung, Bildungs- und Orientierungspläne zu entwickeln und so die Umsetzung und Sicherung des Bildungsauftrages in Kitas umzusetzen (Rohrmann 2009, S. 75). Welche Relevanz die Kategorie Geschlecht im sächsischen Bildungsplan hat, wird im nächsten Abschnitt aufgezeigt.

3.2 Geschlecht im Sächsischen Bildungsplan

Bildungspläne stellen „*Bezugspunkte für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen dar*“ und sind im Rahmen dieser Arbeit auch für die Betrachtung von Geschlechtersensibilität bedeutsam (ebd.).

Vergleicht man die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer fällt auf, dass Geschlecht hauptsächlich „*vor der Folie der Geschlechtergerechtigkeit*“ erörtert wird, „*da seit der Einführung des Gender Mainstreaming die Kinder und Jugendhilfe dazu aufgefordert ist, ihre Angebote und Arbeitsmethoden dahingehend zu überprüfen*“ (Kubandt 2016, S. 101f.)

Im Folgenden wird der sächsische Bildungsplan dahingehend untersucht, welche Anregungen er zur praktischen Arbeit in der Kita im Zusammenhang mit der Kategorie Geschlecht gibt. Er existiert in der grundlegenden Form seit dem Jahr 2006 und ist somit seit mehr als 15 Jahren elementarer Bestandteil der pädagogischen Arbeit sächsischer Kitas.

Er dient als Leitfaden für pädagogische Fachkräfte und ist ein Instrument, das Orientierung zur Ausgestaltung des Bildungsauftrages bei Kindern von null bis zehn Jahren gibt (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007, S. 9).

Der Bildungsplan ist strukturiert in ein Vorwort, gefolgt von einer Einführung als Grundlagentext und teilt sich weiterführend in die Bildungsbereiche somatische, soziale, kommunikative, ästhetische, naturwissenschaftliche und mathematische Bildung. Abschließend werden die Kontexte erörtert, in welchen sich die pädagogische Praxis bewegt. Hierzu gehören unter anderem Räumlichkeiten und Materialien, Projektarbeit, Dokumentation, Kooperationen, didaktisch- methodischen Überlegungen, Aufgaben des Trägers, das Feld der Wahrnehmung, Beobachtung und Reflektion, die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern und die Integration ins Gemeinwesen. Abschließend werden die Themenfelder religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung benannt (ebd., S. 8).

Der sächsische Bildungsplan beschreibt die Geschlechterthematik als eine Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit in Kitas und zeigt in einigen der oben genannten Bereiche auf, wie die Kategorie Geschlecht als entsprechende pädagogische Berücksichtigung im Alltag von Kitas gedacht ist und damit frühpädagogisch zum Thema wird (vgl. Kubandt 2016, S. 101f.).

Anzumerken ist, dass sowohl Begrifflichkeiten wie beispielsweise geschlechterbewusst oder geschlechtersensibel im Bildungsplan benutzt werden, ohne dass darauf eingegangen wird, auf welchen theoretischen Vorannahmen von Geschlecht sie basieren (ebd., S. 104). Da immer wieder Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen betont und als "Normalfall" angesehen werden, liegt dem Sächsischen Bildungsplan eine differenzorientierte Sichtweise auf Geschlecht zugrunde (ebd., S. 106). Diese greift jedoch zu kurz, da Geschlecht eine multidimensionale Kategorie ist, welche, wie Kapitel 2.4 aufzeigt, mehr als zwei Dimensionen/ Ausprägungen haben kann.

Vielfältige geschlechtliche Identitäten und Lebensweisen werden somit in der aktuellen Version des Sächsischen Bildungsplanes nicht beachtet und Kinder, welche sich (noch) keinem Geschlecht zuordnen, nicht erwähnt. Hinsichtlich der zunehmenden Geschlechterdiversität sollte der Sächsische Bildungsplan zeitnah eine Aktualisierung erfahren.

Kitas als wichtige Sozialräume

Im Kapitel "*Grundlagen*" des Bildungsplans wird auf die Bedeutung von Kitas im Rahmen der Entwicklung einer geschlechtlichen Identität, der Reproduktion und Gestaltung von Geschlechterverhältnissen und dem sensiblen Umgang mit Unterschiedlichkeiten in Bezug auf Geschlecht eingegangen.

Kitas stellen „wichtige Sozialräume“ für Kinder dar und *„beeinflussen und begleiten Mädchen und Jungen bei der Entwicklung ihrer Identität.“* Es sind Orte, *„die bestehende Geschlechterverhältnisse sowohl reproduzieren als auch mitgestalten. Aus diesen Gründen ist es wesentlich, sowohl sensibel mit Unterschiedlichkeiten – zum Beispiel in Bezug auf Herkunft und Geschlecht – umzugehen, (...).“* (Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007, S. 12).

Der Bildungsplan geht darauf ein, dass unsere Gesellschaft durch bestehende Geschlechterverhältnisse strukturiert ist und Benachteiligungen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen mit sich bringen. Da sich Kinder außerdem *„an vorgelebten Mustern von Männlichkeit und Weiblichkeit“* orientieren, wird die Bedeutung geschlechtersensibler Arbeit in Kitas betont (ebd., S. 18). Ziel der pädagogischen Arbeit in Kitas soll es sein, *„individuelle Wesens- und Interessenlagen der Kinder wahrzunehmen, um damit Benachteiligungen entgegenzuwirken und Chancengleichheit zu fördern“*. Jedes Kind soll in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen werden (ebd.).

Auf die aktive Auseinandersetzung von Kindern mit ihrer Umwelt bei der Entwicklung ihrer (Geschlechteridentität) Heterogenität und Diversität von Kindern wird näher eingegangen: *„[Die] Entwicklung geschlechtlicher Identität der Kinder spielt eine große Rolle. Kinder entwickeln Vorstellungen von Weiblichkeiten und Männlichkeiten und setzen sich aktiv damit auseinander, ein Mädchen oder Junge zu sein“* (ebd., S. 17). *„In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Mädchen und Jungen soziale Gestaltungsspielräume zur Verfügung stehen, die ihnen eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Geschlechtlichkeit ermöglichen und zulassen“* (ebd.).

Die geschlechtersensible Sichtweise findet in den verschiedenen Kapiteln zu den einzelnen Bildungsbereichen weiter Beachtung. Im Kapitel über **„Somatische Bildung“⁵** sind der geschlechterbezogenen Thematik zwei Aussagen gewidmet. Es wird die Unterscheidung von biologischem (sex) und sozialem Geschlecht (gender) aufgezeigt und dargestellt, wie der Umgang mit Kindern erfolgen soll, die sich nicht „geschlechterrollenkonform“ verhalten. Der Sächsische Bildungsplan empfiehlt einen geschlechtersensiblen Umgang, bei dem die Kinder in ihrer Vielfältigkeit mit ganz individuellen Bedürfnissen wahrgenommen werden sollen, anstatt sie in gesellschaftlich normierte Rollen zu drängen (vgl. ebd., S. 40).

⁵ Der Bildungsbereich der „Somatischen Bildung“ umfasst dabei die Aspekte des Körpers, der Bewegung und der Gesundheit.

Auch der Begriff **Gender Mainstreaming** wird aufgegriffen. *„Es ist angesichts dieser Fragen unerlässlich, die Gedanken des Gender-Mainstreaming aufzugreifen. Statt das Kind als „geschlechtsloses“ Kind zu sehen oder es in gesellschaftlich normierte Rollen zu drängen, sollte es in seiner Vielfältigkeit, mit seinen individuellen Bedürfnissen aus der Situation heraus, erlebt werden. Aufgabe der Kindertageseinrichtung ist es, Mädchen und Jungen bei der Entwicklung der eigenen Weiblichkeit bzw. Männlichkeit und mithin in ihrer eigenen Identitätsentwicklung zu unterstützen und individuelle Unterschiede zuzulassen“* (ebd.).

Im Abschnitt zur **„Sozialen Bildung“**⁶ wird Geschlecht im Zusammenhang mit der beruflichen Orientierung thematisiert. *„Mädchen und Jungen entwickeln im Kindergartenalter wesentliche Rollenvorstellungen von Frau-Sein und Mann-Sein, die in ihr Spiel einfließen bzw. sich darin widerspiegeln. Ein geschlechtsbewusster Umgang kann in diesem Zusammenhang Mädchen und Jungen unterstützen, Auseinandersetzungen jenseits von Rollenklischees zu ermöglichen (zum Beispiel in dem Polizistin und Polizist oder Melkerin und Melker oder Ärztin und Arzt als Identifikationsfolien angeboten werden)“* (ebd., S. 56).

Im Abschnitt zu den **Arbeitskontexten** einer Kita wird auf geschlechterbezogene Aspekte der pädagogischen Praxis beispielsweise im Kontext der Gestaltung von Räumlichkeiten hingewiesen und ob diese die Gelegenheit bieten, die *„klassischen Bilder von Jungen und Mädchen/ Frauen und Männer aufzulösen“* (ebd. S. 58).

Im Kontext der **didaktisch-methodischen Überlegungen** wird nach geschlechtertypischen Unterschieden in der Aneignung von Technik(-en) und wie damit umgegangen wird, nachgefragt (ebd. S. 100). Hier wird deutlich, dass für geschlechtersensibles Handeln im pädagogischen Alltag auch der Blick auf Ausstattung, Räumlichkeiten, Methoden, Elternarbeit und Beobachtung von Bedeutung ist (vgl. Kubandt 2016, S. 121ff.).

Beim Thema der **Beobachtung** der Kinder durch die Fachkräfte wird auf eine geschlechtersensible Wahrnehmung hingewiesen. *„Durch diese geschlechtssensible und differenzierte Wahrnehmung ist es möglich, die vielfältigen Bedürfnisse der Mädchen und Jungen geschlechtsbewusst aufzugreifen und umzusetzen“* (Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007, S. 122).

⁶ Der Bereich der sozialen Bildung umfasst die Bereiche des sozialen Lernens, der Differenzenerfahrungen, der Werte und Weltanschauungen und der Demokratie.

Die **Beteiligung von Müttern und Vätern an Erziehungsfragen** ist ein weiterer Geschlechteraspekt des Bildungsplanes. Väter werden im Bildungsplan unter anderem in Zusammenhang mit ihrer Abwesenheit genannt. *„Kinder machen nicht selten in frühen Lebensjahren Erfahrungen mit der Trennung der Eltern oder mit einem Vater, der zum Beispiel nur am Wochenende zu Hause ist, weil er von Montag bis Freitag im Außendienst arbeitet“* (ebd., S. 127). Allerdings wird darauf hingewiesen, Väter mehr in der Kita zu beteiligen. *„Zum Beispiel sollte darauf geachtet werden, in Gesprächen über die Entwicklung der Kinder, Mütter und Väter gleichermaßen zu beteiligen. Auch sollten sich Aushänge, Informationen usw. in den Kindertageseinrichtungen an Mütter und Väter richten. Das bedeutet zum Beispiel, bei Reparaturarbeiten nicht ausschließlich Väter oder Großväter, sondern auch Mütter und Großmütter anzusprechen“* (ebd., S. 129).

Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag

Die Ausführungen im sächsischen Bildungsplan sind verknüpft mit der allgemeinen Anforderung an die pädagogischen Fachkräfte, einen geschlechterbewussten Zugang zu den Kindern zu forcieren. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder sich dann auch jenseits von Rollenklischees entwickeln können (ebd., S. 29). *“Ziel ist, Mädchen und Jungen eine Vielfalt von geschlechtlichen Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten und sie in ihrem Eigen-Sinn zu fördern, statt sie auf das zu reduzieren, was gerade als typisch männlich und weiblich gilt “* (ebd., S. 29 zitiert nach Focks 2002, S. 111).

Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte und die Bedeutung einer geschlechtersensiblen Arbeit für Chancengleichheit werden vor allem in den einleitenden Kapiteln des sächsischen Bildungsplanes herausgestellt. Auf die Bedeutung vorgelebter Muster von Männlichkeit und Weiblichkeit wird aufmerksam gemacht und auf die Notwendigkeit einer differenzierten Wahrnehmung der kindlichen Lebenswelten verwiesen. Als Aufgabe von Erzieher*innen wird gesehen, sich mit Heterogenität und Diversität auseinanderzusetzen und die Erkenntnisse in die tägliche pädagogische Praxis reflektiert einzubeziehen. Die Fähigkeit von Fachkräften zur Reflexion der eigenen geschlechtlichen Rolle und geschlechtsspezifischer Vorstellungen und Erwartungen wird als Voraussetzung für geschlechtersensibles pädagogisches Arbeiten herausgestellt (vgl. ebd., S. 29).

„Kinder setzen sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander, die durch bestehende Geschlechterverhältnisse strukturiert ist und die – wenn auch oft subtile und ‘unsichtbare’ – Ausgrenzungen und Benachteiligungen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen mit sich bringt.

Kinder orientieren sich an diesen ihnen vorgelebten Mustern von Frau-Sein und Mann-Sein und richten danach ihr jeweiliges Verständnis von Geschlecht aus. Pädagogische Fachkräfte in sächsischen Kindertageseinrichtungen sind aufgefordert, durch eine geschlechtssensible pädagogische Arbeit alle Mädchen und Jungen in ihren individuellen Wesens- und Interessenlagen wahrzunehmen, um Benachteiligungen entgegenzuwirken und die Chancengleichheit zu fördern“ (ebd., S. 18).

Für das Gelingen von Geschlechtergerechtigkeit in der Kita tragen scheinbar die Fachkräfte in der Praxis die Verantwortung. *“Im Rahmen der viel propagierten Selbstreflexion”* scheinen sie jedoch sich selbst überlassen zu sein, denn es wird an keiner Stelle erwähnt, wie genau (Selbst)Reflexion umgesetzt werden soll (Kubandt 2016, S. 121).

Auf die Rolle von Teams bzw. die Auswirkung einer geschlechtlichen Strukturierung von Teams für eine gelingende geschlechterbewusste Pädagogik wird im sächsischen Bildungsplan nicht eingegangen. Bisher bestehen Kita-Teams hauptsächlich aus weiblichen Fachkräften, jedoch steigt die Anzahl männlicher Fachkräfte. Wie sich die Zusammensetzung der Kita-Teams in Bezug auf Geschlecht entwickelt hat und wie dies Zusammenarbeitsstrukturen beeinflusst, wird im vierten Kapitel näher beleuchtet. Zunächst soll noch auf eine weitere Rahmung geschlechtersensiblen Handelns in den Kitas eingegangen werden, denn es existieren nicht nur fachliche Empfehlungen in Form der Bildungspläne, sondern es besteht auch eine gesetzliche Verpflichtung zu geschlechtersensiblen Handeln in der Kita.

Der rechtliche Rahmen verpflichtet pädagogische Fachkräfte mit einer geschlechtersensiblen Haltung jeder Form von Diskriminierung entgegenzuwirken. Die Gesetzmäßigkeiten sind auf unterschiedlichen Ebenen geregelt und die Verantwortung für ihre Wahrung liegt nicht nur bei Staat und Zivilgesellschaft, sondern auch und vor allem bei den pädagogischen Einrichtungen, den Leitungen und den dort tätigen Fachkräften. Sie sind Garanten für die Rechte der Kinder und tragen Verantwortung für deren praktische Umsetzung (vgl. Focks 2016, S. 52).

3.3 Rechtlicher Rahmen geschlechtersensibler Arbeit

Wie im zweiten Kapitel beschrieben, beeinflusst das Geschlecht eines Menschen Lebensläufe und produziert als gesellschaftliche Strukturkategorie auch heute noch Benachteiligungen. Kitas als Erfahrungsraum für gesellschaftliche Vielfalt, nehmen eine wichtige *“Schlüsselfunktion als (früh)kindlich prägende Kraft für Männlichkeit und Weiblichkeit sowie für gesellschaftliche Orte von Frauen und Männern“* ein (KOS Quereinstieg 2018, S. 14).

Damit haben sie neben der Erziehungs- und Betreuungsfunktion auch die Verantwortung und den Auftrag, die Entwicklung von Geschlechterbildern sowie die geschlechtliche Identitätsbildung von Kindern aktiv und reflexiv zu begleiten, Chancengleichheit zu schaffen sowie Diskriminierung und Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts entgegenzuwirken (vgl. Focks 2002, S. 22).

Dieser Auftrag ist gesetzlich unter anderem in der **Charta der Menschenrechte** geregelt. Sie ist eine gemeinsame Erklärung der Mitglieder der Vereinten Nationen und besagt in ihrem ersten Artikel, dass alle Menschen frei und gleich an Rechten und Würde sind (vgl. Amnesty International 2019, S. 4). Besonders relevant ist die Konvention hinsichtlich der Beseitigung jeder Form von Diskriminierung. Menschenrechte gelten für alle, unabhängig von ihrer Rasse, Hautfarbe, **Geschlecht**, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand (ebd., S. 13). Durch die Ratifizierung der Charta der Menschenrechte sind die Vertragsstaaten dazu verpflichtet, die darin beschriebenen Rechte in die eigene Rechtsprechung aufzunehmen. Über die Umsetzung müssen die Vertragsstaaten in regelmäßigen Abständen einen Bericht vorlegen (vgl. Focks 2016, S. 54).

Die **Kinderrechtskonvention** der Vereinten Nationen ist eine weitere gesetzliche Grundlage auch geschlechtersensiblen Handelns. Sie wurde 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und trat 1992 in Deutschland in Kraft. Die Konvention beschreibt in 54 Artikeln die Rechte des Kindes. Dazu gehören Schutzrechte, Förderungsrechte und Beteiligungsrechte. Einige Rechte in der Kinderrechtskonvention sind als allgemeine Prinzipien beschrieben. Dazu gehört der Artikel 2. Dieser formuliert ein Diskriminierungsverbot. Zu den aufgeführten unzulässigen Merkmalen gehört unter anderem das Geschlecht (vgl. BMFSFJ 2021a).

In den europäischen Rechtsnormen stellt der **Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union**, folgend AEUV, grundlegende geschlechterpolitische Weichen. Mit der Amsterdamer Revision der Europäischen Verträge, die am 1. Mai 1999 in Kraft trat, wurde erstmalig auf Ebene der Europäischen Union der Gender Mainstreaming-Ansatz für alle Mitgliedsstaaten rechtlich verbindlich. Hierbei stand nicht etwa einzig die Förderung der Chancengleichheit von Frauen im Fokus, sondern der Ansatz bezieht sich auf alle Geschlechter (vgl. Kubandt 2017, S. 6). In der erweiterten Fassung des Amsterdamer Vertrages von 2009 sind zwei Ausführungen herauszustellen, die den europäischen Organen verpflichtend vorgeben, Gleichstellung stets mitzudenken und aktiv zu fördern:

Art. 8: " Bei allen ihren Tätigkeiten wirkt die Union darauf hin, Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern."

Art. 10: „Bei der Festlegung und Durchführung ihrer Politik und ihrer Maßnahmen zielt die Union darauf ab, Diskriminierungen aus Gründen des Geschlechts, der Rasse, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung zu bekämpfen“ (AEUV 2012).

Auf Bundesebene gibt es zahlreiche Gesetze, die sich gegen Diskriminierung und für Gleichstellung aussprechen (vgl. Focks 2016, S. 59) und bedeutsam für die Thematik der Gendersensibilität sind. Im **Grundgesetz** ist der Artikel 3 in den Absätzen 2 und 3 zu nennen. Der dort verankerte Gleichheitsgrundsatz, enthält sowohl ein Gleichheitsgebot sowie ein Diskriminierungsverbot, welches das Geschlecht als Diskriminierungsmerkmal enthält.

Absatz 2: "Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin."

Absatz 3: "Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden" (GG 2021).

Eigene Kinderrechte wurden bisher, trotz geplanter Änderung, noch nicht im Grundgesetz formuliert. Im parlamentarischen Verfahren über das Vorhaben Anfang Juni 2021, Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern, konnte keine interfraktionelle Einigung erzielt werden (vgl. BMFSFJ 2021b).

Das achte Buch des deutschen Sozialgesetzes (**SGB VIII**) beinhaltet bundesgesetzliche Regelungen, welche die Kinder- und Jugendhilfe betreffen. Es enthält verschiedene Sozialgesetzgebungen und beschreibt neben Leistungen der Jugendhilfe auch Leistungsansprüchen für Eltern und Regelungen für Kitas. Des Weiteren sind darin Beteiligungs-, Schutz- und Förderrechte von Kindern formuliert. In §9 Abs. 3 SGB VIII wird die **Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen als übergreifendes Ziel** formuliert: „Die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen sind zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern (...)“ (SGB VIII 2021).

Im §22 SGB VIII ist der Förderauftrag der Kitas beschrieben. Er umfasst die Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder unter Berücksichtigung der individuellen Entwicklungen, Lebenssituationen, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen. Das Geschlecht wird hierbei nicht explizit erwähnt (vgl. ebd.).

Das **Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz** (AGG) ist im Jahr 2006 in der Bundesrepublik Deutschland in Kraft getreten. Das Gesetz wendet sich gegen mittelbare und unmittelbare Diskriminierungen und Belästigungen in Bezug auf personenbezogene Merkmale (vgl. AGG 2013, § 1). Durch das AGG gibt es die Möglichkeit, bei bestehenden Diskriminierungen zu klagen. Ziel des AGG ist es, Benachteiligungen abzubauen und zukünftig zu verhindern (vgl. Focks 2016, S. 61). Das AGG beinhaltet Normen, welche auch für Kitas verpflichtend sind. Dazu gehören die im §12 Abs. 5 AGG benannte Aushangpflicht, welche Institutionen dazu verpflichtet, das AGG dem gesamten Personal zugänglich zu machen. Die Schulungspflicht im §12 Abs. 2 AGG, welche vorsieht, dass das gesamte Personal im Sinne des AGG geschult werden muss und abschließend im Sinne des §12 Abs. 1 AGG die sogenannte Sorgfaltspflicht, welche beinhaltet, dass vorbeugend Maßnahmen zum Schutz vor Diskriminierung getroffen werden. Kitas müssen das AGG auf den verschiedenen Ebenen und Bereichen präventiv berücksichtigen. Dabei geht es darum, Wissen darüber zu generieren, wie es zu Diskriminierungen und Benachteiligungen kommt, damit diese überwunden und abgestellt werden können (vgl. Focks 2016, S. 62).

Für Menschen, die sich weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zuordnen, gibt es seit Dezember 2018 durch den §22 Abs. 3 des **Personenstandsgesetzes** die Möglichkeit, die Geschlechtsangabe mit *divers eintragen zu lassen (vgl. PStG 2021). Durch diese gesetzliche Änderung bekommen transgeschlechtliche Menschen einen eigenen Status.

Auch in der **Verfassung des Freistaates Sachsen** im Artikel 18 wird der Gleichheitsgrundsatz beschrieben. Zentral hierbei sind die Absätze zwei und drei.

Absatz 2: *“Frauen und Männer sind gleichberechtigt.“*

Absatz 3: *“Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“* (Verfassung des Freistaates Sachsens 2013).

Das **Gesetz über Kindertageseinrichtungen des Landes Sachsen** wird hinsichtlich der Geschlechtersensibilität als Aufgabe von Kitas sehr präzise. Im § 2 Abs. 2 wird dem ganzheitlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag die Dimension Geschlecht klar zugeordnet, indem Mädchen und Jungen in ihren individuellen Wesens- und Interessenlagen wahrzunehmen und diese angemessen zu berücksichtigen sind, um Benachteiligungen entgegenzuwirken und die Chancengleichheit zu fördern. (vgl. Gesetz über Kindertageseinrichtungen 2021). Dies findet sich ebenso als fachlicher Rahmen im sächsischen Bildungsplan, siehe Punkt 3.2, wieder.

Verschiedene Regelungen formulieren den gesetzlichen Auftrag für Kitas, Kinder bei der Entwicklung ihrer Potentiale gesamtheitlich zu unterstützen und bilden somit auch den gesetzlichen Rahmen für Geschlechtersensibilität. Jedes Kind hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit unabhängig von seinem Geschlecht. Durch geschlechtersensibles Handeln auf verschiedenen Ebenen kann dieses Recht der Kinder gewahrt werden.

3.4 Ebenen geschlechtersensiblen Handelns

Zu Beginn dieses Jahrtausend war der Forschungsstand zu geschlechtersensibler Pädagogik bzw. geschlechtersensiblen Handeln noch sehr rudimentär (vgl. Kubandt, 2016, S. 90). Seitens der Erziehungswissenschaften wurde undifferenziert empfohlen, Mädchen und Jungen gleich zu behandeln (vgl. Rendtorff 2006, S. 176). Diese seinerzeit noch nicht wissenschaftlich untersuchte Sichtweise wird heute durch eine umfangreichere Forschungsgrundlage ersetzt, die eine geschlechtergerechte sowie geschlechterbewusste Pädagogik und somit geschlechtersensible Pädagogik befürwortet, jedoch keine Gleichbehandlung der Geschlechter im Sinne der Geschlechterneutralität unterstützt (vgl. Bongen 2020, S. 18).

Geschlechtersensibilität bzw. geschlechtersensible Pädagogik kann in den Kindertageseinrichtungen auf verschiedenen Ebenen umgesetzt und wirksam werden. Diese Ebenen sind einerseits materieller Art und andererseits interaktiv geprägt. Zu den materiellen Ebenen von geschlechtersensibler Pädagogik gehören beispielsweise Räume und Ausstattung, vorhandenes Spielmaterial und Medien. Der interaktiven Ebene sind Lern- und Bildungsangebote zuzuordnen sowie der Umgang mit den Kindern, weiterhin die Elternarbeit sowie die Ebene der Fachkräfte und der Leitung, welche durch Interaktionen geprägt sind.

Es gibt nicht die eine Methode für geschlechtersensibles Handeln, sondern jede Einrichtung muss in einem fortlaufenden Aushandlungsprozess je nach Konzeption und Ausrichtung der Kita sowie mit Berücksichtigung der Zusammensetzung der Teams und der Kita-Gruppen, für sich eine Haltung zu geschlechtersensiblen Handeln entwickeln (Doing Geschlechtersensibilität) und diese konzeptionell festhalten.

Im Folgenden wird auf die einzelnen Ebenen eingegangen, in denen geschlechtersensibles Handeln in den Kitas erfolgen kann.

Räume und Ausstattung

Die Tradition der Kitas als weiblicher Raum bringt es mit sich, dass auch die räumliche Umgebung der Einrichtungen dadurch geprägt ist. Das reicht von der Architektur über die Farbgestaltung bis hin zum Mobiliar, Materialien und Accessoires (vgl. Neubauer 2010, S. 40). So sind die klassische Küchen- und Puppenecke und eine Bauecke traditionell in den meisten Einrichtungen zu finden. Die Ausstattung dieser Spielbereiche tradiert ebenfalls Geschlechterstereotype, denn Küchenecken sind beispielsweise häufig in rosa gehalten, enthalten mehr weiblich definierte Spielzeuge, wie Küchen- und Haushaltsgegenstände und implizieren, dass Frauen und Mädchen für diese Bereiche zuständig sind. Die in Bauecken üblicherweise zu findenden Bauklötze, Bahnen und Autos sind farblich eher in blau und grün gehalten.

Durch eine bewusste Bestandsaufnahme der Räume und des Inventars unter Berücksichtigung einer geschlechtersensibleren räumlichen Anordnung kann sowohl die Puppen- als auch die Bauecke für beide Geschlechter attraktiv gestaltet werden (vgl. Focks 2002, S. 128ff.). Im Bereich der klassischen Bauecke mit Autos und Bauklötzen können auch Spielfiguren und das Puppenhaus sowie Tierfiguren bereitgestellt werden. Die Puppen- und Küchenecke wird mit Männerschuhen, Krawatten, Laptotaschen und Werkzeugen für ein erweitertes Rollenspiel ergänzt (vgl. Tennhoff et al. 2014, S. 14ff.). Im Hinblick auf Geschlechtersensibilität in einer Kita ist es essentiell, dass die Lern- und Spielumgebung nicht durch Geschlechterstereotype vorgezeichnet ist und die Gestaltung von Räumen sowie der Einsatz von Spielen und Materialien (geschlechter)bewusst erfolgen und die Spielbedürfnisse aller Kinder befriedigt werden (vgl. Focks 2016, S. 23). Räumlichkeiten, Funktionsbereiche und Spielmaterialien können vielseitiger und so gestaltet sein, dass sie keinem Geschlecht offensichtlich zugeschrieben werden können. Dies kann dazu beitragen, dass sich geschlechterheterogene Gruppen zum Spielen bilden und sich Kinder vermehrt mit geschlechteruntypischem Spielzeug beschäftigen (vgl. Bongen 2020, S. 23). Hierzu gehören unter anderem Puzzle, Tücher, Bälle, Konstruktionsmaterialien, geometrische Formen, Farben und Klammern (vgl. Simon 2021, S. 93).

Erfahrungsräume der Kinder werden somit erweitert. Materialien, welche Geschlechterstereotype bedienen, sollten im Team und gemeinsam mit den Kindern thematisiert und um geschlechteruntypische Spiel- und Beschäftigungsmaterialien bereichert werden. Weiterhin erscheint es positiv, wenn pädagogische Fachkräfte jeweils auch den Umgang mit geschlechteruntypischem Spielzeug vorleben (ebd. S. 92ff.). Bei der Auswahl von Medien sind Kriterien für Geschlechtersensibilität, dass es beispielsweise Bilderbücher oder Hörspiele gibt, die geschlechteruntypische Symbole anbieten, wie zum Beispiel Frauen in handwerklichen Tätigkeiten, gleichgeschlechtliche Elternteile, Männer bei der Fürsorgearbeit und ähnliches. So können Medien angeschafft werden, die frei von Geschlechterstereotypen sind und stattdessen eine Vielfalt an Lebenssituationen, Berufen und Familienformen darstellen (vgl. Bongen 2020, S. 23).

Lern- und Bildungsangebote

Eine Einrichtung kann darauf achten, dass Lern- und Bildungsangebote geschlechtersensibel sind (vgl. Simon 2021, S. 54f.). Dabei ist es wichtig, allen Kindern den Raum zum Mitgestalten dieser Angebote zu ermöglichen. Hier kann auch ein geschlechterhomogenes Angebot dabei helfen, dass alle Kinder partizipiert werden (vgl. Focks 2002, S. 136ff.). Weiterhin gehört im Bereich der Verselbstständigung der Kinder dazu, dass alle Kinder unabhängig vom Geschlecht zur Übernahme der gleichen Aufgaben angeleitet werden (ebd., S. 110). Dabei ist jedoch zu beachten, dass es zwar hilfreich ist, diese Themen zu besprechen, Kinder aber insbesondere über gelebte Vorbilder lernen. Somit reicht es nicht aus, Kindern gegenüber zu äußern, dass beispielsweise auch Jungen für das Aufräumen und die Reinigung der Tische nach dem Essen zuständig sind, sondern das Verhalten muss in geschlechterheterogenen Teams bei den männlichen Erziehern beobachtbar sein und vorgelebt werden (vgl. Bongen 2020, S. 24).

Ebene des Kindes

Als übergeordnetes Ziel geschlechtersensiblen Handelns in Bezug auf die Kinder wird verstanden, dass mit den Mädchen und Jungen unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht interagiert wird, um ihnen zu ermöglichen, all ihre Fähigkeiten und Interessen zu entwickeln. Diese Haltung beinhaltet unter anderem die Infragestellung von Rollenstereotypen und die Akzeptanz und Förderung geschlechtsuntypischen Verhaltens. *„Mädchen und Jungen sollen ermutigt und unterstützt werden, auch Seiten zu zeigen, die den traditionellen Vorstellungen von ´typisch Mädchen´ bzw. ´typisch Junge´ nicht entsprechen.*

Durch die Förderung ALLER in den Kindern grundgelegten Fähigkeiten und Interessen erfüllen elementare Bildungseinrichtungen ihre Aufgabe, die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung umfassend zu unterstützen.“ (AMG Tirol 2015, S. 8).

Das bedeutet jedoch nicht „Geschlecht“ auszublenden, sondern auch sozialisierte Unterschiede zwischen den Geschlechtern konstant einzubeziehen und die Kinder im Kontext ihrer individuellen Stärken, ihres sozialen Hintergrunds und ihrer Herkunft zu sehen (vgl. Focks, 2002, S. 92). Der Schwerpunkt einer geschlechtersensiblen Arbeit auf der Ebene der Kinder liegt auf der Berücksichtigung der individuellen Lebenswelten von Mädchen und Jungen. Dazu zählt auch, sich der unterschiedlichen Herausforderungen und Bedürfnisse von Mädchen und Jungen bewusst zu werden und zu bedenken, in welchen Situationen sie Hemmungen haben könnten, stereotype Vorstellungen von Geschlecht zu durchbrechen und eben diese Handlungsräume für Kinder zu eröffnen (vgl. Hubrig 2019, S. 35f.).

Auf der Ebene des Kindes zeigt sich in der Praxis oft, dass pädagogische Fachkräfte Kindern ein vermeintliches Interesse für bestimmte Aktivitäten und Themen qua Geschlecht zuordnen. Dieses Interesse wird jedoch maßgeblich von außen gesteuert, indem Kindern geschlechterstereotype Spielsachen angeboten und die Freude an diesem speziellen Spielzeug oftmals unbewusst durch Methoden der klassischen Konditionierung (Loben) verstärkt wird (ebd., S. 35). Fachkräfte fühlen sich in diesem Kreislauf oft (unberechtigt) in ihren geschlechterstereotypen Auffassungen bestätigt (vgl. Rendtorff 2015, S. 22). Eine diesbezügliche Veränderung der Angebote seitens der Kita kann bewirken, dass Kindern erweiterte Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten unabhängig von geschlechterstereotypen Erwartungen eröffnet werden. Über Beobachtungen von Interaktionen zwischen den Kindern können beispielsweise geschlechtersensible Aspekte analysiert und reflektiert werden. Ein Beobachtungsvorgang könnte das Erkunden sein, ob Spielzonen und Funktionsräume von allen Kindern gleich und frei genutzt werden oder ob die Mädchen die Puppen- und die Jungen die Bauecke „blockieren“.

Ebene Elternarbeit

Auf der Ebene der Elternarbeit zeigt sich Geschlechtersensibilität im Umgang und in der Einbindung der zunehmend heterogener werdenden Elternschaft und Familienmodelle. *“Geschlechterbewusste Pädagogik lässt sich nicht ohne oder gegen die Eltern realisieren”* (Rohrmann/ Wanzeck-Sielert 2018, S. 203). Ein geschlechtersensibler Ansatz im Rahmen der Elternarbeit berücksichtigt und respektiert einerseits alle kulturellen oder religiösen Kontexte sowie damit verbundene Geschlechterbilder und Verhaltensnormen.

Andererseits beinhaltet er, den Eltern die Wichtigkeit des geschlechtersensiblen Arbeitens aufzuzeigen und sie über die Vielfalt anderer Lebensmodelle von Männern/ Frauen und Familien sowie die gleichberechtigte Arbeit von Fachkräften in der Kita aufzuklären (vgl. Simon 2021, S. 101). Auch im Rahmen der Elternarbeit ist es hilfreich, wenn Themen wie geschlechterbewusste Pädagogik und Geschlechtergerechtigkeit konzeptionell verankert sind und sich das Kita-Team über Notwendigkeit und Ziele geschlechtersensiblen Handelns einig ist (vgl. Rohrmann/ Wanzeck-Sielert 2018, S. 218).

Um die Elternarbeit im Alltag geschlechtersensibel zu gestalten, kann beispielsweise ein stärkerer Fokus auf den geschlechterbezogenen Austausch in Bring- und Abholsituationen und auf die Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat gelegt werden. Dazu gehört auch die Organisation von Elternabenden zu geschlechtersensiblen Themen. Den Eltern kann ein leichter Zugang zu Informationsmaterialien ermöglicht und außerdem Spielmaterialien empfohlen werden, die Diversität behandeln (vgl. Bongen 2020, S. 24). Um eine Niedrigschwelligkeit zu erreichen, werden aktuelle Lernprozesse der pädagogischen Fachkräfte, die sie beispielsweise im Rahmen von Arbeitsgruppen oder Workshops durchlaufen, transparent gemacht (vgl. Focks 2002, S. 166). Eltern können so für Situationen sensibilisiert werden in denen sie ihre Kinder - oft, ohne dies zu beabsichtigen - geschlechertypisch behandeln. Außerdem kann auf dieser Ebene leichter eine Kommunikationsbasis beispielsweise für verunsicherte Eltern geschaffen werden, deren Kind sich aus ihrer Sicht geschlechteruntypisch verhält, um sie für die vielfältigen Geschlechterperspektiven zu sensibilisieren.

Da Eltern häufig irritiert reagieren, wenn Einrichtungen bei Kindern Erfahrungen fördern, die geschlechtstypische Gewohnheiten oder Erwartungen in Frage stellen, ist es in einem solchen Setting notwendig, ihnen zu verdeutlichen, dass es verschiedene Facetten bei Geschlechterfragen in der Kita gibt (vgl. Rohrmann/ Wanzeck-Sielert 2018, S. 218). Ein weiterer Aspekt in der Elternarbeit ist die Involvierung der männlichen Erziehungsberechtigten, die immer stärker in die familiäre Erziehung einbezogen sind. Häufig treffen diese *“interessierten und engagierten Väter”* in den Einrichtungen nicht auf männliche Pädagogen, *“mit denen sie gemeinsam erleben können, dass die Versorgung und die Erziehung von Kindern auch für Männer selbstverständlich sind”*. Kitas hinken an dieser Stelle der aktuellen Entwicklung hinterher, denn auch viele weibliche Fachkräfte müssen sich erst daran gewöhnen, dass auch Männer Hauptverantwortliche für Kleinkinder sind (ebd., S. 219).

Ebene der Teams

Die grundlegende und wichtigste Ebene für geschlechtersensibles Handeln in den Kitas ist die Teamebene. Geschlechtersensibilität beginnt im Team und setzt bei einer Auseinandersetzung und Reflexion der Erzieher*innen mit ihren internalisierten Vorstellungen über Weiblichkeit und Männlichkeit und der eigenen Geschlechtlichkeit sowie deren Einfluss auf das eigene Handeln an (vgl. Bongen 2020, S. 21f.). Dies setzt voraus, dass pädagogische Fachkräfte in Bezug auf ihre Vorbildfunktion für die Herausbildung von Geschlechterbildern bei Kindern sensibilisiert sind und ihre eigenen verinnerlichten Geschlechterstereotype reflektieren. Denn ausgehend von der interaktionistischen Perspektive auf die Kategorie Geschlecht (vgl. Kapitel 2.3) sind Zuschreibungen und Erwartungen an Jungen und Mädchen, Männer und Frauen nicht biologisch bestimmt, sondern entstehen in Interaktionen. Damit sind sie veränderbar und gestaltbar und werden im Sinne des "doing gender" immer wieder konstruiert. Kinder nehmen sensibel wahr, wie Erwachsene ihr Mann-Sein, Frau-Sein, Divers-Sein leben. Sie beobachten, wie pädagogische Fachkräfte in ihren Geschlechterrollen interagieren und beispielsweise mit Konflikten umgehen oder welche Aufgaben sie im Kita Alltag übernehmen. Somit nehmen die Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte im Team einen wichtigen Raum in der Entwicklung von Geschlechterbildern und der geschlechtlichen Identität von Kindern ein (vgl. Rohrmann 2009, S. 35). Wird geschlechtersensibel interagiert, werden stereotype Geschlechterrollenbilder durch die Fachkräfte durchbrochen und an ihre Stelle treten alternative Möglichkeiten von gleichberechtigten Geschlechterrollen (vgl. KOS Quereinstieg 2018, S. 14). Bei der Betrachtung von Geschlechtersensibilität in der Kita stehen in der vorliegenden Arbeit somit die Fachkräfte im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, denn ihre Einstellungen und Haltungen beeinflussen Interaktionsprozesse und somit "doing gender" - Prozesse in der Kita. Auch wenn in den anderen Bereichen wie den räumlichen Konzepten oder bei der Handhabung von Methoden und Materialien auf Geschlechtersensibilität geachtet wird, müssen auch die Handlungen der Akteure in den Einrichtungen dementsprechend angepasst sein und Geschlechtersensibilität aktiv im Kita Alltag gelebt werden, erst dann kommt sie bei den Kindern an.

Dies kann beispielsweise die gleichberechtigte Übernahme von Arbeitsaufgaben in einem geschlechterheterogenen Team sein oder die Beachtung einer geschlechtergerechten Sprechweise. Besonders mit Blick auf die Zunahme männlicher pädagogische Fachkräfte ist diese Fokussierung wichtig, da sie, wie Studien zeigen, häufig eine Sonderstellung im Team einnehmen.

Sie leisten in Bezug auf geschlechtersensibles Handeln einen Balanceakt, denn sie müssen Erwartungen von außen erfüllen, dass sie als männliche Vorbilder für Jungen gesehen werden, ohne dabei selbst in stereotype Verhaltensweisen zu verfallen (vgl. Rohrmann 2008, S. 167).

In Teamprozessen ergeben sich je nach Zusammensetzung des Teams Dynamiken, die auf die Kinder wirken⁷. Eine Herausforderung ist es, dass Männer in der Regel mit einer größeren Anzahl von Frauen zusammenarbeiten, was häufig dazu führt, dass es unbeabsichtigt zu einer geschlechtertypischen Aufgabenverteilung kommt und Kindern so ein stereotypes Rollenverhalten präsentiert wird. Ein geschlechtersensibel arbeitendes Team hat diese Stolpersteine im Blick. Anhand einseitig geschlechtlich weiblich oder männlich geprägter Tätigkeiten wie Wäsche falten, putzen oder Möbel aufbauen und handwerkliche Aufgaben, die von Fachkräften des anderen Geschlechts ausgeführt werden, können Kinder stereotype Rollenbilder ablegen oder erlernen sie erst gar nicht (vgl. Bongen 2020, S. 20). "Doing gender" unter dem Aspekt von Geschlechtersensibilität durchkreuzt Geschlechterstereotype. Leben pädagogische Fachkräfte beispielsweise im Spiel geschlechteruntypisches Verhalten aktiv vor, können sie erreichen, dass sich Kinder auch für eher geschlechteruntypische Spiele interessieren und somit die Geschlechtertrennung zwischen den Kindern aufweichen. Ein Beispiel sind die so genannten Superhelden-Spiele von Jungen. Ein Spielverhalten bei dem Stärke und Kraft im Mittelpunkt stehen, wie zum Beispiel beim Rollenspiel von Superhelden oder Polizei. In Studien wurde beobachtet, dass auch Mädchen das Spielverhalten teilen, wenn weibliche Fachkräfte das Mitspielen vorleben und somit das "Tabu" und die Geschlechtergrenzen brechen (vgl. Rohrmann 2009, S. 40).

Ebene Leitung

Die Leitungskräfte haben hinsichtlich der Geschlechtersensibilität in den Einrichtungen eine wichtige Funktion. Sie schaffen den strukturellen Rahmen von geschlechtersensiblen Handeln und schreiben ihn in Leitbildern und Konzepten oft gemeinsam mit den Fachkräften verbindlich fest.

Dies setzt voraus, dass die Kita-Leitungen für die Thematik einer geschlechtersensiblen Pädagogik offen sind und es als ihre Aufgabe sehen, geschlechtersensibles Handeln zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen. Grundsätzlich hat die Kita-Leitung Einfluss darauf, dass das Thema Geschlechtersensibilität überhaupt in der Kindertageseinrichtung, das heißt beim Team und den Fachkräften, ankommt.

⁷ Vergleiche hierzu auch Kapitel 4.3 Studien zur Zusammenarbeit.

Dies kann beispielsweise auch durch die Thematisierung und Reflexion von geschlechtersensiblen Situationen aus dem Alltag in Teambesprechungen oder durch Fortbildungen im Bereich der Genderthematik angeschoben werden. So kann ein organisationaler Rahmen für Geschlechtersensibilität in der Kita geschaffen werden (vgl. Alshut 2012, S. 147).

3.5 Fazit

Kitas als Institutionen des vorschulischen Bereichs sind Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Ihren Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag schreiben sie über verschiedene konzeptionelle Ausrichtungen, auf der Basis des sächsischen Bildungsplanes, fort. Die Kategorie Geschlecht wird im sächsischen Bildungsplan hauptsächlich vor dem Hintergrund der Geschlechtergerechtigkeit thematisiert. Geschlechtersensibilität wird dabei als Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit in den Kitas dargestellt. Auch auf die Bedeutung der pädagogischen Fachkräfte zur Umsetzung geschlechtersensiblen Handelns wird eingegangen. Sie werden durch eine Reihe diverser Gesetzmäßigkeiten auf verschiedenen Ebenen dazu angehalten, die Gleichberechtigung, den Abbau von Benachteiligungen sowie die Entwicklung vielfältiger Geschlechterperspektiven bei Kindern zu fördern und somit auch geschlechtersensibles Handeln in Kitas umzusetzen.

Geschlechtersensibilität wird nicht als eine Methode verstanden, sondern als ein fortlaufender Prozess, der auf verschiedenen Ebenen stattfindet und in dem permanent von den Akteuren der Einrichtung die eigene Haltung und das eigene Handeln reflektiert werden müssen (vgl. Hubrig 2019, S. 44). Voraussetzung für das Gelingen geschlechtersensiblen Handelns sind die Fachkräfte und ihre Fähigkeit zur Analyse von Situationen sowie dem eigenen Handeln (Selbstreflexion) (vgl. Focks 2002, S. 33). Es ist die Aufgabe pädagogischer Fachkräfte im Rahmen von geschlechtersensiblen Handeln, *„Kinder – jenseits von Symbolen und Stereotypen vom ‚richtigen Mädchen‘ und ‚richtigen Jungen‘ – ihren individuellen Interessen, Stärken und Fähigkeiten entsprechend zu fördern“* (Focks 2016, S. 22).

Die Kompetenz geschlechtersensibel zu arbeiten, hängt auch von der Qualität der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte ab. Hier werden sie für ein entsprechendes Handeln sensibilisiert und entwickeln eine Grundhaltung für geschlechtersensible Pädagogik (vgl. ebd., S. 98).

Die geschlechtersensible Haltung beinhaltet zum einen Offenheit gegenüber den Lebenswelten von Mädchen und Jungen und erfordert zum anderen eine reflexive Auseinandersetzung mit (eigenen) normativen Geschlechtervorstellungen und Stereotypen. Im Rahmen von Geschlechtersensibilität bedarf es einer bewussten und reflexiven Einbeziehung der Kategorie Geschlecht in die pädagogische Alltagspraxis (vgl. Bongen 2020, S. 21). Entgegen dem häufigen Fehlschluss handelt es sich dabei nicht um eine *“geschlechtslose oder geschlechterneutrale Sichtweise”* (Kubandt, 2016, S. 130f.), sondern um die professionelle Fähigkeit, das Geschlecht der Kinder einerseits mitzudenken und andererseits auszuklammern. Das ist die tagtägliche professionelle Aufgabe aller Teammitglieder, diesen scheinbaren Widerspruch immer wieder auszuloten. Geschlechtersensible Pädagogik ist dann in Kitas präsent, wenn sie reflektiert sowie kontinuierlich in die alltägliche pädagogische Arbeit einbezogen wird. Dies sollte auf allen Ebenen geschehen: Räume und Ausstattung, Spielmaterial und Medien, Lern- und Bildungsangebote sowie die Ebenen der Akteure: Eltern, Kinder, Leitung und vor allem die Ebene der Teams. Der Modus der Zusammenarbeit, das heißt, wie die Fachkräfte in den Teams miteinander umgehen, beeinflusst die *“doing gender”* - Prozesse der Kinder, denn sie sind aufmerksame Beobachter*innen. Der folgende Teil widmet sich daher dem Geschlechterverhältnis der Fachkräfte in den Kitas und wie dieses historisch gewachsen ist. Weiterhin werden Ergebnisse von Studien zur Zusammenarbeit und Aufgabenverteilung vor allem in den geschlechterheterogenen Teams dargestellt.

