

Gender Loops Curriculum



**Unterrichtsmaterialien für
eine geschlechterbewusste und
-gerechte ErzieherInnenausbildung**



Bildung und Kultur

Leonardo da Vinci
Pilotprojekte



Impressum

Gender Loops Curriculum
Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und –gerechte ErzieherInnenausbildung

Autoren

Leif Askland, Michael Cremers, Katharina Debus, Jens Krabel,
Ole Bredeesen Nordfell, Alfons Romero

Wir danken außerdem Martina Hävernich von Wildwasser e.V. und
Thomas Schlingmann von Tauwetter e.V. für ihren Beitrag im Curriculum

Herausgeber

Jens Krabel, Michael Cremers, Katharina Debus

Projektleitung

Jens Krabel, Dissens e.V.

In Koordination mit

Dr. Ralf Puchert

Layout

Sabine Weber/Hinkelsteindruck

Druck

Creacions Gràfiques Canigó, s.l.

ISBN 978-3-941338-05-0

1. Auflage Dezember 2008

Das Curriculum ist als pdf-Datei auch verfügbar unter www.genderloops.eu

Bestellung

Einzel Exemplare sind gegen Porto erhältlich bei:

Dissens e.V.

Allee der Kosmonauten 67, 12681 Berlin

Tel: 030-54987530

E-Mail: jens.krabel@dissens.de

Dissens e.V.

Allee der Kosmonauten 67, 12681 Berlin

Tel: 030-54987530

Fax: 030-54987531

www.dissens.de

Logo Leonardo Da Vinci

Dieses Dokument wurde mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Union/Berufsbildungsprogramm
Leonardo Da Vinci erstellt.

Der Inhalt des Dokuments unterliegt der Eigenverantwortung der am Projekt Gender Loops
beteiligten Partnerorganisationen und spiegelt unter keinen Umständen die Stellung der Europäischen Union wieder.

Gender Loops

Gender Mainstreaming in der Aus- und Fortbildung für Erzieher/innen und in Kindertageseinrichtungen

Gender Loops Curriculum

Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und –gerechte ErzieherInnenausbildung

Deutsche Ausgabe

Das vom EU-Berufsbildungsprogramm Leonardo Da Vinci geförderte Projekt
Gender Loops - Gender Mainstreaming/Gleichstellungsstrategien in der Aus- und Fortbildung
für Erzieher/innen und in Kindertageseinrichtungen wurde im Zeitraum 1.10.2006 - 30.9.2008
von Partnerorganisationen aus Deutschland, Litauen, Norwegen, Spanien und der Türkei durchgeführt

Herausgeber

Jens Krabel, Michael Cremers, Katharina Debus

Autoren und Autorin

Leif Askland, Michael Cremers, Katharina Debus, Jens Krabel, Ole Bredesen Nordfjell, Alfons Romero

Wir danken außerdem Martina Hävernich von Wildwasser e.V. und
Thomas Schlingmann von Tauwetter e.V.
für ihren Beitrag im Curriculum