4. Fachkräfte und Zusammenarbeitsstrukturen in der Praxis

4.1 Aktuelle Zahlen zum Geschlechterverhältnis in Kitas

Das Statistische Bundesamt erhebt jedes Frühjahr Daten zum Themenfeld „Kinder und tätige Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege“ in Deutschland (vgl. Chwoika 2021, S. 24). Dabei ist anzumerken, dass die zur Verfügung gestellten Daten nicht nur explizit die Situation in Kitas widerspiegeln, sondern unter dem Begriff Tageseinrichtungen auch Kinderkrippen, Horte und altersgemischte Einrichtungen zusammengefasst werden (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, S. 5). Trotz dessen verdeutlichen die Zahlen das Ungleichgewicht in der Geschlechterverteilung (vgl. Chwoika 2021, S. 24).

Bundesebene

Beginnend bei der zahlenmäßigen Anzahl von Fachkräften in den Kitas (inklusive Leitung und Verwaltung) lässt sich eine Steigerung feststellen.

Zum 01. März 2021 wurden bundesweit rund 708.136 Fachkräfte in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung gezählt. Die Abbildung 1 verdeutlicht den erheblichen Anstieg um rund 330.000 zusätzliche pädagogische Fachkräfte seit 2009 (vgl. Statista 2022a).



Abbildung 1: Anzahl des Pädagogischen, Leitungs- und Verwaltungspersonals in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Zeitraum von 2009 bis 2021 (Statista 2022a).

Auch der Anteil an männlichen Fachkräften ist angestiegen. Im Jahr 2021 arbeiteten rund 40.000 männliche Fachkräfte mehr in den Einrichtungen, den kontinuierlichen Anstieg veranschaulicht die Abbildung 2.



Abbildung 2: Anzahl des männlichen pädagogischen, Leitungs- und Verwaltungspersonals in der Kinderbetreuung im Zeitraum von 2009 bis 2021 (Statista 2022b).

Der tendenzielle Anstieg männlicher Fachkräfte in Kitas wurde durch verschiedene Faktoren und Initiativen beeinflusst. Im Zuge der Fachdiskussionen zum Thema „*Jungen als Bildungsverlierer*“, die seit Mitte der 1990er Jahre kontrovers geführt wird, hat sich die Sichtweise bezüglich der Bedeutung von Männern in der Frühpädagogik dahingehend verändert, dass ihre Anwesenheit als wichtig für die Entwicklung der Kinder eingeschätzt wird (vgl. Rohrmann 2013, S. 78).

Weiterhin wurde das Bundesprogramm „*Mehr Männer in Kitas*“⁸ im Rahmen einer erweiterten Gleichstellungspolitik vom BMFSFJ initiiert und eine Förderung der Berufsorientierung sowie des Quereinstiegs von Männern in den Erzieher*innenberuf erreicht sowie Entwicklungen im Bereich der Ausbildung angestoßen (vgl. Rohrmann 2013, S.85). Auch durch einen erhöhten Personalbedarf im Elementarbereich und drohenden Fachkräftemangel im Arbeitsfeld, wurde die Tendenz von mehr Männern, die in Kitas arbeiten, beschleunigt (vgl. Rohrmann 2013, S. 85).

⁸ Für das im Zeitraum vom 01.01.2011 bis zum 31.12.2013 initiierte Bundesmodellprogramm, wurden Mittel in Höhe von rund 13 Millionen Euro zur Verfügung gestellt (vgl. Amann/ Trautvetter, S. 88).

Dieser Trend relativiert sich jedoch, wenn das männliche Personal ins Verhältnis zum weiblichen Personal gesetzt wird (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 31). Betrachten wir ausschließlich das Leitungs- und pädagogische Personal, ohne Verwaltung, sind 2021 insgesamt 699.962 Personen in Kitas angestellt, von denen 52.725 Fachkräfte männlich (7,53%) und 647.237 Fachkräfte weiblich (92,47%) waren (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, S. 31, eigene Berechnungen). Kitas sind somit weiterhin fest in weiblicher Regie und gehören zu den am stärksten segregierten Berufsbereichen überhaupt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 32). Werden die Bereiche Leitungspersonal und pädagogisches Personal getrennt beachtet, ergibt sich bei beiden Ebenen ein ähnliches Bild wie in der Gesamtverteilung (vgl. Abbildung 3).

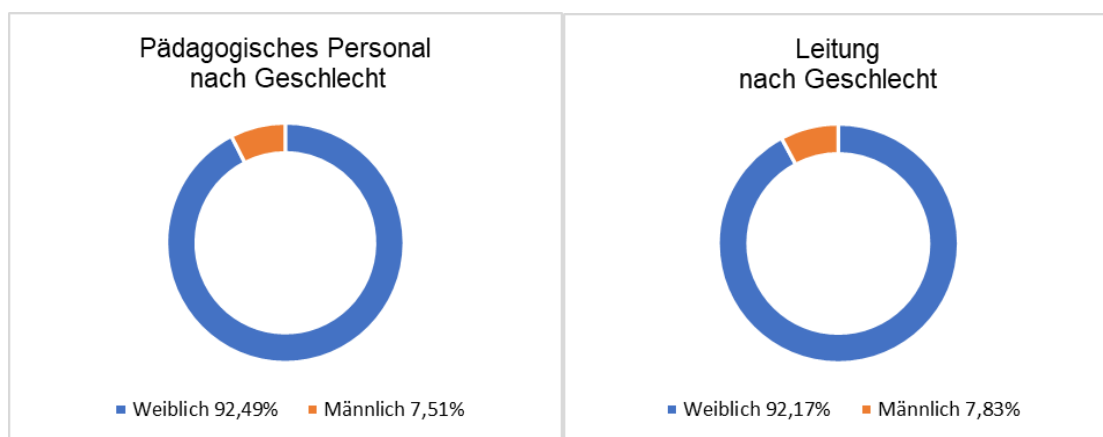


Abbildung 3: Anteil des pädagogischen- und Leitungspersonals nach Geschlecht in Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, S. 31, eigene Berechnungen).

Sachsen

Der Männeranteil der pädagogischen Fachkräfte in Sachsen liegt über dem Bundesdurchschnitt. Im Oktober 2020 arbeiteten 3.538 Erzieher in sächsischen Kitas, damit ist ihr Anteil auf 9,3 Prozent gestiegen. Ebenso stieg die Zahl der männlichen Leitungen einer Kita. 267 der sächsischen Kitas wurden im Oktober 2020 von einem Mann geleitet, dies entspricht 8,9 Prozent und liegt ebenfalls über dem Bundesdurchschnitt. In Sachsen sind somit mehr geschlechterheterogenen Teams in Kitas zu finden als in anderen Bundesländern (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2020).

Chemnitz

Da diese Forschungsarbeit kommunale Einrichtungen in Chemnitz in den Blick nimmt, wurden diesbezügliche Zahlen recherchiert. Auf Nachfrage bei der Stadt Chemnitz sind mit Stand von Oktober 2021, 886 Fachkräfte in kommunalen Kitas des vorschulischen Bereichs tätig. Davon sind 824 weiblich und 62 männlich, wie Abbildung 4 zeigt.

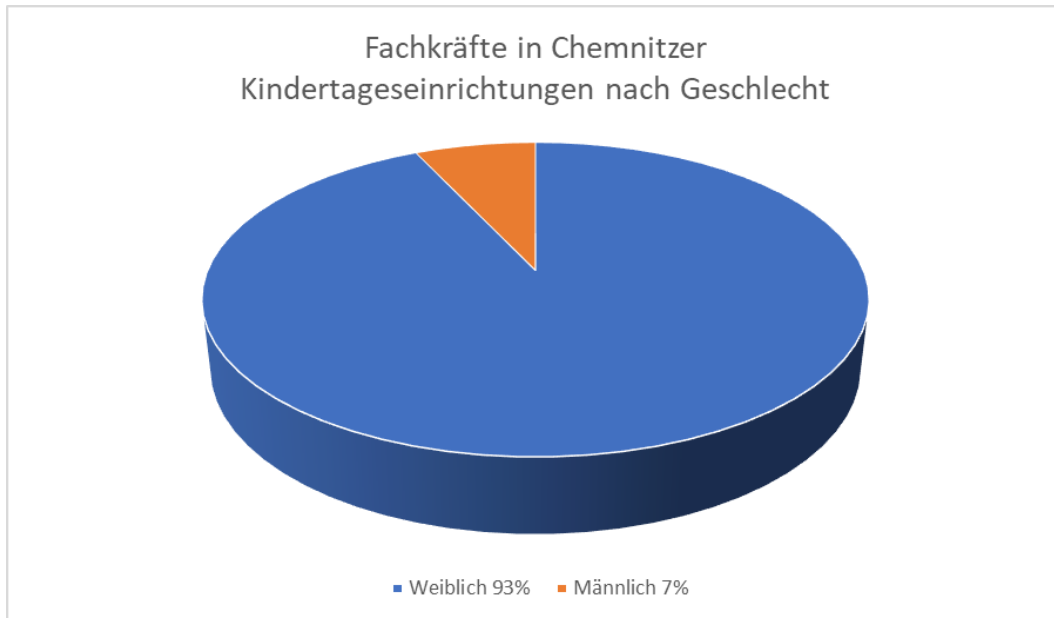


Abbildung 4: Fachkräfte in Chemnitzer Kindertageseinrichtungen nach Geschlecht (eigene Berechnung 2022).

Die Verteilung zeigt, dass in Chemnitzer Kitas, welche sich in kommunaler Trägerschaft befinden, rund 93% weibliche Fachkräfte und 7% männliche Fachkräfte arbeiten. Damit liegt die Verteilung in den kommunalen Einrichtungen von Chemnitz unter dem Bundes- und Landesdurchschnitt.

Tendenzen in den Teamkonstellationen

Mit der steigenden Anzahl von Erziehern in Kitas findet eine Veränderung der Teamzusammensetzungen statt. Teams von Kitas, in denen mindestens ein Erzieher tätig ist, haben zwischen 2007 und 2020 deutlich zugenommen. Während 2007 im bundesdeutschen Vergleich in lediglich 16% der Teams mindestens eine männliche pädagogische Fachkraft tätig war, lag dieser Anteil im Jahr 2020 bereits bei 45% aller Teams. In den neuen Bundesländern ist diese Entwicklung noch stärker ausgeprägt. So arbeitete hier im Jahr 2020 in 53% der Einrichtungen mindestens ein Mann als pädagogische Fachkraft. In den alten Bundesländern hingegen in lediglich 43% der Teams.

Auch der Anteil der Teams, in denen zwei und mehr Erzieher arbeiten, liegt in den neuen Bundesländern mit 27% deutlich über dem Anteil der alten Bundesländer mit 18% (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 60). Dies verdeutlicht die Abbildung 5.

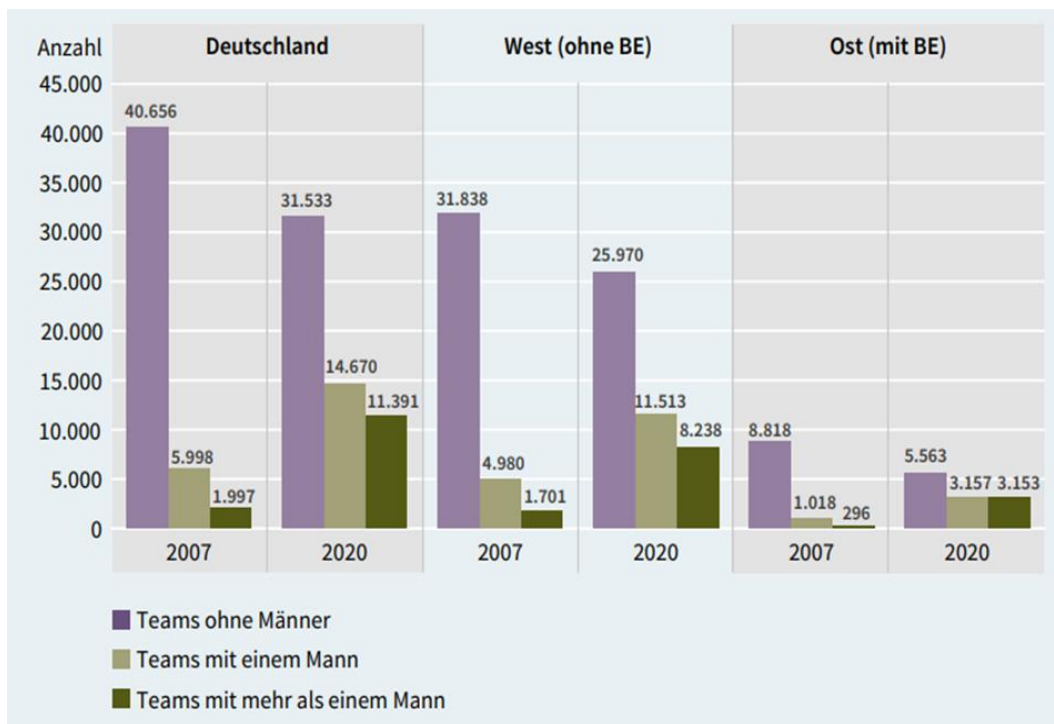


Abbildung 5: Teams in Kindertageseinrichtungen nach männlichen Beschäftigten 2007 und 2020 (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 60).

In Chemnitz verteilten sich im Oktober 2021 die Teams ohne männliche Fachkräfte, mit einer männlichen Fachkraft und mit mehreren männlichen Fachkräften wie Abbildung 6 zeigt, wie folgt:

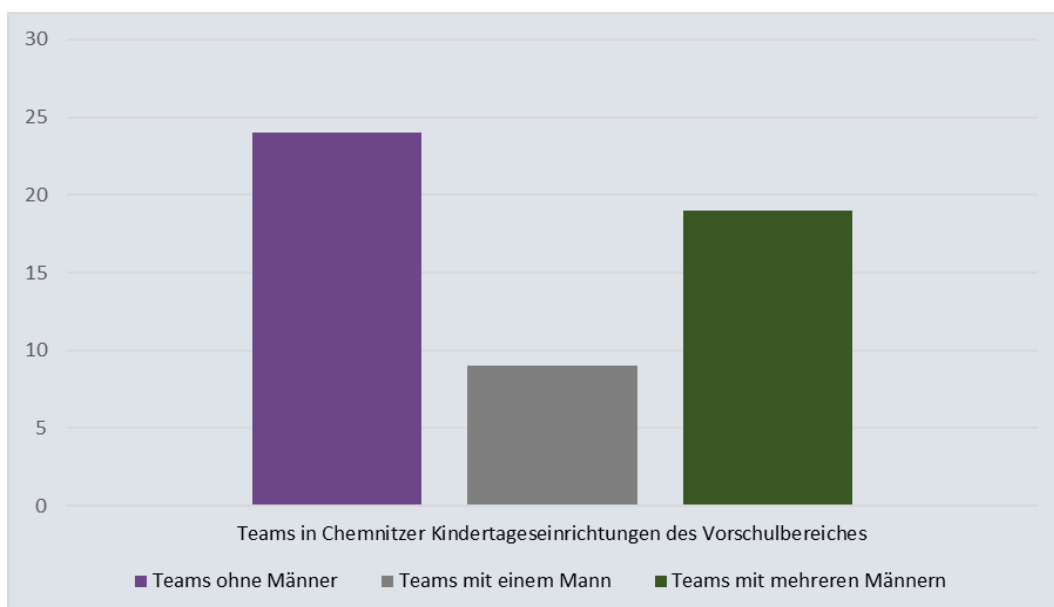


Abbildung 6: Teams in Chemnitzer Kindertageseinrichtungen des Vorschulbereichs nach männlichen Beschäftigten (eigene Berechnungen 2022).

In Chemnitz ist die Entwicklung stärker ausgeprägt als im ostdeutschen Durchschnitt von 2020. In 54% der Chemnitzer Kitas des Vorschulbereichs ist mindestens eine männliche Fachkraft tätig. Der prozentuale Anteil der Teams, in denen zwei und mehr Männer arbeiten, liegt in Chemnitz mit 37% deutlich über dem ostdeutschen Durchschnitt von 2020.

Trotz der Tatsache, dass in jeder zweiten Kita mindestens ein Mann arbeitet, ist die tatsächliche Anzahl an männlichen Fachkräften in den Einrichtungen eher gering. Dies ist in den meisten europäischen Ländern zu beobachten. Im europäischen Gesamtvergleich liegt der Anteil der beschäftigten Männer in Kitas insgesamt unter 5%. Das Schlusslicht bildet Österreich mit weniger als einem Prozent männlichen pädagogischen Fachkräften. Am häufigsten vertreten sind Männer in pädagogischen Berufen durch verschiedenste staatlich unterstützte Maßnahmen und Initiativen in Norwegen (vgl. Senger 2016, S. 13f).

Die Betreuung in Kitas ist, wie die Statistiken zeigen, ein weibliches Terrain. Die Zuständigkeit für die Erziehung von Kindern, auf der Basis historisch gewachsener gesellschaftlicher Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, liegt bei Frauen (vgl. Ehlert 2012, S. 61). Wie sich der Erzieher*innenberuf zu einem *„weiblichen Monopol“* entwickelte, fasst der nächste Abschnitt zusammen.

4.2 Kindertageseinrichtung als weibliches Terrain

Bereits im 17. Jahrhundert entstand die Idee, dass Bildung und Erziehung nicht mehr durch die Eltern erfolgt, sondern an Erziehungspersonen übertragen werden konnte. Der Berufsstand der *„Gouvernante“* entwickelte sich in Frankreich und später auch in Deutschland (vgl. Hardach-Pinke 1996, S. 418). Zum Ende der Aufklärung um 1800 gab es eine neue Idee einer Rollenverteilung bei der Erziehung. Der Vater war nun für die Erziehung verantwortlich, die Mutter für das gesundheitliche Wohlbefinden und die pflegenden Verrichtungen (vgl. Buschmeyer 2013, S. 24). Ausgehend davon wurden im 19. Jahrhundert die ersten Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder (von Männern) gegründet und die Beschäftigung männlicher Pädagogen befürwortet (vgl. Rohrmann 2009, S. 48). Friedrich Fröbel, stellte damals fest: *„Die Erziehung zur Bildung des Menschen soll nicht nur dem weiblichen Geschlecht übertragen werden, sondern das mehr von außen lehrende männliche Geschlecht gehört nach dem Gesetz des Gegensatzes nicht minder dazu, und seine Mitwirkung zur Bildung muss nicht nur in den Knaben - sondern schon in Kinderjahren beginnen“* (Rohrmann 2009, S. 49, zit. nach Rabe-Kleberg 2003, S. 44). Fröbel wollte speziell dafür ausgebildete männliche Pädagogen in seinen Einrichtungen einsetzen. Dies gelang ihm jedoch nicht, er fand für seine Kitas ausschließlich weibliches Personal (vgl. Rohrmann 2009, S. 49).

In der Zeit des Nationalsozialismus erfolgte eine Feminisierung des Erzieher*innenberufes. *"Die Kindergärtnerin hatte nun die nationalsozialistische deutsche 'Volksmütterlichkeit' zu verkörpern. Die Tätigkeit der Kindergärtnerin galt den Nationalsozialisten zudem als die 'beste Vorbereitung für den wertvollsten aller Frauenberufe, den der Frau und Mutter' (...)"* (Gebhardt 1998, S. 45 in Berger 2010).

Nach dem zweiten Weltkrieg entwickelten sich die Kitas im geteilten Deutschland sehr unterschiedlich.

In der **Deutschen Demokratischen Republik** war weiterhin die stereotype Vorstellung vorherrschend, dass Frauen besser für die Arbeit mit kleinen Kindern geeignet sind als Männer. Die Kindergärtnerinnen in der DDR bildeten einen Berufszweig mit hundertprozentigen Frauenanteil (vgl. Maiwald 2006, 163f.) Aufgrund der hohen Beschäftigungsquote von Frauen in der DDR und folglich einem hohen Bedarf an Kitas genossen Erzieherinnen ein großes gesellschaftliches Ansehen. Die große Bedeutung der Instanz Kitas verlieh dem Berufsbild Reputation und einen, im Vergleich zum Berufsstand westdeutscher Erzieherinnen, relativ hohen Sozialstatus (ebd., S. 163). Die Ausbildung war gekennzeichnet durch eine stringente Verknüpfung von Pädagogik und Politik. Dies führte zu einheitlichen Studienplänen mit Lern- und Praktikumsanleitungen mit dem Ziel die Kinder „zur Liebe zum sozialistischen Vaterland“ zu erziehen (ebd., S. 170).

In der **Bundesrepublik Deutschland** wurden in der Nachkriegszeit Qualifikationsanforderungen an Erzieherinnen erstellt, *"die sich nun nicht mehr vorrangig an der 'Mütterlichkeit' sondern an einer 'Professionalität' im Sinne des Erwerbs und des Einsatzes berufsspezifischer Qualifikationen ausrichtete. Von den pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich wurden nun eine stärkere Beruflichkeit und höhere fachliche Kompetenzen gefordert. Die Kindergärtnerinnen-Tätigkeit wurde zum Erzieher-/ Erzieherinnen-Beruf, der nun auch Männern offen stand und sich stärker an den spezifischen Anforderungen des Berufsbildes orientierte"* (Gebhardt 1998, S. 84 in Berger 2010). Doch noch bis in die 1980er Jahre hinein wurde mit "Erzieherin" die abwertende Assoziation der "Kindergartentante" verknüpft, deren Qualifikationen vor allem in liebevoller Zuwendung und Freude am Malen, Helfen, Versorgen und Emotionalität bestehen mussten (vgl. Ostendorf 2018).

Mit der Öffnung der Ausbildungsstätten für Männer im Erzieherbereich in den 1970er Jahren stieg die Anzahl männlicher Fachkräfte in den Kitas. Jedoch kamen die subjektiven Sichtweisen von männlichen Erziehern in den Kitas noch bis vor wenigen Jahren in den Fachdiskussionen kaum vor (vgl. Rohrman/ Wanzeck-Sielert 2018, S. 104).

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich das Arbeitsfeld der Kita stark professionalisiert. Dennoch fällt es Männern immer noch schwerer eine berufliche Perspektive im Bereich der Kinderbetreuung zu entwickeln. Als Gründe werden angeführt, dass, neben dem prozentualen Mehranteil von Frauen in dem Berufsfeld, nach wie vor die Kinderbetreuung mit „natürlicher“ Mütterlichkeit in Verbindung gebracht wird und die Kindererziehung nach wie vor nicht als professionelle Tätigkeit gesehen wird. Weiterhin werden für den geringen Männeranteil neben einer noch immer vorherrschenden, traditionellen Geschlechterordnung in den Köpfen der Menschen, auch die schlechte Bezahlung des Berufsfeldes und die geringe Anerkennung der Tätigkeit in der Gesellschaft, sowie auch die begrenzten Aufstiegschancen in der Argumentation angeführt (vgl. Rohrman 2009, S. 48ff.).

„Es lässt sich zusammenfassen, dass die Erziehung kleiner Kinder einer der Bereiche ist, in der die Trennung der Geschlechter in der Erwachsenenwelt besonders deutlich hervortritt“ (Rohrman 2009, S. 50). Damit wird deutlich, dass das Feld der Frühpädagogik stark durch Frauen bestimmt war und Männer bis Anfang des 21. Jahrhunderts kaum in Erscheinung traten. Ein komplett geschlechterhomogener Frauenberuf ist das Berufsfeld von Erzieher*innen heute aber nicht mehr, da mittlerweile die Anzahl der Männer gestiegen ist und im Bundesdurchschnitt einen Anteil von 7,53% erreicht.

Diese veränderten Geschlechterkonstellationen in den Teams führen auch zu strukturellen Veränderungen im pädagogischen Arbeitsalltag der vormals geschlechterhomogen weiblichen Teams und deren Zusammenarbeit. Die beschriebene Ausgangssituation war bisher Teil mehrerer empirischer Untersuchungen, deren Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage im folgenden Kapitel dargestellt werden.

4.3 Zusammenarbeit in geschlechterheterogenen Kita-Teams

4.3.1 Aufgabenverteilung und Kompetenzerwartungen

In nahezu jeder zweiten Kita arbeitete im Jahr 2020 mindestens eine männliche pädagogische Fachkraft (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 60).

Die **Aufgabenverteilung** von weiblichen und männlichen Fachkräften in einer Kita untersuchte die repräsentative Studie *„Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“* (vgl. Cremers et al. 2015, S. 29). Allgemeine Ergebnisse der Studie zeigen, dass männliche Fachkräfte in Kitas sehr erwünscht sind und von allen Erhebungsgruppen als Bereicherung gesehen werden (vgl. Chwoika 2021, S. 28).

Die meisten Befragten haben vom Berufsbild *des/der Erziehers*in ein klassisches Verständnis, was zum Teil durch stereotype Vorstellungen geprägt ist. Besonders in Bezug auf Aufgaben und Tätigkeiten herrschen nach wie vor vereinfachende Vorstellungen wie beispielsweise: Erzieher*innen spielen und basteln den ganzen Tag oder sitzen herum und trinken Kaffee (ebd., S. 42). Dies zeigt sich auch bei der Auswertung der Studienergebnisse im Hinblick auf Aufgabenzuordnungen. Die Zuständigkeit für das Spielen, Basteln und die Versorgung der Kinder wird entsprechend eines klassischen Rollenverständnisses den weiblichen Fachkräften zugeordnet. Den männlichen Kollegen werden tendenziell Bereiche wie Handwerken und sportliche Angebote übertragen (ebd.). Diesem Bild entsprechend erhöht sich aus Sicht der Befragten (Fachkräfte, Leitungen und Eltern) die Angebotsvielfalt für Jungen und Mädchen, wenn sie von einem gemischtgeschlechtlichen Team betreut werden. Männliche pädagogische Fachkräfte werden vor allem deshalb als Bereicherung für das Team gesehen, da davon ausgegangen wird, dass sie andere Arbeitsbereiche als ihre Kolleg*innen abdecken. Somit wird von den meisten Studienteilnehmer*innen eine geschlechtliche Differenzierung vorgenommen und davon ausgegangen, dass sich Arbeitsweisen, Erziehungsstile und Angebote von Frauen und Männern in ihrer Arbeit in der Kita unterscheiden (ebd., S. 55f.).

In Bezug auf die Aufgabenverteilung in geschlechterheterogenen Teams zeigte sich in der Untersuchung, dass der pädagogische Arbeitsalltag tendenziell geschlechtertypische Unterschiede aufweist, was bewusst und unbewusst in beiderseitigem Einvernehmen von Kolleginnen und Kollegen verläuft.

Männliche pädagogische Fachkräfte sind beispielsweise häufiger für Haustechnik sowie Sport- und Bewegungsangebote zuständig und werden von weiblichen Kolleginnen bei technischen Problemen um Hilfe gefragt. Die Mehrheit der Interviewten hob hervor, dass Männer im Vergleich zu ihren Kolleginnen mehr mit den Kindern toben, raufen oder rangeln (ebd., S. 43f.). Weiterhin sind männliche Fachkräfte oft für die „wilden Jungen“ zuständig (ebd., S. 44). Männliche Auszubildende und Erzieher berichteten in der Untersuchung davon, dass sie offen mit geschlechtstypischen Erwartungshaltungen in der Art „*schön, dass wir jetzt einen Mann zum Fußball spielen haben*“, konfrontiert werden (ebd., S. 45).

Es gibt jedoch auch Ausnahmen, was eine Veränderungstendenz für die Aufgabenstrukturen in den geschlechterheterogenen Teams in Zukunft vermuten lässt: Eine kleinere Gruppe von jüngeren weiblichen Auszubildenden unter den Befragten hält das Toben explizit auch für ihren Aufgabenbereich (ebd. S. 43).

Ein Indiz für das langsame Aufbrechen geschlechtertypischer Aufgabenverteilungen in der Kita ist außerdem, dass die Mehrheit der Trägerverantwortlichen, Kita-Leitungen und Eltern, der Meinung war, dass auch das Wickeln, Pflegen, Trösten und die Fürsorglichkeit zum Aufgabenbereich der Männer gehört und sie mit der Übernahme dieser Aufgaben dazu beitragen, traditionelle Männlichkeitsbilder zu erweitern (ebd., S. 58).

Die Studie „*Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten*“ zeigt weiterhin auf, dass sich unterschiedliche Sozialisationserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte, die häufig je nach Geschlecht der Betreffenden, weiblich- oder männlich konnotiert sind, auf den Kitaalltag und die Zusammenarbeit im Team auswirken. Dies wird beispielsweise an unterschiedlichen Sicherheitsbedürfnissen der männlichen und weiblichen Fachkräfte deutlich (ebd., S. 44f.). Männliche Kollegen im Team trauen Kindern eher Grenzerfahrungen zu und gehen lockerer mit Gefahrensituationen um. Sie lassen beispielsweise die Kinder höher klettern oder sie mit „gefährlichen“ Gegenständen (Schere) entspannter umgehen. Die voneinander abweichenden Sicherheitsbedürfnisse führen jedoch auch zu Spannungen in der Zusammenarbeit mit den weiblichen Kolleginnen (ebd. S. 45).

Die Studie „*Elementar - Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*“ (2008 - 2010) untersuchte nicht nur die Arbeitsweisen der Fachkräfte, sondern bezog im Zusammenhang mit der Kategorie Geschlecht auch das Alter und die Berufserfahrung, der weiblichen und männlichen Fachkräfte mit ein. Eines der Hauptergebnisse der Studie war, dass es eine „*breite Zustimmung zu mehr männlichen Pädagogen in Kinderbetreuungseinrichtungen*“ gibt (Aigner/ Rohrmann 2012, S. 327).

Allgemein wurde insgesamt eine hohe berufliche Zufriedenheit bei den Befragten festgestellt, vor allem im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Frauen und Männern im Kita-Team (vgl. ebd., S. 338). Im Hinblick auf den **Erziehungsstil und das Verhalten gegenüber den Kindern** wurden von den Befragten der Studie insgesamt viele Übereinstimmungen zwischen männlichen und weiblichen Erzieher*innen gesehen. Tendenziell sahen jedoch eher männliche Befragte etwas mehr Unterschiede in der Arbeitsweise zwischen den Geschlechtern als weibliche Befragte (vgl. ebd., S. 339).

Betrachtet man die Ergebnisse der Studie in Bezug auf die **Aufgabenzuordnung**, so ist der überwiegende Teil der Befragten der Meinung, dass männliche und weibliche Kolleg*innen gleiche Aufgaben haben sollten. Die Befragten sind der Ansicht, dass vor allem männliche Kollegen Aufgaben übernehmen sollten, die nicht „typisch männlich“ sind, um hier geschlechterstereotypen Rollenmustern entgegenzuwirken (ebd. S. 341).

Im pädagogischen Alltag der Befragten zeigte sich jedoch häufig bei der tatsächlichen Aufgabenverteilung ein anderes Bild. Hier berichteten männliche Erzieher, dass ihre Kolleginnen die „Übernahme typisch männlicher Aktivitäten“ erwarten (ebd., S. 341). Dies bezieht sich sowohl auf den Umgang mit den Kindern als auch auf den Bereich der Arbeitsorganisation wie beispielsweise Hausmeistertätigkeiten. Diese Ambivalenz bezüglich der Erwartung und tatsächlichen Verteilung von Arbeitsaufgaben zeigte sich in einigen Interviews mit den pädagogischen Fachkräften und wird durch eine Betonung der Gleichheit der Geschlechter einerseits und der (unbewussten) Ausübung geschlechtstypischer Handlungsmuster andererseits noch verstärkt (ebd., S. 339).

Im **Umgang mit Konflikten** schreiben die Befragten dem jeweils eigenen Geschlecht eine konsequentere Handlungsweise zu. Dies zeigt, dass hier aus den verschiedenen (geschlechtlich geprägten) Blickwinkeln aus, Unterschiede im Umgang mit Konfliktsituationen gesehen werden. Bezieht man alle Befragungsergebnisse ein, dann ist eine Tendenz erkennbar, dass vor allem männliche Erzieher in diesen Situationen als „*klarer, direkter und durchsetzungsfähiger*“ beschrieben werden (ebd., S. 349f.).

Setzt man die Variablen Alter, Berufserfahrung und Geschlecht in Beziehung so zeigt die Studie jedoch, dass jüngere männliche Kollegen Konflikten eher aus dem Weg gehen und mehr Spielpartner als Aufsichtspersonen sind, wohingegen jüngere Kolleginnen von Beginn an „*pflichtbewusster*“ handeln (ebd., S. 340).

Im Bereich des **körperlichen Umgangs mit Kindern** beschrieben die männlichen Befragten ihr Verhalten als eher vorsichtig, obwohl sie Tätigkeiten wie Wickeln und Kinder auf die Toilette begleiten als selbstverständlich betrachten.

Der so genannte „*Generalverdacht*“ bzw. allgemeine Missbrauchsverdacht gegenüber männlichen Fachkräften erschwert für sie den für weibliche Kolleginnen selbstverständlichen körperlichen Umgang mit den Kindern (ebd., S. 343). In der Befragung ist jedoch eine Tendenz erkennbar, dass diese Thematik mit zunehmender Lebens- und Berufserfahrung deutlich an Bedeutung verliert (ebd., S. 348).

Zur im Vorfeld vorgestellten Untersuchung „*Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten*“, wurde von der Koordinierungsstelle „*Chance Quereinstieg/ Männer in Kitas*“ (im Folgenden abgekürzt mit KOS Quereinstieg) eine Follow-up-Studie durchgeführt. Im Zentrum der Untersuchung stand der Wandel, der sich in den Kitas durch die Erhöhung der Anzahl männlicher Fachkräfte vollzieht. Die Studie nahm die veränderten Geschlechterkonstellationen in den geschlechterheterogenen Kita-Teams noch stärker in den Fokus (vgl. KOS Quereinstieg 2018, S. 7). Den ersten Teil der Studie bildete eine quantitative Repräsentativbefragung von Eltern und pädagogischen Fachkräften zur

Rolle von Männern in Kitas, welche vom DELTA-Institut für Sozial- und Ökologieforschung durchgeführt wurde und unter dem Titel „*Kitas im Aufbruch – Männer in Kitas*“ (im Folgenden kurz: „*Kitas im Aufbruch*“) veröffentlicht wurde (vgl. KOS Quereinstieg 2018). Den zweiten Teil bildete eine qualitativ rekonstruktive Untersuchung mit dem Titel „*Umgang mit Heterogenität – Geschlechtsbezogene Zusammenarbeit in Kindertagesstätten*“ (vgl. Cremers et al. 2020). Die Ergebnisse werden im übernächsten Kapitel vorgestellt.

Allgemeine Ergebnisse der Studie „*Kitas im Aufbruch*“ waren, dass die überwiegende Mehrzahl der Fachkräfte der Auffassung war, dass männliche Erzieher für die Entwicklung von Jungen und Mädchen wichtig sind und neue Impulse für die pädagogische Arbeit in die Kita einbringen können. Von den Befragten, die im Team mit mindestens einer männlichen Fachkraft arbeiten, sind die meisten von einer Attraktivitätssteigerung der Kita durch männliche Erzieher im Team überzeugt (vgl. KOS Quereinstieg 2018, S. 23). Weibliche Erzieher*innen berichteten überwiegend positiv über Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit männlichen Kollegen, nur wenige gaben negative Erlebnisse an (ebd.). Insgesamt waren 95% der Frauen und 97% der Männer der Meinung, dass männliche Fachkräfte für den Erzieherberuf ebenso geeignet sind, wie Frauen, das biologische Geschlecht wurde somit nicht als Prädisposition gesehen, die „qualifiziert oder dequalifiziert“ (ebd., S. 201).

Auch in dieser Studie zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass im Bereich des **körperlichen Umgangs** mit den Kindern das Thema „*Missbrauch*“ (Generalverdacht) im Bewusstsein der männlichen Fachkräfte verankert ist. Sie setzen sich häufiger mit dem Risiko- und Verdachtsmoment eines Missbrauchs auseinander als Frauen (ebd., S. 199). Aus diesem Grund gaben rund zwei Drittel der männlichen Fachkräfte an, eine „bevorzugte Distanz“ bei Arbeit mit jüngeren Kindern einzunehmen, vor allem bei körpernahen Tätigkeiten wie Wickeln (ebd., S. 178).

Das elementarpädagogische Berufsfeld erfordert eine große Vielseitigkeit von den Fachkräften, um der Individualität der Kinder gerecht zu werden und diese entsprechend zu fördern. Ausgehend von der Sichtweise, dass Kitas auch eine gesellschaftliche Schlüsselfunktion für die Entwicklung von männlichen und weiblichen Geschlechterbildern haben, wurde in der Studie untersucht, welche Kompetenzen männliche und weibliche Fachkräfte grundsätzlich voneinander erwarten und welchen Blick Fachkräfte diesbezüglich auf sich selbst haben (ebd., S. 15, S. 156). Als **elementare Kernkompetenzen von pädagogischen Fachkräften** unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht werden Freude an der Arbeit mit Kindern, Einfühlungsvermögen sowie Teambereitschaft gesehen. Eine geschlechterdifferenzierte

Vorstellung zeigte sich bei den Erwartungshaltungen, die pädagogische Fachkräfte gegenüber Kolleg*innen des anderen Geschlechts hatten. Hinsichtlich der Kompetenzen, die männliche Kollegen einbringen sollen, wurden von weiblichen Fachkräften technische, handwerkliche und sportliche Kompetenzen genannt sowie die Erwartungshaltung, dass Männer in Kitas mehr Bereitschaft zur Leitungsverantwortung haben sollten als Frauen. (ebd., S. 157f.). Fähigkeiten, die weibliche Fachkräfte nicht von den männlichen Kollegen erwarten sind: Bastelfähigkeiten (Schneiden, Kleben, Falten) sowie musische und dekorativ/ raumgestalterische Fähigkeiten (ebd., S. 163). Vor allem in den Bereichen „für Harmonie und Ausgleich sorgen“ sowie im Bereich der Belastbarkeit und Stressresistenz wünschen sich Frauen mehr von den männlichen Kollegen (ebd., S. 162).

Weiterhin wurde in der Studie deutlich, dass es eine Art Erwartungskatalog an männliche Fachkräfte (Kompetenzbündel) gibt und dass dieser für weibliche Fachkräfte nicht existiert, sondern Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von ihnen erwartet werden, sind stärker individualisiert (ebd., S. 164f.). Praktisch hat dies folgende Auswirkungen: Falls ein Mann in einem Bereich (Kompetenzbündel) den Erwartungen nachkommt, werden ihm die Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Bereich komplett zugeschrieben.

Zeigt ein männlicher Erzieher Interesse und Fertigkeiten im Rahmen der dekorativen Gestaltung eines Raumes, werden ihm insgesamt kreativ-gestalterische Fähigkeiten zugeschrieben bzw. erfolgt die Wahrnehmung anderer kreativer Fähigkeiten in einem positiven Licht. Zeigt sich die männliche Fachkraft jedoch wenig interessiert oder ungeschickt im dekorativen Gestalten, dann erhält er schnell das Attribut für Kreatives und Gestalterisches ungeeignet zu sein, da er ja ein Mann sei. Dies lässt darauf schließen, dass männliche Fachkräfte als „Repräsentanten ihres Geschlechts“ gesehen werden und unter sensibler Beobachtung seitens der weiblichen Fachkräfte stehen (ebd., S. 170). Ein kleines Fehlverhalten oder Manko im Rahmen einer erwarteten Kompetenz in den Augen der weiblichen Kolleginnen, wird „im geschlechterstereotypen Reflex“, auf männliche Kollegen in Kitas insgesamt verallgemeinert (ebd.). Während ein Manko einer weiblichen Fachkraft in einer Kompetenz nicht in einer „pauschalen Negativbeurteilung“ mündet, sondern ihr persönlich und nicht dem Geschlecht „Frauen“ allgemein zugeschrieben wird. Insofern lastet auf den männlichen Fachkräften oft ein mehrfacher Bewährungsdruck (ebd.).

Am deutlichsten waren die stereotypen Kompetenzwahrnehmungen gegenüber Männern in jenen Kitas ausgeprägt, die nach wie vor rein geschlechterhomogen weiblich besetzt sind.

Bei einer kontinuierlichen Zusammenarbeit im geschlechterheterogenen Team gibt es weniger Unterschiede in den Erwartungen der weiblichen an ihre männlichen Kolleg*innen (ebd.). *„Die pauschalen, an das ganze Geschlecht der Männer adressierten Zuschreibungen lösen sich allmählich auf und es rückt zunehmend mehr die konkrete individuelle Person mit ihren Stärken und Schwächen differenziert in den Blick“* (KOS Quereinstieg 2018, S. 170f.)

Bei den Kompetenzerwartungen spezifisch an Frauen zeigte sich folgendes Bild: Frauen haben grundsätzlich höhere Ansprüche an das eigene Geschlecht (vgl. ebd., S.160). Besonders erwarten sie von ihren weiblichen Kolleginnen sehr komplexe Kompetenzen wie: Belastbarkeit/Stressresistenz, Durchsetzungsstärke jedoch auch Gelassenheit, für Harmonie und Ausgleich zu sorgen sowie umsichtig zu sein (ebd.). Die männlichen Fachkräfte erwarten von ihren weiblichen Kolleginnen vor allem Bastelfähigkeiten sowie dekorative und raumgestalterische Fähigkeiten und die Bereitschaft zur Leitungsverantwortung (ebd.). Ein hohes Maß geschlechterspezifischen Erwartungen zeigte sich bei den Kompetenzen, die männliche Kollegen nicht an die weiblichen Kolleginnen herantragen. Das sind technische Fertigkeiten und handwerkliche Fähigkeiten (ebd., S.161).

4.3.2 Teamzusammensetzung und Zusammenarbeit

Den zweiten Teil der oben genannten Follow-up-Studie bildete eine Untersuchung mit dem Titel „Umgang mit Heterogenität – Geschlechtsbezogene Zusammenarbeit in Kindertagesstätten“ (vgl. Cremers et al. 2020).

Cremers et al. untersuchten den Modus der Zusammenarbeit der Teams im pädagogischen Arbeitsalltag von Kitas in Bezug auf die Kategorie Geschlecht. Das heißt die alltagspraktische Umgangsweise der Teams mit der Kategorie Geschlecht und ihre Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Identitätsnormen. Vor diesem Hintergrund wurde beispielsweise herausgearbeitet, wie mit Geschlechterstereotypen umgegangen wird und die geschlechterbezogene Praxis mit Fokus auf die kollegiale und erzieherische Praxis untersucht (ebd., S. 42). Auf der Basis der Auswertungen wurden vier Team-Typen konstruiert, bei denen sich der Modus der Zusammenarbeit bezüglich der Kategorie Geschlecht sowie die geschlechterbezogene Praxis voneinander unterscheiden. Die vier Teamtypen sind im Folgenden dargestellt.

Typ I: Akzentuierung der persönlichen Identität

Die Kooperation erfolgt hier mit dem Fokus auf die persönliche Individualität der Fachkräfte. Die Teams des Typ I waren sowohl alters- als auch geschlechterheterogen zusammengesetzt.

Diese Heterogenität wird vom Team jedoch nicht als Nachteil, sondern als Basis für eine vielseitige, sich ergänzende Zusammenarbeit gesehen. Die Individualität der Fachkräfte wird als Ressource geschätzt (ebd., S. 42ff.). Männliche und weibliche Fachkräfte sind nicht aufgrund ihrer Geschlechterzugehörigkeit zu einem Angebot verpflichtet (Kompetenzerwartungen), sondern die Angebote werden je nach Interessenlage und individuellen (Charakter)Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Talenten der Erzieher*innen geplant, vergeben und durchgeführt (ebd., S. 46). Geschlechterstereotype Zuschreibungen sind wenig relevant, der pädagogische Alltag ist durch eine kooperative Praxis geprägt. Zum Beispiel übernimmt beim Thema Wickeln der*die Kolleg*in diese Aufgabe, der*die gerade Zeit hat. Geschlechterspezifische Aufgabenteilung im Team gibt es nicht. Auch Frauen übernehmen beispielsweise handwerkliche Tätigkeiten und männliche Kollegen übernehmen Körperpflege wie das Eincremen und Haare kämmen bei den Kindern. Geschlechteruntypisches Verhalten von Kindern wird als „normal“ angesehen (vgl. ebd., S. 50ff.).

Typ II: Abgrenzung vom männlichen Geschlecht

Dem zweiten Team-Typus wurden hauptsächlich geschlechterhomogen weibliche Teams zugeordnet, die sich generell gegenüber männlichen Kollegen in Kitas abgrenzen. Im Modus der Zusammenarbeit dieser homogen weiblichen Teams, wird ein starkes Wir-Gefühl betont. Eine generelle Übereinstimmung auf allen Ebenen im pädagogischen Alltag des Teams wird als sehr wichtig angesehen. Außerdem herrscht eine große emotionale Nähe unter den Erzieherinnen und sie grenzen sich als *„weibliches Team“* von anderen bzw. gemischtgeschlechtlichen Teams ab. Bei ungleichen Interessen innerhalb des Teams gibt es Auseinandersetzungen (ebd., S. 54.). Wenn Kinder *„Geschlechtergrenzen“* überschreiten, dann wird dieses Verhalten akzeptiert, jedoch nicht noch einmal thematisiert oder reflektiert, sondern in die Kategorie *„das ist nur eine Entwicklungsphase“* einsortiert. Das geschlechterbezogene professionelle Handeln der Fachkräfte ist eher indifferent, das heißt eine Auseinandersetzung erfolgt nur dann, wenn es unumgänglich ist, beispielsweise wenn Kinder Geschlechterstereotype aufwerfen (vgl. ebd., S. 57f.). Ein weiteres Merkmal des Typus II ist eine nahezu homogen hohe Altersstruktur in den Frauentams. Auffallend ist eine negative Stereotypisierung von männlichen Kollegen (ebd., S. 90).

Typus III: kollegiale und geschlechtsbezogene Zusammenarbeit

Die gemischtgeschlechtlichen Teams des Typus III weisen eine homogen hohe Altersstruktur auf. Ein *„traditionell-geschlechtsbezogener Modus der Zusammenarbeit“* liegt vor.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Geschlechtszugehörigkeit der Teammitglieder und ihrer Arbeitsaufgaben, das heißt eine Arbeitsteilung zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften, die hinsichtlich der stereotyp angenommenen geschlechterbezogenen Fähigkeiten vergeben und nicht ausgehandelt werden (ebd., S. 58). Das männliche Fachkräfte auch männlich konnotierte Tätigkeiten wie Fußballspielen oder Handwerken übernehmen, wird als natürlich angesehen (ebd., S. 65f.). Dieser Teamtyp vertritt die Haltung, dass die geschlechterbezogene Praxis sich an den Wünschen der Kinder orientiert. Sie würden das Weibliche und das Männliche bei Bedarf suchen. In der Praxis werden männliche und weibliche Teammitglieder als unvereinbare (Geschlechter)Pole gegenübergestellt (ebd., S. 67f.). Jedoch übernehmen auch männliche Fachkräfte, weiblich konnotierte Tätigkeiten wie Reinigungsarbeiten (ebd., S. 60). An dieser Stelle wird die Ambivalenz deutlich, die auch bereits in anderen Studien auffiel: Einerseits werden Geschlechterstereotype abgelehnt, andererseits ist der pädagogische Arbeitsalltag geschlechtlich differenziert und geschlechtertypische Aufgaben und Handlungsmuster sind erkennbar (vgl. ebd., S. 63; Aigner/ Rohrman 2012, S. 339). Weiterhin sind Teams dieses Handlungstypus der Auffassung, dass nicht alle Männer für den Erzieher*innenberuf geeignet sind (vgl. Cremers et al. 2020, S. 65).

Typ IV: Reflexiver Bezug zu Geschlechterdifferenz

Der Team-Typus IV zeichnet sich durch eine hohe Selbstreflexivität und flexible Arbeitsteilung aus. Arbeitsaufgaben werden je nach Bedarf der Fachkräfte und Kinder situativ flexibel ausgehandelt – ein routiniertes Handeln wird im negativen Sinne als „festgefahren“ bezeichnet. Frauen und Männer arbeiten gleichberechtigt und reflexiv mit Geschlechterstereotypen (ebd., S. 69). Dies wollen die Fachkräfte auch den Kindern vermitteln und greifen zum Teil in Spielsituationen ein (beispielsweise Vater-Mutter-Kind), um sie zu entstereotypisieren (ebd., S. 72). Wenn weibliche Kolleginnen (unbewusst) mit männlich-geschlechterstereotypen Zuschreibungen arbeiten, dann reagieren männliche Fachkräfte mit der „*Verweigerung genderkonformen Verhaltens*“, besonders in Bezug körperliche Tätigkeiten. Bei den weiblichen Fachkräften wird in diesen Situationen die (Selbst-) Reflexion bezüglich Geschlechterstereotypen angeregt (ebd., S. 74). Es herrscht somit ein offensiver Umgang mit Geschlecht im Team, der durch den Anspruch der Verhaltensänderung geprägt ist (ebd., S. 77).