Inhalt

| | |
|--|----|
| 1 Einführung | 3 |
| 2 Möglichkeiten der Verankerung von Gender Mainstreaming an Fachschulen für Sozialpädagogik und Hochschulen | 7 |
| 3 Methodischer und didaktischer Rahmen zur Vermittlung geschlechtsbezogener Themen in der ErzieherInnenausbildung | 15 |
| 4 Geschlechterthematische Kooperationen zwischen Ausbildungseinrichtungen für ErzieherInnen und Kindertageseinrichtungen | 21 |
| 4.1 Geschlechterthematische Kooperationsprojekte | 22 |
| 4.1.1 Studierende befragen ErzieherInnen zu Geschlechterthemen | 22 |
| 4.1.2 Bildungsplananalyse und Fortbildungskurse für ErzieherInnen und LeiterInnen | 22 |
| 4.1.3 Weiterbildungskurse für Sozialassistenten in Kindertageseinrichtungen | 23 |
| 5 Anregungen zur querschnittshaften Verankerung von Gender in unterschiedlichen Themenfeldern | 24 |
| 5.1 Geschlechterkonstruktionen in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit | 25 |
| 5.1.1 Theoretische Anregungen: Geschlechterkonstruktionen in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit – eine Einführung | 25 |
| 5.1.2 Praktische Anregungen: Geschlechterkonstruktionen im Unterricht erfahrbar machen | 28 |
| 5.2 Geschlechterreflektierende Pädagogik – Einführende Anregungen für den Unterricht | 31 |
| 5.3 Familiäre Vielfalt in der frühkindlichen Erziehung und Bildung – Theoretische Anregungen für den Unterricht | 36 |
| 5.4 Geschlechterreflektierende Biographie- und Erinnerungsarbeit – Praktische Anregungen für den Unterricht ... | 38 |
| 5.5 Geschlechterreflektierende Reflektions-, Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente – Praktische Anregungen für den Unterricht | 41 |
| 5.6 Bilderbücher und Gender – Praktische Anregungen für den Unterricht | 47 |
| 5.7 Unsichtbares Theater und Gender – Praktische Anregungen für den Unterricht | 50 |
| 5.8 Die Strategie des Gender Mainstreaming verstehen – Praktische Anregungen für den Unterricht | 54 |
| 5.9 Bildnerisches Gestalten und Gender – Theoretische Anregungen für den Unterricht | 57 |
| 5.10 Die norwegische Sprache und Gender – Theoretische Anregungen für den Unterricht | 60 |
| 5.11 Das Thema Sexuelle Gewalterfahrung in der Kindheit und Jugend – Praktische Anregungen für den Unterricht | 64 |
| 5.12 Ausgang und Serviceteil | 67 |

1 Einführung


von Jens Krabel, Michael Cremers und Katharina Debus (Dissens e.V., Berlin)

Gender Loops Curriculum

Das Gender Loops Curriculum ist ein Produkt des zweijährigen Projekts „Gender Loops“, in welchem sich Partnerorganisationen aus Deutschland, Litauen, Norwegen, Spanien und der Türkei mit Umsetzungsstrategien von Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe in der Aus- und Fortbildung für ErzieherInnen und in Kindertageseinrichtungen befasst haben.

Was ist das Gender Loops Curriculum?

Hier finden Sie theoretische und praxisnahe Texte zur methodisch-didaktischen Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Ausbildung von ErzieherInnen.

 Dieses Icon verweist im Curriculum darauf, dass Sie bestimmte Textbeiträge und Arbeitsmaterialien von unserer Projektwebseite www.genderloops.eu herunterladen können.

Die Arbeitsphasen des Projekts Gender Loops

Das Projekt Gender Loops - Gender Mainstreaming in der Aus- und Fortbildung für ErzieherInnen und in Kindertageseinrichtungen - wurde im Zeitraum vom 1.10.2006 bis zum 30.09.2008 durchgeführt und war in drei aufeinander aufbauende Arbeitsphasen eingeteilt, innerhalb derer das vorliegende Curriculum und das „Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung“ erarbeitet wurden.

Dabei wurden fortlaufend Arbeitsschritte unternommen, die den Transfer der Projektergebnisse in die Fachöffentlichkeit gewährleisten.¹ In der 1. Arbeitsphase

wurden die Grundlagen für die Erstellung des Gender Loops Curriculums geschaffen. Literaturanalysen und quantitative bzw. qualitative Befragungen von DozentInnen und ExpertInnen aus dem Bereich der Aus- und Fortbildung für ErzieherInnen wurden durchgeführt und dazu benutzt, den aktuellen Diskussions- und Wissensstand zu den Themen „Geschlechterreflektierte Pädagogik“, „Geschlechterkompetenz“ und „Gender Mainstreaming“ in der Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen in Deutschland und den weiteren beteiligten Partnerländern wiederzugeben. Zudem wurden Lehrkräfte dahingehend befragt, welche Informationen und welches pädagogisch-didaktische Material sie benötigten, um die oben genannten Themen (besser) in die Lehre integrieren zu können. Die Auswertungen der Befragungen sind in die vorliegende Veröffentlichung mit eingeflossen.