Insgesamt bestätigen, laut Forscherteam der Studie, die Untersuchungsergebnisse eine Tendenz zur Renaissance traditioneller Geschlechterbilder vor allem in den Teams des Typus II (Abgrenzung vom männlichen Geschlecht) und III (kollegiale und geschlechtsbezogene Zusammenarbeit) (ebd., S. 93).

Auffallend ist, dass sich auch bei den geschlechterhomogen weiblichen Teams kollektivierende Geschlechterbilder zeigen. Dies trifft am häufigsten auf die älteren Teams des Typs II zu. Auch bei den Teams des Typ II nehmen die geschlechtsbezogenen kollektiven Orientierungen bei den "älteren" Teams einen höheren Stellenwert ein (ebd.). Der Umgang mit den geschlechterbezogenen (gesellschaftlichen) Anforderungen reicht somit von einer Abgrenzung gegenüber dem anderen Geschlecht (Typ II), über eine Rekursivität auf geschlechterbezogene Normen und Stereotype (Typ III), bis hin zu einer Vermeidung von kollektivierenden und stereotypisierenden Geschlechterbildern und Nachrangigkeit von geschlechterbezogenen Identifizierungen (Typus I) sowie der aktiven Hinterfragung und Selbstreflexion von Geschlechterstereotypen (Typus IV) (ebd., S. 94). Festzuhalten ist, dass die vorliegende Studie von Cremers et al. einen Hinweis darauf liefert, dass es einen Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung pädagogischer Teams in Kitas und dem Umgang mit der Kategorie Geschlecht im Modus der Zusammenarbeit gibt (ebd., S. 92).

Die Geschlechterzugehörigkeit der pädagogischen Fachkräfte und ihre Zusammenarbeit entwickelt je nach Konstellation im Team bezüglich Alter und Geschlecht eine eigene Dynamik (ebd., S. 93). Somit ist die Geschlechterzusammensetzung im Team *„für die Zusammenarbeit und die geschlechterbezogene Praxis der Team-Gruppen in sehr unterschiedlicher Weise handlungsleitend“* (Cremers et al. 2020, S. 97).

Es zeichnet sich bezüglich des Alters der pädagogischen Fachkräfte die Tendenz ab, dass Kita-Teams mit einer jüngeren Altersstruktur traditionelle Geschlechterbilder eher reflektierend und kritisch betrachten als Teams mit einer höheren Altersstruktur (vgl. ebd., S. 90). Dies steht beispielsweise in einem direkten Zusammenhang mit der vermutlich zunehmend intensiveren Beschäftigung mit geschlechterbezogenen Themen während der Ausbildung (ebd., S. 97). Schaut man auf die tatsächliche Präsenz der Teamtypen in der Praxis, dann gibt es einige Unterschiede zwischen Bundesländern. In den neuen Bundesländern wird ein häufigeres Vorkommen der älteren weiblich homogenen Teams des Typs II und des Typs III von den Autoren konstatiert (ebd. S. 95).

4.4 Fazit

Im Kapitel wurde präzisiert, dass der Anteil männlicher pädagogischer Fachkräfte seit mehreren Jahren kontinuierlich ansteigt. Jedoch sind es vor allem die weiblichen Fachkräfte, die die Teams mit einer zahlenmäßigen Dominanz prägen, auch wenn die Anzahl gemischtgeschlechtlicher Teams zunimmt.

Betrachtet man die Aufgabenverteilung und Zusammenarbeitsstrukturen, dann belegen die vorgestellten Studien, dass geschlechterheterogene Teams potenziell dazu neigen, Aufgaben im Alltag geschlechterstereotyp zu verteilen (vgl. Cremers et al. 2015, S. 43f.; Aigner/ Rohrmann 2012, S. 341). Obwohl alle Befragten der Meinung waren, dass Wickeln, Trösten, Pflege und Fürsorglichkeit auch Aufgaben der männlichen Fachkräfte sind, existiert meist eine klassische geschlechtertypische Aufgabenverteilung. Bei jüngeren weiblichen Fachkräften gab es jedoch eine Tendenz zur Veränderung, sie sahen beispielsweise das Toben mit den Kindern nicht nur als männliche Aufgabe (vgl. Cremers et al. 2015, S. 43). Wie Arbeitsaufgaben in einem geschlechterhomogenen Frauenteam verteilt werden, wurde in den vorgestellten Studien nicht untersucht. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass die Verteilung von Zuständigkeiten im geschlechterhomogenen Frauenteam aufgrund individueller Fähigkeiten und Ressourcen erfolgt und die Kategorie Geschlecht eine untergeordnete Rolle spielt.

Unterschiedliche Sozialisierungserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte können sich auf den Umgang mit den Kindern und im Team auswirken und beeinflussen die Zusammenarbeit. Frauen haben beispielsweise häufig ein höheres Sicherheitsbedürfnis als ihre männlichen Kollegen, dies kann zu Konflikten führen (ebd., S. 45).

Als Voraussetzung den Erzieher*innenberuf professionell ausüben zu können, werden von pädagogischen Fachkräften allgemein und unabhängig von Geschlecht Freude an der Arbeit, Teambereitschaft und Einfühlungsvermögen erwartet. Bezogen auf das Geschlecht der Fachkräfte werden eher geschlechterstereotype Kompetenzen und Fähigkeiten erwartet. Männliche pädagogische Fachkräfte werden von ihren weiblichen Kolleg*innen oft als *„Repräsentanten ihres Geschlechts“* gesehen und besonders kritisch beobachtet. Werden Erwartungen der weiblichen Fachkräfte von ihren männlichen Kollegen nicht erfüllt, kommt der *„geschlechterstereotype Reflex“* zum Tragen und es folgen Verallgemeinerungen auf alle männlichen Fachkräfte. Bei weiblichen pädagogischen Fachkräften hingegen münden Defizite in der Arbeit nicht in pauschalen Negativbeurteilungen von Frauen im Erzieher*innenberuf (vgl. KOS Quereinstieg 2018, S. 157f.).

Der körperliche Umgang von männlichen pädagogischen Fachkräften mit kleineren Kindern ist eher distanziert, da die Missbrauchsthematik im Raum steht. Besonders jüngeren männlichen Fachkräften mit weniger Berufserfahrung erschwert das Thema *„Generalverdacht“* den ungezwungenen Umgang mit den Kindern in Bezug auf körperbezogene Aufgaben. Mit zunehmender Berufserfahrung verliert sich die Unsicherheit, eine Vorsicht bleibt jedoch (vgl. KOS Quereinstieg 2018, S. 178; Aigner/ Rohrmann 2012, S. 343f., 348).

Die Zusammenarbeit von weiblichen und männlichen Kolleg*innen in den Kita-Teams fördert je nach Zusammensetzung der Teams in Bezug auf Alter und Geschlecht die Renaissance traditioneller Geschlechterstereotype. Am auffallendsten war das Phänomen in Teams mit höherer Altersstruktur und geschlechtshomogen weiblicher Zusammensetzung zu beobachten. Jüngere Teams gehen somit reflektierter mit geschlechtlichen Thematiken um. Die Mehrdimensionalität von Geschlecht und die Selbstreflexion stehen hier im Vordergrund der Zusammenarbeit. Je nach Zusammensetzung der Teams bezüglich Alter und Geschlecht sieht die kollektive Perspektive auf die Kategorie Geschlecht anders aus. Dieser kollektive Bedeutungshorizont schlägt sich in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und somit auf die geschlechterbezogene Praxis in der jeweiligen Einrichtung nieder (vgl. Cremers et al. 2015, S. 93).

Zusammengefasst wird deutlich, dass männliche pädagogische Fachkräfte in den Kitas sehr erwünscht sind und geschlechterheterogene Teams somit eine breite Zustimmung erfahren (vgl. Cremers et al. 2015, S. 10; Aigner/ Rohrmann 2012, S. 327; KOS Quereinstieg 2018, S. 23). Durch die Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte sind Arbeitsteilungen und Routinen im pädagogischen Alltag im Wandel und müssen vor allem im Hinblick auf Geschlechtersensibilität von den Teams neu ausgehandelt und angepasst werden (vgl. KOS Quereinstieg 2018, S. 8). Neben neuen Impulsen und Chancen entstehen oft auch Fragen nach der Genderkompetenz der Fachkräfte und Stolpersteine, wie ein vermehrtes Aufkommen des Themas „Generalverdacht“ (ebd.).

Es ist nach dem aktuellen Forschungsstand davon auszugehen, dass der pädagogische Alltag und die Zusammenarbeit in den Teams in Kitas tendenziell (noch) eine sehr starke Geschlechterdifferenzierung aufweisen und durch geschlechterstereotype Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte beeinflusst werden. „Gleichbehandlung“ und „Gleichstellung“ der Geschlechter werden zwar postuliert, jedoch in der Praxis (noch) wenig umgesetzt. (vgl. Cremers et al. 2015, S. 224).

Durch die Zusammenarbeit von Männern und Frauen in geschlechterheterogenen Teams können geschlechterstereotypes Handeln und geschlechtertypische Aufgabenverteilung verstärkt werden (vgl. Cremers et al. 2012, S. 295; Cremers et al. 2015, S. 43). Es kommt zu einer Renaissance traditioneller Geschlechterstereotype (vgl. Cremers et al. 2020, S. 93). Dies geschieht (so die aktuelle Datenlage) im Besonderen in Teams, in denen nur ein Mann tätig ist. Aus diesem Grund fordern Kasiske et al. (2005, S. 75): *„Solange Männer im Berufsfeld noch einen Status als ‘Exoten’ haben, ist darüber nachzudenken, sie nur gleichzeitig als Teams von mindestens zwei Männern einzustellen“*, somit wird die Wahrscheinlichkeit gesenkt, dass sich alles auf nur diesen einen Mann konzentriert.

In Teams, in denen jüngere Fachkräfte beschäftigt sind, gibt es hinsichtlich der klassischen geschlechterdifferenzierten Aufgabenstrukturen Veränderungstendenzen - jüngere Fachkräfte verhalten sich zunehmend „*geschlechteruntypisch*“ (vgl. Cremers et al. 2015, S. 43). Da sich im Personalpool des Berufsfeldes Kita jedoch eine gewisse Überalterung abzeichnet, ist davon auszugehen, dass sich die geschlechterbezogene Zusammenarbeit in den Teams nicht auf die Schnelle grundlegend ändern wird (vgl. Schreyer et al. 2014, S. 29).

Die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas haben sich in den letzten Jahren bezüglich Qualität der pädagogischen Arbeit und Vielfalt der Aufgaben erhöht (vgl. Völkel/ Weyer 2018, S.9). Neben der Betreuung und Erziehung der Kinder sind die Fachkräfte durch latenten Personalmangel einer hohen Arbeitsbelastung ausgesetzt (vgl. Schreyer et al. 2014, S. 35f.). Demgegenüber gibt es wenig Reflexions- und Präventionsmaßnahmen beispielsweise in Form von Supervision, Fachberatung und Coaching in den Einrichtungen, die diese Belastung abmildern könnten (ebd. 2014, S. 45). Viele Fachkräfte sind einer geschlechtersensiblen Pädagogik gegenüber aufgeschlossen, jedoch erleben sie es möglicherweise auch gleichzeitig als Belastung, sich nun auch noch mit Geschlechterthemen beschäftigen zu müssen (vgl. Cremers et al. 2012, S. 223). Dazu fehlt ihnen in der hektischen Alltagspraxis häufig die nötige Zeit. Derzeitige Arbeitsbedingungen fördern die Reflexionskultur in den Kita-Teams somit nicht optimal (vgl. ebd, S. 227). Reflexion ist jedoch eine der wichtigsten Aspekte zur Umsetzung geschlechtersensiblen pädagogischen Arbeitens. Die Teams und pädagogischen Fachkräfte benötigen außerhalb der Betreuungsaufgaben Zeit zur Reflexion des eigenen Handelns und der Zusammenarbeit im Team, um als solches zu funktionieren und gleichzeitig auch ein Bewusstsein für geschlechtersensibles professionelles Handeln zu entwickeln (ebd.).

Das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit setzt an diesem Punkt an. Es zielt darauf ab, Geschlechtersensibilität bzw. geschlechtersensibles Handeln in der Alltagspraxis von Kita-Teams zu untersuchen. Im folgenden Kapitel wird das Forschungsdesign der quantitativen und qualitativen Untersuchung vorgestellt.

5. Methodisches Vorgehen und Untersuchungsdesign

In den vergangenen Jahren hat sich in den Sozialwissenschaften eine zunehmend offenere und pragmatischere Haltung gegenüber der Kombination von Elementen quantitativer und qualitativer Forschung, sogenannter Mixed Methods durchgesetzt (vgl. Hussy et al. 2013, S. 290). Unterschiedliche Zugänge und Blickwinkel sowie die Verwendung verschiedener Techniken und Methoden werden miteinander verbunden, wodurch die Genauigkeit einer Untersuchung zunimmt (vgl. Lamnek/ Krell 2016, S. 264). Vor diesem Hintergrund nutzten die Autoren*innen der vorliegenden Arbeit zur Beantwortung der Forschungsfragen eine Triangulation aus Theorie, quantitativen und qualitativen Methoden. Die Untersuchungsanordnung der vorliegenden Studie erfolgte simultan, die Daten wurden im gleichen Zeitraum, im November und Dezember 2021 erhoben (vgl. Hussy et al. 2013, S. 299).

Um die Perspektive von Kita-Leitungen bezüglich der Forschungsfrage zu erheben, wurde eine quantitative Befragung mittels Online-Fragebogen durchgeführt. Ziel der Befragung war es, einen Einblick aus der Leitungsperspektive zu bekommen, wie verschiedene Aspekte beispielsweise im sensiblen Umgang mit Geschlecht und die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in Bezug auf pädagogische Fachkräfte bewertet werden und wie sich dies gegebenenfalls auf praktische Handlungsweisen der Leitungen auswirkt. Die Auswertung der quantitativen Erhebung befindet sich im sechsten Kapitel. Im Rahmen des qualitativen Teils wurden zwei Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Die erste Erhebung fand in einem geschlechterheterogenen Kita-Team mit weiblicher Leitung statt. Die zweite Erhebung in einem geschlechterhomogenen Frauenteam mit männlicher Leitung. Die Gruppendiskussionen zielten darauf ab, zu erheben, welche Relevanz die Kategorie Geschlecht in der pädagogischen Arbeitspraxis hat und wie geschlechtersensibles professionelles Handeln der Fachkräfte vor allem im Rahmen der Zusammenarbeit im Team sichtbar wird. Die Auswertung der qualitativen Erhebung erfolgt ebenfalls im siebten Kapitel.

5.1 Quantitative Erhebung

Für den quantitativen Forschungsteil der vorliegenden Arbeit wurde ein standardisierter Fragebogen für die Kita-Leitungen entwickelt. Kennzeichen sind fest vorformulierte Fragen, die allen Teilnehmenden in Form eines Online-Fragebogens vorgelegt wurden. Somit sind die Daten miteinander vergleichbar und eine statistische Auswertung war möglich (vgl. Fietz/ Friedrichs 2019, S. 813ff.). Die Befragung wurde über das Befragungstool SoSci Survey durchgeführt. Die Online-Variante bot eine kostengünstige und für die Teilnehmenden ressourcensparende Alternative im Vergleich zu einer Face-to-face- oder Paper-and-Pencil-Befragung (vgl. Bortz/ Döring 2006, S. 252).

Des Weiteren konnte so einer möglichen Beeinträchtigung der Rücklaufquote durch die Pandemie entgegengewirkt werden. Weiterhin erleichterten die nützlichen Features einer Online-Befragung die Auswertung. Automatisch abrufbare Dateien inklusive der Variablen- und Wertelisten sind per Download einfach zu erstellen (vgl. Wagner/ Hering 2019, S. 668). Ein weiterer Vorteil der Online-Befragung war der Kontext der Anonymität, in dem die Befragten ihre Antworten abgeben konnten. Die Wahrscheinlichkeit sozial erwünschten Antwortverhaltens wird bei einer online durchgeführten Befragung als wesentlich geringer eingestuft. Die Interviewten antworten offener als in einer Interviewsituation, in der der Interviewende die Antworten "live" notiert (ebd., S. 663). Eine allgemeine Einschränkung von standardisierten Fragebogen im Online-Format ist jedoch, dass es bei deren Beantwortung nicht möglich ist, Nachfragen oder Rückfragen zu stellen und somit gegebenenfalls aufkommende Missverständnisse auszuräumen (vgl. Hirschle 2015, S. 86).

Fragebogendesign

Der Fragebogen (siehe Anhang 1) erhob anfangs soziodemographische Daten wie Alter und Geschlecht der Kita-Leiter*innen sowie Angaben zur Leitungserfahrung. Es folgen Fragen zur Einrichtung (Anzahl beschäftigter Fachkräfte, Anzahl zu betreuender Kinder, Anzahl männlicher Fachkräfte) sowie zur konzeptionellen Ausrichtung der Einrichtung. Im nächsten Teil wurden den Kita-Leiter*innen Fragen zu gendersensibler Pädagogik und der Rolle der Kategorie Geschlecht in der Einrichtung gestellt. Auf der sechsten Seite des Fragebogens waren Einschätzungen zur Aufgabenverteilung und -struktur in geschlechterhomogenen und gemischtgeschlechtlichen Kita-Teams gefragt. Dabei bezog sich ein Fragenblock auf gemischtgeschlechtliche Teamkonstellationen und ein weiterer Fragenblock auf geschlechterhomogene Frauen-Teams. Im letzten Teil der Online-Befragung positionierten sich die Kita-Leiter*innen, wie wichtig ihnen als Leitung bestimmte Themen sind, beispielsweise Chancengleichheit und Gleichberechtigung der Fachkräfte im Team unabhängig ihres Geschlechts, gendersensible Weiterbildungen oder gezielte geschlechterspezifische Angebote für Jungen und Mädchen vorzuhalten. Ziel war es, mit Blick auf die Forschungsfrage, welche fokussiert, wie geschlechtersensibel Fachkräfte und Leitungen in Kitas arbeiten, die Perspektive der Kita-Leitungen zu erfassen.

Informationen über den Umgang mit der Kategorie Geschlecht in der Einrichtung und zur geschlechtersensiblen Pädagogik, zum Vorhandensein von Geschlechterstereotypen sowie der Zusammenarbeit von Männern und Frauen in den Kita-Teams wurden erhoben.

Im Fragebogendesign wurde auf eine optisch ansprechende Struktur sowie verständlich formulierte Instruktionen und eine zur Bearbeitung motivierende Einleitung geachtet. Außerdem wurden die Befragten zu Beginn darauf hingewiesen, dass die Daten anonym ausgewertet werden und die Teilnahme freiwillig ist.

Antwortskalen

Die empirische Sozialforschung verfügt über die Möglichkeit mit verschiedenen Skalen latente Sachverhalte wie zum Beispiel Einstellungen und Meinungen, messbar zu machen (vgl. Häder 2015, S. 96).

Bei der Wahl des Skalierungsverfahrens entschieden sich der Autor und die Autorin für die Verwendung der Likert-Skalierung. Sie enthält in der Regel Fragebatterien mit vier bis fünf Antwortalternativen, mit denen eine bestimmte Dimension von Einstellungen gemessen werden kann (vgl. Baur/ Blasius 2019, S. 1051f.). Die Likert-Skalierung wird auch „*Technik der summierten Einschätzungen*“ genannt und ist aufgrund ihrer einfachen Umsetzbarkeit beliebt (vgl. Häder 2015, S. 97). Es wurden vierstufige und vollständig verbalisierte Antwortskalen genutzt, die bereits in Umfragen verwendet wurden (vgl. ZUMA-Methodenbericht 2003, S. 8ff.). Eine vierstufige Antwortskala ermöglichte es bei der Auswertung zwei Antwortkategorien zusammenzufassen. So konnten beispielsweise unwichtig/ weniger wichtig zur Kategorie „eher unwichtig“ zusammengefasst werden, was dem Fragegegenstand betreffend einer eher ablehnenden Positionierung entsprach. Die Antworten wichtig/ sehr wichtig konnten zur Kategorie „eher wichtig“ zusammengefasst werden, was einer eher zustimmenden Positionierung entsprach.

Auch wenn sozial erwünschtes Antwortverhalten in einer Online-Befragung weniger häufig auftritt, kann es nicht generell ausgeschlossen werden. Das Problem besteht darin, dass je stärker die Abweichung einer erfragten Meinung von der sozialen Erwünschtheit ist, also von der Annahme was die Zielperson als in der Gesellschaft für sozial erwünscht hält, desto unangenehmer wird eine solche Frage von der Zielperson empfunden. Dadurch ist eine geringe Antwortqualität zu erwarten (vgl. Häder 2015, S. 212).

Sozial erwünschte Antworten konnten auch in der vorliegenden Arbeit nicht ausgeschlossen werden, da eine Tendenz vermutet wurde, dass Kita-Leiter*innen ihre Einrichtung in einem positiven Licht präsentieren wollen, auch wenn die Nachvollziehbarkeit der Antworten anonym ist.

Pretest des Fragebogens

Um die Verständlichkeit der Fragen zu prüfen und die Bearbeitungsdauer einschätzen zu können, wurde ein Pretest des Fragebogens durchgeführt (vgl. Kirchhoff et al. 2010, S. 24). Insgesamt 12 Testpersonen füllten den Fragebogen aus und nutzen die Kommentarfunktion des Pretestverfahrens bei SoSci Survey, um Anregungen zu geben und auf Defizite aufmerksam zu machen. Aufgrund dieser Rückmeldungen wurde der Fragebogen überarbeitet und die vorliegende Endfassung (siehe Anhang 1) erstellt.

Grundgesamtheit, Stichprobe und Repräsentativität der Erhebung

Die Grundgesamtheit der Umfrage bildeten alle Einrichtungsleiter*innen der Kitas, die sich in kommunaler Trägerschaft der Stadt Chemnitz befinden. Da die Grundgesamtheit relativ klein war (N=78) und die Interviewpersonen nicht mittels Zufallsstichprobe ausgewählt wurden, wurde eine Vollerhebung im Bereich der kommunalen Kita-Leitungsebene von Chemnitz angestrebt. Jedoch sind die Aussagen der Untersuchung nicht für Kita-Leiter*innen generell zu sehen. Die Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität, eine Allgemeingültigkeit der Aussagen kann nicht behauptet werden (vgl. Baur/ Blasius 2019, S. 50).

Ablauf der Befragung und Rücklaufquote

Die Vorinformation der Kita-Leitungen erfolgte durch schriftliche Ankündigung durch die Fachbereichsleitung im Oktober 2021. Per E-Mail erhielten die potentiellen Teilnehmenden am 05.11.2021 den Zugangslink zur Befragung mit der Bitte, in einem Bearbeitungszeitraum von zwei Wochen den Fragebogen auszufüllen. Im Vorfeld wurde das Einverständnis des Trägers sowie des Personalrates eingeholt. Nach zwei Wochen wurde der Rücklauf geprüft und insgesamt waren 50 Online-Fragebogen vollständig ausgefüllt. Eine Erinnerungsmail kurz vor Ablauf der Befragung erhöhte die Rücklaufquote auf etwa 85% mit 66 ausgefüllten Fragebogen, die nach der Datenbereinigung in die Auswertung einfließen konnten. Vermutlich wurde die hohe Rücklaufquote durch die persönliche Kontaktierung der Einrichtungsleitungen erzielt und damit ein Problem umgangen, mit dem die quantitative Sozialforschung seit einigen Jahren zu kämpfen hat: Immer weniger Menschen sind bereit, an Befragungen teilzunehmen, was sinkende Ausschöpfungsquoten zur Folge hat (ebd.).

Ablauf der Auswertung

1. Wahl des Auswertungsprogramms

Zur Datenauswertung wurde das freie Statistikprogramm PSPP verwendet. Die Autoren entschieden sich im Vorfeld dazu, da das in der Hochschule verfügbare Statistik Programm SPSS nur vor Ort genutzt werden konnte und eine private Anschaffung zu kostenintensiv war. Die freie Alternative des Programms PSPP konnte auf den privaten Geräten installiert werden und somit war es möglich die Datenauswertung unabhängig von Öffnungszeiten der Hochschule und an jedem beliebigen Ort vorzunehmen. Ein Vorteil der Befragung im Online-Format lag darin, dass die Befragungsdaten gesammelt vom SoSci Survey Server abgerufen werden konnten und der codierte Datensatz nur in PSPP exportiert werden musste.

2. Datenbereinigung

Ein erster Auswertungsschritt war es, den Datensatz zu bereinigen und alle „Fälle“ zu löschen, die den Fragebogen beispielsweise nur angeklickt oder nicht vollständig ausgefüllt hatten. Es flossen nur vollständig ausgefüllt Fragebogen in die Auswertung ein.

3. Datenauswertung und -interpretation

Ziel der deskriptiven Statistik ist es, „*die Beschreibung der untersuchten Zielpersonen mit statistischen Mitteln*“ vorzunehmen (Häder 2015, S. 422). In der vorliegenden Arbeit wurden hauptsächlich univariate Darstellungen vorgenommen, deren Ziel es war, die empirisch ermittelten Ausprägungen eines Merkmals zu beschreiben. Die Auswertung der vorliegenden Daten bezog sich ausschließlich auf die untersuchten bzw. befragten Personen. Es wurden keine Schätzungen in Bezug auf weitere Personen (beispielsweise Kita-Leitungen deutschlandweit) vorgenommen (vgl. ebd.). Auf der Basis des vorliegenden Datensatzes wurden absolute und relative Häufigkeiten in Prozent bestimmt und anschließend mit Blick auf die Forschungsfrage interpretiert. Weiterhin wurde mithilfe von Kreuztabellen die Kombination von Ausprägungen unterschiedlicher Variablen untersucht. Dementsprechend wurden die Antworten der Leitungen der geschlechterhomogenen und geschlechterheterogenen Teams verglichen, um Tendenzen abzuleiten.

Ein Kennzeichen quantitativer Untersuchungen ist die Objektivität im Forschungsprozess. Ergebnisse und Auswertungen sind unabhängig von den Forschenden und liefern bestenfalls bei Durchführung durch andere Forschende gleiche oder ähnliche Ergebnisse (vgl. Baur/ Blasius 2019, S. 46).

Die qualitative Forschung geht einen anderen Weg und setzt bei der Erkenntnis an, dass eine vollkommene Ausschaltung der Subjektivität der Forschenden nicht möglich ist und sich die zu erforschenden Gegenstände (beispielsweise Einstellungen von Fachkräften) permanent verändern. Die Subjektivität der Forschenden wird als wichtige Forschungsressource betrachtet. Objektivität heißt im Rahmen der qualitativen Forschung, dass die Forschenden ihr methodologisches Vorgehen reflektieren und nachvollziehbar offenlegen (ebd., S. 47). Aus diesem Grund wird im weiteren Verlauf auch das Vorgehen der qualitativen Erhebung detailliert dargestellt.

5.2 Qualitative Erhebung

Den zweiten Teil des Untersuchungsdesigns, bildete eine qualitative Erhebung in Form von zwei Gruppendiskussionen, um die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die Forschungsfrage zu erheben. Da im Rahmen der qualitativen Forschung weniger standardisiert vorgegangen wird, kann die Objektivität einer Untersuchung dadurch gewahrt werden, dass das methodische Vorgehen nachvollziehbar und reflektiert dargestellt wird (ebd.), was in diesem Kapitel erfolgen soll.

Die Methode der Gruppendiskussion

Als qualitatives Erhebungsinstrument wurde in der vorliegenden Arbeit die offene Befragung in der Variante der Gruppendiskussion verwendet. Diese im Vergleich zu anderen offenen Befragungsverfahren sehr interaktive Methode, wird im deutschsprachigen Raum häufig in der kommerziellen Markt- und Meinungsforschung eingesetzt, „da sie bei relativ niedrigen Kosten eine Vielzahl von Informationen liefert“ (Lamnek/ Krell 2016, S. 384ff.). Sie eignet sich besonders, wenn Diskussionen zu einem Thema provoziert werden sollen (vgl. Baur/ Blasius 2019, S. 53). Die Gruppendiskussion ist ein „Gespräch unter Laborbedingungen“ und erhebt Gruppenmeinungen, Gruppendynamiken und kollektive Erfahrungen (vgl. Lamnek/ Krell 2016, S. 391). Da es während einer Gruppendiskussion zu einer Vernetzung von unterschiedlichen Ideen und Einzelansätzen kommt, haben sie das Potenzial, mehr über einen Forschungsgegenstand, ein Thema oder eine Frage zu offenbaren, als ein Einzelinterview dazu in der Lage wäre (vgl. Sander/ Schulz 2015, S. 2).

Denn das Ergebnis dieser Vernetzung von individuellen (Rede)Beiträgen ist die diskursive Herausbildung des kollektiven Bedeutungsmusters der Gruppe zum Thema der Gruppendiskussion (vgl. Lamnek/ Krell 2016, S. 404).

In der vorliegenden Arbeit war das Diskussionsthema der sensible Umgang mit der Kategorie Geschlecht in der Kita. Gemeinsame diesbezügliche Erfahrungshintergründe beispielsweise die Zusammenarbeit im Team und die Arbeit mit den Kindern, können

dazu führen, dass die Teilnehmer*innen einer Gruppendiskussion intensiv im Diskurs aufgehen (ebd., S. 404f.). Je näher die Fragestellung an der gemeinsamen Erfahrungsbasis der Gruppe liegt, desto wahrscheinlicher wird eine ergiebige Diskussion (vgl. Loos/ Schäffer 2001, S. 44). Dies soll folgendes Beispiel verdeutlichen: Wenn Jugendliche zu ihren politischen Ansichten diskutieren sollen, dann ist möglicherweise weniger Enthusiasmus in der Diskussion zu erwarten, als wenn Fragen zum Schulalltag im Raum stehen (ebd.).

Die Gruppenmeinung bzw. das kollektive Orientierungsmuster einer Gruppe bezüglich eines Sachverhaltes wird in der wechselseitigen Beeinflussung, Steigerung der Redebeiträge sowie in den Ergänzungen dieser sichtbar (vgl. Lamnek/ Krell 2016, S. 400ff.).

Sampling und Feldzugang

Das Sampling erfolgte in Bezug auf den Forschungsstil der „Grounded Theory“ in Form eines „Theoretical Sampling“ (vgl. Strübing 2019, S. 457). In der vorliegenden Arbeit erfolgte das Sampling unter dem Aspekt der „maximalen Kontraste“, die zu erwarten waren (Cremers et al. 2020, S. 29).

Basierend auf der theoretischen Vorüberlegung, dass es möglicherweise Unterschiede in den Gruppenmeinungen gibt, je nachdem ob ein Mann oder mehrere Männer in einem Team arbeiten oder es ein rein geschlechtshomogenes nur mit Frauen besetztes Team ist, wurden die Gruppen ausgewählt. Es wurden zwei Gruppendiskussionen durchgeführt: eine Gruppendiskussion mit einem gemischtgeschlechtlichen Kita-Team bestehend aus drei Männern und sieben Frauen sowie einer weiblichen Leitung und eine Gruppendiskussion mit einem homogen weiblichen Kita-Team unter männlicher Leitung. Da sogenannte Realgruppen ausgewählt wurden, das heißt Kita-Teams, die in der Praxis zusammenarbeiten, hatten die Autoren keinen Einfluss auf die Teilnehmer*innenzahl. In der Literatur gibt es zur Gruppengröße bei einer Gruppendiskussion unterschiedliche Auffassungen. Gruppen von sechs bis zehn Mitgliedern werden in der Regel empfohlen. Bei zu kleinen Gruppen sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass unterschiedliche Auffassungen und Argumente vertreten sind. Aufgrund der besonderen Erfordernisse bei der Transkription ist es jedoch sinnvoll die Gruppen nicht zu groß zu wählen. (vgl. Lamnek/ Krell 2016, S. 408).

Die Akquirierung der Teilnehmer*innen für die Gruppendiskussion in der vorliegenden Untersuchung fand über persönliche Kontaktierung statt. Das Einverständnis des Trägers, des Personalrates sowie der Kita-Leiter*innen wurde im Vorfeld schriftlich eingeholt. Die Gruppendiskussionen wurden in den Einrichtungen durchgeführt.

Ablauf der Gruppendiskussionen

In der Vorbereitung der Gruppendiskussionen wurde in Anlehnung an Cremers ein detaillierter Leitfaden (siehe Anhang 2) entwickelt (vgl. Cremers et al. 2020, S. 111f.). Der Leitfaden enthielt für die Moderator*innen wichtige Ablaufinformationen.

Im Folgenden wird der Ablauf kurz geschildert:

Nach der Begrüßung erhielten die Teilnehmer*innen einen Kurzfragebogen (siehe Anhang 3). Er diente dazu, allgemeine Sozialdaten sowie Daten zur Teamsituation zu erheben. Weiterhin wurde erfragt, welche ausbildungs- und weiterbildungsbezogenen Erfahrungen die Teilnehmenden in Bezug auf die Kategorie Geschlecht hatten, um so die Relevanz von Geschlecht in der Ausbildung und der Weiterbildungspraxis zu erheben. Letzteres bietet Möglichkeiten für Rückschlüsse auf die generelle Relevanz der Thematik bei den Fachkräften.

Von den Moderator*innen wurden Informationen zum Datenschutz gegeben, auf die Besonderheiten einer Gruppendiskussion hingewiesen, hierbei vor allem die angestrebte Selbstläufigkeit und Zurückhaltung der Moderation herausgehoben sowie mit den Teilnehmer*innen vereinbart, welche Ansprache (persönlich oder formell) sie favorisieren. Während dieser Phase konnte das Ankommen der Teilnehmenden in der Befragungssituation durch "Small Talk" gut realisiert werden, denn Ziel während der Gruppendiskussion war es, dass die Teilnehmenden *„tendenziell in der Form miteinander sprechen, wie sie das innerhalb ihrer Alltagskontexte auch tun“* (Lamnek/Krell 2016, S. 404).

Auch die Erlaubnis der Teilnehmenden, die Diskussion per Mitschnitt aufzuzeichnen, wurde eingeholt. Für die Aufzeichnungen wurden drei Aufnahmegeräte verwendet, um gegebenenfalls technische Ausfälle zu überbrücken. Um eine bessere Transkription und die Unterscheidung der Stimmen zu ermöglichen, wurden die Anwesenden gebeten ihren Namen zu nennen.

Der Eröffnungstimulus startete die eigentliche Gruppendiskussion. Während der Durchführung wurde auf Selbstläufigkeit geachtet. Die Moderator*innen übernahmen ausschließlich eine ordnende und strukturierende Funktion. Beide Gruppendiskussionen dauerten circa 60 Minuten.

Feldnotizen

Zur Interpretation und weiterem Erkenntnisgewinn wurden Feldnotizen und Gedächtnisprotokolle angefertigt. Diese informellen Daten flossen zum besseren Verständnis in die Auswertung der qualitativen Untersuchung ein.

Transkription

Für die Transkription der durchgeführten Gruppendiskussion, wurde das Verfahren einer einfachen Transkriptionsmethode nach Dresing und Prehl (vgl. Dresing/ Pehl 2015) verwendet. Auf die Erfassung der genauen Aussprache wurde verzichtet, um eine leichte Lesbarkeit des Transkriptes und somit einen schnelleren Zugang zum Gesprächsinhalt zu erreichen (vgl. Dresing/ Pehl 2015, S. 19). Die Transkriptionsrichtlinien der vorliegenden Arbeit befinden sich im Anhang 4. Von den Autor*innen wurde je eine Transkription selbst durchgeführt und die andere korrekturgelesen, so dass von einer nahezu fehlerfreien Übertragung von Wort in Schrift auszugehen ist. Die vollständigen Transkripte der Gruppendiskussion sind in Anlage 1 und Anlage 2 auf der beiliegenden CD zu finden.

Auswertungsmethodik und theoretischer Hintergrund

Je nach Erkenntnisinteresse gibt es verschiedenen Methoden eine offene Befragung bzw. eine Gruppendiskussion auszuwerten. Aufgrund ihrer strukturierten Verfahrensweise wählten die Autor*innen die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (vgl. Mayring 2015) als Auswertungsverfahren. Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse war es, eine übersichtliche und zusammenfassende Analyse der Gesprächstranskripte unter der forschungsleitenden Perspektive vorzunehmen (vgl. Aigner/ Rohrmann 2012, S. 140ff.). Im Zentrum der inhaltlichen Auswertung der Gruppeninterviews standen die Strukturierung der Transkripte durch die Entwicklung eines Kategoriensystems (siehe Anhang 5), die Codierung der Texte mit Hilfe des Kategoriensystems sowie die anschließende Interpretation entlang der Hauptkategorien. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stand das „kollektive Wissen“ der Teams in Bezug auf die Kategorie Geschlecht im pädagogischen Alltag von Kitas sowie Aspekte geschlechtersensiblen Handelns. Die Beiträge der Teilnehmenden wurden somit nicht als Einzelmeinungen betrachtet, sondern die pädagogischen Fachkräfte wurden als Repräsentant*innen eines Teams angesehen und ihre Äußerungen als Gruppenmeinung bzw. kollektive Orientierung der Gruppe eingeordnet. (Loos/ Schäffer 2001, S. 39). Diese Haltung entwickelte Bohnsack in seiner so genannten dokumentarischen Forschungsmethode.

Kollektives Wissen entsteht dadurch, dass Menschen in konkrete praktische Erfahrungsräume (wie beispielsweise ein Kita-Team) eingebunden sind und innerhalb dieser ein (teaminternes) kollektives Wissen entsteht, welches das Handeln auch in Bezug auf die Kategorie Geschlecht (“doing gender”) beeinflusst (vgl. Cremers et al. 2020, S. 23f.).

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung stand die alltagspraktische Umgangsweise der Teams mit der Kategorie Geschlecht und ihre Auseinandersetzung mit geschlechterbezogenen Identitätsnormen. Dabei werden pädagogische Fachkräfte (wie alle Menschen) unter anderem durch die eigene (Gender)Sozialisation und durch geschlechterbezogene Normen unserer Gesellschaft sowie den daraus abgeleiteten Anforderungen geprägt. Vor diesem Hintergrund wurde untersucht, wie im Team mit Geschlechterstereotypen umgegangen wird, ob und wie eine Reflexion erfolgt und wie die geschlechterbezogene Praxis mit Fokus auf den kollegialen und erzieherischen Bereich gestaltet ist (ebd., S. 11; S. 42).

Kategoriensystem

Der Grundvorgang der gewählten Auswertungsmethode bestand darin, ein Kategoriensystem zur Strukturierung der Daten zu entwickeln. Die Entwicklung des Kategoriensystems beinhaltete eine schrittweise Bearbeitung des Datenmaterials und regelgeleitete Zuordnung von Textstellen zu Kategorien, die entweder induktiv am Material entwickelt oder deduktiv theoriegeleitet im Vorab aufgestellt wurden (vgl. Mayring/ Fenzl 2019, S. 636). Das Kategoriensystem fungierte als Suchraster, das dazu diente, aus dem Textmaterial diejenigen Aspekte herauszufiltern, die für die Beantwortung der Forschungsfrage von Bedeutung waren (vgl. Vogt/ Werner 2014, S. 47). In der vorliegenden Arbeit wurden vier Kernkategorien deduktiv gebildet: Rahmen und Leitung, Ebene des Kindes, Ebene der Eltern sowie Ebene der Teams. Die Kernkategorien wurden durch induktiv gebildete Unterkategorien weiter spezifiziert. Zwei weitere Kernkategorien wurden induktiv aus dem Material heraus entwickelt: Missbrauch/ Generalverdacht sowie Ausbildung und Erzieher*innenberuf. Das endgültige Kategoriensystem (Anhang 5) entstand fortlaufend während des gesamten Auswertungsprozesses der Gruppendiskussionen. Die Aufnahme neuer und relevanter Informationen aus dem Datenmaterial war kontinuierlich möglich. Die Transkripte wurden mit dem Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage, reduziert und aufbereitet. Im Folgenden werden die Auswertungsschritte in Anlehnung an Mayring (vgl. 2015) dargestellt.

Schritt 1: Datenerkundung

Als erster Schritt der Auswertung erfolgte die Herausarbeitung der thematischen Struktur des Transkriptes. Das Transkript des Gruppeninterviews wurde mehrmals gelesen und gehört. Alle Textstellen, die im Zusammenhang mit der Forschungsfrage standen, wurden markiert. Erste Ideen und Randnotizen wurden in sogenannten „Memos“ festgehalten.

Schritt 2: Festlegung der Analyseeinheiten

Die Analyseeinheiten (auch Kodiereinheiten genannt) sind im Allgemeinen Textauschnitte oder Absätze (vgl. Mayring 2015, S. 71). Die Autoren legten als Analyseeinheiten die einzelnen Sprechbeiträge fest, wenn diese zu lang waren, wurden sie in mehrere Analyseeinheiten unterteilt.

Schritt 3: Paraphrasierung und Generalisierung

Für die Auswertung und die Erstellung eines Kategoriensystems ist die Herstellung einer einheitlichen Sprachebene notwendig, das ist besonders bei der Auswertung von Gruppendiskussionen mit mehreren Sprecher*innen und ihrer je unterschiedlichen Sprechweise zentral. In einem weiteren Auswertungsschritt wurden aus diesem Grund die einzelnen Analyseeinheiten, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant waren, paraphrasiert. Das bedeutet, dass sie sprachlich auf ein abstrakteres Niveau gehoben wurden. Ausschmückungen wurden herausgelassen, so dass die Aussage prägnanter wurde. Im weiteren Schritt erfolgte die so genannte Generalisierung der Passagen, dies entspricht einer weiteren Abstrahierung (vgl. Mayring 2015., S. 71ff.).

Schritt 4: Reduktion und Subsumtion

In einem nächsten Schritt wurden bei den generalisierten Paraphrasen bedeutungsgleiche gestrichen und ähnliche Paraphrasen zusammengefasst (ebd.). Das Ergebnis dieser vier Arbeitsschritte war ein verdichtetes Kategoriensystem. Dieses wurde erneut am gesamten Ausgangsmaterial überprüft (ebd., S. 85). Die entstandenen Kategoriensysteme bestehen aus Ober- und Unterkategorien - wobei nicht jede Hauptkategorie zwangsläufig auch Unterkategorien aufweist. Kernkategorien beschreiben zentrale Aspekte bzw. bestimmen zentrale Begriffe, die für die Auswertung und Interpretation der Gruppendiskussion wesentlich sind. Unterkategorien fächern eine Hauptkategorie in weitere Teilaspekte auf (Vogt/ Werner 2014, S. 49).

Schritt 5: Codierung

Nachdem das Kategoriensysteme in der oben genannten Art und Weise erstellt wurde, sind die Transkripte Zeile für Zeile durchgearbeitet worden und alle für die Fragestellung relevanten Textstellen wurden einer Kategorie zugeordnet. Codiert wurde mit Buntstiften auf den ausgedruckten Transkripten. Da es für den*die Autor*in zu aufwändig erschien, sich in eine Software mit den unterschiedlichsten Funktionen einzuarbeiten, erschien diese analoge Codierweise als sinnvoll. Es kam vor, dass eine Textstelle mehreren Kategorien zugeordnet wurde. Am Ende des Codiervorgangs lag ein mit Textstellen unterlegtes System an Kategorien vor, das alle für eine Kategorie relevanten Textstellen aller Gruppendiskussionen enthielt (vgl. Mayring 2015, S. 87).

Schritt 6: Interpretation und Ergebnisaufbereitung

Im letzten Auswertungsschritt erfolgte die Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Hauptfragestellung entlang der Kernkategorien. Die Autor*innen generalisierten die Informationen zu einer Gesamtdarstellung anhand der Kernkategorien. Die Hauptaussagen der Kategorien wurden interpretiert und mit den theoretischen Aussagen der ersten Kapitel in Bezug gebracht sowie später in allgemeingültigere, wissenschaftliche Aussagen übersetzt (vgl. Vogt/ Werner 2014, S. 66).

Methodische Kontrolle

Um eine maximale Objektivität für die Auswertung der Daten zu erreichen, wurde die Interkoderübereinstimmung geprüft. In der Literatur wird empfohlen, dass noch ein*e zweite*r Kodierer*in eingesetzt wird (vgl. Mayring/ Fenzl 2019, S. 636f.). Da an der vorliegenden Arbeit zwei Autor*innen beteiligt waren, wurden die Auswertungsschritte gegenseitig überprüft. Besonders unter dem Aspekt, dass die Autorin und der Autor der vorliegenden Arbeit selbst ein geschlechterheterogenes Team bildeten, wurden unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen sowie Nicht-Übereinstimmungen während des Auswertungsprozesses rege diskutiert und gemeinsam über die angemessene Kodierung entschieden.

5.3 Reflektion des Forschungsprozesses und Methodenkritik

Bevor die Darstellung der Untersuchungsergebnisse erfolgt, wird an dieser Stelle der Forschungsprozess kurz reflektiert, um Einschränkungen sowie mögliche Fehlerquellen der vorliegenden Studie aufzuzeigen. Da es vor allem in Bezug auf den organisatorischen Aufwand einer Vollerhebung den Rahmen des Möglichen überschritt, das heißt eine Befragung aller Chemnitzer Kitas durchzuführen, war es notwendig, auf eine Stichprobe zurückzugreifen.

Es wurde jedoch kein gültiges Zufallsstichprobenverfahren angewandt, sondern die Stichprobe stellen alle Chemnitzer Kitas in kommunaler Trägerschaft dar. Es handelt sich somit nicht um eine repräsentative Untersuchung. Erst durch die Hinzunahme von Kitas in freier Trägerschaft hätte das gesamte Spektrum aller Einrichtungsträger in der kreisfreien Stadt Chemnitz abgebildet und damit eine Repräsentativität der Untersuchung erreicht werden können.

Zum Befragungsstart befanden sich 78 Einrichtungen in der kommunalen Trägerschaft der Stadt Chemnitz. Es wurden alle Einrichtungen angeschrieben. Die Rücklaufquote betrug 85% bzw. 66 teilnehmende Kita-Leiter*innen.

Zahlenmäßig ist die Rücklaufquote sehr hoch und im Hinblick auf die pandemiebedingten Einschränkungen, die zum Befragungszeitpunkt in den Kindertageseinrichtungen vorlagen, als sehr positiv zu bewerten. Wahrscheinlich lässt sich dies auf das persönliche Anschreiben zurückzuführen indem deutlich wurde, dass einer der Forscher*innen ebenfalls die Leitung einer kommunalen Kita innehat und damit ein persönlicher Bezug vorlag. Weiterhin wird auch ein Interesse an der Thematik für die hohe Rücklaufquote vermutet.

Hinsichtlich der gewonnenen Daten waren univariate Auswertungen mit der Bestimmung absoluter und relativer Häufigkeiten möglich. Im Rahmen einer einfachen bivariaten Analyse wurde mithilfe von Kreuztabellen die Kombination von Ausprägungen unterschiedlicher Variablen im Programm SPSS vorgenommen. Durch Gruppierung der relativen Häufigkeiten wurden Tendenzen sichtbar. Ein*e Teilnehmende*r entspricht circa 1,5 % aller Befragten. Im Folgenden soll bestimmt werden, wie die vorliegende Güte-Messung anhand der Gütekriterien bestimmt werden kann. Vorab ist anzumerken, dass der Stichprobenumfang sowie die damit verbundene Aussagefähigkeit der Daten vollkommen den Erwartungen der Forschungsgruppe entsprachen.

Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehen die **Objektivität** der Messung, deren Reliabilität sowie die Validität der gewonnenen Daten. Eine quantitative Erhebung, die Anspruch auf Objektivität erhebt, muss zum Beispiel sowohl bei der Durchführung als auch bei der Auswertung unabhängig von der interviewenden bzw. auswertenden Person sein (vgl. Häder 2015, S. 104). Da die Fragebögen online von den Leitungen ausgefüllt wurden, war eine Beeinflussung durch eine*n Interviewer*in ausgeschlossen und somit Objektivität gegeben.

Unter **Reliabilität** wird das Maß für die Reproduzierbarkeit der Messergebnisse verstanden. Dasselbe Ergebnis soll bei wiederholter Anwendung des Instruments stets wieder erzielt werden (ebd.). Zur Reliabilität der Untersuchung lässt sich vermuten, dass sich bei zeitnaher wiederholter Durchführung, die Ergebnisse nicht voneinander unterscheiden würden. Bei einer Wiederholung in einem Jahr, unter Beachtung der wachsenden Anzahl männlicher Fachkräfte und der damit verbundenen Änderung von Teamstrukturen, würden die Daten jedoch vermutlich leichte Veränderungen aufweisen. Um die Reliabilität eines Messinstrumentes genau zu prüfen, stehen verschiedene Testverfahren zur Verfügung.

Bei einem Paralleltest erfolgt die Messung parallel mit zwei unterschiedlichen Instrumenten (Fragebogen) (ebd., S. 105ff.). Bei einem Test-Retest-Design werden die Teilnehmer*innen nach einem gewissen Zeitintervall wiederholt befragt. Eine Überprüfung der Reliabilität der Untersuchung hätte die Verhältnismäßigkeit überstiegen und war zeitlich nicht realisierbar.

Neben Objektivität und Reliabilität stellt die **Validität** das dritte wichtige Gütekriterium dar (ebd., S. 109ff.). Validität ist das Hauptziel bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente. Sie gibt als wichtigstes Gütekriterium an, ob das gewählte Verfahren tatsächlich in der Lage ist, die Parameter zu messen, welche erhoben werden sollen. Durch den theoretisch hergeleiteten und begründeten Aufbau des Fragebogens konnten glaubwürdige Ergebnisse geliefert werden. Daher wurde bei der Erstellung des Fragebogens präzise vorgegangen, um denkbaren Fehlschlüssen bereits im Vorfeld entgegenzuwirken.

Die Frage nach der **Repräsentativität** bzw. Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kitas von anderen Kommunen, Landkreisen und in freier Trägerschaft ist in weiteren Forschungsarbeiten zur Thematik zu klären.

Für die qualitative Forschung gibt es keine standardisierten Gütekriterien. Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf eine Übersicht von Mayring (vgl. Lamnek/ Krell 2016, S. 145ff.), in der mögliche **qualitative Gütekriterien** dargestellt werden. Wichtigstes Gütekriterium der qualitativen Forschung ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Vorgehensweise. Diese ist in der vorliegenden Arbeit bei der Auswertung (vgl. siebtes Kapitel) nachvollziehbar dokumentiert. Durch Anwendung der regelgeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wurde das Material systematisch bearbeitet. Das Gütekriterium „Nähe zum Gegenstand“ wurde dadurch erfüllt, dass sowohl ein Teil des Forschungsteams als auch die Teilnehmenden in die Strukturen von Kitas eingebunden waren und die Gruppendiskussion in den Räumen der jeweiligen Kindertageseinrichtungen statt fanden, in denen die tägliche pädagogische Arbeit abläuft.

Die Ermittlung von Teams, die sich zu einer Gruppendiskussion bereit erklärten, stellte sich aufgrund der vorherrschenden Pandemiesituation im Oktober, November und Dezember 2021 als sehr schwierig dar. Das führte dazu, dass ein geschlechterhomogen weibliches Team mit männlicher Leitung interviewt wurde. Die Leitung nahm bei diesem Interview nicht teil.

Da das Team der Erzieherinnen im Alltag die tägliche pädagogische Arbeit am Kind mit den einhergehenden Aufgabenübernahme ohne männlichen Erzieher arbeitet und auch die Aufgaben zwischen Team und Leitung hinsichtlich geschlechtersensiblen Handelns gesondert zu beachten sind (vgl. 2.4), ist die Attribution der Geschlechterhomogenität gegeben.

Die Zusammensetzung der Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen war aufgrund der festen Teams vorgegeben und wurde nicht durch die Autor*innen beeinflusst. Die Teilnahme der Leitung an der Gruppendiskussion wurde bei einem untersuchten Team gewünscht. Aufgrund der freien Wahl wurden negative Effekte ihrer Teilnahme, wie beispielsweise eine zurückhaltende Diskussionsbereitschaft im Vorfeld von den beiden Autor*innen ausgeschlossen (vgl. Schreyer et al. 2014, S. 187f.).

Zur optimalen Vergleichbarkeit der Gruppenmeinungen bei unterschiedlicher Gruppen- bzw. Teamzusammensetzung ist die Durchführung von mehreren Gruppendiskussionen mit je einem geschlechterhomogenen Frauenteam, einem geschlechterhomogenen Männerteam, einem Team mit einem Mann und einem Team mit mehreren Männern notwendig. Dies würde hinsichtlich der Repräsentativität deutlichere Ergebnisse mit sich bringen. Für die umfassende Abbildung von diversen Teamzusammensetzungen wäre ein rein homogenes Team von Männern notwendig. Dies war im Forschungsumfeld (Stadt Chemnitz) nicht vorhanden.

Auf die pandemiebedingten Rahmenbedingungen konnte kein Einfluss genommen werden, allerdings können während eines Forschungsprozesses jederzeit veränderte Rahmenbedingungen auftreten. Vor der Durchführung eines Forschungsprojektes sollten demnach eventuelle Herausforderungen und Schwierigkeiten bedacht und angepasste Alternativen für den konkreten Forschungsverlauf erarbeitet werden, um flexibler reagieren zu können. Weiterhin stellte sich diese möglichst schnelle Gewinnung der Daten im Nachhinein als Stolperstein dar. Der Theorieteil der Forschungsarbeit war zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht final ausgearbeitet. Dies führte beispielsweise dazu, dass dem Autor und der Autorin im Vorfeld der Befragungen die Bedeutung der Zusammenarbeitsstrukturen und Interaktionen im Team noch nicht in dem Maße ersichtlich waren und dieser Aspekt beispielsweise in der Generierung des Online-Fragebogens noch mehr eingeflossen wäre. Erst im Laufe der Untersuchungen und während weiterer Literaturstudien wurde klarer, dass geschlechtersensibles Handeln auf mehreren Ebenen wirksam wird.

Im quantitativen Forschungsteil hat sich der Zeitdruck auf die Entwicklung der Fragebogen ausgewirkt. Hier gab es in den Frageblöcken zu den geschlechterhomogenen und geschlechterheterogenen Teams einen hohen Anteil von bis zu 15 Befragten, die diese Fragen nicht beantworteten. Es wird angenommen, dass Leitungen, die sich der jeweiligen Teamstruktur nicht zuordnen, die Frageblöcke nicht beantwortet haben. An dieser Stelle fehlte ein deutlicher Hinweis, dass auch diese Frageblöcke von allen Leitungen beantwortet werden sollten, unabhängig ob sie in einem geschlechterhomogenen oder geschlechterheterogenen Team agieren.

In unserer letzten Anmerkung möchten wir darauf hinweisen, dass aufgrund des Rahmens einer Masterarbeit die Realisierung und Auswertung von mehr als zwei Gruppendiskussionen, neben dem quantitativen Forschungsteil, als nicht umsetzbar eingeschätzt wurde.

6. Perspektive Kita-Leitung: Ergebnisse der Online-Befragung

6.1 Deskriptive Datenanalyse

Die Analyse des Datenmaterials bzw. die Auswertung des Online-Fragebogens und die Darstellung zentraler Tendenzen der Befragung erfolgen in diesem Teil der Forschungsarbeit. Auf der Basis des vorliegenden Datensatzes werden absolute und relative Häufigkeiten bestimmt⁹. Wir bewegen uns hier auf dem Terrain univariater Analysemethoden. Im Rahmen einer einfachen bivariaten Analyse wird mithilfe von Kreuztabellen die Kombination von Ausprägungen unterschiedlicher Variablen vorgenommen. Dementsprechend wurden die Antworten der Leitungen der geschlechterhomogenen und geschlechterheterogenen Teams verglichen, um Tendenzen abzuleiten. Zur besseren Transparenz wurden bei einigen Tabellen die Ausgangsfragen als Fußnote hinterlegt.

Die absolute Anzahl der Teilnehmer*innen unserer Umfrage liegt bei 66 (n=66). Insgesamt wurden 78 Leitungskräfte Kitas in kommunaler Trägerschaft der Stadt Chemnitz gebeten, an der Befragung teilzunehmen. Etwas mehr als 4/5 hat die Fragen beantwortet. Die Rücklaufquote unserer Untersuchung ist somit überdurchschnittlich hoch und liegt bei rund 85%.

6.1.1 Allgemeine Sozialdaten

In der Untersuchung waren 84,8 % der Befragten weiblich und 15 % männlich (vgl. Tabelle 1). Der Anteil der männlichen Teilnehmer bzw. männlicher Leitungen in dieser Umfrage ist damit ungefähr doppelt so hoch als der aktuelle Bundesdurchschnitt männlicher Leitungen von Kindertageseinrichtungen mit 7,8% (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, S. 31f.).

Tabelle 1: Geschlecht der Befragten

<u>Geschlecht</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
weiblich	56	84,8
männlich	10	15,2

⁹ Aufgrund der Rundung der relativen Häufigkeit auf eine Nachkommastelle bei der Ergebnispräsentation kann es bei der Addition der relativen Häufigkeit zu einer Differenz von +/-0,1 der vollen 100% kommen.

Alter

Das Alter der befragten Leitungen reicht von 25 bis 63 Jahren. Somit fließt die Sichtweise von diversen Altersdekaden mit ihren jeweiligen Spezifika des Aufwachsens und der Sozialisation in unsere Befragung ein (vgl. Abbildung 7). Das Durchschnittsalter bei den befragten Kita-Leitungen betrug 48 Jahre.

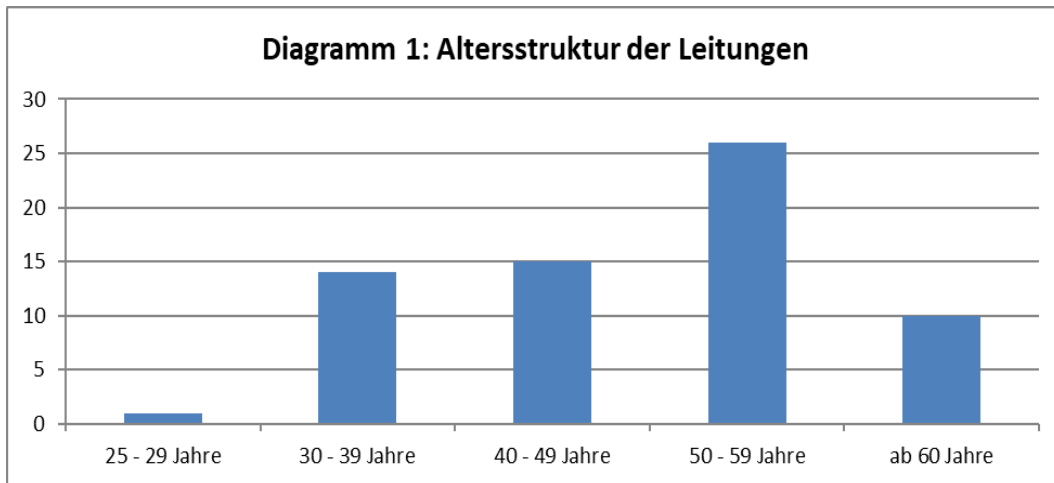


Diagramm 1: Altersstruktur der Leitungen (eigene Darstellung)

6.1.2 Berufsabschluss und Leitungserfahrung

51 Leitungskräfte und damit 77,3% haben den Abschluss als Sozialpädagog*in/ Sozialarbeiter*in (vgl. Abbildung 8). Der Berufsabschluss der Elementarpädagogik ist einmal vertreten. Unter den sonstigen Abschlüssen befinden sich unter anderem M.A. Erziehungswissenschaften, Sozialmanagement, Magister Pädagogik, Pädagogik für untere Klassen und die Qualifikation zur Leitungskraft (DDR) und Lehrer und Erzieher für untere Klassen (Institut für Lehrerbildung DDR) und Zusatzqualifikationen zur Leitungstätigkeit. Insgesamt haben 61 Leitungskräfte und damit 92,4% einen Hochschulabschluss im Bereich Soziale Arbeit oder einen vergleichbaren Studienabschluss.

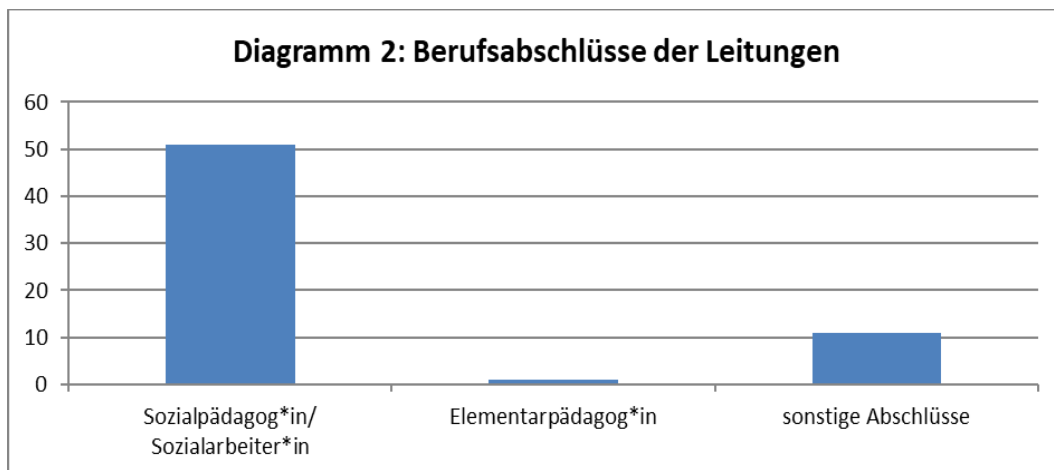


Diagramm 2: Berufsabschlüsse der Leitungen (eigene Darstellung)

Tabelle 2: Leitungserfahrung

<u>Leitungserfahrung</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
keine Leitungserfahrung	2	3,0
weniger als 1 Jahr	5	7,6
1 – 4 Jahre	16	24,2
5 – 9 Jahre	12	18,2
10 – 14 Jahre	13	19,7
15 – 19 Jahre	11	16,7
20 Jahre und mehr	7	10,6

Keine oder weniger als ein Jahr Erfahrung im Bereich Leitung haben sieben der Befragten. Das heißt, sie haben die Leitungstätigkeit einer kommunalen Kita erst kürzlich übernommen. Im Gegensatz dazu blicken ebenso viele Leitungen auf eine über 20-jährige Berufserfahrung, die Rückschlüsse auf ein hohes praktisches Erfahrungswissen zulassen. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Leitungen (53%) haben eine Leitungserfahrung zwischen 0 und 9 Jahren. Insgesamt 47% leiten eine Kita zwischen 10 und 20 Jahren (und mehr). Die durchschnittliche Leitungserfahrung in der vorliegenden Befragung betrug 9,6 Jahre.

6.1.3 Blick in die Einrichtungen

Auf die Frage nach der Anzahl der betreuten Kinder (vgl. Abbildung 9) in der Einrichtung ergab sich folgendes Antwortbild (vgl. Tabelle 3). Über die Hälfte der befragten Leitungen arbeiten in Kitas mit einer Größe von mehr als 131 Kindern.

Tabelle 3: Anzahl der betreuten Kinder

<u>Anzahl der Kinder</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
41 – 70 Kinder	7	10,6
71 – 100 Kinder	13	19,7
100 – 130 Kinder	11	16,7
131 – 180 Kinder	22	33,3
mehr als 180 Kinder	13	19,7

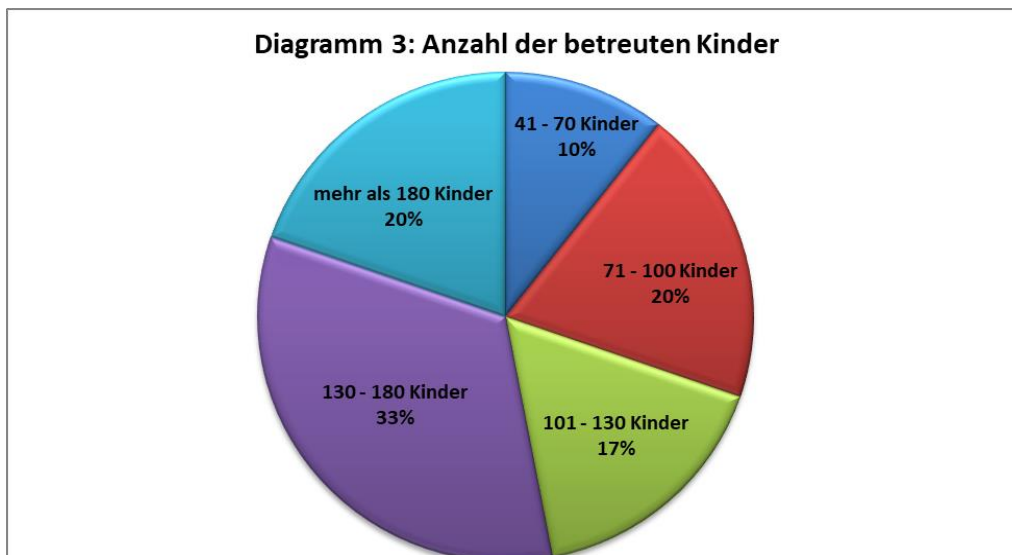


Diagramm 3: Anzahl der betreuten Kinder (eigene Darstellung)

Die Platzanzahl pro Einrichtung liegt in der vorliegenden Befragung deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Hier haben Kitas mit mehr als 126 Plätzen einen Anteil von 9,9% (ebd. S. 13). Die hohe Anzahl an zu betreuenden Kindern hat zur Folge, dass dementsprechend eine hohe Zahl an pädagogischem Personal in den Kitas arbeitet und somit die Teams eine höhere Anzahl an Mitarbeiterinnen aufweisen.

Pädagogisches Personal

Fünf Kitas haben maximal sieben pädagogische Mitarbeiter*innen. Alle anderen Kitas stellen deutlich größere Teams.

Tabelle 4: Anzahl der Fachkräfte

<u>Fachkräfte</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
bis 4 Fachkräfte	2	3,0
5 – 7 Fachkräfte	3	4,5
8 – 10 Fachkräfte	18	27,3
11 – 13 Fachkräfte	13	19,7
14 – 16 Fachkräfte	14	21,2
17 – 19 Fachkräfte	8	12,1
20 und mehr Fachkräfte	8	12,1

Rund 92% der Teams bestehen aus acht oder mehr pädagogischen Fachkräften. Der Anteil der Einrichtungen in denen 14 und mehr Fachkräfte arbeiten, liegt bei rund 45%. Dies lässt die Annahme zu, dass eine hohe Heterogenität innerhalb der Teams hinsichtlich: Alter, Persönlichkeit, Ausbildung, Geschlecht, körperlicher Konstitution, Vorlieben und Arbeitsweise vorhanden ist.

Anzahl männlicher Fachkräfte

Hinsichtlich der geschlechtlichen Heterogenität in den Teams sieht die Verteilung wie folgt aus:

Tabelle 5: Anzahl männlicher Fachkräfte

<u>männliche Fachkräfte</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
keine männliche Fachkraft	29	43,9
eine männliche Fachkraft	13	19,7
<u>2 – 4 männliche Fachkräfte</u>	<u>24</u>	<u>36,4</u>

In 37 Kitas bzw. in 56,1%, und damit in über der Hälfte, arbeitet mindestens eine männliche Fachkraft. Damit liegt die Rückmeldung der Befragung deutlich höher als der Bundesdurchschnitt. Dieser gibt an, dass in 45% der deutschen Kitas ein Mann arbeitet (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 60). In 24 der insgesamt 66 befragten Einrichtungen arbeitet mehr als ein Mann in den sonst geschlechtlich von Frauen geprägten Teams.

Konzeptionelle Ausrichtung

Bei der konzeptionellen Ausrichtung sind Mehrfachnennungen möglich gewesen, um eine möglichst genaue Ausrichtung der pädagogischen Arbeit in den befragten Einrichtungen abzuzeichnen.

Tabelle 6: Konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtungen

<u>Konzeptionelle Ausrichtung</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>
Bewegungskindergarten	1
Waldkindergarten	1
Integrativer Kindergarten	32
Offenes Konzept	13
Situationsorientiert	34
Lebensweltorientiert	11
Heilpädagogisch	2
<u>Sonstiges:</u>	<u>12</u>

Unter Sonstiges wurden beispielsweise folgende genannt: Förderzentrum für Hörgeschädigte-Gehörlose mit einer heilpädagogischen Ausrichtung, Sprachkita oder ökologisches Konzept. Die unterschiedlichen Konzepte zeigen ein breites Spektrum konzeptioneller Ausrichtungen der kommunalen Kitas in Chemnitz.

6.1.4 Leitung und Geschlechtersensibilität

Um die Haltung der Leitungen zu einigen Aspekten geschlechtersensibler Pädagogik zu untersuchen, wurde eine Fragenbatterie erstellt, welche Indikatoren erfasst, die in engem Zusammenhang mit geschlechtersensiblen Handeln in Kitas stehen. Die Leitungen sollen einordnen, welche der Antwortvorgaben für sie wichtig/ sehr wichtig, weniger wichtig/ unwichtig sind. Aspekte waren: Chancengleichheit und Gleichberechtigung von Mädchen, Jungen und diversen Kinder, die Chancengleichheit und Gleichberechtigung der Fachkräfte im Team, die Förderung geschlechtersensibler Pädagogik und gendersensiblen Arbeitens, gezielte geschlechterspezifische Angebote, regelmäßigen Weiterbildungen für die pädagogischen Fachkräfte zu geschlechterspezifischen Themen und geschlechtersensibler Pädagogik, staatlicher Initiativen zur Erhöhung des Anteils an männlichen Fachkräften in Kitas, ob männliche Kollegen in der Altersgruppe der unter Dreijährigen eingesetzt werden sollten und die Wichtigkeit pädagogischer Angebote und Materialien, die nicht geschlechtlich vorstrukturiert sind. Folgende Antworttendenzen sind zu verzeichnen:

Chancengleichheit und Gleichberechtigung von Mädchen, Jungen und diversen Kindern

Für 83,3% der befragten Leitungen sind Chancengleichheit und Gleichberechtigung von Mädchen, Jungen und diversen Kindern in der Kita wichtig bis sehr wichtig (vgl. Tabelle 7). Keine*r der Befragten hält diesen Punkt für unwichtig oder weniger wichtig. Da Geschlechtersensibilität sich unter anderem dadurch kennzeichnet, dass Chancengleichheit und Gleichberechtigung aller Kinder forciert wird, zeigen die Antworten eine Tendenz auf, dass die Haltung der Leitungen geschlechtersensibles Handeln fördert.

Tabelle 7: Chancengleichheit und Gleichberechtigung der Kinder

Chancengleichheit und Gleichberechtigung Kinder	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit in Prozent
unwichtig	0	
weniger wichtig	0	
wichtig	9	13,6
sehr wichtig	46	69,7
nicht beantwortet	11	16,7

Chancengleichheit und Gleichberechtigung der Fachkräfte im Team

Ein sehr hoher Anteil (83,3%) der Leitungen hält auch Chancengleichheit und Gleichberechtigung der Fachkräfte im Team wichtig bis sehr wichtig (vgl. Tabelle 8). Auch diesen Punkt hält keine*r der Befragten für unwichtig oder weniger wichtig. Somit ist an dieser Stelle davon auszugehen, dass männliche Fachkräfte in den Einrichtungen als gleichwertige Teammitglieder von den Leitungen anerkannt werden.

Tabelle 8: Chancengleichheit und Gleichberechtigung im Team

Chancengleichheit und Gleichberechtigung Fachkräfte	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit in Prozent
unwichtig	0	0
weniger wichtig	0	0
wichtig	7	10,6
sehr wichtig	48	72,7
nicht beantwortet	11	16,7

Förderung geschlechtersensibler Pädagogik

Die Förderung geschlechtersensibler Pädagogik in der Kita ist für 72,7% der befragten Leistungskräfte wichtig bis sehr wichtig (vgl. Tabelle 9). Dem entgegen ist dies für sieben Einrichtungsleitungen weniger wichtig bis unwichtig. Die allgemeine Tendenz zeigt deutlich, dass geschlechtersensible Pädagogik von den Leitungen für unterstützungs- und förderungswürdig eingeschätzt wird. Wie sie diese Haltung in die Praxis umsetzen, kann anhand der quantitativen Datenlage nicht überprüft werden. Es lässt sich weiterhin feststellen, dass tendenziell mehr Leitungen von geschlechterheterogenen Teams die Förderung geschlechtssensibler Pädagogik wichtig bis sehr wichtig finden.

Tabelle 9: Förderung geschlechtersensibler Pädagogik

Förderung geschlechtersensibler Pädagogik	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit in Prozent
unwichtig	1	1,5
weniger wichtig	6	9,1
wichtig	32	48,5
sehr wichtig	16	24,2
nicht beantwortet	11	16,7

Bedeutung gezielter geschlechterspezifischer Angebote

Als Beispiele für gezielte geschlechtsspezifische Angebote wurden in dieser Antwortvorgabe Mädchenarbeit, Jungenarbeit und Crosswork¹⁰ genannt.

Tabelle 10: Bedeutung geschlechterspezifischer Angebote

Bedeutung geschlechter- spezifischer Angebote	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit in Prozent
unwichtig	7	10,6
weniger wichtig	27	40,9
wichtig	16	24,2
sehr wichtig	4	6,1
nicht beantwortet	12	18,2

Insgesamt 51,5% der Leitungskräfte halten gezielte geschlechterspezifische Angebote für weniger wichtig. Für 30,3% sind sie wichtig bis sehr wichtig. Im Vergleich halten Leitungen geschlechterheterogener Teams geschlechterspezifische Angebote für weniger wichtig als Leitungen geschlechterhomogener Teams. Dies deutet darauf hin, dass möglicherweise bei den Kita-Leitungen über die Bedeutung von gezielten geschlechterspezifischen Angeboten ein Wissensdefizit vorherrscht. Diesbezüglich wurde erfragt, ob geschlechterspezifische Angebote in den befragten Kitas angeboten werden.

Tabelle 11: Geschlechterspezifische Angebote

geschlechterspezifische Angebote	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit in Prozent
trifft voll zu	6	9,1
trifft eher zu	15	22,7
trifft eher nicht zu	27	40,9
trifft gar nicht zu	13	19,7
nicht beantwortet	5	7,6

Rund 32% Leitungen geben an, dass Kindern geschlechterspezifische Angebote unterbreitet werden.

¹⁰ Cross-Work (übersetzt: Überkreuz-Pädagogik) meint die geschlechterreflektierte pädagogische Arbeit von einer oder mehreren Frauen* mit männlichen* Kindern und Jugendlichen und von einem oder mehreren Männern* mit weiblichen* Kindern und Jugendlichen (vgl. Die Falken 2014, S. 5).

In mehr als 60% der Fälle trifft dies eher nicht oder gar nicht zu - es werden in diesen Einrichtungen somit keine geschlechterspezifischen Angebote gemacht. Die Antworttendenz bei dieser Frage ist bei Leitungen geschlechterheterogener Teams und geschlechterhomogener Teams annähernd gleich. Es bestätigt sich somit, dass über die Bedeutung geschlechterspezifischer Angebote wie Jungen- und Mädchenarbeit oder Crosswork hinsichtlich geschlechtersensibler Pädagogik, nur wenig Kenntnis vorherrscht.

Regelmäßige Weiterbildungen zu geschlechterspezifischen Themen

Damit geschlechtersensibles Handeln in den Einrichtungen einen Platz findet, sind regelmäßige Weiterbildungen zur Thematik beispielsweise in Bezug auf sich weiter ausdifferenzierende Theoriekonzepte zur Kategorie Geschlecht, Geschlechterausdruck von Kindern sowie die Reflexion eigener Konzepte und Haltungen notwendig. Aus diesem Grund sollten die Kita-Leitungen die Wichtigkeit der Geschlechterthematik im Rahmen von Weiterbildungen beurteilen.

Tabelle 12: Weiterbildungen

<u>Weiterbildungen</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
unwichtig	2	3,0
weniger wichtig	12	18,2
wichtig	34	51,5
sehr wichtig	7	10,6
nicht beantwortet	11	16,7

Mehr als die Hälfte der befragten Leitungskräfte (62,1%) hält regelmäßige Weiterbildungen für die pädagogischen Fachkräfte zu geschlechterspezifischen Themen und geschlechtersensibler Pädagogik wichtig bis sehr wichtig. Besonders Leitungen von geschlechterheterogenen Teams haben hier eine sehr große Zustimmungstendenz gezeigt. Allen Leitungen scheint die Fortbildung ihres Teams zur Geschlechterthematik wichtig zu sein, was einen aktuellen Bedarf vermuten lässt.

Bewertung staatlicher Initiativen zur Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte

Insgesamt 69,8% der Leitungen halten staatliche Initiativen zur Erhöhung des Anteils an männlichen Fachkräften in den Kitas für wichtig bis sehr wichtig (vgl. Tabelle 13). Dies deutet darauf hin, dass die Erhöhung des Anteils von männlichen Fachkräften von Leitungen erwünscht ist. Nur 13,6% finden die Initiativen weniger wichtig bis unwichtig. Dies ist bei Leitungen von Teams mit mindestens einem Mann und Teams mit keinem Mann ähnlich.

Tabelle 13: Initiativen zur Erhöhung der Anzahl männlicher Fachkräfte

Initiativen zur Erhöhung	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit in Prozent
<u>Anzahl männlicher Fachkräfte</u>		
unwichtig	2	3,0
weniger wichtig	7	10,6
wichtig	24	36,4
sehr wichtig	22	33,4
nicht beantwortet	11	16,7

Männliche Fachkräfte werden in der Altersgruppe der unter dreijährigen Kinder nicht eingesetzt

In den in Kapitel 4.3 vorgestellten Studien wurde eine Tendenz deutlich, dass es zum Teil Vorbehalte seitens weiblicher Kolleg*innen gegenüber dem Einsatz männlicher Fachkräfte im Krippenbereich gibt. Wie die befragten Kita-Leitungen den Einsatz männlicher Fachkräfte in der Krippe einschätzen, zeichnet sich in den folgenden Antworten ab:

Tabelle 14: Kein Einsatz männlicher Fachkräfte im U3-Bereich

Kein Einsatz männlicher	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit in Prozent
<u>Fachkräfte im U3-Bereich</u>		
unwichtig	38	57,6
weniger wichtig	13	19,7
wichtig	2	3,0
sehr wichtig	1	1,5
nicht beantwortet	12	18,2

Nur drei Leitungskräfte finden es wichtig bis sehr wichtig, dass männliche Fachkräfte *nicht* in der Altersgruppe der unter Dreijährigen eingesetzt werden.

Dem entgegen steht eine deutliche Mehrheit von 77,3%, die den Einsatz von männlichen Fachkräften auch im Altersbereich unter drei Jahren (Krippenbereich) befürwortet. Auffällig ist, dass die drei Leitungskräfte, für die es wichtig bis sehr wichtig ist, männliche Fachkräfte *nicht* im Krippenbereich einzusetzen, geschlechterheterogene Teams leiten.

Pädagogische Angebote und Materialien, die nicht geschlechtlich vorstrukturiert sind

Deutlich über die Hälfte der Leitungen (62,2%) halten es für wichtig bis sehr wichtig, den Kindern auch pädagogische Angebote und Materialien anzubieten, die nicht geschlechtlich vorstrukturiert sind (vgl. Tabelle 15). Dies ist sowohl bei Leitungen geschlechterhomogener als auch bei geschlechterheterogener Teams ähnlich. Es zeigt sich, dass knapp zwei Drittel der befragten Leitungen einer geschlechtersensiblen Haltung folgend, die Wichtigkeit von Materialien und Angeboten für die individuelle Förderung der Kinder einschätzen, die nicht geschlechtlich konnotiert sind.

Tabelle 15: Angebote und Materialien

<u>Angebote und Materialien</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
unwichtig	6	9,1
weniger wichtig	8	12,1
wichtig	17	25,8
sehr wichtig	24	36,4
nicht beantwortet	11	16,7

6.1.5 Geschlechtersensible Pädagogik

Im nächsten Fragenblock wird Geschlechtersensibilität besonders im Hinblick auf die Teams und Einrichtungen erfasst. Hierzu gehören verschiedene Indikatoren wie konzeptionelle Verankerung, Geschlechterthematiken in Dienstberatungen, Raumgestaltung, Angebote, Rolle der Fachkräfte und Reaktion von Fachkräften.

Konzeptionelle Verankerung geschlechtersensibler Pädagogik

Eine Konzeption bildet den internen Rahmen unter anderem auch für den Umgang mit der Kategorie Geschlecht in der Einrichtung. Aus diesem Grund war von Interesse, in wie vielen Einrichtungen geschlechtersensible Pädagogik überhaupt konzeptionell verankert ist¹¹.

¹¹Die Formulierung im Fragebogen lautete: In der Einrichtung, die ich leite, ist das Thema gendersensible Pädagogik konzeptionell verankert.

Tabelle 16: Konzeptionelle Verankerung

<u>Konzeptionelle Verankerung</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
trifft voll zu	6	9,1
trifft eher zu	12	18,2
trifft eher nicht zu	26	39,4
trifft gar nicht zu	17	25,8
nicht beantwortet	5	7,6

Insgesamt 43 der 61 Leitungen, die diese Frage beantworteten, gaben an, dass die Thematik der geschlechtersensiblen Pädagogik konzeptionell nicht verankert ist. Es gibt somit nur 18 Einrichtungen, die sich im Rahmen ihrer Konzeption mit der Thematik des geschlechtersensiblen Handelns auseinandergesetzt haben. Da eine Konzeption und das damit verbundene Leitbild den fachlichen Handlungsrahmen von Einrichtungen darstellen, wird an dieser Stelle deutlich ein Handlungsbedarf gesehen, Themen rund um die Kategorie Geschlecht konzeptionell zu verankern. Eine Tendenz zu einem höheren Bewusstsein bezüglich der konzeptionellen Verankerung der Geschlechterthematik, ist bei Leitungen geschlechterheterogener Teams erkennbar.

Geschlechterspezifische Themen in Dienstberatungen

Um die Thematik der geschlechtersensiblen Arbeit nicht nur an der schriftlichen Nennung in der Konzeption zu erfassen, wurde nach geschlechterspezifisch konnotierten Themen, die das Team oder die Interaktion mit den Kindern betreffen, in Dienstberatungen gefragt.

Tabelle 17: Geschlechterthematik in Dienstberatungen

<u>Geschlechterthematik</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
<u>in Dienstberatungen</u>		
trifft voll zu	2	3,0
trifft eher zu	16	24,2
trifft eher nicht zu	34	51,5
trifft gar nicht zu	9	13,6
nicht beantwortet	5	7,6

Geschlechterspezifisch konnotierte Themen sind in den Dienstberatungen von mehr als 65 % der Kitas eher nicht bis gar nicht gegenständlich. In 27% der Kitas gibt es hinsichtlich geschlechtersensibler Arbeit und Themen einen Austausch in den Dienstberatungen.

Leitungen geschlechterheterogener Teams haben die Frage häufiger mit trifft voll bzw. eher zu beantwortet. Die Zahlen lassen die Interpretation zu, dass in Fällen eines geschlechterheterogenen Teams die Thematik des Geschlechtes im pädagogischen Alltag bereits durch die Tatsache gegenständlicher ist, dass hier Frauen und Männer zusammenarbeiten und dies an der ein oder anderen Stelle Gesprächsbedarf entstehen lässt, der in den Dienstberatungen aufgegriffen wird.

Raumgestaltung

Geschlechterstereotypisierte Symbole spielen häufig bei der Raumgestaltung eine Rolle. Mädchenzimmer sind rosa, Jungenzimmer sind grün oder blau gestaltet. Im Rahmen einer geschlechtersensiblen Pädagogik wird auf eine möglichst offene Raumgestaltung geachtet. Die Leitungen sollten einschätzen, wie die Raumgestaltung in ihren Einrichtungen strukturiert ist, das heißt, ob es beispielsweise eine klassische Bauecke für Jungen oder eine klassische Puppenecke für Mädchen gibt¹².

Tabelle 18: Raumgestaltung

<u>Raumgestaltung</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
trifft voll zu	22	33,3
trifft eher zu	22	33,3
trifft eher nicht zu	14	21,2
trifft gar nicht zu	3	4,5
nicht beantwortet	5	7,6

Die Raumgestaltung in mehr als der Hälfte der Einrichtungen (66,6%) ist geschlechtersensibel auf die Bedürfnisse vielfältiger Geschlechtsidentitäten angepasst und nicht nach Geschlecht strukturiert.

Neben der Raumgestaltung wurde erfasst, wie Fachkräfte auf Verhalten reagieren, welches eher geschlechteruntypisch ist.

Reaktion der Fachkräfte

Eine weitere Einschätzung sollte zum Umgang von Fachkräften mit geschlechteruntypischem Verhalten der Kinder oder im Umgang mit Kindern, die sich bereits in der Kita noch keinem Geschlecht zuordnen, abgegeben werden.

¹² Der genaue Wortlaut der einzuschätzenden Aussage lautete: In der Einrichtung, die ich leite, ist die Raumgestaltung auf die Bedürfnisse vielfältiger Geschlechtsidentitäten angepasst und nicht nach Geschlecht strukturiert (beispielsweise keine! klassische Bauecke für Jungen, keine! klassische Puppenecke für Mädchen).

Als Beispiele wurden in der Antwortkategorie genannt, dass Kinder nicht dem alltäglichen Verständnis von Junge-Sein/ Mädchen-Sein entsprechen, beispielsweise Jungen, die Röcke tragen möchten oder Mädchen, die sich bei Angeboten der Jungengruppe zuordnen.

Tabelle 19: Reaktion der Fachkräfte

<u>Fachkräfte sind irritiert</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
trifft voll zu	1	1,5
trifft eher zu	11	16,7
trifft eher nicht zu	25	37,9
trifft gar nicht zu	24	36,4
<u>nicht beantwortet</u>	<u>5</u>	<u>7,6</u>

Insgesamt 74,3% der befragten Einrichtungsleitungen geben an, dass die Fachkräfte gar nicht bis eher nicht irritiert sind, wenn Kinder geschlechteruntypisches Verhalten zeigen. Geschlechtliche Vielfalt und die zunehmende gesellschaftliche Differenzierung scheinen auch in diesen 49 Einrichtungen zur Normalität geworden zu sein. Jedoch gibt es insgesamt 12 Leitungen, die angeben, dass Fachkräfte eher irritiert sind, wenn Kinder sich keinem Geschlecht zuordnen oder nicht dem alltäglichen Verständnis von Junge-Sein/ Mädchen-Sein entsprechen. Die meisten Fachkräfte in den Einrichtungen scheinen bereits im Umgang mit dem genannten Verhalten erprobt zu sein und haben professionelle Strategien entwickelt. Besonders hierbei ist, dass Leitungen, welche angegeben haben, dass Fachkräfte durch geschlechteruntypisches Verhalten bei Kindern irritiert sind, mehrheitlich aus geschlechterheterogenen Teams kommen.

Rolle der Fachkräfte

Mit Hilfe dieser Frage sollte erfasst werden, wie Leitungen einschätzen, dass die pädagogischen Fachkräfte die Erprobung geschlechteruntypischer Tätigkeiten bei den Kindern fördern¹³. Dazu gehört beispielsweise, dass Jungen die Puppen versorgen und Mädchen gezielt handwerkliche Tätigkeiten üben.

¹³ In der Einrichtung, die ich leite, wird von den Fachkräften die Erprobung geschlechteruntypischer Tätigkeiten bei den Kindern gefördert (beispielsweise Jungen versorgen die Puppen, Mädchen üben gezielt handwerkliche Tätigkeiten).

Tabelle 20: Rolle der Fachkräfte

Rolle der Fachkräfte	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit in Prozent
trifft voll zu	15	22,7
trifft eher zu	28	42,4
trifft eher nicht zu	15	22,7
trifft gar nicht zu	3	4,5
nicht beantwortet	5	7,6

Rund 65% der befragten Leitungskräfte geben an, dass in den Kitas die Fachkräfte die Erprobung geschlechteruntypischer Tätigkeiten bei den Kindern fördern. Tendenziell findet dies eher in den geschlechtsheterogenen Teams statt. In rund 27% der Einrichtungen trifft es eher nicht oder gar nicht zu, das heißt Fachkräfte fördern die bewusste Durchkreuzung von Aktivitäten, die geschlechtlich konnotiert sind, *nicht*.

6.1.6 Geschlechterhomogene Frauentams

In diesem Frageblock wollen wir den Blick auf geschlechterhomogen weiblich zusammengesetzte Teams im Vergleich zu geschlechterheterogenen Teams und die diesbezügliche Meinung der befragten Leitungskräfte erfassen. Die dazu abgefragten Indikatoren sind die professionelle Arbeit, die Dimension der Angebote, die Emotionalität, die Umsetzung des Bildungsplanes, das Infragestellen von Geschlechterrollen, die Übernahme von männlich konnotierten Tätigkeiten. Anzumerken ist, dass 15 Leitungen die Fragen nicht beantwortet haben. Zum einen kann der Grund hierfür sein, dass in den Einrichtungen keine geschlechterhomogenen Teams arbeiten und nicht deutlich genug angemerkt wurde, dass die Fragen von allen Leitungen beantwortet werden sollten.

Professionelle Arbeit

Bei dieser Frage sollen die befragten Leitungen sich positionieren, ob sie der Aussage zustimmen oder sie eher ablehnen, dass Erziehung "Frauensache" sei und deshalb in geschlechterhomogenen Teams eher professionelle Arbeit geleistet wird¹⁴.

¹⁴ In geschlechtshomogenen Frauen-Teams wird eher pädagogisch professionelle Arbeit geleistet als in gemischtgeschlechtlichen Teams, da Erziehung "Frauensache" ist.

Tabelle 21: Professionelle Arbeit homogener und heterogener Teams

Professionelle Arbeit	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit in Prozent
<u>homogen vs. heterogen</u>		
stimme gar nicht zu	36	54,5
stimme eher nicht zu	13	19,7
stimme eher zu	2	3,0
stimme voll zu	0	0
nicht beantwortet	15	22,7

Insgesamt 74,2% der befragten Leitungen sind *nicht* der Meinung, dass Erziehung „Frauensache“ sei und nur Frauenteam professionelle Arbeit in den Kitas leisten. Im Umkehrschluss lässt dies die Sichtweise zu, dass von den meisten Leitungen keine Unterschiede in der professionellen Arbeit von geschlechterhomogen weiblichen und geschlechterheterogenen Teams gesehen werden. Nur zwei Einrichtungsleitungen stimmen dieser Aussage eher und voll zu und nehmen somit die Haltung ein, dass Erziehung „Frauensache“ sei.

Dimension der Angebote

Folgend wird erfasst, ob in geschlechterhomogenen Frauenteam mehr Bastel- und Kreativangebote als Sport- oder Werkangebote angeboten werden.

Tabelle 22: Dimension der Angebote

Angebote	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit in Prozent
stimme gar nicht zu	18	27,3
stimme eher nicht zu	18	27,3
stimme eher zu	13	19,7
stimme voll zu	2	3,0
nicht beantwortet	15	22,7

Etwas über die Hälfte der befragten Leitungen (54,6%) schätzen ein, dass es kein Mehrangebot von Bastel- und Kreativangeboten in geschlechterhomogenen Frauenteam gibt. 22,7% und somit ein Viertel der Befragten stimmen dieser Aussage jedoch zu und vermuten ein Mehrangebot an weiblich konnotierten Angeboten in den reinen Frauenteam. Hier wäre der Rückschluss zulässig, dass in mehr als 20% der befragten Einrichtungen Sport- und Werkangebote tendenziell unterrepräsentiert sind.

Emotionale Begleitung der Kinder

Hinsichtlich der Emotionalität soll von den Leitungen die Aussage bewertet werden, dass in geschlechterhomogenen Frauenteam die emotionale Begleitung der Kinder, wie zum Beispiel das Trösten, eher gegeben ist als in geschlechterheterogenen Teams¹⁵.

Tabelle 23: Emotionale Begleitung der Kinder

<u>Emotionalität</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
stimme gar nicht zu	26	39,4
stimme eher nicht zu	22	33,3
stimme eher zu	3	4,5
nicht beantwortet	15	22,7

Der Aussage, dass die emotionale Begleitung der Kinder in reinen Frauenteam eher gegeben ist als in geschlechterheterogenen Teams stimmen 82,7% der Leitungen eher nicht bzw. gar nicht zu. Hier wird deutlich, dass die Leitungskräfte eine emotionale Begleitung der Kinder sowohl in geschlechterhomogenen Frauenteam als auch in geschlechterheterogenen Teams sehen und das männliche Geschlechterstereotyp der "fehlenden Mütterlichkeit" an Bedeutung verloren hat.

Umsetzung aller Bildungsaufgaben

Der Aussage, dass Fachkräfte in geschlechterhomogenen Frauenteam alle im Bildungsplan vorgesehen Bildungsaufgaben übernehmen können, stimmen 37,9% der Leitungskräfte zu (vgl. Tabelle 24). Demgegenüber stimmten 39,4% der Leitungskräfte dieser Aussage eher nicht bis gar nicht zu (vgl. ebd.). Es kann davon ausgegangen werden, dass sie eine geschlechterstereotyp geprägte Haltung vertreten und geschlechterhomogenen Frauenteam die Fähigkeit absprechen alle im Bildungsplan vorgesehen Bildungsaufgaben übernehmen zu können. Insgesamt kann hier an dieser Stelle keine Aussage zu einer überwiegenden Tendenz gemacht werden.

¹⁵ In geschlechtshomogenen Frauen-Teams ist die emotionale Begleitung der Kinder (beispielsweise das Trösten) eher gegeben als in gemischtgeschlechtlichen Teams.

Schaut man auf die elf Kita-Leitungen, die der Aussage voll zugestimmt haben, fällt auf, dass davon sieben Leitungen in geschlechterhomogenen Frauen-Teams arbeiten bzw. diese leiten. Möglicherweise liegt hier ein Erfahrungswissen zugrunde, dass diese Frauenteam alle Bildungsaufgaben umsetzen, da dies in ihren Einrichtungen praktiziert wird.

Tabelle 24: Umsetzung aller Bildungsaufgaben¹⁶

<u>Bildungsaufgaben</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
stimme gar nicht zu	11	16,7
stimme eher nicht zu	15	22,7
stimme eher zu	14	21,2
stimme voll zu	11	16,7
nicht beantwortet	15	22,7

Infragestellen von Geschlechterrollen

In geschlechterhomogenen Frauenteam gibt es eine Überpräsenz des weiblichen Geschlechts. Kita-Leitungen sollen hier einschätzen, ob dies dazu führen kann, dass in den Einrichtungen konservative Geschlechterrollen eher tradiert werden.

Tabelle 25: Infragestellen von Geschlechterrollen

<u>Infragestellen von Geschlechterrollen</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
stimme gar nicht zu	8	12,1
stimme eher nicht zu	16	24,2
stimme eher zu	21	31,8
stimme voll zu	6	9,1
nicht beantwortet	15	22,7

Insgesamt 40,9% der Leitungen halten es für möglich, dass die Überpräsenz von Frauen in den Kita-Teams das Aufbrechen konservativer Geschlechterrollen blockiert.

¹⁶ In geschlechterhomogenen Frauenteam übernehmen Frauen alle im Bildungsplan vorgesehenen Bildungsaufgaben.

Dagegen halten 36,9% das Aufbrechen traditioneller Geschlechterrollen trotz überwiegend weiblicher Fachkräfte für möglich und trauen den reinen Frauenteam eine differenzierte Handlungsweise zu. Ein klares Meinungsbild ist auch bei dem Vergleich zwischen Leitungen geschlechterheterogener und geschlechterhomogener Teams nicht abzulesen.

Übernahme von männlich konnotierten Tätigkeiten

Die letzte Aussage bezieht sich auf die Übernahme anfallender handwerklich/ technischer Tätigkeiten sowie den Transport schwerer Gegenstände durch den männlichen Hausmeister¹⁷ und somit auch auf ein Infragestellen von Geschlechterrollen, denn es wäre auch möglich, dass die Fachkräfte selbst handwerkliche oder technische Tätigkeiten übernehmen¹⁸.

Tabelle 26: Übernahme männlich konnotierter Tätigkeiten

Übernahme männlich konnotierter Tätigkeiten	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit in Prozent
stimme gar nicht zu	4	6,1
stimme eher nicht zu	11	16,7
stimme eher zu	23	34,8
stimme voll zu	13	19,7
nicht beantwortet	15	22,7

Insgesamt 54,5% der Leitungen stimmen der Aussage zu, dass die männlichen Hausmeister in geschlechterhomogen arbeitenden Einrichtungen, anfallende handwerklich/ technische Tätigkeiten sowie den Transport schwerer Gegenstände übernehmen sollten. In 22,8% der Fälle ist es jedoch nicht der Fall und hier fehlt die Zustimmung. Die Tendenz zur Zustimmung war besonders bei Leitungen von geschlechterhomogenen Frauenteam sehr hoch. Jedoch gaben auch Leitungen von geschlechterheterogenen Teams an, dass männliche Hausmeister in geschlechterhomogenen Teams diese Zuständigkeiten haben sollten. Die Antworttendenzen lassen die Interpretation zu, dass sowohl in geschlechterheterogenen Teams als auch in geschlechterhomogenen Teams Geschlechterstereotype bedient werden, jedoch tendenziell eher in geschlechterheterogenen Teams.

¹⁷ Von dem*der Autor*in wird hervorgehoben, dass es sich um männliche Hausmeister handelt, die in den öffentlichen Einrichtungen die Regel sind. Es gibt jedoch auch vereinzelt weibliche Hausmeisterinnen.

¹⁸ In geschlechterhomogenen Teams übernehmen die Hausmeister der Einrichtung anfallende handwerklich/ technische Tätigkeiten sowie den Transport schwerer Gegenstände.

6.1.7 Geschlechterheterogene Teams

Im letzten Fragenblock werden Aussagen zu geschlechterheterogenen Teams getroffen und die Meinung der befragten Führungskräfte erfasst. Es werden Einschätzungen zu den Arbeitsaufgaben, der Übernahme pflegerischer Tätigkeiten, zu pädagogischen Angeboten, der emotionalen Begleitung der Kinder sowie zur Ordnung und Sauberkeit erfragt¹⁹.

Gleiche Arbeitsaufgaben von Frauen und Männern

Tabelle 27: Gleiche Arbeitsaufgaben

<u>Gleiche Arbeitsaufgaben</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
stimme gar nicht zu	1	1,5
stimme eher nicht zu	6	9,1
stimme eher zu	17	25,8
stimme voll zu	32	48,5
nicht beantwortet	10	15,1

74,3% der befragten Einrichtungsleitungen stimmen der Aussage zu, dass die Arbeitsaufgaben in geschlechterheterogenen Teams von weiblichen und männlichen Fachkräften gleich sind und es hier keine Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Mitarbeitenden gibt. Leitungen geschlechterheterogener Teams stimmen dieser Aussage zu 97% zu. Die Leitungen von geschlechterhomogenen Teams stimmen der Aussage nur zu 75% zu.

Übernahme pflegerischer Tätigkeiten

Tabelle 28: Pflegerische Tätigkeiten

<u>Pflegerische Tätigkeiten</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
stimme gar nicht zu	3	4,5
stimme eher nicht zu	5	7,6
stimme eher zu	14	21,2
stimme voll zu	30	45,5
nicht beantwortet	14	21,2

¹⁹ Auch in diesem Fragenblock gab es die Tendenz, dass 10 bis 14 Leitungen die Fragen nicht beantwortet haben. Zum einen kann der Grund hierfür sein, dass in den Einrichtungen keine geschlechterheterogenen Teams arbeiten und nicht deutlich genug vermittelt wurde, dass die Fragen von allen Kita-Leitungen beantwortet werden sollten.

Der Aussage, dass die Übernahme von pflegerischen Tätigkeiten wie Wickeln oder die Begleitung von Kindern auf die Toilette im geschlechterheterogenen Team sowohl durch männliche als auch durch weibliche Fachkräfte erfolgen sollte, stimmt eine deutliche Mehrheit tendenziell zu (66,7%). Bei 12,1% der Leitungen zeigt sich ein möglicher Vorbehalt, sie sehen die Übernahme von pflegerischen Tätigkeiten nicht bei den männlichen Fachkräften. Von den Leitungen, die den pflegerischen Tätigkeiten von Erziehern eher skeptisch gegenüberstehen, arbeiten die meisten in geschlechterheterogenen Teams.

Übernahme handwerklich/ technischer Tätigkeiten

Folgend wird erfasst, ob in geschlechterheterogenen Teams eher die männlichen Fachkräfte für Hausmeistertätigkeiten, handwerklich/technische Tätigkeiten oder für das Tragen schwerer Gegenstände im Team zuständig sein sollten und diese Aufgaben somit geschlechterstereotyp vergeben werden sollten²⁰.

Tabelle 29: Übernahme Hausmeistertätigkeiten durch männliche Fachkräfte

<u>Hausmeistertätigkeiten</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
stimme gar nicht zu	10	15,2
stimme eher nicht zu	18	27,3
stimme eher zu	19	28,8
stimme voll zu	5	7,6
nicht beantwortet	14	21,2

42,5% der Leitungskräfte stimmen eher nicht bis gar nicht zu, dass männliche Fachkräfte für Hausmeistertätigkeiten, handwerklich/technische Tätigkeiten oder für das Tragen schwerer Gegenstände im gemischtgeschlechtlichen Team zuständig sein sollten und damit ist tendenziell eine Positionierung der Leitungen gegen geschlechterstereotype Aufgaben für männliche Fachkräfte sichtbar. Ein nicht geringer Anteil von 36,4% stimmt jedoch eher bis voll zu und ist der Meinung, dass männliche Fachkräfte die männlich konnotierten Tätigkeiten übernehmen sollten. Diese Position wird tendenziell häufiger von Leitungen aus geschlechterhomogenen Teams eingenommen.

²⁰ In gemischtgeschlechtlichen Teams sind eher die männlichen Kollegen für „Hausmeistertätigkeiten“ (handwerklich/technisch Tätigkeiten, Tragen schwerer Gegenstände) im Team zuständig.

Möglicherweise ist die Vorstellung geschlechterstereotyper Aufgabenteilung noch eher in geschlechterhomogenen Teams zu finden, da hier die Erfahrungen der geschlechterunabhängigen Arbeitsteilung in der Praxis fehlen. Die Erfahrung aus geschlechterheterogenen Teams ist, dass Tätigkeiten und Aufgaben auch geschlechterübergreifend übernommen werden.

Pädagogische Angebote

Auch bei pädagogischen Angeboten soll erfasst werden, ob die Leitungen männliche Fachkräfte eher als zuständig für die Sport- und Werkangebote und weibliche Fachkräfte eher als zuständig für Bastel- und Kreativangebote gesehen werden und damit Angebote geschlechterstereotyp eingeordnet werden oder ob es andere Tendenzen gibt.

Tabelle 30: Männliche Fachkräfte sind für Sport- und Werkangebote zuständig

<u>Sport- und Werkangebote</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
stimme gar nicht zu	18	27,3
stimme eher nicht zu	20	30,3
stimme eher zu	13	19,7
stimme voll zu	1	1,5
nicht beantwortet	14	21,2

Tabelle 31: Weibliche Fachkräfte übernehmen Bastel- und Kreativangebote

<u>Bastel- und Kreativangebote</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
stimme gar nicht zu	23	34,8
stimme eher nicht zu	12	18,2
stimme eher zu	14	21,2
stimme voll zu	3	4,5
nicht beantwortet	14	21,2

Bei der Aussage, dass eher die männlichen Fachkräfte für die Sport- und Werkangebote zuständig sind, liegt die ablehnende Antworttendenz bei rund 58%. Nur knapp 26% der befragten Leitungen hält demnach die männlichen Fachkräfte für den Bereich Sport- und Werkangebote zuständig. Eine ähnliche Tendenz zu einer eher geschlechterunabhängigen Aufgabenzuordnung ist bei der Aussage zu verzeichnen, dass eher weibliche Fachkräfte für Bastel- und Kreativangebote zuständig sind, denn 53% stimmen dieser Aussage tendenziell nicht zu. Diese weiblich konnotierten Angebote werden nur von 25,7% eher zustimmend bewertet.

Mehr als die Hälfte der befragten Leitungen lehnt somit die traditionelle geschlechterspezifische Aufgabenteilung ab. Tendenziell stimmen Leitungen aus geschlechterhomogenen Teams eher zu, dass männliche und weibliche Fachkräfte für die jeweiligen geschlechterstereotypen Angebote zuständig sind. Hier lässt sich wieder ablesen, dass in geschlechterheterogenen Teams die Leitungen bereits praktische Erfahrungen mit einer geschlechteruntypischen Angebotsstruktur durch die Erzieher*innen gemacht haben.

Emotionalität

Tabelle 32: Übernahme emotionaler Begleitung durch Erzieherin

Übernahme emotionaler Begleitung durch Erzieherin	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit in Prozent
stimme gar nicht zu	25	37,9
stimme eher nicht zu	24	36,4
stimme eher zu	2	3,0
stimme voll zu	1	1,5
nicht beantwortet	14	21,2

Eine deutliche Mehrheit von 74,3% der befragten Leitungskräfte stimmen der Aussage, dass eher die weiblichen Fachkräfte für das Trösten und die emotionale Begleitung der Kinder zuständig sind, eher nicht bis gar nicht zu²¹. Hier wird besonders deutlich, dass auch männlichen Fachkräften die emotionale Begleitung der Kinder zugetraut wird und sich der traditionelle Geschlechterstereotyp der weiblichen Mütterlichkeit in Auflösung befindet. Hierbei gibt es keinen Unterschied bei Leitungen geschlechterhomogener und geschlechterheterogener Teams.

Ordnung und Sauberkeit im Gruppenraum

Es ist eine deutliche Tendenz von 63,6% erkennbar, dass die befragten Leitungen die Zuständigkeit für Ordnung und Sauberkeit im Gruppenraum bei allen Fachkräften sehen (vgl. Tabelle 33). Für 15,1% sind jedoch eher die weiblichen Fachkräfte für die Ordnung und Sauberkeit in den Gruppenräumen zuständig (vgl. ebd.). Leitungen aus geschlechterhomogenen Teams stimmen dieser stereotypen Aufgabenteilung eher zu als Leitungen geschlechterheterogener Teams.

²¹ In geschlechterheterogenen Teams sind eher die weiblichen Fachkräfte für das Trösten und die emotionale Begleitung der Kinder zuständig.

Tabelle 33: Zuständigkeit für Ordnung und Sauberkeit

<u>Ordnung und Sauberkeit</u>	<u>absolute Häufigkeit</u>	<u>relative Häufigkeit in Prozent</u>
stimme gar nicht zu	26	39,4
stimme eher nicht zu	16	24,2
stimme eher zu	7	10,6
stimme voll zu	3	4,5
nicht beantwortet	14	21,2

6.2 Fazit Perspektive Leitungen

Kita-Leitungen haben im Zusammenhang mit geschlechtersensiblen Arbeiten in Kindertageseinrichtungen eine Schlüsselfunktion. Sie sind es, die über die konkrete Thematisierung in Dienstberatungen, Weiterbildungsangeboten oder auch durch die Verankerung der Thematik in den Konzeptionen geschlechtersensibles Handeln in den Kindertageseinrichtungen fördern können. Aus diesem Grund bildet die Perspektive der Kita-Leitungen in der vorliegenden Arbeit einen wichtigen Aspekt, wenn es um geschlechtersensibles Handeln in den Kitas geht.

Im Bereich der Geschlechterzusammensetzung liegen die 66 in die Auswertung einbezogenen Kitas bzw. deren Leitungen in etwa im Bundesdurchschnitt. Es gibt mehr weibliche Leitungen als männliche in den kommunalen Kitas von Chemnitz, jedoch liegt der Männeranteil deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Der Altersdurchschnitt der Leiter*innen lag bei 48 Jahren. Sie sind am häufigsten zwischen 50 und 60 Jahre alt. Die Leitungserfahrung liegt bei mehr als der Hälfte der Befragten unter zehn Jahren. Nur rund 10% der Leitungen blicken über eine sehr lange (mehr als 20-jährige) Leitungserfahrung zurück. Es nahmen somit Leitungen an unserer Befragung teil, die ein sehr großes praktisches Erfahrungswissen haben und bereits mehr als zehn Jahre eine Einrichtung leiten.

Auf der anderen Seite nahmen Leitungen teil, deren Studienabschluss weniger als zehn Jahre zurückliegt, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Themen rund um die Kategorie Geschlecht intensiver behandelt wurden.

Mehr als drei Viertel der Leitungen besitzen einen Studienabschluss. Alle Leitungskräfte erfüllen die Qualifikationsanforderung zur Leitung einer Kita. Die Befragung beinhaltet somit ein breites Spektrum an Wissens- und Erfahrungsrepertoire, welches die Leitungen mitbringen. Somit bilden die Daten der vorliegenden Befragung eine große Diversität ab. Die Teamzusammensetzung ist in mehr als der Hälfte der befragten Einrichtungen geschlechterheterogen. Jedoch arbeiten in nur 24 der 66 Einrichtungen mehr als zwei männliche Fachkräfte.

Bei allgemeinen Einschätzungen zur **professionellen Arbeitsweise** geschlechterheterogener Teams und geschlechterhomogener Frauentams sind die meisten Leitungen (74,2%) der Meinung, dass es keine Unterschiede in der professionellen Arbeit von geschlechterhomogen weiblichen und geschlechterheterogenen Teams gibt. Diese Antworttendenz war sowohl bei Leitungen von geschlechterheterogenen als auch bei Leitungen von geschlechterhomogenen Teams zu beobachten.

Es ist grundsätzlich feststellbar, dass den Leitungskräften die **Gleichberechtigung und Chancengleichheit** aller Kinder unabhängig von ihrem Geschlecht wichtig ist. Diese positive Haltung lässt ein Bewusstsein für geschlechtersensibles Handeln vermuten.

Die gleiche zustimmende Haltung zeigt sich bei der Frage nach der Einschätzung von Chancengleichheit und Gleichberechtigung der pädagogischen Fachkräfte im Team, diese halten die meisten für wichtig bis sehr wichtig. Verdeutlicht wird diese Haltung durch die hohe Zustimmung der Leitungen zum Einsatz von männlichen Fachkräften in der Altersgruppe der unter Dreijährigen.

Rahmen

Beim Blick in die **Konzeptionen** der Kitas haben nur 27,3% der Einrichtungen die Thematik der geschlechtersensiblen Pädagogik darin verankert. Fehlt eine konzeptionelle Verankerung, dann sind bezüglich von geschlechtersensiblen Arbeiten auch keine gemeinsamen Ziele und Methoden zur Zielerreichung festgeschrieben. Jedoch halten eine **Förderung geschlechtersensibler Pädagogik** knapp drei Viertel der Leitungen für wichtig. Die notwendige Offenheit und Grundhaltung zu Geschlechtersensibilität liegen somit tendenziell bei vielen Leitungen vor. Weiterhin ließ sich feststellen, dass tendenziell Leitungen geschlechterheterogener Teams die Förderung geschlechtssensibler Pädagogik wichtiger bewerten als Leitungen von geschlechterhomogenen Teams.

Im Alltag des Teams, beispielsweise in **Dienstberatungen**, ist die Thematik laut der Kita-Leitungen nur zu 27% der Fälle Gegenstand des Austausches.

Tendenziell haben die geschlechterheterogen aufgestellten Einrichtungen die Thematik der geschlechtersensiblen Arbeit eher in der Konzeption verankert und auch Geschlechterthemen sind eher Gegenstand von Dienstberatungen. Es kann vermutet werden, dass die Kategorie Geschlecht in diesen Teams in der Alltagspraxis präsenter ist, demzufolge mehr thematisiert wird und bewusster verhandelt wird.

Die Bedeutung von **Weiterbildungen** im Fokus zur Geschlechterthematik stufen 62,1% der Leitungen als hoch ein. Diese Tendenz weist möglicherweise auf einen aktuellen Bedarf zu entsprechenden Weiterbildungsthemen hin. Leitungen der geschlechterheterogenen Teams stufen die Wichtigkeit höher als Leitungen von geschlechterhomogenen Teams ein. Hier wird ebenso vermutet, dass durch die Präsenz beider Geschlechter auch Geschlechterthemen beispielsweise im Rahmen der Arbeitsaufgaben im Team mehr im Fokus sind.

Raum, Materialien und Angebote

Bei der Einschätzung der **Bedeutung geschlechterspezifischer Angebote** gaben nur 30,3% der Leitungen an, diese als tendenziell wichtig zu empfinden. Weiterhin gaben weniger als die Hälfte an, geschlechterspezifische Angebote in der Einrichtung umzusetzen. Hier lässt sich vermuten, dass die Wirksamkeit geschlechtsspezifischer Angebote von den Leitungen unterschätzt wird oder möglicherweise ein Missverständnis vorliegt. Denn geschlechtersensibles Arbeiten heißt nicht, dass es keine geschlechterspezifischen Angebote geben darf und die Kinder geschlechtsneutral erzogen werden. Für eine Förderung aller Potentiale der Kinder sind geschlechterspezifische Angebote hinsichtlich Jungenarbeit, Mädchenarbeit und Crosswork ebenso wichtig, wie koedukative Angebote, die sich an den Bedarfen beider Geschlechter orientieren.

Diese Tendenz der Präferenzierung einer geschlechtsneutralen Edukation wird auch bei der Einschätzung der Leitungen zu **pädagogischen Angeboten und Materialien**, die nicht geschlechtlich vorstrukturiert sind, sichtbar. Deutlich über die Hälfte der Leitungen erachten sie für wichtig. Ebenso halten es 66,6% der Leitungen für wichtig, dass die **Raumgestaltung** auf die Bedürfnisse vielfältiger Geschlechteridentitäten angepasst und nicht nach Geschlecht strukturiert ist. Ein Unterschied zwischen geschlechterhomogenen und geschlechterheterogenen Teams ist nicht festzustellen. Entgegen dem vermuteten Wissensdefizit bei der Bedeutung von geschlechterspezifischen Angeboten ist den Leitungen einerseits die Bedeutung von Angeboten und Materialien, die nicht geschlechtlich vorstrukturiert sind, bewusst. Und andererseits auch eine Raumgestaltung hinsichtlich vielfältiger Geschlechteridentitäten für eine geschlechtersensibel strukturierte Einrichtung wichtig.

Umgang mit Kindern

In Bezug auf die Rolle der Fachkräfte zur Förderung der **Erprobung geschlechteruntypischer Tätigkeiten** lässt sich feststellen, dass 65% der Leitungen angeben, dass die Fachkräfte diese bei den Kindern fördern. Dazu gehört beispielsweise, dass Jungen die Puppen versorgen und Mädchen gezielt handwerkliche Tätigkeiten üben. Bei Leitungen geschlechterhomogener Teams ist die Tendenz einer "trifft zu" Angabe etwas niedriger als bei Leitungen geschlechterheterogener Teams. Im Umgang mit Kindern, die sich keinem Geschlecht zuordnen oder sich entgegen **geschlechterkonnotierten Stereotypen** geschlechteruntypisch verhalten, geben drei Viertel der Erzieher*innen an, dass pädagogische Fachkräfte diesbezüglich nicht irritiert sind. Eine Vielfalt von Geschlecht scheint zur Normalität geworden zu sein. Besonders ist, dass die Leitungen von geschlechterheterogenen Teams an dieser Stelle eher angeben, dass Fachkräfte von oben genanntem Verhalten irritiert sind. Eine Hypothese für diese Einschätzung könnte sein, dass in Teams in denen Frauen und Männer zusammenarbeiten, geschlechtertypische Verhaltensweisen eher sichtbar werden und präsent sind als in den rein homogenen Frauenteamen. Dies bestätigt auch die Studie von Cremers (vgl. Cremers et al. 2020, S. 93), die in Kapitel 4.3.2 vorgestellt wurde.

Einschätzungen zu geschlechterheterogenen Teams

Mit Blick auf geschlechterheterogene Teams sind die meisten Leitungen der Meinung, dass alle Aufgaben von beiden Geschlechtern übernommen werden sollten. Sowohl im Hinblick auf die pflegerischen Tätigkeiten am Kind, bei Ordnung und Sauberkeit in den Gruppenräumen als auch im Hinblick auf Aufgaben, die eher männlich konnotiert sind, wie beispielsweise Tätigkeiten im handwerklichen Bereich. Bei den Antwortvorgaben zu geschlechterheterogenen Teams ist tendenziell eine Positionierung der Leitungen gegen eine Übernahme **geschlechterstereotyper Aufgaben** durch männliche Fachkräfte, wie Hausmeistertätigkeiten, handwerklich-technische Tätigkeiten oder das Tragen schwerer Gegenstände, erkennbar. Ein Anteil von 36,4% ist jedoch der Meinung, dass männliche Fachkräfte die männlich konnotierten Tätigkeiten übernehmen sollten. Diese Position wird eher von Leitungen geschlechterhomogener Teams vertreten. Somit zeigt sich, dass eine Vorstellung geschlechterstereotyper Aufgabenteilung eher bei Leitungen geschlechterhomogener Teams zu finden ist. Wie auch bereits Studienergebnisse in Kapitel 4.3.1 zeigen, werden männliche Fachkräfte, die neu ins Team kommen, offen mit geschlechtstypischen Erwartungshaltungen in der Art „*schön, dass wir jetzt einen Mann zum Fußball spielen haben*“, konfrontiert. (Cremers et al. 2015, S. 45).

In Bezug auf die **Angebote** zeigt sich mit dem Blick auf heterogene Teams ein ähnliches Bild. Die Leitungen sind hier tendenziell der Meinung, dass weibliche und auch männliche Fachkräfte sowohl für Kreativ- als auch für Bewegungsangebote zuständig sind und die emotionale Begleitung der Kinder übernehmen sollten. Es wird somit tendenziell keine Unterscheidung zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften in Bezug auf die Angebote gemacht.

Einschätzungen zu geschlechterhomogenen Frauentams

Mit Blick auf reine Frauentams wird deutlich, dass auch hier eine differenzierte Sichtweise der Leitungen vorliegt. Der Aussage, dass Erziehung reine Frauensache sei, stimmen die wenigsten Leitungen zu. Weiterhin wird auch reinen Frauentams zugetraut, umfangreiche Angebote für die Kinder vorzuhalten, ohne dass Kreativ- und Bastelangebote besonders im Vordergrund stehen. Keine eindeutige Antworttendenz ist bei der Frage erkennbar, ob Leitungen dem zustimmen, dass in geschlechterhomogenen Frauentams alle Bildungsaufgaben des Bildungsplanes übernommen werden können. Der vorgegebenen Einschätzung, dass die emotionale Begleitung der Kinder in reinen Frauentams eher gegeben ist, stimmen allerdings nur circa 4,5% aller Kita-Leitungen zu.

Grundsätzlich wird von den Autor*innen der vorliegenden Arbeit die Überpräsenz des weiblichen Geschlechts in Frauentams als möglicher Einflussfaktor gesehen, der dazu führen kann, dass traditionelle Geschlechterrollen im Alltag der Kita weniger aufgebrochen werden. Ganz klassisch positionieren sie sich dazu, dass beispielsweise in reinen Frauentams die männlichen Hausmeister anfallende handwerklich/technische Tätigkeiten sowie den Transport schwerer Gegenstände übernehmen sollten.

Vergleich der Antworttendenzen

Vergleicht man die Antworten der Kita-Leitungen auf der Metaebene und in Bezug auf das Vorhandensein von Elementen geschlechtersensibler Pädagogik lässt sich zusammenfassend feststellen, dass bereits sowohl bei geschlechterhomogenen als auch bei Leitungen geschlechterheterogener Teams die geschlechtersensible Pädagogik präsent ist. Diese Präsenz findet sich jedoch mehrheitlich nicht in den Konzeptionen der Einrichtungen wieder.

Der Aspekt der Bedeutung von geschlechterspezifischen Angeboten zeigt einen weiteren kritischen Punkt auf. Dieser ist nur für 30,3% der Leitungen wichtig und zeigt ein Wissensdefizit in diesem Aspekt der geschlechtersensiblen Arbeit.

Bei dem Vergleich der Antworten der Leitungen in Bezug auf die Zusammensetzung der Kita-Teams in ihren jeweiligen Einrichtungen, ist das Antwortverhalten bei den Aspekten Chancengleichheit, Gleichberechtigung, Unterschiede der professionellen Arbeit, Materialien, Raumgestaltung und Geschlechterrollen sehr ähnlich. In anderen Bereichen hingegen gibt es nennenswerte Unterschiede.

Leitungen von geschlechterheterogenen Teams bewerten die Wichtigkeit von Weiterbildungen, die Förderung der geschlechtersensiblen Pädagogik und die Bedeutung von geschlechterspezifischen Angeboten höher als Leitungen von geschlechterhomogenen Teams. Auch ist die Thematik geschlechtersensibler Pädagogik eher in Konzeptionen und Dienstberatungen der geschlechterheterogenen Teams zu finden. Die Erprobung geschlechteruntypischer Tätigkeiten bei den Kindern wird tendenziell eher in geschlechterheterogenen Teams gefördert. Ebenfalls sind die Angebotsstrukturen und Aufgabenteilung in geschlechterheterogenen Teams eher geschlechterunspezifisch.

Eine minimale Tendenz zu einer eher ablehnenden Haltung findet sich bei Leitungen geschlechterhomogener Teams in Bezug auf Initiativen zur Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte und beim Einsatz von männlichen Fachkräften bei unter Dreijährigen. Weiterhin sehen mehrheitlich Leitungen von geschlechterhomogenen Teams die emotionale Begleitung von Kindern eher von homogenen Frauentams erfüllt.

Es zeigt sich, dass Geschlechterheterogenität im Team und die damit verbundene tägliche Auseinandersetzung mit Geschlechterzuschreibungen, Stereotypen, männlich und weiblich konnotierten Tätigkeiten und Rollenauseinandersetzungen Geschlechtersensibilität eher fördert. Das heißt nicht, dass in geschlechterhomogenen Teams nicht geschlechtersensibler gearbeitet wird, doch ein grundsätzlich breiteres Spektrum an Diversität und geschlechtersensibler Pädagogik bieten geschlechterheterogene Teams.

Bei fehlender Reflektion besteht jedoch ebenso bei geschlechterheterogenen Teams die Gefahr, Stereotype eher zu bedienen als zu durchbrechen. Dies wird bei der Frage zu pflegerischen Tätigkeiten deutlich. Hier zeigen mehrheitlich Leitungen aus geschlechterheterogenen Teams eine Tendenz zu einem möglichen Vorbehalt bei der Übernahme von pflegerischen Tätigkeiten durch die männlichen Fachkräfte.

Auch in der vorliegenden Befragung wird die Ambivalenz zwischen Meinung und Wirklichkeit deutlich. Die meisten Fachkräfte - auch in den vorgestellten Studien sind der Meinung, dass sich Arbeitsaufgaben von weiblichen und männlichen Fachkräften nicht unterscheiden sollten.

In der Praxis schlägt jedoch häufig der *“Geschlechterreflex”* zu und Aufgaben werden doch wieder nach weiblich und männlich aufgeteilt. Dazu passend antworteten tendenziell mehr Leitungen von geschlechterheterogenen Teams, dass ihre Erzieher*innen eher irritiert sind, wenn Kinder geschlechteruntypisches Verhalten zeigen oder sich keinem Geschlecht zugehörig fühlen.

Auch diese Tendenz lässt den Rückschluss zu, dass bei fehlender Reflexivität in geschlechterheterogenen Teams hinsichtlich geschlechtersensibler Pädagogik, Erzieher*innen permanent geschlechtertypisches Verhalten vorleben und somit Geschlechterstereotype eher verfestigen.

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Einschätzungen und Positionierungen der Kita-Leitungen dargestellt wurden, wird im nun folgenden siebten Kapitel die Perspektive der Teams näher beleuchtet.

7. Perspektive Teams: Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte nach der im fünften Kapitel vorgestellten Methodik. Alle Namen wurden anonymisiert. Ausgangspunkt der Auswertung ist der Gedanke, dass Einflüsse der Kategorie Geschlecht sowie Hinweise auf geschlechtersensibles Handeln bzw. geschlechtersensible Pädagogik anhand von im Gruppeninterview beschriebenen Situationen und Beispielen aus dem pädagogischen Arbeitsalltag, extrahiert werden können. Alle Äußerungen der Teilnehmenden, in denen Geschlecht oder geschlechtlich konnotierte Situationen thematisiert wurden, sind in die Auswertung eingeflossen.

Im ersten Schritt wurden alle im Vorfeld markierten Textstellen paraphrasiert, generalisiert und es wurde versucht sie einer der Kernkategorien zuzuordnen²², die anhand der theoretischen Vorbetrachtungen in Bezug auf Geschlechtersensibilität deduktiv entwickelt wurden. Diese vier Kernkategorien sind: Rahmen und Leitung, die Ebene des Kindes, die Ebene Eltern sowie die Team-Ebene. Während des Reduktionsprozesses der Gruppendiskussionen entstanden zwei weitere Kernkategorien die induktiv gebildet wurden: Missbrauch/ Generalverdacht sowie Ausbildung und Erzieher*innenberuf.

Die Auswertungstabellen mit Paraphrasierungen, Generalisierungen und die Zuordnung der Textstellen aus den Gruppendiskussionen zu den Kernkategorien, sind zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit auf der beiliegenden CD-ROM in der Anlage 3 und 4 einsehbar²³.

Die Auswertung und Interpretation der Gruppendiskussionen erfolgt im nächsten Teil der vorliegenden Arbeit entlang der gebildeten Kernkategorien.

Einen Einblick in die Teamstruktur gibt die Auswertung der zu Beginn der Gruppendiskussionen ausgefüllten Kurzfragebogen der Teilnehmenden. Im Kurzfragebogen war auch eine Frage, ob die Themen rund um die Kategorie Geschlecht in der Aus- und Weiterbildung enthalten waren. Da auch im Fragebogen der Leitungen eine ähnliche Frage integriert war, sind hier Vergleiche möglich.

7.1 Geschlechterheterogenes Team

Die erste Gruppendiskussion wurde mit einem geschlechterheterogenen Team mit weiblicher Leitung durchgeführt. Die Leiterin nahm auf Wunsch des Teams an der Gruppendiskussion teil, da sie in der Alltagspraxis oft auch in den Gruppen tätig ist.

²² Das waren alle Textstellen, in denen die Kategorie Geschlecht eine Rolle spielte.

²³ In den Auswertungstabellen (vgl. Anlage 3 und 4 auf CD) entsprechen die Begrifflichkeiten noch nicht der Endversion. Da Forschung ein Prozess ist, haben sich an dieser Stelle im Verlauf Änderungen ergeben, beispielsweise wurden Oberkategorien in Kernkategorien umbenannt und auch die Titel der Kernkategorien wurden teilweise leicht verändert oder zusammengefasst.

Teilnehmer*innenstruktur der Gruppendiskussion

Anzahl der Fachkräfte: Das Team in der Einrichtung besteht insgesamt aus 16 Fachkräften davon sind zwölf weiblich und vier männlich. An der Gruppendiskussion nahmen insgesamt elf Fachkräfte teil, wovon sich drei als männlich und acht als weiblich einordneten.

Altersstruktur: Die jüngste Fachkraft war 23 Jahre und die älteste Fachkraft 57 Jahre alt. Das Durchschnittsalter des Teams betrug 39 Jahre.

Ausbildung: Acht der Teilnehmer*innen gaben als höchsten Berufsabschluss die staatlich anerkannte Erzieher*innenausbildung an. Einen Studienabschluss in Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik haben drei Fachkräfte, wovon eine männlich ist. Eine weibliche Fachkraft hat eine Zusatzausbildung zur Logopädin, eine weitere besitzt eine heilpädagogische Zusatzausbildung und auch eine Traumapädagogin befindet sich im Team.

Berufserfahrung: Im Kurzfragebogen fehlten bei zwei Fachkräften die Angaben zur Berufserfahrung. Die durchschnittliche Berufserfahrung der übrigen neun Teilnehmenden betrug rund 12 Jahre. Die geringste Berufserfahrung mit einem Jahr hat die jüngste Kollegin (23). Die höchste Berufserfahrung hat die älteste Kollegin (57) mit insgesamt 38 Dienstjahren.

Thema Gender in der Aus- oder Weiterbildung: Sechs der Fachkräfte gaben an, dass die "Genderthematik" in der Ausbildung vorkam. Im Rahmen der Ausbildung war die Geschlechterthematik sowohl bei jüngeren als auch bei älteren Kolleginnen ein Thema/ kein Thema. Eine vermutete Tendenz, dass jüngere Kolleg*innen häufiger angeben, dass Themen rund um die Kategorie Geschlecht und geschlechtersensible Pädagogik in den Ausbildungsinhalten vorkommen, wird hier nicht bestätigt.

Vier Fachkräfte gaben an, eine oder mehrere Weiterbildungen zum Thema besucht zu haben. Diese fanden in den letzten vier Jahren statt. Somit sind Weiterbildungen zur Thematik auch eher selten im Team.

Auswertungskontext

Die Gruppendiskussion fand am Abend im Anschluss an eine Teamberatung in einem Gruppenzimmer der Einrichtung statt.

Besonderheiten: Die Gruppenzusammensetzung der Kinder dieser Einrichtung ist sehr divers und dadurch geprägt, dass circa 80 Prozent eine Migrations- und oder Fluchtbiografie haben. Weiterhin leben einige der Kinder in Regenbogenfamilien oder in Einelternfamilien.

Kernkategorie 1: Rahmen/Leitung

Die Fachkräfte wünschen sich gleichberechtigte Vorgaben für die Mitarbeitenden und eine klare Positionierung der Leitung.

Wie in Kapitel 4.2 beschrieben, haben Kita-Leitungen die wichtige Funktion, den Rahmen für geschlechtersensibles Handeln in der Einrichtung zu geben.

Dies wünschen sich auch die Fachkräfte von ihren Leiter*innen. Für die Umsetzung ihrer Arbeit vor allem in Bezug auf Geschlecht halten Fachkräfte eine klare Positionierung der Einrichtungsleitung auch entgegen den Wünschen von Eltern, für einen wichtigen Rahmen. Sie wünschen sich eine klare Haltung und eindeutige Vorgaben zur gleichberechtigten Aufgabenteilung im gemischtgeschlechtlichen Team - nach außen und nach innen. Vor allem wenn beispielsweise Erziehungsberechtigte erwarten, dass es unterschiedliche Aufgabenverteilungen zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften beispielsweise in Bezug auf das Wickeln oder männlich konnotierte Aufgaben wie Raufen/ Toben/ Fußballspielen gibt (Zeile 655 - 669).

Diese Rahmenbedingungen müssen laut der Teilnehmenden in einer Kita gegeben sein, da sie dazu beitragen, eine *Normalität von Vielfalt* herzustellen und Situationen auszubalancieren, in denen es zu Diskriminierung der Kinder untereinander oder zu Grenzüberschreitungen kommt.

Dw: "Ja, wenn Kita es schafft den Raum herzustellen, auszuprobieren und da Normalität herzustellen und tatsächlich zu brechen, dort wo es grenzüberschreitend wird, wo gelacht wird. Also das, egal aus welchem Grund. Und wenn wir uns darüber einig sind, dass ist im Moment jetzt so grade meine Haltung dazu - ." (Zeile 979 - 984)

Cm: "Aber dazu ist Kita ja da! Ein Stück auch die Vielfältigkeit von Lebenswirklichkeiten aufzuzeigen". (Zeile 1055 - 1058)

Besonders die männlichen Fachkräfte wünschen sich von der Leitung eine gleichberechtigte (geschlechtergerechte) Aufteilung von Arbeitsaufgaben in Bezug auf die Kinder, unabhängig von ihrem Geschlecht. Sie sprechen sich entschieden gegen unterschiedliche Aufgabenverteilungen aus und dagegen, dass Männer nicht in der Krippe arbeiten dürfen (Zeile 646 - 653).

Am: "Das [Männer nicht in der Krippe arbeiten sollen] ist keine Grundlage für mich, weil ich habe die fünf Jahre gelernt, um mit allen Kindern zu arbeiten und nicht nur mit Jungs." (Zeile 651 - 653)

Die Heterogenität der Kita-Gruppe bedingt ein hohes Maß an Toleranz, Offenheit und Vielfalt bei den Kindern.

Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der Einrichtung wird von den Fachkräften mit der Heterogenität der Gruppe in Verbindung gebracht: Die Kita zeichnet sich durch eine besonders heterogene Gruppenzusammensetzung aus.

Aus diesem Grund ist Vielfalt hier von vornherein ein Thema. Vielfalt in Bezug auf die Herkunft, den sozialen Status oder die Religion der Kinder ist von Anfang an gegeben und bedingt laut der Gruppe ein höheres Maß an Toleranz, Offenheit und Vielfalt in der Einrichtung sowohl auf Seiten der Kinder und ihrer Familien als auch auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte.

Hw: "Das ist in unserer Kita so denke ich, weil die Kinder, die zu uns kommen und die Familien, hier herrscht eine ganz andere Toleranz. Aufgrund dessen, dass wir eine ganz ganz große Vielfalt in der Kita haben, egal in welchem Bereich wir gucken". (Zeile 880 - 883)

Das Thema Diversität wird im Kita Alltag bearbeitet.

Die Einrichtung wird als "außer der Norm" bei den Themen Offenheit und Toleranz bezüglich der Kategorie Geschlecht betrachtet, da aufgrund der oben genannten Heterogenität der Gruppe eine kontinuierliche Bearbeitung der Thematik im Kita Alltag praktiziert wird. Mit "außer der Norm" ist gemeint, dass die Thematik gegenüber anderen Einrichtungen mehr Präsenz hat.

Hw: "Ich denke wir sind außer der Norm, was Offenheit, Toleranz und solche Sachen anbetrifft. Das jeder einzigartig ist, jeder individuell sein kann. Das ist ein Thema das beackern wir schon seit Jahren mit den Kindern immer wieder auf verschiedenen Ebenen". (Zeile 886 - 890)

Kernkategorie 2: Team

UK²⁴ 1: Teamzusammensetzung

Die Teameinteilung erfolgt geschlechterheterogen, geschlechterreflektiert, gemeinsam und individuell.

Bei der Zusammensetzung der Teams wird darauf geachtet, dass das Team gemischtgeschlechtlich zusammengesetzt ist.

Cm: " (...) dass wir uns überlegen dass wir in jedem Bereich auch einen Vertreter eines Geschlechts haben". (Zeile 37 - 39)

Die Planung erfolgt gemeinsam und mit einem Blick auf Sozialisationshintergründe einzelner Kinder, beispielsweise aus Einelternfamilien. Durch diese reflektierte Planung ergeben sich positive Effekte sowohl für die Kinder als auch für das Team.

Kinder kommen mit Vielfalt und verschiedenen Geschlechterbildern in Kontakt und für das Team wird der Alltag erleichtert.

Cm: "Und ja, das kann für uns den Alltag erleichtern, ne, weil wir dann andere Möglichkeiten haben (..) und auch für das Kind auch etwas Positives mitbringt, sodass wir sagen, nun gut, es hat auch die Möglichkeit auch mal andere (.) äh Rollen, (..) andere Männertypen auch kennenzulernen und zu erleben. (...) ja, so in der Vielfalt ne ein Stück weit - ". (Zeile 44 - 49)

²⁴ UK wird als Abkürzung für Unterkategorie verwendet.

Weniger Spannungen in geschlechterheterogenen Teams werden als Vorteil gesehen.

Als Vorteil einer geschlechterheterogenen Teamzusammensetzung wird außerdem gesehen, dass es zu weniger Spannungen im Team kommt.

Fw: "Das sind alles nur Frauen und dann geht das Gezicke auch los. Also ich bin ja froh, dass ich mit Männern jetzt hier zusammen(arbeite), weil ich auch ganz gut mit Männern (kann) anders kann als vielleicht mit einer Frau." (Zeile 674 - 677)

Anzahl der männlichen Fachkräfte beeinflusst die Teamstruktur.

Mindestens zwei männliche Fachkräfte sollten im Team sein, da dies eine differenziertere Sichtweise fördert. Erfolgt die geschlechterheterogene Zusammensetzung der Teams mit nur einem Mann im Frauenteam, dann kann dies im Kita Alltag unangenehm für den einzigen Mann sein, da er als einziger Mann im Fokus steht.

Bm: "Und die Chefin hat dann in jedem Haus an eine Toilette ein Männerschild rangemacht. (Gelächter). Das hieß halt, wenn die eine Toilette besetzt war, wusste jeder, wer auf der Toilette ist" (Zeile 222 - 224). "Das war mir übelst unangenehm (...)" (Zeile 235)

Reflexion und Einbezug der individuellen Biografie der Fachkräfte bei der Teamzusammensetzung.

Beispiel: Es gibt Frauen, die aus persönlichen Gründen nicht mit einem Mann im Team zusammenarbeiten können.

Hw: "Das hatten wir auch, da habe ich eine Kollegin umgesetzt, weil die aus (einem) biografischen Zusammenhang sehr tragisch mit Männern, einfach die Nähe zu Männern nicht ertragen konnte und wir zu der damaligen Zeit ja noch einen Mann dazu bekommen haben. Das war einfach zu viel für sie. Das gibt es auch." (Zeile 1254 - 1258)

UK 2: Zugeschriebene Kompetenzen und Fähigkeiten

Männliche pädagogische Handlungsweise ist stringenter.

Einem Kollegen wird eine stringenterere und konsequentere und "typisch männliche" Handlungsweise zugeschrieben, die im Vergleich zu den weiblichen Fachkräften anders ist. Hier wird die Handlungsweise über das Geschlecht definiert und entspricht somit dem männlichen Stereotyp (stringenteres, konsequenteres Handeln von Männern) und wird nicht der Persönlichkeit der Fachkraft zugeordnet.

Hw: "Da gibt es schon einen Unterschied. Die Frau redet manchmal schon mal noch drei Mal, wo da der Mann dann, nicht alle Männer, aber den betreffenden den ich jetzt meine, der redet auch, aber nach dem zweiten Mal, dann gibt es eben aber echt auch eine Ansage". (Zeile 1288 - 1291)

Gw: "Das ist nicht so viel Schi Schi". (Zeile 1294)

Vorbehalte weiblicher Fachkräfte gegenüber Kompetenz männlicher Fachkräfte werden wahrgenommen.

Männliche Fachkräfte berichten, dass sie sich von weiblichen Kolleginnen nicht als gleichberechtigt wahrgenommen fühlen und Vorbehalte wahrnehmen. Beispielsweise hielten ältere Kolleg*innen aus einer anderen Einrichtung es nicht für möglich, dass zwei männliche Fachkräfte allein mit den Kindern unterwegs sind.

Bm: "Wir haben ja gemeinsam eine Kindergartengruppe gehabt und immer wenn wir mit denen unterwegs waren und wir haben andere Kindergartengruppen getroffen auch mit so älteren Erzieherinnen, wir wurden immer so angeguckt: 'Was machen denn die zwei Praktikanten mit so vielen Kindern? Also weil das kann ja nicht sein, dass die Männer (.) dass das Erzieher sind, das sind bestimmt Praktikanten". (Zeile 531 - 566)

UK 3: Aufgabenverteilung in der Praxis

Die bewusste Aufgabenverteilung orientiert sich an individuellen Fähigkeiten, Ressourcen und Stärken.

Je nachdem was jede*r mitbringt, entwickeln sich Verantwortungs- und Aufgabenbereiche im Team. Es kommt auf den Fundus an Fähigkeiten des*der einzelnen Fachkraft an, die nicht immer typisch männlich oder typisch weiblich sind. Die Aufgabenverteilung im Team wird nicht durch das Geschlecht einer Fachkraft beeinflusst. Die Aufgabenverteilung erfolgt nach individuellen Stärken und Ressourcen "persönlichkeitstypisch" (Zeile 1156 - 1167; 1363 - 1378).

Hw: "(Wir sehen) tatsächlich den Mensch, mit seinem was er kann was er gerne macht und was er gar nicht leiden kann".(Zeile 1161 - 1162)

Cm: "(...) ich habe ein Gewissen Fundus an Fähigkeiten und da gibt es jetzt Fähigkeiten, die sind jetzt nicht typisch männlich und nicht typisch weiblich und je nachdem, was meine Kollegen oder meine Kollegin, oder wer auch immer, mitbringt (.), gucke ich natürlich was kann ich einbringen. Wenn ich jemanden in meiner Gruppe hab, der sehr sehr schön singen kann, dann muss ich natürlich dort nicht so viel puffern". (Zeile 1365 - 1370)

Cm: "Ja, dann ist das aber die Typ-Sache, die Persönlichkeit des jeweiligen". (Zeile 1380 - 1381)

Hw: "Wir haben Männer, die richtig sauber machen und penibel sind, wir haben Frauen die penibel sind. Also das ist, kann man jetzt (...) Es ist tatsächlich der Mensch, der dort zum Tragen kommt". (Zeile 1165 - 1167)

Die unbewusste Aufgabenverteilung erfolgt geschlechtstypisch.

Das Team definiert auch eine "unbewusste" Aufgabenverteilung, sie erfolgt geschlechtstypisch und entsteht im pädagogischen Alltag, wenn Abläufe unbewusst in Gang gesetzt werden. In gemischtgeschlechtlichen Teams entwickelt sich an dieser Stelle die Aufgabenverteilung anders als in geschlechtshomogen weiblichen Teams.

Hw: "Wenn unbewusste Abläufe im Alltag automatisiert losgehen, kann man auch gut unterscheiden, arbeiten gerade zwei Frauen miteinander oder zwei Männer oder ist es gemischt. Man sieht Unterschiede". (Zeile 1354 - 1357)

Als ein Beispiel für die unbewusste Aufgabenverteilung ist, dass männliche Fachkräfte das Wickeln unbewusst abgeben. Es wird deutlich, dass männliche Fachkräfte oft nicht gern wickeln und diese Aufgabe an die weiblichen Fachkräfte übertragen. Diese Tatsache löst Konflikte in Team aus, da sich weibliche Fachkräfte darüber beschweren. Es wird davon ausgegangen, dass ein *"unbewusstes Mann-Frau-Ding"* diese Situationen begünstigt (Zeile 1222 - 1223). Im Team wird dann besprochen, wie damit umgegangen wird und ob es die Aufgabenverteilung mitträgt, dass die männliche Fachkraft die Kinder nicht wickelt.

Hw: "Das läuft ja innerhalb von Sekunden so eine Entscheidung. Kind hat eingekackt, nein, der Bm nimmt das nicht mit, dann guckt er mich an, nein, Leitung warte mal (..) ah, es findet sich noch jemand, ok. Hier, hat eingekackt. Und das kann man so machen, muss man nicht. Und da gab es in der Vergangenheit doch schon auch Stimmen bei den Frauen, die sagen: 'der Bm kann auch wickeln, der ist auch Erzieher. Das stimmt, grundsätzlich. Und dann muss man als Team drüber reden, was der Hintergrund ist und was man als Team mitträgt (...)'" (Zeile 1214 - 1224)

Reflexion der geschlechterstereotypen Aufgabenübertragung

Die weiblichen Fachkräfte reflektieren Situationen, in denen sie den männlichen Kollegen Aufgaben aufgrund ihres Geschlechts übertragen und stellen im folgend genannten Beispielfall fest, dass auch sie handwerklich tätig sein können.

Hw: "Nee wartet mal, das kriegen wir auch alleine hin". (Zeile 58 - 59)

Eman(n)zipierung männlicher Fachkräfte in Bezug auf Aufgabenübernahme erfolgt mit Support von außen.

Die klare Verteilung der männlich zugeordneten Aufgaben ist oft so selbstverständlich, dass sie von männlichen Fachkräften nicht wahrgenommen und deshalb ohne Protest hingenommen wird. Bei einer Dienstberatung bekam die männliche Fachkraft Aufgabe, das Flipchart zu tragen. Der Fachbereichsleitung fiel die Situation auf und sie stellte klar, dass es nicht die Aufgabe männlicher pädagogischer Fachkräfte sei, Dinge zu transportieren. Es brauchte die Unterstützung von außen, dass die Situation von der männlichen Fachkraft reflektiert wurde. Die Unterstützung wurde dankbar angenommen.

Bw: "(...) und das Geile war aber, die Fachberatung, die dann sagte 'nein nein, die sind hier nicht dafür da, das Zeug herumzutragen". (Zeile 1079 - 1081)

Rückblickend erfolgt die Feststellung, dass er selbst in der Situation nicht auf die Idee gekommen wäre, die Aufforderung abzulehnen und sich zu "emanzipieren". Dies spricht wieder für eine unbewusste geschlechterstereotype Aufgabenübernahme.

Bw: "(...) persönlich habe (ich) überhaupt nicht darüber nachgedacht jetzt zu sagen 'nö mache ich nicht, ich tu mich jetzt hier emanzipieren als Mann und zu sagen nö warum, das können doch auch vier Frauen machen, wenn es dazu eben vier braucht statt zwei'". (Zeile 1081 - 1084)

Die Aufgabenverteilung im Team erfolgt nach individuellen Fähigkeiten.

Neben der bewussten und unbewussten Aufgabenverteilung wird auch reflektiert, dass die Aufgabenverteilung im Team der Arbeitsteilung in einer Paarbeziehung ähnelt. Jede*r übernimmt die Aufgaben, die er*sie gut kann.

Cm: "Ich würde eher sagen, dass ist wie in jeder Beziehung, dass man sagt, man hat eine Aufgabenteilung und jeder widmet sich dem was er am besten kann". (Zeile 1323 - 1325)

UK 4: Aufgabenzuordnungen (Erwartungen)

Geschlechterstereotype Aufgabenzuordnung: weibliche Kolleg*innen erwarten von Männern im Team die Übernahme handwerklicher Tätigkeiten.

Im Kita Alltag gibt es "typische Situationen" in denen weibliche Kolleg*innen von den männlichen Kollegen erwarten, dass diese handwerkliche Tätigkeiten übernehmen. Sie begründen es mit ihrer eigenen Biografie (Sozialisation und Erziehung) und damit verbundenen Rollenbildern. Außerdem wird Bequemlichkeit als Begründung genannt. Beispielsweise soll die Aufgabe des Aufbaus eines neu gekauften Schreibtisches an die männlichen Kollegen delegiert werden, da die zugeschriebene Eigenschaft "der Mann hat Kraft" gern von den weiblichen Fachkräften genutzt wird.

Hw: "Das sind so typische Situationen, in denen ich mich wiedererkenne, (.) wenn ich sage: 'Bm kannst du mir mal bitte ein Flipchart hochtragen' oder 'Cm, kannst du mal bitte (..) das Schloss von der Toilette öffnen' oder 'Der Am trägt heute die Weihnachtsdekoration runter'. (...)

Das sind schon so die Sachen die wir, also (..) ich kanns gar nicht verallgemeinern, aber die ich doch schon den Männern sehr gerne übertrage ...". (Zeile 59 - 65)

Hw: "Ich habe auch keine Lust hier das schwere Zeug hier durch die Bude zu oxsen". (Zeile 70 - 71)

UK 5: Geschlechterstereotype der Fachkräfte

Der Gebrauch von geschlechterstereotyper Sprache im Kita Alltag wird vom Team reflektiert.

Das Team reflektiert, dass sie durch den unbewussten Gebrauch von Sprache Geschlechterstereotype transportieren und die Fachkräfte in manchen Situationen Geschlechterstereotype bedienen. Beispielsweise mit dem Satz: Mama wäscht das. Jedoch wird diese Aussage vom Team reflektiert.

Gw: "(...) na warum wäscht das DIE MAMA? Warum?". (Zeile 130)

Die Notwendigkeit von genderkorrekter Sprache wird als selbstverständlich und notwendig gesehen. Die Anwendung fällt den Fachkräften jedoch nicht leicht, da es noch "so drinne" ist" (Zeile 141).

Cm: "Das habe ich mir mittlerweile, das hab ich mir nämlich angewöhnt, weil ich diesen Spruch auch oft auf den Lippen habe". (Zeile 133 - 134)

Cm: "Dass ich mittlerweile sage, das kann deine Mama oder dein Papa ja waschen". (Zeile 136 - 137)

Geschlechterstereotypes Denken ist im Alltag präsent.

Es wird festgestellt, dass geschlechterstereotypes Denken im Alltag präsent ist und dass viele Menschen noch in festen Geschlechterkategorien denken.

Bm: „Ja, weil viele noch in diesen Geschlechterrollen noch so feststecken“. (Zeile 189 – 190)

UK 6: Umgang der Fachkräfte mit geschlechtsuntypischem Verhalten der Kinder

Ein toleranter Umgang wird vom Team forciert.

Bei einem Geschlechtsausdruck eines Kindes, welcher nicht der angenommenen Normalitätskonstruktion der Gesellschaft entspricht, wird von den pädagogischen Fachkräften in der Kita ein toleranter Umgang forciert. Beispiele aus dem pädagogischen Alltag sind hier: Jungen mit langen Haaren, Jungen mit Haarspangen, Jungen mit Röcken, Jungen mit lackierten Fingernägeln, Mädchen, die sich der Jungengruppe zuordnen oder Mädchen, die laut sind und raufen.

Hw: "Also wenn ein Kind das für sich so das braucht, dann finde ich das in Ordnung." (Zeile 383 - 384)

Gw: "Also bei dem Thema Haare. Bei der vorhergehenden Kita hatten wir auch ein Kind, das hatte sich bewusst für die langen Haare, ein Junge, bewusst für die langen Haare entschieden. War dann ganz oft Thema, weil die Mädels (.) das nicht so gutgeheißen haben." (Zeile 391 - 394)

UK 7: Umgang mit diskriminierenden Reaktionen der Kinder auf geschlechtsuntypisches Verhalten anderer Kinder

Beispielsituation: Die Kita Kinder lachen über ein Kind, welches sich geschlechtsuntypisch verhält. Der Junge hat lange Haare, die zu Zöpfen geflochten sind, er kommt täglich in Mädchenkleidung und mit lackierten Nägeln in die Kita. Die anderen Kinder in der Kita machen sich darüber lustig.

Kinder hinterfragen

Die Akzeptanz der Kinder untereinander wird aufgrund der sehr heterogenen Gruppenzusammensetzung im Hinblick auf Familienstrukturen sowie religiöse und kulturelle Hintergründe in der Einrichtung für besonders gehalten. Aus diesem Grund wird ein „Auslachen“ gar nicht für möglich gehalten, sondern eher, dass die Kinder hinterfragen, aus welchen Gründen ein anderes Kind oder eine Fachkraft gerade diese Kleidung trägt.

Gw: „Hinterfragen schon „warum, wieso, weshalb“ aber direkt Lachen?“ (Zeile 876 - 877)

Hw: „Das ist in unserer Kita so denke ich, weil die Kinder, die zu uns kommen und die Familien, hier herrscht eine ganz andere Toleranz. Aufgrund dessen, dass wir eine ganz ganz große Vielfalt in der Kita haben, egal in welchem Bereich wir gucken“. (Zeile 880 – 883)

Hw: „Wenn du aber vielleicht in einer anderen Kita bist, in einem anderen Gebiet, dann glaube ich, kann es schon, dann kommt es definitiv, wahrscheinlich dazu, dass Kinder ausgelacht werden, wenn sie, wie im Beispiel in einem Rock oder in einem Kleid kommen. Ich denke wir sind außer der Norm, was Offenheit, Toleranz und solche Sachen anbetrifft“. (Zeile 883 – 888)

Handlungsstrategien im Fall diskriminierenden Verhaltens der Kinder sind im geschlechterheterogenen Team:

Sensibilisierung, Kommunikation und Haltung

Gw: „Na auf jeden Fall Gespräche. Kommunikation.“ (Zeile 792)

Kommunikation: Mit den Kindern wird besprochen, dass die Entscheidung für Kleidungsstil bei jedem*jeder selbst liegt und es nicht okay ist, andere Menschen aufgrund ihrer Kleidung auszulachen.

Cm: „Es fängt damit an, dass du die anderen Kinder dafür sensibilisierst, dass die Entscheidung bei jedem selbst liegt, wie er sich gerne anziehen möchte und was ihm gefällt. Ich würde wahrscheinlich eher in die Richtung lenken, dass jeder selber entscheiden darf, was ihm selbst gefällt und was nicht und dass man auch nicht jemand anderen auslacht.“ (Zeile 795 – 802)

Haltung: Herausfinden, was die Kinder zum Lachen bewegt hat – nach Gründen fragen und dann als Fachkraft Position beziehen, dass die Kinder merken, dass es in Ordnung und normal ist, wenn Jungen auch Mädchenkleidung tragen (986 - 1003).

Gw: „Aber dort auch ganz klar Position beziehen, für mich ist das völlig in Ordnung so wie das ist.“ (Zeile 992 – 993)

Im Team wird reflektiert, dass die Haltung der Erwachsenen in solchen Fällen entscheidend ist.

Hw: „Es kommt drauf an wie die Haltung ist.“ Cm: „Wie die Haltung der Erwachsenen ist, ja.“ (Zeile 931 -935)

Möglicherweise ist nicht das Lachen der Kinder das Problem, sondern wie die Erwachsenen reagieren und diese haben diesbezüglich ein größeres Problem mit dem Kleidungsstil des Kindes, da Kinder für sich Dinge einordnen und gegebenenfalls auch die Kategorisierung finden, dass es auch Männer mit Röcken gibt (vgl. Zeile 946 -957).

Cm: „Ich könnte mir vorstellen, dass die Erzieher oder Erzieherinnen ein größeres Problem damit haben“. (Zeile 925 – 926)

Schutz des Opfers

Bm: „Wo man da halt aufpassen muss, ist, dass es dann halt, dass das Kind halt nicht noch mehr in den Mittelpunkt rückt, und dass man den Anderen dann offener halt nimmt, dann denke ich, also dass man sagt ‚ok gut ihr habt jetzt alle über den gelacht, weil er Mädchenklamotten an hat, jetzt reden WIR mal darüber.‘ Na ich denke, dass kann zum Problem werden, wenn du das dann, dass es NOCH MEHR zum Thema wird“. (Zeile 811 - 818)

Initiierung eines Projektes

Gw: „Aber vielleicht irgendein Projekt.“ (Zeile 821)

Über ein Projekt sollen die Normalitätskonstruktionen der Kinder erweitert werden. Beispielsweise könnten Länder und Kulturen Thema sein, in denen Männer Röcke tragen. Ein Projekt lenkt die Aufmerksamkeit vom Kind, welches ausgelacht wurde. Die Projektidee lautete: Einen Schottland- oder Verkleidungstag organisieren (vgl. Zeile 828 – 836).

Toleranz im Kitaalltag (vor)leben

Diskriminierendem Verhalten (im Beispielfall Auslachen) kann im Alltag mit „gelebter Toleranz“ von den Menschen, die in der Einrichtung arbeiten, begegnet werden.

Hw: „Das jeder einzigartig ist, jeder individuell sein kann. Das ist ein Thema das beackern wir schon seit Jahren mit den Kindern immer wieder auf verschiedenen Ebenen. Und am meisten, wo man das beackert ist, eigentlich, wie wir täglich damit umgehen (..). (Zeile 888 – 891).

Hw: „(...) das ist wie wir es leben.“ (Zeile 883 – 884)

Hw: „Grundsätzlich beginnt es ja immer dann in der Einrichtung mit den Menschen, die dort jeden Tag ihre Zeit verbringen.“ (Zeile 901 – 903)

Das Vorleben von Toleranz durch die pädagogischen Fachkräfte ist wichtig. Als Beispiel wird ein Erzieher genannt, der in einer ähnlichen Situation in einem Kinderheim am nächsten Tag mit einem Rock auf Arbeit gekommen ist, um so Normalität herzustellen.

Aw: „Und die anderen Kinder waren sprachlos und dann war das Thema gegessen. Das fand ich auch total cool von dem, dass der das dann auch gemacht hat und wirklich so auf Arbeit gegangen ist, 1a“. (Zeile 1015 – 1018)

Prävention

Es sollte gar nicht zu einer Situation wie im Beispiel genannt wurde kommen, da es ansonsten schwierig ist:

Hw: “das Opfer nicht noch weiter zum Opfer zu machen, den Täter nicht noch mehr Raum zu geben und trotzdem aber etwas zu tun“. (Zeile 897 – 899)

UK 8: Selbstreflexion der Fachkräfte

Im Team erfolgt Reflexion und herrscht Bewusstsein über Wirkung der eigenen Geschlechterrolle.

Das Geschlecht der Fachkräfte hat einen Einfluss darauf, wie sie auf Mädchen und Jungen wirken. Dies wird zusätzlich vom Sozialisationshintergrund der Kinder beeinflusst (Kultur und Religion). Eine pädagogische Fachkraft benötigt daher Sicherheit über den eigenen Geschlechterausdruck sowie eine klare Vorstellung, wie er*sie als Mann/ Frau oder divers sein möchte (Zeile 1383 - 1394). Diese Tatsache ist dem Team bewusst und wird reflektiert.

Cm: “Wo ich mitgehe bei der Geschlechterrolle, wo ich sage, das kann ich mir vorstellen, also einfach also einfach, dass ich mir einer gewissen Geschlechterrolle bewusst bin, dass ich eine gewisse Wirkung auf Jungs und auf Mädchen habe.“ (Zeile 1384 -1386)

Kernkategorie 3: Eltern

Aufklärung der Eltern über Aufgaben männlicher Fachkräfte.

Die Perspektive der Eltern in Bezug auf die Kategorie Geschlecht in der Kita wird vor allem im Zusammenhang mit Erwartungen und dem Umgang in Bezug auf männliche Fachkräfte thematisiert. Wenn beispielsweise Kinder neu in die Einrichtung kommen und Eltern sehen, dass männliche Erzieher vor Ort sind, dann sind ihre Reaktionen sehr positiv. Der Grundgedanke der meisten Eltern ist hier jedoch eher geschlechterstereotyp geprägt:

Bm: “Ach toll männliche Erzieher, da ist etwas für die Jungs mit dabei.“ (Zeile 168 - 169)

Der männliche Erzieher wird von den Eltern als "jungsverantwortlich" eingeordnet und auch als Verantwortungsperson für entsprechende Aufgaben wie sportliche oder handwerkliche Angebote.

Bm: "(...) der männliche Erzieher ist automatisch für die Jungs verantwortlich und der ist dafür da, dass die Jungs Fußball spielen, und damit die Jungs mal in die Werkstatt gehen, und für die Jungs und für die Jungs und für die Jungs." (Zeile 170 -172)

Seitens der männlichen Fachkraft erfolgt eine Richtigstellung der Annahme, dass männliche pädagogische Fachkräfte nur für die Jungen da sind gegenüber den Eltern mit dem Hinweis, dass männlich Fachkräfte auch eine wichtige Rolle für Mädchen in der Kita spielen und ebenso für sie da sind.

Bm: "Und ich da auch immer dort gleich auf Kontra gehe und sage: 'nee, auch für die Mädchen ist das hier etwas Wichtiges, nicht nur für die Jungs.'" (Zeile 174 - 176)

Kernkategorie 4: Kind

UK 1: Umgang mit geschlechterstereotypem Verhalten der Kinder

Durch Interventionen im Spiel zeigen Fachkräfte den Kindern Vielfalt auf. Den Fachkräften fällt auf, dass Kinder im Spiel ihre geschlechterstereotypen Vorstellungen nachstellen. An dieser Stelle wird seitens der Fachkräfte versucht, andere Möglichkeiten aufzuzeigen bzw. die „Normalität“ der Kinder zu erweitern.

Beispiel: In einer Spielsituation (Mutter-Vater-Kind), äußerte ein Junge, dass er das Geld verdienen würde und sich das Mädchen um den Haushalt und die Kinder kümmern solle. Die involvierte pädagogische Fachkraft zeigte dem Jungen auf, dass auch "seine Frau" arbeiten gehen könne und sie dann die Kinder gemeinsam aus der Kita abholen. Der Junge ging teilweise darauf ein, bewies jedoch durch seine Antwort, dass auch bei Kindern Geschlechterstereotype schon manifestiert sein können.

Aw: "Ja gut, so können wir das auch machen, aber ich arbeite mehr', hat er dann noch gesagt (lacht)." (Zeile 122 - 123)

Fachkräfte durchkreuzen bewusst geschlechtstypische Symbolik.

Das Wissen um die Bedeutung der Farben für die Geschlechterdifferenzierung bei den Kindern wird von den Fachkräften bewusst genutzt, um sie mit Abweichungen zu verunsichern und so ihre Normalitätskonstrukte zu erweitern.

Bm: „Und was ich immer interessant finde, ist, wenn es so um Farben geht, so Mädchen- und Jungs-Farben. (Gelächter) Das ist ja auch immer, also gerade wirklich bei Kindern im Kindergartenalter, da ist es wirklich immer so ein Ding, da ist rosa eine Mädchenfarbe. Das können auch Jungs oder Männer können das nicht anhaben. Also ich habe ja auch noch Schuhe mit rosa Akzenten und irgend so etwas die die Kinder angucken, was ich für Mädchenschuhe an habe und ich habe auch einen rosa Pullover. Da gucken die dann immer so blöd. Also ich mag das dann immer, weil dann dieses Gehirn in Ungleichgewicht kommt und das dann erstmal neu verarbeiten muss, finde ich das dann immer schön.“ (Zeile 293 – 306)

UK 2: Beobachtung der Bedürfnisse der Kinder in Bezug auf die Kategorie

Geschlecht

Kinder suchen sich Bezugspersonen nach dem Geschlecht aus.

Die Eingewöhnung wird als erste Situation genannt, in der deutlich wird, ob sich ein Kind eher den männlichen Fachkräften zuwendet oder eher den weiblichen Fachkräften.

Am: „Ich würde direkt die Eingewöhnung sagen. Also der erste Moment, wo man merkt, zu welchem Geschlecht sich das Kind eher hingezogen.“ (Zeile 13 – 15)

Es gibt Kinder, die „eher mannbehaftet“ (Zeile 21) sind. Sie suchen sich bereits bei der Eingewöhnung ihre Bezugspersonen nach dem Geschlecht aus und suchen auch den Körperkontakt zu den männlichen Fachkräften.

Bm: „Und die sucht sich schon lieber die Männer aus. Sieht man ja auch, der Azubi hat größtenteils die Tina eingewöhnt.“ (Zeile 22 – 23)

Bm: „(...) also die ist auf jeden Fall jemand, der/die gerne bei Männern auf dem Schoß sitzt und sich kuscheln lässt.“ (Zeile 25 – 26)

Andere Kinder meiden männliche Fachkräfte und suchen sich als Bezugspersonen gezielt Frauen aus.

Am: „Ich denk da noch an die Nela. Die ist sehr auf die Cw bezogen, da hat uns ja auch die Mutti- Ich weiß nicht von wem es kam, die Eltern? Hat gesagt, dass die mit Männern nicht so gut kann, und die sucht sich auch immer nur Frauen. Also meistens die Cw wenn sie da ist. Ich habe gemerkt, wenn ich in ihrer Nähe stehe, das hält sie nur einen ganz kurzen Moment aus und dann reißt sie aus.“ (Zeile 29 -34)

Kinder suchen Bezugspersonen nach Sympathie aus.

Eine andere Sichtweise des Teams ist, dass die Wahl der Bezugsperson in der Kita auch eine Frage der Sympathie ist und dies von den Eltern beeinflusst wird. Wenn Eltern eine Fachkraft mögen, übernehmen Kinder oft diese Sichtweise. Die Wahl von Bezugspersonen kann auch unabhängig vom Geschlecht der Fachkräfte erfolgen.

Gw: „Und da, haben mich auch die Kinder wiederum sehr überrascht, sehr positiv überrascht, dass das einfach nur darum geht, bei wem bin ich sehr gerne und das drücke ich gerne aus und das hatte mit Männlein, Weiblein gar nichts zu tun. Das fand ich sehr schön“. (Zeile 1397 – 1408)

Fw: „Mein Beispiel, ein vietnamesisches Kind, ja der Jonny, der kommt immer noch runter, als ob er noch nie da oben, also so richtig war. Also das ist schon so die Sympathiefrage dann und so ein bisschen, wo das dann denke von den Eltern wie abfährt auf die Kinder, also-“. (1415 – 1418)

Kinder differenzieren Geschlechter nach äußeren Merkmalen und Symbolen.

Kinder suchen Einordnungen (Kategorisierungen) im Alltag, um die komplexe Welt für sich zu strukturieren. Dabei orientieren sie sich bei der Einordnung von Geschlecht häufig an den geschlechtstypischen äußeren Merkmalen.

Äußere Merkmale sind Frisur und Kleidung sowie Geschlechtersymbole wie beispielsweise Farben. Im Team wurde die Erfahrung gemacht, dass beispielsweise, wenn eine männliche Fachkraft lange Haare hat oder eine weibliche Fachkraft kurze Haare hat, dann sind Kinder verunsichert. Die pädagogischen Fachkräfte reflektieren diese Tatsache und besprechen dies auch mit den Eltern.

Cm: „Das spielt ja immer wieder eine Rolle, dass merke ich bei der Tina beispielsweise, die mich teilweise nie angucken kann und ganz verlegen ist. Wie ich weiß, durch den Papa, weil ich lange Haare habe. So und ich tatsächlich nicht in das Rollenbild passe. Gut, sie ist generell sehr schüchtern, aber ich weiß es von Papa, dass das das Thema ist. Sie ist einfach verunsichert, weil ja, vielleicht in vielen arabischen Familien das wirklich ein ganz anderes Rollenbild ist.“ (Zeile 155 – 161)

Wenn ein Kind einen bestimmten Kleidungsstil, der mit einem Geschlechtsausdruck verbunden werden kann, täglich trägt, dann wird dies von den Fachkräften als Zeichen seiner Geschlechtsidentität gesehen. Die Kleidung im Alltag wird klar vom Verkleiden im Spiel unterschieden.

Bm: „Ja, aber das ist, da denke ich das ist Verkleiden, das ist halt eben zu sagen, okay ich schlüpfe halt in eine andere Rolle. Aber wenn jemand jeden Tag so hierherkommt, weil es sich so wohl fühlt, dann ist es ja kein Verkleiden mehr, sondern das ist das ja seine Identität.“ (Zeile 769 – 772)

Geschlechtersymbole wie Farben sind für die Kinder ein wichtiges Differenzierungsmerkmal von Geschlecht. Eine Fachkraft beschreibt ein Beispiel, in dem ein Junge in einem pinken Kinderwagen lag und die Kinder es nicht verstehen konnten, dass es kein Mädchen ist, was im Wagen liegt. Den Fachkräften des geschlechterheterogenen Teams ist die Stärke, die die Geschlechtersymbolik für die Kinder hat, bewusst.

Cw: Die haben die immer noch nachgefragt: ‚das ist aber doch kein Mädchen, warum tut die das denn in die pinke Kutsche?‘ Das war so ein, das war so auch ein riesen Gesprächsthema dann.“ (Zeile 499 – 502)

Abweichungen im Geschlechterausdruck von Erwachsenen können für Kinder zur Normalität werden.

Eine männliche Fachkraft berichtet, dass er einen Ohrring lange nicht getragen hatte und als er ihn dann anlegte, haben sich die Kinder sehr dafür interessiert, dass er als Mann einen Ohrring trägt. Nach einer Weile war es jedoch okay für sie. Nach einer Zeit der Gewöhnung, war die Abweichung (Mann mit Ohrring) dann Normalität für die Kinder.

Cm: „Das ist interessant, wie die Einordnung zustande kommt. Ja das gibt sich dann ganz schnell. Das ist spannend.“ (Zeile 1049 – 1050)

Kinder können somit lernen, dass es Abweichungen von der gesellschaftlichen Normalität gibt, die gesellschaftlich akzeptiert sind.

Cm: „(...) und so könnte ich mir vorstellen, dass auch Kinder sagen: naja, es gibt auch Männer mit Röcken.“ (Zeile 955 – 957)

Kernkategorie 5: Missbrauch/ Generalverdacht²⁵

Allgemeine Vorsicht beim Thema Missbrauch ist wichtig und angemessen.

Die allgemeine Vorsicht gegenüber männlichen Fachkräften bezüglich des Missbrauchverdacht wird vom geschlechterheterogenen Team gerechtfertigt, da Missbrauch ein generelles Thema sei und es auch Männer geben würde, die ihre Vormachtstellung ausnutzen, wie beispielsweise in der Kirche.

Cm: “ (...) und es ist natürlich nicht auszuschließen, dass es auch Männer gibt, die ihre Vormachtstellung ausnutzen in dem Bereich, also das ist- sieht man auch jetzt wieder in irgendeiner Kirche, die Missbrauchsfälle so (...) das ist schon denk ich ein Thema generell.” (714 - 717)

Männliche Fachkräfte haben Erfahrungen mit dem Thema Missbrauchsverdacht.

In einer Situation, in der ein Missbrauchsverdacht gegenüber der männlichen Fachkraft aufkam, war das loyale Verhalten der Kita-Leitung sehr hilfreich. Sie suchte die Kommunikation mit dem Team und hat nicht vorschnell einen “Generalverdacht” gegen den männlichen Kollegen ausgesprochen.

Cm: “(...) ich bin schon sehr dankbar, dass die Leiterin damals sehr sehr beflissen reagiert hat und nicht irgendwie generell den Generalverdacht ausgesprochen hat.” (Zeile 584 - 586)

Die Betonung auf die Dankbarkeit der Fachkraft lässt darauf schließen, dass wenn der Missbrauchsvorwurf einmal offiziell im Raum steht, dies für männliche pädagogische Fachkräfte weitreichende Konsequenzen haben kann. Besonders für Neueinsteiger*innen birgt das Thema Unsicherheiten.

Der pädagogische Alltag enthält immer wieder Situationen, die mit dem Thema Missbrauch/ Angst vor Verdächtigungen konnotiert sind. Vor allem, wenn es um Tätigkeiten der männlichen Fachkräfte im körpernahen Bereich geht.

Cm: “(...) und auch heute muss ich sagen, gibt es immer wieder Momente, wo ich gucke und überlege, wie gehe ich in eine Situation rein.” (Zeile 601 - 603)

Cm: “Da kann man auch als Mann schnell in ein Fahrwasser geraten, wo man sehr gut aufpassen muss, dass es nicht in die falsche Richtung geht.” (Zeile 712 - 714)

²⁵ Diese Kernkategorie wurde deduktiv gebildet.

Selbstschutz wird durch Vorsicht erwirkt.

Männliche Fachkräfte versuchen sich selbst zu schützen, indem sie Teamkolleg*innen in manchen Situationen hinzuholen. Beispielsweise wenn das Kind allein auf Toilette ist und die Fachkraft nachschauen möchte, ob das Kind Unterstützung benötigt. Aufgaben wie das Wickeln der Kinder werden aus diesem Grund von männlichen Fachkräften aus dem geschlechterheterogenen Team manchmal ungern übernommen. Dies betrifft vor allem auch Kinder mit einem Migrationshintergrund, hier agieren männliche Fachkräfte noch vorsichtiger.

Es gibt auch Grenzverletzungen seitens weiblicher Fachkräfte.

Kritisch gesehen wird, dass es auch seitens weiblicher Fachkräfte Grenzverletzungen und übergriffiges Verhalten gibt. Dieses ist jedoch nicht eindeutig nachweisbar und wird aus diesem Grund nicht aufgedeckt. (Zeile 625 - 640).

Cm: "Ich konnte auch oft beobachten, dass gerade auch Frauen eine ganz andere, subtile Übergriffigkeit haben können, was Kinder angeht (...)." (627 - 628)

7.2 Geschlechterhomogenes weibliches Team

Die zweite Gruppendiskussion wurde mit einem Team durchgeführt, welches in der Praxis geschlechtshomogen weiblich unter männlicher Leitung arbeitet. Der Leiter nahm nicht an der Befragung teil.

Teilnehmer*innenstruktur der Gruppendiskussion

Anzahl der Fachkräfte: Das Team in der Einrichtung besteht aus zwölf weiblichen Fachkräften und einem männlichen Leiter. An der Gruppendiskussion nahmen acht Fachkräfte teil.

Altersstruktur: Die jüngste Teilnehmerin war 29 Jahre alt und die älteste Teilnehmerin 63 Jahre alt. Das Durchschnittsalter des Teams betrug 57,17 Jahre.

Ausbildung: Die Teilnehmerinnen haben entweder eine Ausbildung zur Erzieherin oder zur staatlich anerkannten Krippenerzieherin (Abschluss der ehemaligen DDR). Keine der Teilnehmerinnen hat einen Hochschulabschluss in Soziale Arbeit oder Elementarpädagogik.

Berufserfahrung: Die durchschnittliche Berufserfahrung betrug 29,4 Jahre. Die geringste Berufserfahrung mit acht Jahren hatte die jüngste Teilnehmerin. Die höchste Berufserfahrung hatte die älteste Kollegin mit 44 Jahren.

Thema Gender in der Aus- oder Weiterbildung: Zwei der Fachkräfte gaben an, dass die "Genderthematik" in der Ausbildung vorkam. Eine Fachkraft besuchte im Jahr 2008 eine Weiterbildung zum Thema "Gender".

Auswertungskontext: Die Gruppendiskussion fand während der Mittagsruhe im Aufenthaltsraum der Erzieherinnen statt. Während der Befragung übernahm der Leiter die Aufsicht.

Kernkategorie 2: Team

UK 9: Negativer Erfahrungshintergrund in Bezug auf männliche Kollegen

Das Team ist geprägt von einem negativem Erfahrungshintergrund in Bezug auf männliche Kollegen.

Die meisten Teammitglieder haben jedoch bis auf die Zusammenarbeit mit dem Leiter der Kita noch keine oder kaum positive Erfahrungen mit männlichen Kollegen gemacht. Die Zusammenarbeit mit ihnen wird als schwierig beschrieben.

Cw: „Aber das haben wir bei denen, die bei uns gearbeitet haben nicht so erlebt. Das können wir nicht anders sagen, bis auf den Thomas jetzt. Sondern, da war es schon so ein bisschen (..) schwierig sag ich einfach.“ (Zeile 387 – 390)

Die negativen Erfahrungen beziehen sich unter anderem darauf, dass männliche Kollegen in der Wahrnehmung des Teams nur mit ein oder zwei Kindern arbeiten können und die weiblichen Kolleginnen die restliche Gruppe „zusammenhalten“ müssen (Zeile 420 - 423). In stressigen Situationen, wo gute Teamzusammenarbeit gefragt war, wenn beispielsweise Wasch- oder Toilettenzeiten anstanden, hat sich die männliche Fachkraft auch nur um zwei bis drei Kinder gekümmert bzw. mit ihnen gespielt und um die anderen Kinder musste sich die weibliche Teamkollegin allein kümmern.

Ew: „Also, wenn du mit dem Spätdienst hattest oder so, da hab ich mich um den Rest dann alleine gekümmert. Also wenn im Bad dann Andrang war, da hast du das auch alleine machen müssen. Weil der konnte, halt gut in der Ecke sitzen mit seinen drei Hanseln und hat so paar Fingerspiele gemacht und so.“ (Zeile 440 – 444)

Mit einem Mann im Team zu arbeiten, bedeutet somit für die Teilnehmenden einen „anstrengenderen Arbeitstag“ zu haben, weil sie den „Rest der Arbeit“ machen und „den Rest der Kinder“ übernehmen müssen (Zeile 30 – 31). Die weiblichen Erzieherinnen fühlten sich durch die Anwesenheit des männlichen Kollegen eher belastet und zweifelten aufgrund der angespannten Situation im Team zum Teil an der eigenen Kompetenz.

Cw: „Das war wirklich so, dass ich dort GANZ SCHÖN an meine Grenzen gestoßen bin und gedacht hab, nach vierzig Arbeitsjahren, also ich bin eben die vierzig Jahre im Dienst, machst du was verkehrt?“ (Zeile 40 – 43)

In der Zusammenarbeit mit dem männlichen Kollegen fiel die „*ganze pädagogische Arbeit eigentlich hinten runter*“. Konkret wurden hier Entwicklungsgespräche, Portfolio und Beobachtungen genannt (Zeile 52 – 54). Insgesamt wird die Arbeit des männlichen Kollegen mit „*Alles heiße Luft und nix dahinter*“ (Zeile 58) sehr negativ eingeschätzt. Es wurden aus dem Gruppeninterview mit dem geschlechterhomogen weiblichen Team einige grundsätzliche Haltungen und Meinungstendenzen zur Tätigkeit von männlichen Fachkräften in Kitas herausgefiltert:

- Cw: *„Auf so eine Idee wären wir vor vierzig Jahren nie gekommen, dass irgendwo ein Mann (...) in einer Kita arbeitet.“* (Zeile 183 – 184)
- Männer haben immer Anerkennung, auch wenn sie sich „*bloß hinstellen*“ (Zeile 236 – 238).
- Männer in Kitas sind nicht die Zukunft: Das Team ist skeptisch, was generell die Zukunft von männlichen Fachkräften in Kitas sein wird, da die gesellschaftliche Anerkennung des Berufes vor allem unter Männern als gering eingeschätzt wird. Männer müssten sich an dieser Stelle sehr behaupten.

Cw: *„Aber ich denke nicht, dass das die Zukunft sein wird. Dass das so, dass die so VIELE. Wenn die dann so erzählen, was bist denn du? Und ich bin IT. Und ich bin das und was bist denn du? Erzieher. Habe ich immer so das Gefühl, da wenn man mal so Gesprächsrunden verfolgt im Fernsehen. Ach, wieder Erzieher. Die Männer untereinander auch. Da muss man sich sicherlich sehr behaupten, wenn man da sagt ich bin bloß Erzieher.“* (Zeile 472 – 477)

UK 1: Teamzusammensetzung

Positive Effekte geschlechterheterogener Teams werden in Bezug auf die Kinder gesehen.

In Bezug auf die Kinder werden jedoch auch positive Effekte einer geschlechterheterogenen Teamzusammensetzung gesehen, besonders in Bezug auf alleinerziehende Mütter und deren Kinder, da männliche Fachkräfte hier den fehlenden „männlichen Part“ in der Familie ausgleichen.

In diesem Zusammenhang werden auch männliche Fachkräfte in der Krippe als positiv gesehen, obwohl das Team männlichen Fachkräften eher ablehnend gegenübersteht.

Ew: *„Und es gab vereinzelte Jungs, gerade DORT habe ich festgestellt, wo alleinerziehende Mütter waren, die haben den Kollegen EXTREM gut angenommen. Die haben sich saumäßig gefreut, dass dort halt ein Mann war, weil bei Alleinerziehenden einfach der männliche Part gefehlt hat. Die haben den voll akzeptiert.“* (Zeile 448 – 452)

Gw: *„Für die fände ich es auch von der kleinen Gruppe an sehr gut.“* (Zeile 453 – 454)

Fw: *„Ich finde es schon gut, dass die auch mit männlichen Erziehern aufwachsen.“* (Zeile 455 – 456)

Des Weiteren werden männliche Fachkräfte im Hortbereich vom geschlechterhomogen weiblichen Team als Unterstützer gesehen. Als Erklärung wird aufgezeigt, dass die Aufgaben im Hort eher für männliche Fachkräfte geeignet sind, da sie gegenüber Frauen mehr wegstecken können und sie von den Kindern mehr Respekt bekommen. Diese Sichtweise lässt ein sehr geschlechterstereotypes und generalisiertes Männerbild vermuten: Männer sind „*härter im Nehmen*“ und Frauen sensibler.

Gw: „*Ich denke im Hort ist das auch manchmal ganz schön wichtig, einen Mann zu haben, denn die Kraft sagen wir mal als Frau, würde ich vielleicht auch sagen, nein das ist mir zu hart. Weil wir sind eine andere Generation und wir sind was anderes gewöhnt. Respekt. Und dort als Mann, ich denke, die können da schon viel wegstecken. Eben Sachen. Da einiges, so, ja, das lass ich runterrieseln. Wir sind da vielleicht zu sensibel, ich weiß es nicht.*“ (Zeile 331 – 337)

Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit im geschlechterheterogenen Team sind: Akzeptanz von Männern im Arbeitsfeld, Anpassung des Kollegen ins Team sowie gegenseitiges „Geben und Nehmen“.

Eine gelingende Zusammenarbeit zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften wird trotz der negativen Erfahrungen nicht ausgeschlossen.

Cw: „*Aber ich denke es steht und fällt auch immer ein bisschen mit dem Team.*“ (Zeile 185 – 186).

Ew: „*Es kommt immer darauf an, wie das Team das miteinander handhabt.*“ (Zeile 371 – 372)

Cw: „*Ja und wie sich das Team so versteht, FUNKTIONIEREN Männer und Frauen zusammen, können die darüber reden?*“ (Zeile 381 – 382)

Mehrere Gelingensbedingungen werden für das Funktionieren genannt:

- Weibliche Kolleginnen müssen anerkennen und zulassen, dass Männer sich im Berufsfeld etablieren (vgl. Zeile 414 -419).
- Weiterhin muss der männliche Kollege ins Team passen bzw. sich in das Team einfügen (Zeile 414 - 419). Dies impliziert, dass das bestehende Team nicht sonderlich offen ist, sich auch mit einem zusätzlichen Kollegen gegebenenfalls weiterzuentwickeln oder umzuorientieren.
- Im Team muss ein „*Geben und Nehmen*“ herrschen.

Durch die positiven Erfahrungen mit der Kita-Leitung wird davon ausgegangen, dass Männer und Frauen sich im Team gut ergänzen können.

Cw: „*Also was wir derzeit haben, brauchen wir uns nichts vormachen. Topp Leiter GENAUSO gut wie topp Erzieher, ohne Worte.*“ (Zeile 162 – 163)

Fw: „*Das würde sich gut ergänzen sicherlich.*“ (Zeile 361)

Cw: „*Ja. Das ist bei unserem Chef und mir. Man kann sich gut ergänzen.*“ (Zeile 365)

Cw: „*Also da, da muss es so ein GEBEN UND NEHMEN - aber das haben wir bei denen, die bei uns gearbeitet haben, nicht so erlebt.*“ (Zeile 385 – 388)

Ein geschlechterheterogenes Team benötigt einen langen Prozess des Zusammenwachsens.

Es herrscht die Ansicht im geschlechterhomogen weiblichen Team, dass ein geschlechterheterogen zusammengesetztes Team sich nicht innerhalb kurzer Zeit "findet", sondern Teambuilding ein längerer Prozess ist. Besonders bei heterogenen Teams wird als Hürde für das Zusammenwachsen gesehen, dass die weiblichen Fachkräfte erst anerkennen müssen, dass sich männliche Fachkräfte in dem weiblichen Berufsfeld etablieren.

Cw: „Das DRUMHERUM muss stimmen. Das Team muss passen. Und da muss man zusammenwachsen. Das passiert auch nicht von heute auf morgen. Ja, das ist denke ich ein langer Prozess. Erstmal muss man sich überhaupt damit anfreunden, dass jetzt Männer in dem Beruf sich auch etablieren. Aber das erfordert schon so ein Geben und Nehmen. Und was bei manchen eben gut funktioniert und bei manchen eher weniger gut.“ (Zeile 414 – 419)

Fw: „Ja, wenn die sich in Teams einbringen können und in den Job, dann finde ich es gut.“ (Zeile 470 -471)

Verantwortung für Zusammenarbeit liegt bei den Männern, da sie sich ins Team einfügen müssen.

Die Verantwortung, ob die Zusammenarbeit im Team funktioniert, wird den männlichen Kollegen übertragen. Fügen sie sich nicht in die bestehenden (Team-)Strukturen ein, dann hält das weibliche Team zusammen und nutzt seine zahlenmäßige Überlegenheit und findet so Mittel und Wege, um die männlichen Kollegen zu einem Fortgang zu bewegen und sie davon zu überzeugen, dass sie nicht ins (weibliche) Team passen.

Gw: „Die haben es auch erkannt. Die haben es auch erkannt und sind dann GEWECHSELT. Sind von uns weg, (Gelächter) weil wir halt keinen Hut hatten, wo wir drunter passten alle. Das IST SO. Die wollten was anderes. Und das haben sie von uns halt nicht bekommen. Da waren wir auch stur. Weil wir wissen AUCH was wir wollen.“ (Zeile 392 – 396)

UK 2: Zugeschriebene Kompetenzen und Fähigkeiten

Männer und Frauen sind grundsätzlich verschieden.

Es fällt auf, dass die Vorbehalte der weiblichen Fachkräfte gegenüber männlichen Kollegen in den negativen Erfahrungen sowie der differenzorientierten Sichtweise begründet liegen, dass Frauen und Männer grundsätzlich verschieden sind. Denkweise, Haltung (Anschauung) und Handlungsweisen von weiblichen und männlichen Fachkräften werden als verschieden wahrgenommen.

Aw: „Also die Denkweise und die Handlungsweise ist von einem Mann ganz anders wie von einer Frau.“ (Zeile 409 – 410)

Hw: „Ja ich denke die Männer setzen andere Prioritäten wie wir.“ (Zeile 424)

Gw: „Die haben eine andere Anschauung.“ (Zeile 425)

Es wird davon ausgegangen, dass die Unterschiede zwischen Männern und Frauen „schon von der Natur so gegeben“ (Zeile 359 - 360) sind. Hier wird sichtbar, dass das geschlechterhomogen weibliche Team Geschlecht als biologisch bestimmt begreift und eher eine geschlechterstereotype Sichtweise vertritt, die sich auch auf die Zusammenarbeit mit potenziellen männlichen Fachkräften projiziert (Zeile 403 – 411).

Weibliche Fachkräfte sind organisierter und strukturierter, männliche Kollegen sind „robuster“.

Weibliche Fachkräfte werden als organisierter und strukturierter beschrieben und „ein bisschen ordentlicher, kuscheliger, sensibler und harmonischer“ als männliche Fachkräfte. Männliche Kollegen werden im Umgang mit den Kindern als „robuster“ eingestuft (Zeile 355 – 360).

Fw: „Frauen merken sich die Termine.“ (Zeile 364)

Vorbehalte gegenüber der Kompetenz männlicher Kollegen

Allein aufgrund seines Geschlechts hatte eine Kollegin das Bedenken, ob der männliche Praktikant für den Krippenbereich geeignet sei. Jedoch haben sich die Vorbehalte in diesem Fall nicht bestätigt, denn der Kollege übernahm „nach anfänglicher Scheu“ das Wickeln, Abwischen, Waschen der Kinder selbstständig und kuschelte auch mit ihnen (Zeile 193 – 206). Es liegt die Tendenz nahe, dass wenn männliche Kollegen die Anforderungen der weiblichen Teammitglieder erfüllen, Vorbehalte ihnen gegenüber revidiert werden können.

Auch Tagesväter werden als positives Beispiel für Männer im Krippenbereich genannt, ihnen wird auch eine gute Arbeit zugetraut.

Bw: „Es gibt ja auch Tagesväter, gibt es ja auch. Die da wirklich fünf solche kleinen Mäuse haben, und die das wirklich SEHR gut machen. (Gespräche im Hintergrund) Grad der eine, der da eben bei uns mal war, der da den Clown gemacht hat, das war ja auch ein Tagesvater.“

Wenn man sich da mit dem unterhalten hat, der hat ja echt ein FEELING gehabt für die Kinder. Ich meine, da gibt es sicherlich, gibt es da auch ganz gute.“ (Zeile 464 – 469)

Dw: Ich denke mal, DEN könnte ich mir auch vorstellen, dass der mal in einer Babygruppe arbeiten könnte, wenn er dann fertig ist mit der Ausbildung.“ (Zeile 216 – 217)

Vorbehalte können jedoch auch verstärkt werden, wenn eine männliche Fachkraft eine Zusatzausbildung im Montessori Bereich vorweist. Diese Richtung frühkindlicher Pädagogik wird vermutlich vor dem Hintergrund einer konservativen Sichtweise auf den Erzieher*innenberuf nicht befürwortet.

Cw: „Also, dieser eine muss man sagen, der war noch mit der Montessori Pädagogik verwachsen, das hat dem alles viel besser gefallen (...).“ (Zeile 397 – 398)

Grundsätzlich ist die Einschätzung männlicher Kompetenzen und Fähigkeiten im Bereich der Kita sehr negativ. Gerade männliche Kollegen, die den Beruf aufgrund einer beruflichen Neuorientierung als so genannte „Umschüler“ oder „Quereinsteiger“ erlernt haben, werden von den weiblichen Fachkräften trotz Ausbildung nicht anerkannt.

„Also ich war schon mal in einem Verein, eingetragenen Verein und da war auch so ein Umschüler, der hatte auch seinen Erzieher in dieser Einrichtung gemacht. Und der war anerkannt worden, weil er ein Mann war. Aber von der pädagogischen Arbeit hatte er null Ahnung, trotz Ausbildung.“ (Zeile 217 – 221)

Es wird jedoch auch konstatiert, dass es auch weibliche Kolleg*innen gibt, die die fachlichen Anforderungen nicht erfüllen und die auch trotz Ausbildung noch angeleitet werden müssen.

Hw: „Na ja, da muss ich jetzt die Männerwelt in Schutz nehmen. (unv. Stimmengewirr). Es gab auch FRAUEN, die das auch nicht können, denen ich alles beibringen muss (unv. Stimmengewirr).“ (Zeile 233- 235)

Das Sicherheitsbedürfnis männlicher Fachkräfte ist zu gering.

Im Hinblick auf die Sicherheit der Kinder im Garten, wurde das Handeln des Kollegen als sehr kritisch eingestuft.

Gw: „Also ich muss aber auch sagen, im Garten waren Situationen, SEHR KRITISCH, was er gemacht hat. Er hat die Kinder hochgehoben zu den Bäumen, wo sie sich ran hängen konnten. Also SOLCHE AKTIONEN, das ist eigentlich Kindeswohlgefährdung. WIR achten auf bestimmte Sicherheiten und dort wurde überhaupt nicht auf Sicherheit geachtet.“ (Zeile 66 – 71)

Die weiblichen Fachkräfte waren mit der Situation unzufrieden und äußerten ihre Bedenken. Jedoch entstand der Eindruck, dass dies von der Leitung geduldet wurde. Hier wird zwar nicht direkt eine Kritik an der männlichen Leitung geäußert, jedoch ist sie latent aus den Äußerungen herauszulesen, dass sich auch das Sicherheitsbedürfnis des männlichen Leiters, von dem des weiblichen Teams unterschieden hat.

Gw: „Uns stand es schon bis hier oben. Denn wir waren NICHTS, wirklich nichts. Und das wurde alles geduldet oder das wurde, so (...) geht schon, das gefällt den Kindern.“ (Zeile 75 – 77)

Männlichen Fachkräften fehlt das Mütterliche.

Die Tätigkeit männlicher Fachkräfte in der Krippengruppe wird bis auf wenige Ausnahmen kritisch gesehen, weil ihnen etwas fehlt, was die Teilnehmerinnen als „das Mütterliche“ bezeichnen. Auch Eltern würden aus diesem Grund die männlichen Fachkräfte in der Krippe weniger akzeptieren.

Es wurde beobachtet, dass männlichen Kollegen die Tätigkeit in der Krippengruppe generell schwerfiel.

Cw: „Wir haben schon mal mit einem anderen jungen Mann zusammengearbeitet, das war, das gestaltete sich anfangs auch nicht so einfach, weil das in einer kleinen Gruppe war und er selber sich nicht so angenommen fühlte, von den Eltern, mit Kindern, die ein Jahr waren. Für die Eltern war das MÜTTERLICHE oder das FRAULICHE irgendwie, es fiel ihm auch sehr schwer. Alle Tätigkeiten, alles was so Drum und Dran war.“ (Zeile 164 – 169)

UK 3: Aufgabenverteilung in der Praxis

Alle Teammitglieder sollen gleiche Aufgaben übernehmen.

Grundsätzlich wünschen sich die Fachkräfte des geschlechtshomogenen Frauenteam, dass, falls Männer im Team arbeiten, alle die gleichen Aufgaben erledigen. Dazu gehören die Anfertigung von Portfolios, das Führen von Entwicklungsgesprächen und die Durchführung von Beobachtungen.

Bw: „Alles das, was eigentlich Erzieher genauso betrifft, also männliche Erzieher, wie weibliche Erzieher. Ja, siehe Portfolio, siehe alles Mögliche.“ (Zeile 52 – 53)

Männliche Fachkräfte sollen auch Singen und Basteln sowie die Kinder anziehen können.

Sonst müssen weibliche Fachkräfte die doppelte Arbeit leisten. (Zeile 228 – 231). Von männlichen Kollegen wird auch die Übernahme körpernaher Tätigkeiten (Wickeln, Abwischen, Waschen der Kinder und Kuschneln) erwartet (Zeile 192 – 199).

Bei der Verteilung von Arbeitsaufgaben im Team soll auch das Alter der Kolleg*innen berücksichtigt werden.

Ein Zusammenhang zwischen Aufgaben im Team und dem Alter der weiblichen Fachkräfte wird hergestellt und dass sich die Leistungsfähigkeit der Fachkräfte mit der Zeit verändert.

Cw: „Wir werden alle mal älter, da gehen halt manche Dinge nicht mehr so von der Hand.“ (Zeile 176 – 177)

Im Hortbereich sollten männliche Kollegen eher geschlechterstereotype Aufgaben übernehmen.

Als Aufgaben im Hortbereich für männliche Kollegen sehen die Teilnehmenden Outdoor-Aktivitäten und mit den Kindern Fußball spielen. Aufgaben der weiblichen Kolleginnen sind mit den Kindern musizieren und basteln (Zeile 323 – 325). Die Aufgabenverteilung in Hort wird somit sehr geschlechterstereotyp gesehen.

Männliche Fachkräfte werden vom geschlechterhomogen weiblichen Team eher „*bei den Großen*“, das heißt in der Arbeit mit Kindern im Grundschulalter, gesehen.

Cw: „*Also bei Hortkindern, ich persönlich finde das auch toll, dass dort einmal ein Mann in der vierten Klasse ist, der mal richtig mit denen bolzt. Können bestimmt auch viele Frauen.*“ (Zeile 172 – 174)

Männliche Fachkräfte sind eher geeignet für den Hortbereich.

Männliche Fachkräfte werden für den Aufgabenbereich Hort als geeigneter gehalten, da sie sich von den Kindern besser den Respekt „*erkämpfen*“ können und „*robuster*“ sind. Für die Arbeit in der Kita werden sie für weniger geeignet gehalten, da ihnen „*das Mütterliche*“ fehlt. Die Arbeit und Aufgaben im Hort werden generell als herausfordernder gesehen als in der Kita (Zeile 330 – 336, 344 – 346).

Hw: „*Also wie gesagt, Männer im Hortbereich auch für die Großen, finde ich GUT. Finde ich WIRKLICH gut. Aber gerade hier die Kleinen, die brauchen das MÜTTERLICHE.*“ (Zeile 430 – 432)

Männer übernehmen Hausmeistertätigkeiten.

Aus Erfahrungen in der Arbeit in einem geschlechterheterogenen Team (mit einem Mann) wird berichtet, dass dieser von der Leitung ausschließlich für die Übernahme von Hausmeistertätigkeiten benötigt wurde.

Gw: „*Der war dort benötigt, damit er die Hausarbeit, also die Hausmannsarbeiten übernimmt. Das war für diese Leiterin, die den Verein leitete, das Wichtigste.*“ (Zeile 221 – 223)

UK 6: Umgang mit geschlechtsuntypischem Verhalten der Kinder

Handlungsstrategien im Umgang mit geschlechtsuntypischem Verhalten von Kindern: Akzeptanz, Unterstützung und “laufen lassen”.

Die Fachkräfte berichten auch über Beispiele aus ihrer langjährigen beruflichen Erfahrung, dass es bereits vor der Wende in der Kita Kinder gab, die sich einem anderen Geschlecht zugeordnet haben und nicht dem welches ihnen qua Geburt zugewiesen wurde. Als Beispiel wurde ein weibliches Zwillingsspaar genannt, wovon sich ein Mädchen im Rahmen von Angeboten den Jungengruppen zuordnete und auch mit einem Jungennamen angesprochen werden wollte. Es wird von einer großen Akzeptanz seitens des Teams, seitens der Eltern und seitens der Kinder gesprochen (Zeile 517 – 523).

Die Fachkräfte entschieden sich aus ihrer damaligen Unsicherheit heraus es „laufen zu lassen“, was keineswegs eine passive Perspektive war, sondern sie haben von Anfang an das Kind unterstützt und auf dessen selbst gewählten Weg professionell begleitet.

Cw: „Ja. Da haben wir eben von Anfang an das mitgetragen. (Gespräche im Hintergrund). Wir waren damals auch immer sehr zurückhaltend, weil wir selber gar nicht wussten. Wird ja von der Gesellschaft gar nicht so- wir lassen es einfach laufen. Das war auch das Beste, was wir haben machen können.“ (Zeile 524 – 528)

Weiterhin wird von einem Jungen berichtet, der ebenfalls sehr früh äußerte, dass er sich als ein Mädchen fühlt. Ihm wurde ermöglicht, dass er bei einer Aufführung der Kita eine Mädchenrolle spielen konnte, in der er sich sehr wohl fühlte.

Cw: „Der hat dann in der Schule zu einer Aufführung, wir beide waren schon, waren wir in der Schule. Und der hat dort eine MÄDCHENROLLE gespielt. Angemalt, geschminkt. Wir haben uns köstlich amüsiert. Und der ist AUFGEANGEN in der Rolle.“ (542 – 546)

UK 7: Umgang mit diskriminierenden Reaktionen der Kinder auf geschlechtsuntypisches Verhalten anderer Kinder

Die Fachkräfte klären die Kinder auf.

Der Umgang mit einem Verhalten seitens anderer Kinder mit Bezug auf Geschlecht, welches beispielsweise ein anderes Aussehen oder die Kleidung herabwürdigt, wird als wenig vorherrschend in der Einrichtung angesehen. Farben sind Geschlechtersymbole für Kinder und wenn dies in der Gruppe Thema ist, dann „klären“ es die Fachkräfte und sehen dies aus dem Aspekt, dass Kinder noch lernen und von Grund auf toleranter sind als Erwachsene.

Fw: „Das Coolste ist, bei Kindern ist das einfach gar kein Thema. Den Kindern ist das egal, ob das ein Junge, ein Mädchen ist, was der denkt. Es gibt Ausnahmekinder, die an Klamotten rumkritisieren und auslachen.

Das gibt es AUCH, auch bei uns hier. Ja du hast ja was Rosafarbenes an, bei dir ist es dunkelblau, das hatten wir jetzt erst vor kurzem. Da nehmen wir dann Einfluss drauf. Und dann ist es recht schnell geklärt. Also schneller wie- (.) Die lernen es ja noch. Also schneller wie in einem Erwachsenenleben, bei Kindern ist das einfach- . Die Kinder die hier bei uns sind. Ich will jetzt nicht für alle Kitas sprechen, sind da recht – Kinder sind da immer tolerant.“ (Zeile 268 – 276)

Kernkategorie 3: Eltern

Eltern sind auf männliche Kollegen fokussiert.

Das homogen weibliche Team fühlt sich von Eltern weniger gewertschätzt sobald ein männlicher Kollege im Team arbeitet.

Fw: „Und die Erzieherin ist dort einfach hinten runtergefallen.“ (Zeile 35 – 36)

Die Erfahrung des Teams ist, dass die Arbeit von Männern in der Kita von den Eltern mehr wahrgenommen wird als die der weiblichen Kolleginnen. Beispielsweise wenn eine männliche Fachkraft mit den zwei Kindern „Stäbe schnitzt“, dann wird dies von den Eltern gesehen. Was den Eltern nicht auffällt ist, dass die anderen Kolleginnen den Rest der Aufgaben in der Zeit allein erledigen (Zeile 61 – 63).

Cw: „Aber das war wirklich so, der konnte sicher hervorragend präsentieren und die Eltern sind einfach drauf abgefahren.“ (Zeile 45 – 46)

Wandel der Geschlechterrollen in den Familien.

Was das Team in Bezug auf Familienkonstellationen wahrnimmt ist der Wandel der Geschlechterrollen in den Familien. Väter sind aus der Perspektive der Gruppe heraus mehr in die Kindererziehung involviert, was als sehr positiv eingeschätzt wird. Es gibt auch in der Einrichtung Väter, die in Elternzeit sind.

Fw: „Väter sind vielmehr in der Kindererziehung jetzt involviert und Kinderwagen schieben und so. Also ich denke DORT hat sich schon viel POSITIVES getan.“ (Zeile 104 - 106)

Fw: „Es gibt ja auch viele Väter, die jetzt hier in Elternzeit [sind].“ (Zeile 125)

Dieser Wandlungsprozess sei von den Müttern angeschoben worden, da sie die Unterstützung von den Vätern einfordern mussten, da in der heutigen leistungsorientierten Arbeitswelt Job und Kinderbetreuung nicht mehr von den Frauen allein zu bewältigen sind (Zeile 107 – 109).

Fw: „Schon von der Arbeitswelt geht es nicht mehr.“ (Zeile 309)

Aw: „Weil ja im Prinzip ja, wer berufstechnisch ist als Frau genauso viel verlangt wird wie von einem Mann.“ (Zeile 310 – 311)

Im Zusammenhang mit den Geschlechterrollen werden auch unterschiedliche Biografien in Ostdeutschland und später im vereinten Deutschland thematisiert. Das geschlechterhomogene Team, stellt fest, dass Frauen „im Westen“ länger in Elternzeit bleiben und die Männer die Hauptverdiener sind. Somit sei dort die Rollenverteilung Mann/ Frau auch ausgeprägter als in den neuen Bundesländern, wo Frauen schneller wieder in den Beruf einsteigen (Zeile 298 – 305).

Die Normalitätskonstruktionen der Eltern beeinflussen die Kinder.

Die Gruppe berichtet von Eltern, die es nicht tolerieren, wenn ihre Kinder selbst im Spiel in eine andere Geschlechterrolle schlüpfen. Eltern werden als „*der kompliziertere Part*“ bezeichnet (Zeile 279). Diese Aussage lässt darauf schließen, dass es zwischen den Einstellungen der Eltern und dem Team in manchen Fragen keine Übereinstimmung gibt.

Hw: „Also, wenn ich da an unseren Großen oben denke. Wo der in der Krippe mal sich verkleidet hatte und einen Rock anhatte, und der Papa kam, und der hat ihn gesehen, dass der einen Rock anhatte, da ist der Papa verrückt geworden.“ (Zeile 141 – 144)

Aufklärung der Eltern über das Testen von Geschlechterrollen im Spiel.

Ein Vater, der es ablehnt, dass sein Sohn beim Verkleiden Röcke oder Kleider trägt, wird darüber aufgeklärt, dass Verkleidungsspiele für die Entwicklung wichtig sind und hier besonders das Probieren auch anderer Geschlechterrollen eine wichtige Bedeutung hat.

Hw: „Also, wir haben damals mit dem Papa gesprochen und das auch pädagogisch begründet, dass er das DARF, sich verkleiden. Dass das ganz WICHTIG ist, in andere Rollen zu schlüpfen und für seine Entwicklung gut ist. (Zeile 489 – 492)

Obwohl der Vater die Erklärung nicht vollends akzeptierte, haben die Fachkräfte dem betreffenden Kind die Möglichkeit gegeben, sich weiter zu Verkleiden. Die Bedürfnisse des Kindes wurden an dieser Stelle über die Bedürfnisse der Eltern gestellt.

Hw „Der Junge hat nach wie vor dann den Rock angezogen. Das haben wir trotzdem zugelassen. Und das hat dem auch nicht geschadet. Ja und der Papa hat es halt einfach nicht mehr gesehen. (lacht).“ (Zeile 493 – 496)

Eltern tolerieren den Geschlechtsausdruck ihrer Kinder.

Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern zeigen, dass viele den Geschlechtsausdruck ihrer Kinder akzeptieren. Lange Haare und lackierte Fingernägel werden toleriert (Zeile 150 – 155). Eltern „*in der heutigen Zeit*“ gehen toleranter damit um, da der gesellschaftliche Wandel und die Offenheit der Thematik gegenüber sich auch auf ihre Haltung auswirken.

Hw: „Und ich denke die Eltern, die jetzt die Kinder bringen, die haben das ja auch jetzt schon so miterlebt, den Wandel und gehen damit vielleicht jetzt auch wirklich offener um.“ (Zeile 532 -534)

Beispielsweise haben die Eltern eines Jungen, der die Kita besuchte und gern ein Mädchen sein wollte, ihn unterstützt. Dies wird vom Team als sehr positiv gewertet, da es noch zu einer Zeit passierte (vor der Wende und somit in den 1980er Jahren), als es noch ein „*sehr heikles Thema*“ war, dass Kinder sich einem anderen Geschlecht zuordnen.

Cw: „Ich hatte schon mal ein Kind, ist jetzt schon viele, viele Jahre her. Der hat immer gesagt: ‚Cw weißt du wie gut du es hast, dass du ein Mädchen bist?‘ Und dann hat er immer Schmuck angelegt, Handtasche, Rock. Die Eltern standen dem sehr offen gegenüber. Das war vielleicht kurz nach der Wende oder VOR der Wende vielleicht sogar. Das war da ein sehr heikles Thema. Und die haben das aber getragen. Und ich weiß nur über andere Bekannte, also der hat das auch ausgelebt weiter.“ (Zeile 497 – 503)

Das Team hält es für grundlegend, dass die Eltern ihre Kinder in der Findung ihrer Geschlechtsidentität unterstützen und sie akzeptieren so wie sie sind, da es sonst zu einem Bruch zwischen Eltern und Kind kommen kann (Zeile 590 – 596).

Akzeptanz gleichgeschlechtlicher Elternpaare.

Eine Teilnehmende berichtet von einem gleichgeschlechtlich weiblichen Elternpaar, welches aufgrund dessen bei einem Elternabend gesondert begrüßt wurde. Diese beiden Frauen sind bei einem Elternabend in einer anderen Einrichtung besonders begrüßt worden, was von den Fachkräften als diskriminierendes Verhalten eingeordnet wurde, da die anderen Eltern auch nicht extra begrüßt wurden.

Fw: „Und sind in ihrem Kindergarten zum Elternabend. Sitzen die da. Sagt die Leiterin, eröffnet das dort, und begrüßt alle Eltern. Und sagt– begrüßt niemanden extra, und sagt eben den Namen, der großen Tochter war es damals, da war der Kleine noch nicht da. Die Dings hat ja zwei Muttis mit. Ja warum? Warum begrüßt denn die die anderen nicht?“ (Zeile 582 -586)

Die Empörung über die Handlungsweise der Leiterin lässt darauf schließen, dass es eine ähnliche Situation in der Kita der Teilnehmenden nicht geben würde und gleichgeschlechtliche Elternpaare vom Team akzeptiert werden.

Akzeptanz der Meinung von männlichen Fachkräften ist bei den Eltern höher.

Manche Eltern akzeptieren eher die Meinung des Leiters. Tendenziell wird davon ausgegangen, dass sich männliche Fachkräfte gegenüber den Eltern besser behaupten können.

Cw: „Nein, wir haben auch Eltern, die eigentlich nur den Chef akzeptieren. Hatten wir schon. Uns als Frau gegenüber, wenn dort eine Option gesagt wird, na ja es muss erst mal der Chef kommen und muss sich mal ein bisschen aufbäumen und muss dort mal ein paar klare Worte sprechen. Wo wir das auch konnten.“ (Zeile 287 – 291)

Bw: „Von einem Mann wird eine Meinung manchmal schneller akzeptiert als von einer Frau.“ (Zeile 294 – 295).

Eltern akzeptieren körpernahe Tätigkeiten des männlichen Erziehers am Kind.

Es wird von positiven Erfahrungen berichtet, dass Eltern auch einen männlichen Kollegen bei körpernahen Arbeitsaufgaben akzeptiert haben. Diese Äußerung impliziert, dass das Team von den Eltern eher eine andere Reaktion erwartet hätte.

Dw: „Und auch die Eltern haben das akzeptiert. Also da war NIEMAND dabei, der gesagt hat, wir möchten das nicht, dass der Mann unser Kind jetzt wickelt oder dass er das auf den Schoß nimmt. Also die haben das gut akzeptiert.“ (Zeile 203 – 206)

Kernkategorie 4: Kind

UK 2: Beobachtung der Bedürfnisse der Kinder in Bezug auf die Kategorie Geschlecht

Kinder akzeptieren männliche und weibliche Kolleg*innen als Betreuungspersonen.

Kinder sind unkompliziert in Bezug auf das Geschlecht der Betreuungspersonen und akzeptieren sowohl männliche als auch weibliche Fachkräfte. Trotz der eher skeptischen und negativen Haltung gegenüber männlichen Fachkräften wird hier eingeräumt, dass es für die Kinder keinen Unterschied macht, ob sie von Männern oder Frauen betreut werden.

Cw: In der Regel sind Kinder UNKOMPLIZIERT. Die akzeptieren ob Mann oder Frau.“ (Zeile 277 – 278)

UK 3: Differenzierung nach Geschlecht der Kinder

Die Fachkräfte machen keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen.

Das Team betont, dass es im Kita Alltag keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen macht und das Geschlecht der Kinder für die Fachkräfte „überhaupt kein Problem“ darstellen würde. „Junge und Mädchen sind gleich“, das heißt in der Einrichtung werden keine Unterschiede nach dem Geschlecht gemacht (Zeile 79 – 81). Hier wird ein wichtiger Aspekt deutlich: Unter geschlechtersensibler Arbeit wird häufig verstanden, keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu machen und die Gleichheit der Geschlechter betont werden muss. Wichtig ist es im Zusammenhang mit Geschlechtersensibilität jedoch, dass Fachkräfte ein Bewusstsein für geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Kindern haben und sie reflektieren.

Die vorhandene Geschlechtertrennung fördert eine immer höhere Geschlechterspezifizierung von Spielzeug.

Es wird festgehalten, dass die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen von außen beispielsweise durch Werbung und geschlechtsspezifisches Spielzeug immer mehr forciert werden. Durch die Konsumgesellschaft haben geschlechtsspezifische Spielzeuge eine hohe Bedeutung (Zeile 84 – 85).

Es wird im Gegenzug dazu auch thematisiert, dass im Bereich der Auswahl des Spielzeuges, von den Kindern selbst, heute mehr Offenheit herrscht und es von der Allgemeinheit toleriert wird, wenn auch Jungen mit Puppen spielen (Zeile 128 - 138). Dies war früher nicht denkbar.

Vor der Wende wurden wenige Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gemacht.

In den 80er Jahren wurden weniger Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gemacht. Diese Tatsache wird noch einmal vor dem Hintergrund der Berufsorientierung betrachtet. Mädchen wurden beispielsweise dazu animiert auch mit den Spielsachen der Jungen zu spielen, um sie somit zu fördern und ein Stück weit zu forcieren, dass auch Mädchen in männlichen Berufen arbeiten, da sie dringend als Arbeitskräfte benötigt wurden. Heute ist dies wieder stark zurückgegangen (Zeile 97).

Dw: „Die Mädels wurden auch schon mit angeregt mit Jungs-Spielzeug zu spielen. Oder in einer Baubeschäftigung, so wie das damals hieß - genauso zu bauen wie die Jungs. Die wurden wirklich darauf mit hin, es wurde mit hingearbeitet, dass die Mädchen dann auch später in der Gesellschaft, auch mal in männliche Berufe einsteigen können.“ (Zeile 92 – 97)

Kernkategorie 6: Ausbildung und Erzieher*innenberuf

Die Kategorie Ausbildung und Erzieher*innenberuf wurde anhand der Auswertungen der Diskussionen im geschlechterhomogen weiblichen Team deduktiv gebildet. Die Kernaussagen der Gruppendiskussion innerhalb dieser Kernkategorie sind im Folgenden dargestellt.

Das elementarpädagogische Arbeitsfeld ist ein Beruf für Frauen und die Skepsis männlichen Fachkräften gegenüber wird damit begründet.

Das "Frauenteam" sieht das elementarpädagogische Arbeitsfeld als Beruf für Frauen. Aus diesem Grund ist es für sie nachvollziehbar, dass männliche Fachkräfte erst einmal Ablehnung erfahren und man ihnen gegenüber skeptisch ist.

Cw: „Also die haben es sicherlich auch NICHT EINFACH. Ich denk in manchen Teams ist da bestimmt auch viel Ablehnung gegen Männer in dem Beruf, weil es ja wirklich ein reiner Frauenberuf war.“ (Zeile 180- 183)

Dw: „Ich hatte schon auch ein bisschen Bedenken, ob das was wird mit ihm.“ (Zeile 210 – 211)

Quereinsteiger haben eine qualitativ niedrigere Ausbildung und falsche Vorstellungen vom Beruf.

Die Gruppe stellt fest, dass sich das Berufsbild des*der Erzieher*in sehr verändert hat. Es gibt viele Quereinsteiger und nur noch wenige, die den Beruf „von der Pike auf über den Sozialassistenten“ (Zeile 240 -241) lernen. Es wird als sehr kritisch gesehen, dass jetzt Kfz-Mechaniker oder Köche als Quereinsteiger in den Erzieher*innenberuf wechseln (Zeile 252 – 258).

Quereinsteiger werden nicht als gleichwertige Fachkräfte betrachtet, denn ihnen wird von außen ein unzureichendes Berufs- und Praxisbild vermittelt, sie lernen den Beruf nicht von Grund auf und kommen mit falschen Vorstellungen in die Einrichtungen.

Cw: „Quereinsteiger, denen ein bisschen ein falsches Berufsbild vermittelt wird. Wie hier einer, der erstmal so geguckt, ja ist okay. Ja aber wenn jeder Koch dann noch, wie wir mal einen hatten, dann noch sich denkt, na ja, es ist ja ganz schön ein bisschen spielen, bisschen das machen, ein bisschen das machen und ein bisschen Geld verdienen und keine Schichten arbeiten und so.“ (Zeile 244 – 249)

Die Befragungsgruppe stellt fest, dass Außenstehenden oft nicht bewusst ist, dass die Tätigkeit als Erzieher*in körperlich und mental sehr anstrengend ist. Es wird vermutet, dass diese anstrengenden Seiten des Erzieher*innenberufes von manchen Quereinsteiger*innen ausgeblendet werden und für sie der Verdienst im Vordergrund steht. „Hauptsache viel Geld verdienen.“ (Zeile 259 – 267)

Der Erzieher*innenberuf muss mit Herzblut ausgeübt werden.

Als das Wichtigste um den Erzieher*innenberuf gut ausüben zu können, wird das „Herzblut“ gesehen. Darunter wird verstanden, dass mit den Kindern gekuschelt wird und die Fachkraft nicht nur auf Arbeit kommt und nach den Vorgaben arbeitet, sondern dass die Tätigkeit gern ausgeübt wird und auch die (körperliche) Nähe zu den Kindern eine Rolle spielt und ihre „Kuschelbedürftigkeit“ Beachtung findet (Zeile 368 – 380).

7.3 Fazit Gruppendiskussionen

Zusammenfassende Darstellung geschlechterheterogenes Team

Das Thema geschlechtersensibles Handeln spielt im geschlechterheterogenen Team vor allem in Verbindung mit der Betonung von Offenheit, Toleranz und Vielfalt in der Einrichtung eine wichtige Rolle. Beeinflusst wird diese diversitätsbewusste Grundhaltung des Teams auch durch die besonders heterogene Zusammensetzung der Kita Gruppe hinsichtlich verschiedener Familienformen, Flucht- und Migrationshintergründen der Kinder und verschiedenen religiösen Bezügen. Offenheit und Toleranz und damit auch ein geschlechtersensibler Blick werden in der Einrichtung "gelebt" und seit Jahren bearbeitet. Dies wirkt sich auf die Geschlechtersensibilität im Kita-Team aus. Die Zusammensetzung der geschlechterheterogenen Kleinteams in den Gruppen erfolgt sensibel und abgestimmt auf die Bedürfnisse der Fachkräfte und Kinder.

Im Team herrscht ein Bewusstsein darüber, dass Kinder sich Bezugspersonen innerhalb der Einrichtung zum Teil aufgrund des Geschlechts aussuchen. Dies wird beispielsweise während der Eingewöhnungsphase beobachtet. Es wird hier zwischen Kindern unterschieden, die "mannbehaftet" sind und Kindern, die sich gezielt Frauen als Bezugspersonen aussuchen. Geschlechtersensibles Handeln des Teams zeigt sich hier in der genauen Beobachtung der Kinder sowie der Ausrichtung des pädagogischen Handelns an deren situativen und zum Teil geschlechtsbezogenen Bedürfnissen.

Grundsätzlich wird von allen Fachkräften eine gerechte und gleiche Aufgabenverteilung angestrebt, die auf individuellen Fähigkeiten, Ressourcen und Stärken basiert. In der Praxis übernehmen Männer und Frauen jedoch stellenweise unbewusst noch geschlechtsspezifische Aufgaben. Beispielsweise übertragen weibliche Fachkräfte ihren männlichen Kollegen handwerkliche Tätigkeiten oder das Tragen schwerer und sperriger Gegenstände. Männliche Fachkräfte übergeben, einem innerlichen Automatismus folgend, gern das Wickeln an die weiblichen Fachkräfte. Dieses Handeln bleibt jedoch nicht unreflektiert. Es wird beispielsweise in Teamsitzungen besprochen. Männliche Fachkräfte entdecken durch Unterstützung von außen (Fachbereichsleitung), dass sie sich im zahlenmäßig weiblich dominierten Team noch mehr "emanzipieren" müssen und tendieren dazu, männlich konnotierte Aufgabenzuweisungen abzulehnen.

Die Fachkräfte im Team reflektieren vor diesem Hintergrund auch die Kommunikation im Kita Alltag und stellen einen Gebrauch von geschlechterstereotyper Sprache fest. Bemühungen um eine Veränderung der Sprache sind vorhanden, werden jedoch als schwierig angesehen.

Geschlechtersensibilität und Gleichberechtigung im Team sind ein selbstverständliches Thema. Die Reflektionen der Gruppe weisen jedoch auf eine noch bestehende Ambivalenz zwischen "Wunsch und Wirklichkeit" hin.

Es gibt auch in diesem sehr gleichberechtigt arbeitenden Team noch Stolpersteine und Herausforderungen, bei denen die Fachkräfte unbewusst in die "Geschlechterfalle" tappen. Die hervortretende Ambivalenz hinsichtlich der Aufgabenteilung im Team bestätigt, was sich bereits in den genannten Studien (vgl. Kapitel 4.3) mehrfach auftut und typisch für geschlechterheterogene Teams zu sein scheint.

Auffallend ist, dass die Reflexionen des Teams tiefgründig und ernsthaft sind, jedoch auch mit einer gesunden Portion Humor und Eigenkritik verlaufen.

Den Fachkräften ist bewusst, dass ein toleranter Kita Alltag nicht von allein kommt, sondern die Haltung der Erwachsenen und ihre Vorbildwirkung entscheidend ist. Es herrscht ein Bewusstsein zur Relevanz der Selbstreflexion auch hinsichtlich ihrer eigenen Geschlechterrolle, Geschlechtersymbolen und der Wirkung auf die Kinder und deren Geschlechterbilder. Eine bewusste Durchkreuzung geschlechtstypischer Symbolik wird durch die Fachkräfte thematisiert.

Geschlechterstereotype Zuschreibungen und Erwartungen der Fachkräfte beeinflussen bewusst und unbewusst die Interaktionen und Aufgabenverteilung im Team sowie die "doing gender" - Prozesse in der Einrichtung und damit auch die Entwicklung eigener Deutungsmuster bei den Kindern. Im geschlechtersensiblen Umgang mit beispielsweise geschlechteruntypischen sowie diskriminierendem Verhalten seitens der Kinder wurden vom Team eine Vielzahl von Möglichkeiten pädagogischer Interventionen genannt, was darauf hinweist, dass innerhalb des Teams bereits viele diesbezüglich erprobte Handlungsstrategien vorhanden sind.

Im Rahmen der Elternarbeit wird darauf geachtet, dass Erziehungsberechtigte darüber aufgeklärt werden, dass männliche Fachkräfte im Team für alle Kinder zuständig und nicht automatisch "jungsverantwortlich" sind. Die Fachkräfte versuchen so Eltern, ihre Erfahrungen und Lernprozesse im gemischtgeschlechtlichen Team zu vermitteln.

Bei der Analyse der Daten ist aufgefallen, dass der Generalverdacht im Zusammenhang mit Geschlecht und der Tätigkeit in Kindertagesstätten im geschlechterheterogen arbeitenden Team mehrfach genannt wurde. Grundsätzlich hält das Team die begründete Vorsicht gegenüber dem Thema für wichtig. Jedoch beeinflusst es indirekt auch Arbeitsabläufe, Interaktionen und die Aufgabenverteilung im Team, denn negative Erfahrungen mit Missbrauchsverdacht seitens der männlichen Fachkräfte können dazu führen, dass vor allem bei Tätigkeiten im körpernahen Bereich Angst und Unsicherheit bei den männlichen Fachkräften eine Rolle spielen.

Sie versuchen sich selbst zu schützen, indem sie diese Arbeiten nur gemeinsam mit einer Kollegin verrichten oder sie meiden. Somit beeinflusst das Thema Missbrauch/Generalverdacht "doing gender while doing work" - Prozesse im Team.

Bei fehlender Reflexion durch die Fachkräfte können so geschlechtertypische Aufgabenstrukturen im geschlechterheterogenen Team gefördert anstatt verhindert werden. Denn derartige Vorwürfe können für männliche pädagogische Fachkräfte existenzielle Konsequenzen haben. Besonders für Neueinsteiger*innen birgt das Thema Unsicherheiten in der Alltagspraxis (Zeile 584 - 586, 601 - 618, 714 - 717).

Im Hinblick auf eine der Forschungsfragen, wie sich die Zusammensetzung des Teams auf die geschlechtsbezogene Praxis und die Geschlechtersensibilität im Team auswirken, wird noch einmal auf die Studie von Cremers et al. und die Generierung von Zusammenarbeitstypen zurückgegriffen (vgl. Kapitel 4.3.2).

Das geschlechterheterogene Team kann dem von Cremers et al. (vgl. 2020, S. 44ff.) generierten Zusammenarbeitstypus I: *“Akzentuierung der persönlichen Identität”* zugeordnet werden. Das Team ist sowohl alters- auch geschlechterheterogen zusammengesetzt. Die Heterogenität wird im Modus der Zusammenarbeit sehr geschätzt vor allem in Bezug auf die geschlechtliche Heterogenität der Fachkräfte. Die Individualität der Fachkräfte sowie individuelle Fähigkeiten stehen im Vordergrund.

Es gibt noch Ressourcen in Bezug auf die gleichberechtigte bzw. nicht geschlechterstereotyp angelegte Aufgabenverteilung. Hier wirken Geschlechterstereotype situativ unbewusst. Sie werden jedoch in den meisten Fällen erkannt und reflektiert. Männliche und weibliche Fachkräfte dieses Teams arbeiten als eine Einheit. Geschlechtsuntypisches Verhalten von Kindern wird als normal angesehen und gehört für die Fachkräfte zum Kita Alltag.

Die heterogene Zusammensetzung des Teams in Bezug auf Geschlecht und Alter fördert eine geschlechtersensible geschlechtsbezogene Praxis.

Zusammenfassende Darstellung geschlechterhomogenes Team

In Bezug auf Geschlechtersensibilität im geschlechterhomogen weiblichen Team können folgende Ableitungen getroffen werden:

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Fachkräfte Unterschiede zwischen Männern und Frauen und somit auch zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften als von Natur aus gegeben und biologisch begründet sehen. Männlichen Kollegen fehlt aus dieser Perspektive somit für die Tätigkeit im Kitabereich vor allem das „Mütterliche“. Die Gruppenmeinung tendiert dahin, dass sich männliche und weibliche Fachkräfte auch in Bezug auf Kompetenzen und Fähigkeiten unterscheiden. Frauen werden als sensibler, strukturierter und organisierter beschrieben. Männliche Kollegen werden „robuster“ als ihre weiblichen Kolleginnen eingeschätzt, dafür fehlt ihnen jedoch auch ein gewisses Sicherheitsbedürfnis im Umgang mit den Kindern.

Grundsätzlich werden vor diesem Hintergrund männliche Fachkräfte, vor allem wenn sie als Quereinsteiger in den Beruf kommen, für wenig(er) geeignet für die Arbeit in der Kita gehalten. Der Erzieher*innenberuf wird vom Team immer noch als reiner Frauenberuf gesehen.

Was bei der Charakterisierung des Teams besonders auffällt, ist der negative Erfahrungshintergrund in Bezug auf männliche Fachkräfte in der Kita, der die Haltungen, Einstellungen und somit auch die Wahrnehmung des Teams und letztendlich auch die Interaktionen in der Praxis prägt. Einzige Ausnahme bildet die Zusammenarbeit mit der männlichen Leitung. Die Enttäuschungen, die die Kolleg*innen mit den wenigen Männern, die bisher als Praktikanten oder kurzzeitig als Mitarbeiter in der Einrichtung tätig waren, erfahren haben, überlagerten die meisten Aussagen in Bezug auf die Zusammenarbeit im Team mit männlichen Fachkräften. Vor diesem Hintergrund werden möglicherweise neue männliche Teammitglieder einen erschwerten Anschluss an das Team finden und Zusammenarbeitsmuster davon geprägt sein. Diese Einstellung der weiblichen Teammitglieder beeinflussen, wie im "doing gender" - Konzept im zweiten Kapitel dargestellt, auch ihre Interaktionen im Team und wirken sich im Umkehrschluss auf die Entwicklung von Geschlechterrollenkonzepten bei den Kindern aus.

Im Rahmen der Aufgabenverteilung im geschlechterheterogenen Team ist den Fachkräften des geschlechterhomogen weiblichen Teams Gleichberechtigung wichtig. Jedoch wird möglicherweise eher im Sinne der geschlechterstereotypen Aufgabenteilung gehandelt: Männer sind für Sport und Bewegung zuständig. Der Arbeitsbereich Hort wird aufgrund männlicher Eigenschaften eher den männlichen Fachkräften zugeordnet.

Als eine weitere wichtige Komponente bei der Aufgabenteilung im Team wird das Alter der Fachkräfte gesehen. Es scheint im pädagogischen Arbeitsalltag der Kita keine Rücksicht darauf genommen zu werden, dass sich die Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter*innen vor allem bei körperlich anstrengenden Arbeiten (Kinder wickeln, Kinder tragen) verändert. An dieser Stelle wird der Bedarf sichtbar, dass dieser Thematik bei der Personalplanung generell mehr Beachtung geschenkt werden muss.

Trotz der negativen Grundhaltung des interviewten Teams gegenüber männlichen Fachkräften sehen die weiblichen Fachkräfte positive Effekte geschlechterheterogener Teams in der Kinderbetreuung, vor allem wenn männliche Fachkräfte im Hort und mit größeren Kindern arbeiten.

Es scheint, als ob männliche Fachkräfte vom Team im Bereich Elementarpädagogik respektiert und ihre Anwesenheit für wichtig empfunden wird, jedoch sollten diese Männer möglichst nicht in IHREM Team eingesetzt werden.

Ausnahme bildet hierbei die Zusammenarbeit mit dem männlichen Leiter, welche gut funktioniert und für das geschlechterhomogen weibliche Team eine Sonderrolle einnimmt. Weitere Veränderungen in Richtung zukünftige geschlechterheterogene Teamzusammensetzung, scheinen vom Team nicht erwünscht zu sein.

Für das Funktionieren eines geschlechterheterogenen Teams halten die weiblichen Fachkräfte ein ausgeglichenes Verhältnis der Zusammenarbeit („Geben und Nehmen“) für wichtig und dass der männliche Kollege sich in das bestehende Team einfügt. Weiterhin wird der Prozess der Teambildung als langer Prozess angesehen. Männliche Kollegen benötigen viel Zeit, um sich in ein weibliches Team einzufügen.

Der geschlechtersensible Umgang im Team in Hinblick auf männliche Fachkräfte, die gegebenenfalls zukünftig im Team arbeiten, hat noch viele Ressourcen.

Auffallend ist, dass trotz dieser eher konservativen Einstellungen, welche möglicherweise durch das hohe Durchschnittsalter des Teams beeinflusst sind, der Umgang mit den Kindern, besonders in Bezug auf nicht geschlechterstereotypes Verhalten, geschlechtersensibel ist und dies auch bereits zu einer Zeit (vor der politischen Wende) so praktiziert wurde, als das Thema Homosexualität oder geschlechtsuntypisches Verhalten von Kindern noch gesellschaftlich tabuisiert war. Handlungsstrategien des Teams waren hier, es „laufen zu lassen“ und zu tolerieren. Die Ebene der Reflexion fehlt noch, jedoch kann von einem toleranten und wertschätzenden Handeln ausgegangen werden. Auch „neue“ Familienformen wie Eineltern- oder Regenbogenfamilien werden vom Team akzeptiert. Im Umgang mit den Kindern ist vor allem Aufklärung der Kinder bei diskriminierendem Verhalten eine Handlungsstrategie.

In Bezug auf die Kinder fällt eine ambivalente Haltung und Handlungsweise auf. Einerseits wird nach Mädchen und Jungen klar differenziert, andererseits erklärt das Team, dass Jungen und Mädchen für sie gleich seien und auch gleich behandelt werden. Eine Reflektion im Team, wie soll mit Jungen und Mädchen in der Kita Praxis geschlechtersensibel umgegangen werden, hat bisher nicht stattgefunden. Als Ziele der Strategien des Gender Mainstreamings und somit auch des geschlechtersensiblen Handelns werden vom geschlechterhomogenen Frauenteam die Auflösung der Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen gesehen. Vor dem Einstellungshintergrund des Teams, dass Jungen und Mädchen sowie Männer und Frauen bereits von der Biologie her verschieden sind, ist dies ein Widerspruch für die Fachkräfte, der sich nur durch Kommunikation der Thematik und Aufklärung lösen lässt, dass geschlechtersensibles Handeln eben nicht „Gleichmacherei“ bedeutet.

Im Bereich der Elternarbeit fühlt sich das Team bei Anwesenheit eines männlichen Kollegen (beispielsweise Praktikanten) weniger wahrgenommen und wertgeschätzt, da männliche Kollegen durch die Arbeit mit wenigen Kindern und besondere Aktionen aus

dem Alltag hervorstechen und sich dadurch „präsentieren“ können. Eltern werden vom Team in Bezug auf die Rolle von Verkleidungsspielen auf die Identitätsentwicklung aufgeklärt. Kindern wird auch entgegen dem Wunsch einiger Eltern der Raum für das Tragen geschlechteruntypischer Kleidung im Spiel gegeben.

Im Zusammenhang mit der Elternarbeit fällt auf, dass mit den Eltern, bei denen Kinder geschlechteruntypisches Verhalten zeigten, ein intensiver Austausch stattgefunden haben muss, denn das Team war sehr detailliert über die jeweilige Situation informiert. Geschlechtsspezifische Themen sind somit in der Elternarbeit präsent.

Die Kategorie Ausbildung/ Erzieher*innenberuf wurde bei der Auswertung der Gruppendiskussion mit dem geschlechterhomogenen Frauen-Team gebildet. Es werden auch hier Einstellungsmuster deutlich, die die Tätigkeit von männlichen Kollegen in der Kita und somit auch im Team prägen. Der Erzieher*innenberuf wird nach wie vor als reiner Frauenberuf gesehen. Die Ausbildung in diesem Bereich hat laut Ansicht des Teams vor allem durch die vielen männlichen Quereinsteiger an Qualität verloren.

Das Team grenzt sich gegenüber männlichen Fachkräften ab. Es kann dem Typ II der von Cremers et al. (vgl. 2020, S. 52ff., S. 90) entwickelten Team-Typen zugeordnet werden: *„Solidarisierung vor dem Gegenhorizont des Anderen“*. Kriterien hierfür sind: Das Team weist eine geschlechtshomogen weibliche Struktur (im pädagogischen Arbeitsalltag) und ein hohes Durchschnittsalter von 57 Jahren auf. Es existiert ein starkes Wir-Gefühl im Team.

Was besonders in der Aussage hervorkam, in der geschildert wurde, wie das Team den wenig geschätzten männlichen Kollegen dazu gebracht hat, das Team bzw. die Einrichtung zu verlassen (Zeile 392 - 396).

In Cremers Untersuchung (ebd.) fiel auf, dass beim Umgang mit geschlechteruntypischen Verhalten von Kindern die Teams des Typ II dazu tendieren, das Verhalten der Kinder zu akzeptieren, dies im Team jedoch wenig reflektiert wird. Dies trifft auch auf das geschlechterhomogen weibliche Team der vorliegenden Arbeit zu. In einem Fall geschlechtsuntypischen Verhaltens haben es die Fachkräfte vor vielen Jahren einfach *„laufen lassen“* (Zeile 527). Vermutlich wird auch diese Strategie heute noch angewandt.

Abschließend kann festgestellt werden, dass eine interaktive Aufrechterhaltung der Geschlechtergrenzen stattfindet, vor allem wenn männliche Kollegen zeitweise im Team arbeiten.

Aus den im sechsten und siebten Kapitel ausführlich dargestellten Ergebnissen sollen nun abschließend noch einmal die wichtigsten Kernaussagen der empirischen Untersuchungen vor dem Hintergrund der Forschungsfragen zusammengefasst werden.

8. Darstellung der wichtigsten Ergebnisse

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit bewegte sich im Feld der Geschlechterforschung. Es zielte darauf ab, Geschlechtersensibilität bzw. geschlechtersensibles Handeln in der Alltagspraxis von Kita-Teams zu untersuchen. Hierfür wurden Aspekte und Effekte der Kategorie Geschlecht sowie damit verbundene Dimensionen wie Zuschreibungen und Stereotype herausgearbeitet. Dabei wurde spezifisch den Fragen nachgegangen: Wie wirkt sich die Zusammensetzung eines Teams auf die geschlechtsbezogene Praxis und Interaktionen im Team aus? Wie beeinflussen möglicherweise vorhandene geschlechterstereotype Zuschreibungen und Erwartungen die Aufgabenverteilung im Team? Wird dies von den pädagogischen Fachkräften im Arbeitsalltag erkannt und reflektiert? Dazu wurden je ein geschlechterhomogen und geschlechterheterogen arbeitendes Team im Rahmen von Gruppendiskussionen einbezogen sowie die Perspektive der Kita-Leitungen in Form von Fragebögen beleuchtet. Für eine zusammenfassende und übersichtliche Darstellung sind die wichtigsten Ergebnisse im Folgenden stichpunktartig aufgeführt.

Aspekte und Effekte der Kategorie Geschlecht sowie damit verbundene Zuschreibungen und Stereotype, die in den Befragungen sichtbar wurden:

- Den meisten Fachkräften sind Chancengleichheit und Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen sowie im Team sehr wichtig.
- Die Förderung geschlechtersensibler Pädagogik wird für notwendig gehalten.
- Geschlechterspezifische Angebote für die Kinder werden weniger hoch bewertet und laut Befragung der Kita-Leitungen auch nur in wenigen Einrichtungen umgesetzt.
- Auf geschlechteruntypisches Verhalten von Kindern können die Fachkräfte geschlechtersensibel reagieren und sind dadurch nicht irritiert.
- Viele Fachkräfte fördern bewusst und gezielt geschlechteruntypische Tätigkeiten und Verhaltensweisen bei den Kindern. Damit unterstützen sie geschlechtersensibel die Entwicklung individueller Potentiale.
- Eine konzeptionelle Verankerung von geschlechtersensibler Pädagogik fehlt in den meisten Einrichtungen.
- In den Dienstberatungen sind geschlechterspezifische Themen kaum Thema.
- Weiterbildungen zur Thematik werden für wichtig gehalten, jedoch nur von etwa der Hälfte der Befragten wurden solche Angebote besucht.
- Angebote scheinen nur tendenziell geschlechterstereotyp umgesetzt zu werden, da beispielsweise eingeschätzt wird, dass auch in homogenen Frauenteamen kein Überangebot an Bastel- und Kreativangeboten herrscht.

Wie wirkt sich die Zusammensetzung eines Teams auf die geschlechtsbezogene Praxis (Geschlechtersensibilität) und Interaktionen im Team aus? Wie beeinflussen möglicherweise vorhandene geschlechterstereotype Zuschreibungen und Erwartungen die Interaktionen und Aufgabenverteilung im Team?

- Grundsätzlich wird von allen befragten Fachkräften eine gerechte und gleiche Aufgabenverteilung angestrebt, die auf individuellen Fähigkeiten, Ressourcen und Stärken basiert.
- Geschlechterstereotype Zuschreibungen und Erwartungen der Fachkräfte beeinflussen bewusst und unbewusst die Interaktionen und Aufgabenverteilung im Team, die "doing gender" - Prozesse in der Einrichtung und damit auch die Entwicklung eigener Deutungsmuster bei den Kindern. Die Antworttendenzen lassen die Interpretation zu, dass sowohl in geschlechterheterogenen Teams als auch in geschlechterhomogenen Teams Geschlechterstereotype von den Fachkräften in der Alltagspraxis bedient werden. Der Wunsch nach Gleichberechtigung ist groß und doch wird oft "einem inneren Automatismus folgend" geschlechterstereotyp gehandelt. Eine Ambivalenz, die sich auch in den vorgestellten Studien wiederfindet.
- Seitens der Leitungen scheint das Stereotyp, dass nur Frauen für die Kindererziehung geeignet und für die Sorgearbeit zuständig sind, keine Rolle zu spielen. Jedoch wurde es zum Teil in den Gruppendiskussionen thematisiert, so dass davon auszugehen ist, dass bei einigen Fachkräften das Geschlechterstereotyp noch aktiv ist.
- Die Mehrheit der Befragten schätzt ein, dass nicht nur Frauen für den Erzieher*innenberuf geeignet sind und damit im Umkehrschluss auch männliche Fachkräfte Voraussetzungen mitbringen, den Erzieher*innenberuf auszuüben. Jedoch gibt es nach wie vor auch Fachkräfte, die Männer als ungeeignet für den Beruf halten.
- Den männlichen Kollegen werden sowohl die emotionale Begleitung der Kinder zugetraut als auch die Übernahme von körpernahen, pflegerischen Tätigkeiten am Kind. Im Gegenzug dazu sollen auch Frauen Sportangebote übernehmen. Auch für Tätigkeiten im Bereich der Ordnung und Sauberkeit sehen die Leitungen die Zuständigkeit bei allen Fachkräften, unabhängig vom Geschlecht.
- Eine homogen weibliche Zusammensetzung von Kita-Teams und eine Überpräsenz von Frauen werden nicht unbedingt als Hindernis gesehen, geschlechtersensibel zu arbeiten und im pädagogischen Alltag traditionelle Geschlechterrollenbilder bei den Kindern aufzubrechen.

- Die vorliegenden Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass je heterogener ein Kita-Team im Hinblick auf Geschlecht und Alter zusammengesetzt ist, desto höher ist die Intensität von Geschlechtersensibilität.

Wie werden Effekte der Kategorie Geschlecht oder Geschlechterstereotype von den pädagogischen Fachkräften im Arbeitsalltag erkannt und reflektiert?

- In den Gruppendiskussionen und somit während der gezielten kognitiven und kommunikativen Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht wurde von den Fachkräften geschlechterstereotypes Handeln erkannt und reflektiert.
- In der Befragung der Leitungskräfte wurde deutlich, dass tendenziell bei geschlechterhomogenen Teams die Reflektion von Geschlechterstereotypen der Fachkräfte seltener stattfindet als bei geschlechterheterogenen Teams.
- Bei geschlechterheterogenen Teams besteht die Tendenz, dass Aufgaben im Team nach weiblichen und männlichen Bereichen geschlechterstereotyp aufgeteilt werden und somit Erzieher*innen permanent geschlechtertypisches Verhalten vorleben und damit Geschlechterstereotype eher verfestigen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass geschlechtersensible Pädagogik besonders auf der Ebene der Kinder von beiden Teamkonstrukten in der Praxis umgesetzt wird. Dies erfolgt jedoch eher *“aus dem Bauch heraus”* und insbesondere aufgrund einer grundsätzlich offenen Haltung der Fachkräfte gegenüber den Kindern. Oft bleibt dieses pädagogische Handeln jedoch unreflektiert. Dies zeigt sich beispielhaft auf der Ebene geschlechtersensibler Angebote. Geschlechterheterogen zusammengesetzte Kita-Gruppen begünstigen möglicherweise geschlechtersensibles Handeln bei den Fachkräften, da sie gefordert sind, sich und ihre tägliche pädagogische Praxis hinsichtlich geschlechterstereotyper Zuschreibungen zu reflektieren und damit auch die sehr unterschiedlichen Lebenswelten und Familienmodelle der Kinder im Kita-Alltag zu integrieren und Vielfalt aktiv zu leben. Tendenziell findet die bewusste Auseinandersetzung zu geschlechtersensibler Pädagogik mehr in geschlechterheterogenen Teams statt.

9. Ausblick

Die dichotome Kategorie Geschlecht fungiert immer noch als eine Strukturkategorie, die Geschlechtergerechtigkeit blockiert. Männer sind heute mehr an der Erziehungs- und Sorgearbeit beteiligt als vor einigen Jahren, dennoch fehlen sie häufig als relevante Vorbilder in den Lebenswelten von Kindern, beispielsweise in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, da diese Bereiche nach wie vor hauptsächlich "weibliches Terrain" darstellen. Die vergleichsweise geringe Bezahlung, eine fehlende gesellschaftliche Anerkennung und die begrenzten Karrieremöglichkeiten in diesem Sektor verhindern, dass sich Männer für diese Berufe entscheiden.

In der vorliegenden Arbeit wurden verschiedene Perspektiven auf die Kategorie Geschlecht herausgearbeitet sowie die Entwicklung eines Geschlechterverständnisses bei Heranwachsenden und die Entstehung von Geschlechterstereotypen dargestellt. Erwachsene innerhalb und auch außerhalb der Herkunftsfamilie nehmen hier eine bedeutende Rolle ein. In der Betrachtung von Geschlechtersensibilität in Kita-Teams ist es daher wichtig, die Prozesse und Mechanismen des „doing gender“ und im Speziellen des „doing gender while doing work“, durch weitere Untersuchungen intensiver in den Blick zu nehmen. Dies kann dazu beitragen, Fachkräfte zu motivieren, ihr eigenes Handeln und Denken vor dem geschlechtersensiblen Hintergrund zu reflektieren. Dies fördert die Geschlechtersensibilität im Team und somit auch in den Einrichtungen.

Ein Fokus von möglichen weiteren Studien sollte neben den Kita-Teams ebenso auf Kita-Leitungen liegen. Sie regen Reflexionsprozesse an, in dem sie beispielsweise Geschlechterthemen in Dienst- und Teambesprechungen regelmäßig und gezielt ansprechen und so die "doing gender"- Prozesse in ihren Einrichtungen beeinflussen. Im Kontext von Geschlechtersensibilität birgt die Ebene der Leitung unter anderem die Frage, welche Auswirkungen das Geschlecht von Leitungen auf die Zusammenarbeit im Team und "doing gender while doing work" - Prozesse hat?

Zukünftige Forschungsarbeiten können auch die interkulturellen Aspekte der Kinder und ihren Umgang mit möglichen Widersprüchen von festen geschlechtlichen Rollenvorstellungen in ihrer Herkunftsfamilie und anderen Rollenmodellen, die ihnen beispielsweise in der Kita begegnen, in den Blick nehmen.

Weiterhin können zukünftige Untersuchungen aufzeigen, ob es im Vergleich zu Kitas in kommunaler Trägerschaft Unterschiede in der geschlechtersensiblen Arbeit von Kitas in freier Trägerschaft gibt. Konfessionell gebundene Kitas sind hierbei von besonderem Interesse.

Im Hinblick auf die in der Einleitung thematisierten Fragestellungen bestätigt die vorliegende Arbeit bereits vorliegende Studienergebnisse und liefert vor allem die Erkenntnis, dass "doing gender"- Prozesse in den Kitas nach wie vor von Geschlechterstereotypen beeinflusst sind und sich diese Tatsache auf die Entwicklung der Geschlechterbilder der Kinder auswirkt. Traditionelle Rollenerwartungen an die Geschlechter sind noch immer präsent und werden täglich in den Interaktionen reproduziert.

Es lässt sich abschließend festhalten, dass Grenzen der geschlechtersensiblen pädagogischen Arbeit an vielen Stellen und auf unterschiedlichen Ebenen des Systems „Kita“ und seiner Makrosysteme entstehen. Mangelnde Initiativen sowie fehlendes Fachwissen, fehlende konzeptionelle Verankerung und Lücken in der empirischen Forschung stellen ein Problem dar. Nach wie vor sind die Zusammenhänge der Kategorie Geschlecht und ihre Auswirkungen auf kindliche Entwicklungsprozesse nicht ausreichend wissenschaftlich untersucht. Studien zur Thematik liegen häufig bereits einige Jahre zurück. Um diesbezüglich eine Veränderung zu bewirken, ist es notwendig, das öffentliche Interesse für Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechtersensibilität schon ab dem Kindesalter zu steigern. Dazu bedarf es eines gesamtpolitischen und bildungspolitischen Bestrebens. So könnte durch eine einheitliche und differenziertere Einbettung des Aspektes Geschlechtersensibilität in die Bildungspläne der Bundesländer das Thema in Kindertageseinrichtungen relevanter und präsenter werden. In der Bildungsdiskussion ist der Geschlechteraspekt ein relevantes Thema, welches jedoch oftmals nur oberflächlich oder unpräzise in Bildungsplänen und in Konzeptionen der Kitas verankert ist. Das erschwert den pädagogischen Fachkräften, an die immer höhere Ansprüche gestellt werden, die entsprechende geschlechtersensible Arbeit als Querschnittsaufgabe umzusetzen.

Die Kompetenz geschlechtersensibel zu arbeiten, steht in engem Zusammenhang mit der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte. Eine Untersuchung der Ausbildungsinhalte von angehenden Erzieher*innen mit dem Blick auf Geschlechtersensibilität kann möglicherweise wichtige Informationen dazu liefern, wie und ob geschlechtersensible Pädagogik in den Fachschulen thematisiert wird. Hier werden angehende Fachkräfte für ein entsprechendes Handeln sensibilisiert und entwickeln eine Grundhaltung für die geschlechtersensible Pädagogik (vgl. Focks 2016, S.98).

Unsere Vorstellung ist es, dass durch mehr Geschlechtersensibilität in den Sozialisationsinstanzen der Einfluss der Kategorie Geschlecht auf individuelle Lebenswege verringert wird und beispielsweise die Berufswahl weniger durch Geschlecht als mehr durch individuelle Neigungen, Kompetenzen und Interessen bestimmt wird.

Anhänge

Anhang 1	Fragebogen Kitaleitung	XI
Anhang 2	Leitfaden Gruppendiskussion	XIX
Anhang 3	Fragebogen Gruppendiskussionsteilnehmer*innen	XXII
Anhang 4	Transkriptionsrichtlinien	XXIII
Anhang 5	Kategoriensystem	XXV

Anhang 1 Fragebogen Kitaleitung

04.11.21, 10:54

Korrekturfahne sociodemographics (leitungkitagender) 04.11.2021, 10:53

leitungkitagender → sociodemographics

04.11.2021, 10:53

Seite 01

Sehr geehrte Studienteilnehmer*innen,

Begrüßung

herzlich willkommen zur Online-Umfrage „Gendersensibles Arbeiten in der Kindertageseinrichtung“, welche im Rahmen unserer Masterarbeit im Studienfach Soziale Arbeit an der Hochschule Mittweida stattfindet. Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre persönlichen Einschätzungen zur Thematik als Expert*innen. Diese Umfrage enthält 5 Fragen und umfasst einen Bearbeitungszeitaufwand von max. 10 Minuten. Bitte beantworten Sie die Umfrage vollständig.

Datenschutz:

Die erhobenen Daten werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Ein Personenbezug kann anhand der erhobenen Daten nicht hergestellt werden. Es werden somit ausschließlich anonyme, nicht personenbezogene Daten gespeichert und verarbeitet. Es sind keine Rückschlüsse auf Studienteilnehmer*innen möglich. Die Ergebnisse dieser Studie können im Rahmen von Lehr- und Forschungszwecken (z. B. Abschlussarbeiten, Artikel in wissenschaftlichen Zeitschriften) veröffentlicht werden. Dies geschieht in anonymisierter Form.

Ihre Rechte:

Die Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig und richtet sich an Personen ab 18 Jahren. Sie können die Umfrage jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen.

Einverständniserklärung:

Durch das Klicken auf „Weiter“ bestätigen Sie, dass Sie alle oben stehenden Informationen gelesen und verstanden haben. Sie erklären sich mit der Teilnahme an dieser Studie und mit der Analyse der Daten einverstanden.

Rückfragen richten Sie gerne an folgende E-Mail-Adresse:

katjamehlhorn@yahoo.de

Vielen Dank für Ihr Interesse und Ihre Zeit!

Katja Mehlhorn und Erik Broszeit

Demonstration Soziodemografie

Alter und Geschlecht

1. Welches Geschlecht haben Sie?

SD01

- weiblich
- männlich
- divers

2. Wie alt sind Sie?

SD02

Ich bin Jahre alt.

Alter und Geschlecht eleganter kombiniert

Für die erste Frage ist eingestellt, dass darunter nur 4 Pixel Abstand gelassen werden. Bei der zweiten Frage sind Titel und Erklärung ausgeschaltet.

Beruf, formale Bildung**3. Welchen Berufsabschluss haben Sie?**

SD12

Bitte wählen Sie Zutreffendes aus (Mehrfachantworten sind möglich) oder tragen Sie Ihren Abschluss unter der Kategorie „Sonstiger Abschluss“ ein. Außerdem können Sie Zusatzqualifikationen (bspw. Systemische*r Berater*in o.ä.) eintragen.

 Erzieher*in Sozialpädagog*in/ Sozialarbeiter*in Elementarpädagog*in Sonstiger Abschluss: Zusatzqualifikationen:**4. Wie viele Jahre haben Sie Erfahrung in der Leitung einer Kindertagesstätte?**

SD13

Bitte wählen Sie aus.

 Ich habe noch keine Leitungserfahrung. weniger als 1 Jahr 1 bis 4 Jahre 5 bis 9 Jahre 10 bis 14 Jahre 15 bis 19 Jahre 20 Jahre und mehr

5. Wie viele Kinder werden aktuell insgesamt in Ihrer Einrichtung betreut?EI01 

Bitte kreuzen Sie an.

In der Einrichtung werden ...

- bis zu 40 Kinder betreut.
- 41 bis 70 Kinder betreut.
- 71 bis 100 Kinder betreut.
- 101 bis 130 Kinder betreut.
- 131 bis 180 Kinder betreut.
- mehr als 180 Kinder betreut.

6. Wie viele Fachkräfte sind derzeit an Ihrer Einrichtung beschäftigt?EI02 

Bitte klicken Sie Zutreffendes an.

In der Einrichtung sind...

- bis 4 Fachkräfte beschäftigt.
- 5 bis 7 Fachkräfte beschäftigt.
- 8 bis 10 Fachkräfte beschäftigt.
- 11 bis 13 Fachkräfte beschäftigt.
- 14 bis 16 Fachkräfte beschäftigt.
- 17 bis 19 Fachkräfte beschäftigt.
- 20 und mehr Fachkräfte beschäftigt.

7. Wie viele männliche Fachkräfte sind in Ihrer Einrichtung tätig?EI03 

Bitte klicken Sie Zutreffendes an.

In der Einrichtung ...

- sind keine männlichen Fachkräfte tätig.
- ist 1 männliche Fachkraft tätig.
- sind 2 bis 4 männliche Fachkräfte tätig.
- sind 5 und mehr männliche Fachkräfte tätig.

EI04 

8. Bitte wählen Sie aus, nach welcher konzeptionellen Ausrichtung Ihre Einrichtung arbeitet. Mehrfachantworten sind möglich.

- Waldorfkindergarten
- Bewegungskindergarten
- Freinet-Kindergarten
- Waldkindergarten
- Integrativer Kindergarten
- Kneipp Kindergarten
- Montessori Kindergarten
- Offenes Konzept
- Situationsorientiertes Konzept
- Lebensweltorientiertes Konzept
- Heilpädagogischer Kindergarten
- Sonstiges:
-

Geografie und Anmerkungen

Seite 05

GS01

9. In der Einrichtung, die ich leite ...

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
ist das Thema gendersensible Pädagogik konzeptionell verankert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sind geschlechtsspezifisch konnotierte Themen, die das Team oder die Interaktion mit den Kinder betreffen, oft Teil von Teambesprechungen/ Dienstberatungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ist die Raumgestaltung auf die Bedürfnisse vielfältiger Geschlechtsidentitäten angepasst und nicht nach Geschlecht strukturiert (bspw. keine! klassische Bauecke für Jungen, keine! klassische Puppenecke für Mädchen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
werden den Kindern geschlechtsspezifische Angebote unterbreitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wird von den Fachkräften die Erprobung geschlechteruntypischer Tätigkeiten bei den Kindern gefördert (bspw. Jungen versorgen die Puppen, Mädchen üben gezielt handwerkliche Tätigkeiten).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sind Fachkräfte irritiert, wenn Kinder sich keinem Geschlecht zuordnen oder nicht dem alltäglichen Verständnis von Junge-Sein/ Mädchen-Sein entsprechen (bspw. Jungen, die Röcke tragen möchten oder Mädchen, die sich bei Angeboten der Jungengruppe zuordnen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TE02

10. Mit Blick auf gemischtgeschlechtliche Teams in Kindertageseinrichtungen, wie würden Sie folgende Punkte beurteilen?

In gemischtgeschlechtlichen Teams...

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu
	0	1	2	3
sind Arbeitsaufgaben von Frauen und Männer gleich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
haben männliche Kollegen die Aufgabe Kinder zu wickeln und auf die Toilette zu begleiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sind eher die männlichen Kollegen für „Hausmeistertätigkeiten“ (handwerklich/technisch Tätigkeiten, Tragen schwerer Gegenstände) im Team zuständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sind eher die männliche Fachkräfte für die Sport- und Werkangebote zuständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sind eher die weiblichen Fachkräfte für das Trösten und die emotionale Begleitung der Kinder zuständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
übernehmen eher die weiblichen Fachkräfte die Bastel- und Kreativangebote.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sind weibliche Kolleginnen für die Ordnung und Sauberkeit im Gruppenraum zuständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TE03

11. In geschlechtshomogenen Frauen-Teams...				
	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu
	0	1	2	3
wird eher pädagogisch professionelle Arbeit geleistet, als in gemischtgeschlechtlichen Teams, da Erziehung "Frauensache" ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
werden den Kindern mehr Bastel- und Kreativangebote als Sport- oder Werkangebote gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ist die emotionale Begleitung der Kinder (bspw. das Trösten) eher gegeben als in gemischtgeschlechtlichen Teams.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
übernehmen Frauen alle im Bildungsplan vorgesehenen Bildungsaufgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wird aufgrund der weiblichen "Überpräsenz" den Kindern die Möglichkeit erschwert, traditionelle Geschlechterrollen in Frage zu stellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
übernehmen die Hausmeister der Einrichtung anfallende handwerklich/ technische Tätigkeiten sowie den Transport schwerer Gegenstände.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Wie wichtig sind Ihnen im Rahmen Ihrer Leitungstätigkeit folgende Punkte?

W101

	unwichtig	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig
Chancengleichheit und Gleichberechtigung von Mädchen, Jungen oder diversen Kinder in der Kita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chancengleichheit und Gleichberechtigung der Fachkräfte im Team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
geschlechtersensible Pädagogik und gendersensibles Arbeiten fördern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gezielte geschlechtsspezifische Angebote (Mädchenarbeit/ Jungenarbeit/ Crosswork)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
regelmäßige Weiterbildungen für die pädagogischen Fachkräfte zu geschlechtsspezifischen Themen und gendersensibler Pädagogik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
staatliche Initiativen zur Erhöhung des Anteils an männlichen Fachkräften in der Kita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
männliche Kollegen werden in der Altersgruppe der unter dreijährigen Kinder nicht eingesetzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pädagogische Angebote und Materialien vorhalten, die nicht geschlechtlich vorstrukturiert sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Letzte Seite

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Diese Befragung wurde im Rahmen einer Masterarbeit an der Hochschule Mittweida (Fakultät Soziale Arbeit) entwickelt. [Dipl.Soz. Katja Mehlhorn](#), Institut für Soziale Arbeit, Hochschule Mittweida

Anhang 2 Leitfaden Gruppendiskussion (in Anlehnung an Cremers et al. 2020, S.111f)

Ankommen:

- Begrüßung und Ausgabe der Kurzfragebögen. Während die TN ausfüllen erste Feldnotizen machen
- Einsammeln der Kurzfragebögen.

Feldnotizen:

- Wo findet die Gruppendiskussion statt?
- Wie sieht der Interviewort aus?
- Wer sitzt wo?
- Womit sind die TN beschäftigt?
- Wie gehen die TN mit der Anwesenheit des*der Forscher*in um?
- Wie ist die GD gelaufen?

Vorrede/ Joining:

- Darauf achten: Sitzordnung nicht frontal, alle sehen sich.
- Du/Sie klären: Fragen, was TN favorisieren.
- Klärung des zeitlichen Rahmens der GD.
- Erklärung wozu die GD stattfindet: Rahmen Masterarbeit.
- Erklärung zum Datenschutz: Die Interviewer*innen unterliegen der Schweigepflicht und sind dem Datengeheimnis verpflichtet. Die Arbeit dient allein wissenschaftlichen Zwecken.
- Anonymität versichern: Personenangaben, Projektangaben, Ortsbezeichnungen werden anonymisiert.
- **Einverständnis für Aufnahme der GD versichern lassen.**
- Aufnahmegerät einschalten.
- Offenen Charakter der Gruppendiskussionen deutlich machen: Eine möglichst offene Diskussion der Teilnehmenden soll entstehen. Die Moderation hält sich bewusst im Hintergrund.
- Fragen sind offen und als Anregungen zu verstehen. Wir sind Zuhörer*innen!
- Keine knappen Antworten, denn es ist keine klassische Interviewsituation.
- Erzählt, was Euch einfällt, ihr seid die Expert*innen. Was für Euch wichtig ist, ist auch für uns interessant.
- Sprecht, so lange Ihr wollt und worüber Ihr wollt und so, wie Ihr auch sonst miteinander redet.
- Wenn uns etwas unklar ist, fragen wir nach.
- Bitte möglichst viel untereinander reden. Ihr könnt Euch auch ergänzen und einen Gedanken fortführen.
- Da es um die Praxis geht: Bitte möglichst detailliert auf Beispiele/Situationen aus dem Arbeitsalltag eingehen. Das ist gut für unsere Vorstellung.
- Fragen zum Ablauf?

Vorstellungsrunde

Um die Stimmen bei der Gruppendiskussion auseinanderhalten zu können, bitten wir euch kurz euren Namen zu nennen.

Im Anschluss nennen die Moderator*innen ihre Namen und beginnen mit der Vorrede.

Erster Erzählstimulus:

Wir beschäftigen uns in unserem Forschungsprojekt mit den Themen Geschlecht in Kita und welche Bedeutung es in Bezug auf die Arbeit mit den Kindern sowie Teamdynamiken hat.

Geschlechtsheterogenes Team: In Ihrer Einrichtung arbeiten Männer und Frauen im Team. Bitte erzählen Sie möglichst ausführlich von konkreten, beeindruckenden und wichtigen Situationen in Ihrer pädagogischen Arbeit in Ihrem Team, in denen das Geschlecht der Kinder oder Erzieher*innen eine Rolle gespielt hat oder Thema war.

Geschlechtshomogenes Team: In Ihrer Einrichtung arbeiten – wie in den meisten Kindergärten – ausschließlich Frauen im Team. Bitte erzählen Sie möglichst ausführlich von konkreten, beeindruckenden und wichtigen Situationen in Ihrer pädagogischen Arbeit in Ihrem Team, in denen das Geschlecht der Kinder oder Erzieher*innen eine Rolle gespielt hat oder Thema war.

(Wenn keine Erzählfluss entsteht: Welche Herausforderungen erleben Sie in Ihrer Arbeit in Bezug auf Geschlecht - hinsichtlich der Zusammensetzung des Teams oder dem Umgang mit den Kindern. Bitten erzählen Sie von konkreten, wichtigen und beeindruckenden Situationen.)

Zweiter Erzählstimulus:

Beide Teams

- Was halten Sie von der Thematik „mehr Männer in Kitas“?(Geschlechtshomogen: An welcher Stelle/in welcher Situation würden Sie sich männliche Kollegen wünschen?)
- Welche Vorurteile/ Vorbehalte stellen Sie gegenüber männlichen Erziehern in Kitas fest?
- Welche Vorurteile/ Vorbehalte stellen Sie gegenüber weiblichen Erzieherinnen in Kitas fest?

Dritter Erzählstimulus:

Alltagssituationen mit geschlechtssensiblen Kontext:

- Erzählen Sie bitte, wie ihr Team mit dieser Situation umgeht?
- Ein Junge kommt täglich in Mädchenklamotten, mit lackierten Nägeln und Zopf in die Kita – die anderen Kinder machen sich über ihn lustig.

Mögliche Nachfragen:

- Sind Geschlechterfragen ein Thema in Gesprächen unter Kolleg*innen?
- Gibt es Ihrer Ansicht nach eine spezifisch männliche oder weibliche Art der Betreuung von Kindern? Worin könnte diese liegen?
- Was sind Situationen in denen es in Ihrem Team Stress gibt?

Immanente Nachfragen:

- keine Mmhs!!!
- Bestätigungen: Nicken, Lachen, Blickkontakt
- Beeindruckende, wichtige Situationen aus Eurem Arbeitsalltag
- **Detaillierung:** Was ist da konkret passiert? Könnt ihr mehr darüber erzählen? erinnert Ihr Euch an weitere Situationen?
- **Vervollständigen:** Ihr habt vorher von ... Situation erzählt, dann allerdings nicht weitererzählt. Was passierte dann ...?
- **Unverständlich:** „Das habe ich nicht so ganz verstanden? Was habt ihr da gemacht?“ „Könnt ihr davon vielleicht noch etwas erzählen?“
- **Sensibel sein** für Sprache der Befragten, in Sprache verbleiben
- **Naiv sein:** Ich weiß so gut wie nichts über ihre Arbeit.
- **Metakommunikation:** „Habt ihr noch was zu erzählen zu dem Thema?“
- Auf Gestaltschließungsformen achten: „Das wars jetzt“

Abschluss

- Vielen Dank für eure Bereitschaft zur Teilnahme und dass ihr euch die Zeit genommen habt und so offen über eure Arbeit und Erfahrungen gesprochen habt.
- Ausschalten des Aufnahmegerätes.
- Feldnotizen über die danach folgende Phase: Die Diskussion nach der Diskussion.

Anhang 3 Fragebogen Gruppendiskussionsteilnehmer*innen

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft an der Gruppendiskussion im Rahmen unserer Masterarbeit teilzunehmen. Wir möchten Sie bitten, folgenden Kurzfragebogen anonym auszufüllen.

Gruppengröße:

Derzeit betreue ich Kinder in der Gruppe.

Team:

Anzahl der Fachkräfte im Team:

Davon: Männer, Frauen, Menschen, die sich als divers einordnen.

Themen in der Ausbildung:

In meiner Ausbildung wurden Inhalte zu den Themen Gender, Gender Mainstreaming Mädchenarbeit, Jungenarbeit, CrossWork, Umgang mit Kindern, die sich nicht eindeutig einem Geschlecht zuordnen usw. vermittelt.

Bitte kreuzen Sie an:

trifft zu trifft nicht zu

Weiterbildungen zu geschlechtsbezogenen Themen:

Anzahl der besuchten Weiterbildungen zu geschlechtsbezogenen Themen:.....

(bspw. Gender, Gender Mainstreaming, Mädchenarbeit, Jungenarbeit, CrossWork, Umgang mit Kindern, die sich nicht eindeutig einem Geschlecht zuordnen ...).

Meine letzte Weiterbildung zu diesem Themenbereich fand im Jahr statt.

Fragen zur Person

Alter:

Ich bin Jahre alt.

Geschlecht (Bitte Zutreffendes ankreuzen).

männlich

weiblich

divers

Ausbildung/ Berufsabschluss:

.....
.....
.....

Berufserfahrung: Ich arbeite seit Jahren als Erzieher*in.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Anhang 4 Transkriptionsrichtlinien

Die Transkriptionsrichtlinien sind angelehnt an Dresing und Pehl (vgl. Dresing/ Pehl 2015, S. 20 - 23).

Im Transkript erfolgt eine **Zeilenangabe**.

Die Transkription erfolgt wörtlich.

Jeder Sprecherbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den Sprechern gibt es eine leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert.

Namen/ Anonymisierung: Die Moderatorin erhält das Kürzel: Mw und der Moderator wird als Mm bezeichnet. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussion erhalten die fortlaufenden Kürzel Am, Bm, Cm usw. für männliche Teilnehmende und Aw, Bw, Cw usw. für weibliche Teilnehmende.

Zu Beginn eines Absatzes werden **Zeitmarken** eingefügt, die Startzeit wird angegeben. Setzt der nächste Sprechende ein, wird wieder die Startzeit angegeben.

Beispiel:

#00:46:58# Mw

Text Text Text

#00:48:20# Mm

Antwort Antwort Antwort

Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.

Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angelehnt. Beispiele: „Er hatte noch so'n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“.

Bei **syntaktischen Fehlern** wird die Satzform beibehalten. Beispiel: „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.

Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden mit / markiert: „Ich habe mir Sor/ Gedanken gemacht“.

Sätze, denen die Vollendung fehlt, werden erfasst und mit dem **Abbruchzeichen /** gekennzeichnet.

Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“

Bei kurzem **Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung**, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.

Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.

Verständnissignale und Fülllaute der gerade nicht Sprechenden, wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. Verständnissignale („mhm, ja, aha, ähm“etc.) werden nicht transkribiert, es sei denn die Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dann wird dies als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.

Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch **GROSSSCHREIBUNG** gekennzeichnet.

Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie Lachen oder Seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.

Beispiel: Cw (lacht laut auf)

Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden wie bspw. (unv., Handstörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?).

Sprecherüberlappungen werden mit // gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein //. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser // und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit // gekennzeichnet.

Anhang 5 Kategoriensystem

Kernkategorie 1: Rahmen und Leitung

Die Kernkategorie Rahmen/ Leitung beinhaltet alle genannten Thematisierungen von Geschlecht in Bezug auf die Leitung der Einrichtung und die strukturellen Gegebenheiten.

Kernkategorie 2: Team

Die Kernkategorie Team beinhaltet alle Aussagen, die sich auf die Teamzusammensetzung, Arbeitsaufgaben und das Handeln der pädagogischen Fachkräfte mit Blick auf Geschlecht in der pädagogischen Praxis beziehen.

UK 1: Teamzusammensetzung

UK 2: Zugeschriebene Kompetenzen und Fähigkeiten

UK 3: Aufgabenverteilung in der Praxis

UK 4: Aufgabenzuordnungen/ Erwartungen

UK 5: Geschlechterstereotype der Fachkräfte

UK 6: Umgang der Fachkräfte mit geschlechtsuntypischem Verhalten der Kinder

UK 7: Umgang mit diskriminierenden Reaktionen der Kinder auf geschlechtsuntypisches Verhalten anderer Kinder

UK 8: Selbstreflexion der Fachkräfte

UK 9: Negativer Erfahrungshintergrund in Bezug auf männliche Kollegen

Kernkategorie 3: Eltern

Die Kernkategorie Eltern beinhaltet alle Aussagen aus dem Gruppeninterview bezüglich der Kategorie Geschlecht bei denen die Erziehungsberechtigten und die Zusammenarbeit mit ihnen thematisiert werden.

Kernkategorie 4: Kind

Die Kernkategorie Kind beinhaltet alle Aussagen aus dem Gruppeninterview bezüglich der Kategorie Geschlecht, bei denen die Kinder im Mittelpunkt stehen.

UK 1: Umgang mit geschlechterstereotypem Verhalten der Kinder

UK 2: Beobachtung der Bedürfnisse der Kinder in Bezug auf die Kategorie Geschlecht

UK 3: Differenzierung nach Geschlecht der Kinder

Kernkategorie 5: Missbrauch/ Generalverdacht

Die Kernkategorie Missbrauch/ Generalverdacht enthält alle Aussagen rund um das Thema Missbrauch/ Generalverdacht.

Kernkategorie 6: Ausbildung und Erzieher*innenberuf

Die Kernkategorie Ausbildung und Erzieher*innenberuf enthält alle Aussagen in denen die Ausbildung zum Erzieher*innenberuf thematisiert wird.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Aigner, Josef Christian; Rohrmann, Tim [Hrsg.] (2012): Elementar - Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Abschlussbericht des FWF-Forschungsprojekts "Public fathers" - Austrian's male workforce in child care (2008 - 2010). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Alshut, Marlene (2012): Gender im Mainstream? Geschlechtergerechte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.

Amann, Ulrike; Trautvetter, Marielle (2012): Das ESF-Modellprogramm "MEHR Männer in Kitas". In: Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens und Tim Rohrmann (Hrsg.): Männer in Kitas (S. 87 - 101). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Amnesty International (2019): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Berlin: AMNESTY INTERNATIONAL Deutschland e. V.

Andrä, Markus (2019): Die Konstruktion von Männlichkeit in kindheitspädagogischen Interaktionen. Eine videographische Studie in Kindertagesstätten. Wiesbaden: Springer.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.

Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.) (2019): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.

Bereswill, Mechthild (2016): Hat Soziale Arbeit ein Geschlecht? Freiburg: Lambertus.

Bereswill, Mechthild; Ehlert, Gudrun (2018): Geschlecht. In: Großhoff, Gunther; Renker, Anna und Wolfgang Schröer (Hrsg): Soziale Arbeit eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer, S. 31 - 42.

Bernhold, Ulla; Borrmann, Petra; Neumann, Christina; Vossler, Renate (2018): Toben im Prinzessinnenkleid. Praxisheft zur gendersensiblen Pädagogik in der Kita. Oldenburg: Gleichstellungsbüro der Stadt Oldenburg.

Böhnisch, Lothar (2011): Bedürftige Väter. In: Aigner Josef Christian und Gerald Poscheschnik (Hrsg.): Kinder brauchen Männer. Psychosozial 34. Jahrgang, Nr. 126 Heft IV. Psychosozial-Verlag, S. 81–89.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (Hrsg.) (2006): Quantitative Methoden der Datenerhebung. Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg: Springer.

Buschmeyer, Anna (2013): Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren. Wiesbaden: Springer VS.

Corax Interview (2017): Gleichstellung meint nicht Gleichmacherei, sondern Respekt, Akzeptanz und Vielfalt. In: Corax – Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen. Herausgegeben von der AGJF Sachsen e.V., Nr. 3/ 2017, S.35 – 38.

Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens; Rohrmann, Tim [Hrsg.] (2012): Männer in Kitas. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Cremers, Michael; Stützel, Kevin; Klingel, Maria [Hrsg.] (2020): Umgang mit Heterogenität. Geschlechtsbezogene Zusammenarbeit in Kindertagesstätten. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Ehlert, Gudrun (2012): Gender in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Perspektiven, Basiswissen. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Fietz, Jennifer; Friedrichs, Jürgen (2019): Gesamtgestaltung des Fragebogens. In: Baur, Nina und Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 813-828). Wiesbaden: Springer.

Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Praxisbuch Kita. Freiburg: Herder

Focks, Petra (2016): Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (2016): Träger von Kindertageseinrichtungen im Spiegel der amtlichen Statistik. Eine Analyse der Strukturen, der Bildungsbeteiligung, des Personals und von Qualitätskriterien. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund.

Fuchs-Rechlin, Kirsten; Meiner-Teubner, Christiane (2021): In Amthor, Ralph-Christian; Goldberg, Brigitta; Hansbauer, Peter; Landes Benjamin; Wintergerst (Hrsg.): Kreft/Mielenz. Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Häder, Michael (2015): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Hardach-Pinke, Irene (1996): Erziehung und Unterricht durch Gouvernanten. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2. (S. 409-427). Frankfurt: Campus.

Hirschle, Jochen (2015): Soziologische Methoden. Eine Einführung. 1. Aufl. Weinheim: Beltz-Juventa.

Hubrig, Silke (2019): Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Hussy, Walter; Schreier, Margit; Echterhoff, Gerald (2013): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin, Heidelberg: Springer, 2. Auflage.

Kirchhoff, Sabine;-Kuhnt, Sonja; Lipp Peter und Siegfried Schlawin (2010): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 5.Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. In: Budde, Jürgen (Hrsg): Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. Band 3. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kubandt, Melanie (2019): Genderkompetenz als pädagogische Herausforderung – Eine kritische Betrachtung zum Umgang mit Geschlechterdifferenz im Praxis- und Ausbildungsfeld ‚Kindertageseinrichtung‘. In: KOS - Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in KITAS“ (Hrsg): „Gendersensible Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“. Berlin, S. 10 – 17.

Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz.

Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske und Budrich.

Maiwald, Annett (2006): Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit. In: die hochschule 2/2006, S. 157 -178. Halle-Wittenberg: HoF Wittenberg.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina und Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 543 – 556). Wiesbaden: Springer.

Meuser, Michael (2019): Wandel–Kontinuität: Entwicklungsdynamiken im Geschlechterverhältnis. In: Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit und Sabisch Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung (S. 55 - 62). Wiesbaden: Springer.

Neubauer, Gunter (2010): Gleichstellung beginnt im Kindergarten. Eine Arbeitshilfe zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. Stuttgart: Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg.

Niederbacher, Arne; Zimmermann, Peter (2011): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Springer, 4. Auflage.

Nordt, Stephanie; Kugler, Thomas (2018): Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung. Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.), 3. Auflage.

Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd (Hrsg.) (2020): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim/ Basel: Beltz, 2. Auflage.

Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Rendtorff, Barbara (2015): Betonen - Ignorieren - Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken. In Mahs, Claudia; Rendtorff, Barbara; Warmuth, Anna-Dorothee (Hrsg.): Betonen - Ignorieren - Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken (S. 11–24). Weinheim: Beltz Juventa.

Rohrmann, Tim (2008). Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen: Budrich UniPress.

Rohrmann, Tim (2009). Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München: Deutsches Jugendinstitut.

Rohrmann, Tim (2012): Männer in der Elementarpädagogik. Ein aktueller internationaler Überblick. In: Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens und Tim Rohrmann (Hrsg.): Männer in KITAS (S. 289-306). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Rohrmann, Tim (2013): Mehr Männer in KITAS Re-Stereotypisierung oder Chance für Geschlechtergerechtigkeit? In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 2013, Ausgabe 1, S. 78 - 87. Institut für Hochschulforschung (HoF) Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Rohrman, Tim; Wanzeck-Sielert, Christa (2018): Mädchen und Jungen in der Kita. Körper, Gender, Sexualität. 2. erweiterte und überarbeitete Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Sander, Nadine; Schulz, Miklas (2015): Herausforderungen und Potenziale bei online geführten Gruppendiskussionen. In: Soziologie 44 (3), S. 329-345.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2007): Der Sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Dresden: Saxonia Verlag.

Senger, Jorina (2016): Männer in Kindertagesstätten in Deutschland-die Datenlage. in: Weegmann, Waltraud (Hrsg.): Männer in Kindertageseinrichtungen. Theorien-Konzepte-Praxisbeispiele (S. 13-17). Stuttgart: Kohlhammer.

Simon, Katja (2021): Gendersensible Erziehung und Bildung in der Kita. Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Statistisches Bundesamt - Destatis (2021): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2021.

Strübing, Jörg (2019): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina und Jörg Blasius (Hrsg.) Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 457 – 472). Wiesbaden: Springer.

Tennhoff, Wiebke; Nentwich, Julia; Vogt, Franziska (2014): Gender in der Kita. Praxisratgeber für Kitaleitungen. St. Gallen: Universität und Pädagogische Hochschule St. Gallen.

Wagner, Pia; Hering, Linda (2019): Online-Befragung. In: Baur, Nina und Jürgen Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 661 – 674). Wiesbaden: Springer.

Internetquellen

AEUV – Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union. Fassung aufgrund des am 1.12.2009 in Kraft getretenen Vertrages von Lissabon (Konsolidierte Fassung bekanntgemacht im ABl. EG Nr. C 115 vom 9.5.2008, S. 47). Zuletzt geändert durch die Akte über die Bedingungen des Beitritts der Republik Kroatien und die Anpassungen des Vertrags über die Europäische Union, des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union und des Vertrags zur Gründung der Europäischen Atomgemeinschaft (ABl. EU L 112/21 vom 24.4.2012) m.W.v. 1.7.2013

<https://dejure.org/gesetze/AEUV>

verfügbar am 27.12.2021 um 12:37 Uhr

AGG – Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. Artikel 1 des Gesetzes vom 14.08.2006 (BGBl. I S. 1897), in Kraft getreten am 18.08.2006. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 03.04.2013 (BGBl. I S. 610) m.W.v. 21.12.2012

<https://dejure.org/gesetze/AGG>

verfügbar am 27.12.2021 um 16:00 Uhr

AMG (Tiroler Arbeitsmarktförderungsgesellschaft) (Hrsg.) (2015): Geschlechtersensible Pädagogik in elementaren Bildungseinrichtungen. Leitfaden für die praktische Arbeit.

https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/bildung/elementarbildung/allgemeines/Broschuere_Geschlechtersensible_Paedagogik.pdf,

verfügbar am 08.02.2022 um 9:20 Uhr

Berger, Manfred (2010): Von der "geistigen Mütterlichkeit" zur "Professionalität". Eine historische Analyse des heutigen Erzieher/-innenberufs in der öffentlichen Kleinkindererziehung.

<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/weitere-historische-beitraege/2098>

verfügbar am 27.07.2021 um 11:43 Uhr

Bertelsmann Stiftung (2017): Qualitätsausbau in KiTas 2017. 7 Fragen zur Personalausstattung für Führung und Leitung in deutschen KiTas 7 Antworten der Bertelsmann Stiftung

https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Qualitaetsausbau_in_KiTas_2017.pdf

verfügbar am 02.01.2022 um 13:38 Uhr

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021a): VN-Kinderrechtskonvention.

<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinderrechte/vn-kinderrechtskonvention>

verfügbar am 28.12.2021 um 13:20 Uhr

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021b): Kinderrechte ins Grundgesetz.

<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinderrechte/kinderrechte-ins-grundgesetz-115436#:~:text=Kinderrechte%20ins%20Grundgesetz%201%20Hintergrund%20oder%20Gesetzesinitiative.%20...7%20Defizite%20bei%20der%20Umsetzung%20der%20VN-Kinderrechtskonvention.%20>

verfügbar am 28.12.2021 um 13:45 Uhr

Bongen, Antonia (2020): Genderkompetenz in Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Auseinandersetzung mit Geschlechtergerechtigkeit im Erziehungsverhalten pädagogischer Fachkräfte.

opus4.kobv.de/opus4-hs-duesseldorf/frontdoor/deliver/index/docId/2926/file/FBSK_Bachelorthesis_WiSe20_Bongen.pdf

verfügbar am 12.01.2022 um 21:04 Uhr

Chwoika, Selina Leslie (2021): Männer in weiblich konnotierten Berufen – Welche Rolle spielt das Geschlecht? Eine qualitative Untersuchung der Perspektiven männlicher Kita-Fachkräfte.

<https://www.socialnet.de/materialien/29245.php>

verfügbar am 23.11.2021 um 21:07 Uhr

Cremers, Michael; Krabel, Jens; Calmbach, Marc (2015): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. 5. Aufl. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94268/a974404ff4a9f51a20136bfc8a1e2047/maennliche-fachkraefte-kitas-data.pdf>

verfügbar am 11.11.2021 um 9:05 Uhr

Destatis Verdienststrukturerhebung:

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-1/gender-pay-gap.html>

verfügbar am 03.01.2022 um 21:34 Uhr

Die Falken (2014): 24 Stunden sind kein Tag. Geschlechterreflektierte Pädagogik Heft 33.

https://www2.wir-falken.de/uploads/24h_33_web_geschlechterreflektierte_paedagogik.pdf

verfügbar am 11.04.2022 um 10:49 Uhr

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: Stichwort Geschlecht.

<https://www.dwds.de/wb/Geschlecht>,

verfügbar am 03.01.2022 um 15:45 Uhr

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg.

<https://d-nb.info/1077320221/34>

verfügbar am 28.10.2021 um 13:38 Uhr

Ettl, Katrin (2015): Die gläserne Rolltreppe – Männer im Sozialbereich. Graz: Karl–Franzens–Universität.

<https://unipub.uni-graz.at/obvugr/hs/download/pdf/448636?originalFileName=true>

verfügbar am 08.01.2022 um 22:06 Uhr

Gesetz über Kindertageseinrichtungen in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Mai 2009 (SächsGVBl. S. 225), das zuletzt durch Artikel 13 des Gesetzes vom 21. Mai 2021 (SächsGVBl. S. 578) geändert worden ist.

<https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1079-Gesetz-ueber-Kindertageseinrichtungen>

verfügbar am 28.12.2021 um 10:28 Uhr

GG – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949 (BGBl. S. 1). Zuletzt geändert durch Gesetz vom 29.09.2020 (BGBl. I S. 2048) m.W.v. 08.10.2020 bzw. 01.01.2021.

<https://dejure.org/gesetze/GG>

verfügbar am 27.12.2021 um 14:13 Uhr

Kasiske, Jan; Krabel, Jens; Schädler, Sebastian; Stuve, Olaf (2006): Zur Situation von Männern in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung in Deutschland. Eine Überblicksstudie.

https://www.researchgate.net/publication/331879825_Zur_Situation_von_Mannern_in_Frauen-Berufen_der_Pflege_und_Erziehung_in_Deutschland_Eine_Uberblicksstudie

verfügbar am 26.11.2021 um 10:47 Uhr

KOS - Koordinationsstelle “Chance Quereinstieg/ Männer in Kitas“ [Hrsg.] (2018): Kitas im Aufbruch — Männer in Kitas. Die Rolle von Kitas aus Sicht von Eltern und pädagogischen Fachkräften.

https://www.chance-quereinstieg.de/fileadmin/company/pdf/Literatur/181108_Kitas_im_Aufbruch_WEB.pdf

verfügbar am 14.03.2022 um 13:21 Uhr

Kubandt, Melanie (2017): Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung.

https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kubandt_2017_Geschlechtergerechtigkeit.pdf,

verfügbar am 28.12.2021 um 15:12 Uhr

Ostendorf, Helga (2018): Erzieherin: Ein reformbedürftiger Beruf.

<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/277020/erzieherin-ein-reformbeduerftiger-beruf/>

verfügbar am 29.12.2021 um 19:53 Uhr

PStG – Personenstandsgesetz. Artikel 1 des Gesetzes vom 19.02.2007 (BGBl. I S. 122), in Kraft getreten am 24.02.2007 bzw. 01.01.2009. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 28.03.2021 (BGBl. I S. 591) m.W.v. 07.04.2021.

<https://dejure.org/gesetze/PStG>

verfügbar am 28.12. um 9:30 Uhr

Rohrmann, Tim (2019): Geschlechtsbezogene Entwicklung. Alles Gender oder was? In: Koordinationsstelle (KOS) Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“ (Hrsg.) (2019): „Gendersensible Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“. Berlin, S. 37 – 53.

<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/176938/95f26041aeec807c02181801a2b4737d/gendersensible-ausbildung-von-erzieherinnen-und-erziehern-handreichung-data.pdf>.

verfügbar am 08.01.2022 um 19:20 Uhr

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2020): Mehr Männer in Kitas – Anzahl steigt weiter.

<https://www.medienservice.sachsen.de/medien/news/242191#:~:text=Sachsen%20liegt%20damit%20%C3%BCber%20dem%20Bundesdurchschnitt%2C%20der%20bei,28%20M%C3%A4nner%20in%20einer%20Kita-F%C3%BChrung%20t%C3%A4tig%20%28%2C4%20Prozent%29.>

verfügbar am 20.01.2022 um 21:35 Uhr

Schreyer, Inge; Krause, Martin; Brandl, Marion; Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung.

http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf

verfügbar am 24.11.2021 um 11:56 Uhr

Sozialgesetzbuch Achtes Buch - Kinder- und Jugendhilfegesetz - In der Fassung der Bekanntmachung vom 14.12.2006 (BGBl. I S. 3134). zuletzt geändert durch Gesetz vom 16.06.2021 (BGBl. I S. 1810) m.W.v. 01.07.2021.

https://dejure.org/gesetze/SGB_VIII

verfügbar am 27.12.2021 um 14:50 Uhr

Statista (2022a): Anzahl des Pädagogisches, Leitungs- und Verwaltungspersonals in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Zeitraum von 2009 bis 2021.

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1011406/umfrage/fachkraefte-in-der-kinderbetreuung-in-deutschland/>

verfügbar am 08.02.2022 um 22:13 Uhr

Statista (2022b): Anzahl des männlichen pädagogischen, Leitungs- und Verwaltungspersonals in der Kinderbetreuung im Zeitraum von 2009 bis 2021.

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1011435/umfrage/maennliche-fachkraefte-in-der-kinderbetreuung-in-deutschland/>

verfügbar am 08.02.2022 um 21:46 Uhr

Team der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (2014): Das ESF-Modellprogramm ‚MEHR Männer in Kitas‘ – Analysen, Erfahrungen und Strategien aus der Praxis.

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/2311.pdf>

verfügbar am 07.04.2022 um 21:31 Uhr

Verfassung des Freistaates Sachsen vom 27. Mai 1992 (SächsGVBl. S. 243), die durch das Gesetz vom 11. Juli 2013 (SächsGVBl. S. 502) geändert worden ist.

<https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/3975-Verfassung>

verfügbar am 28.11.2021 um 9:54 Uhr

Vogt, Stefanie; Werner, Melanie (2014): Forschen mit Leitfadenterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Fachhochschule Köln/ Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Soziale Arbeit Plus.

https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf

verfügbar am 01.11.2021 um 10:05 Uhr

Völkel, Petra; Weyer, Eva [Hrsg.] (2018): Teamentwicklung in der Kindertagesstätte. Prozessbegleitung als Fortbildungsmodul mit den Vertiefungsoptionen Wandel zum Familienzentrum und Kompetenzen im vielfältigen Team.

https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1196/file/2018.03_Bezert_Teamentwicklung+mit+Anhang_final_KiDoks.pdf

verfügbar am 01.12.2021 um 15:15 Uhr

Weegemann, Waltraud; Ostendorf-Servissoglou, Eike (2017): Freie Träger und ihre Bedeutung für die Kinderbetreuung in Deutschland.

<https://www.kindergartenpaedagogik.de/2394.pdf>

verfügbar am 30.12.2021 um 21:13 Uhr

ZUMA Methodenbericht: Antwortskalen im ALLBUS und ISSP. Eine Sammlung. Oktober 2003.

<https://people.f3.htw-berlin.de/Professoren/Pruemper/pdf/ZUMA-Antwortskalen.pdf>

verfügbar am 26.10.2021 um 12:20 Uhr

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erklären wir Katja Mehlhorn und Erik Broszeit, dass wir die vorliegende Arbeit unter Verwendung der der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt haben. Stellen, die wörtlich und sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Zwönitz, 03.05.2022

Katja Mehlhorn

Chemnitz, 03.05.2022

Erik Broszeit