Der Schwerpunkt der 2. Arbeitsphase lag in der praktischen Erprobung von geschlechterreflektierenden Methoden, Materialien, Gender-Analyse-Instrumenten und in der Erprobung von Kooperationsmodellen zwischen Fachhochschulen bzw. Fachschulen und Kindertageseinrichtungen. Die in dieser Phase erprobten Methoden, Materialien und Gender-Analyse-Instrumente ermöglichten die Entwicklung eines größeren Repertoires an praktischen geschlechterreflektierenden Spielen, Projekten, Elternarbeitsmodellen, Gender-Beobachtungsfragen, Methoden zur Selbstreflektion, u. a. Die erprobten Kooperationsmodelle ermöglichten Hochschulen, Fachschulen und Kindertageseinrichtungen die Bildung eines gemeinsamen „experimentellen“ Lernfeldes, um die bisher vernachlässigte inhaltliche und praktische Zusammenführung der Themen „frühkindliche Bildung“ und

¹ Die fortlaufenden Ergebnisse waren während der Projektlaufzeit unter www.genderloops.eu abrufbar.

„geschlechtergerechte Bildung“ weiterzuentwickeln. Die in der 2. Arbeitsphase entwickelten Kooperationsmodelle und das methodisch-didaktische Material sind im Praxisbuch und im vorliegenden Curriculum sowie unter www.genderloops.eu veröffentlicht.

In der abschließenden 3. Arbeitsphase wurden die Ergebnisse der ersten beiden Arbeitsphasen aufbereitet und in so genannten Evaluierungs- und Fortbildungsseminaren mit DozentInnen und LehrerInnen ausgewertet.

Die 2. und 3. Arbeitsphase wurde auch dazu genutzt, die Projekterfahrungen und -ergebnisse auf der Fachkonferenz „Geschlechterbewusste frühkindliche Erziehung und Bildung“ und in den folgenden Fachartikeln zu veröffentlichen:

Krabel, Jens (2008): Gender Loops – Gleichstellungsstrategien und geschlechterreflektierte Pädagogikansätze in der Ausbildung für ErzieherInnen und in Kindertageseinrichtungen, in: GIP-Gleichstellung in der Praxis, 5/2008 Verlagsgruppe Hüthig Jehle Rehm GmbH, S. 24-29.

Krabel, Jens (2008): Geschlechtergerechtigkeit macht Schule – Anregungen und Empfehlungen zur Verankerung von Gender Mainstreaming in der Ausbildung für ErzieherInnen, in Kita Spezial, 3/2008, S. 29-34.

Krabel, Jens (2008): Gender Education in Early Childhood Centres: Theoretical and Practical Reflections on Gender-Sensitive Education in Early Childhood Centres Based on The EU Project „Gender Loops“, in: Elimination of Gender Stereotypes – Mission (Im)Possible? Conference report edited by Marusa Gortnar, Government of the republic of Slovenia, Ljubljana, S. 61-66.

Krabel, Jens/Cremers, Michael (2008): Mädchen- und Jungenförderung als Bestandteil der ErzieherInnenausbildung. Zur Vermittlung von Genderkompetenzen in Fach- und Hochschulen für Sozialpädagogik, in: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Verlag Kallmeyer bei Friedrich in Velber Ausgabe 2/2008, S. 28-31.

Cremers, Michael/Krabel, Jens (2007): Gender Loops. Ein Projekt zu Gender Mainstreaming in der frühpädagogischen Ausbildung, in: klein und groß, 11/07, Beltz Verlag, S. 17-20.

Link zur Konferenz „Geschlechterbewusste frühkindliche Erziehung und Bildung“: www.dissens.de/genderloopskonferenz/

Was bedeutet Gender?

Der Begriff „Gender“ stammt aus dem englischen Sprachraum, wo zwischen „Sex“ und „Gender“ unterschieden wird. „Sex“ wird im deutschen entweder mit biologischem oder mit körperlichem Geschlecht übersetzt, „Gender“ mit sozialem Geschlecht oder auch mit Geschlechtsidentität. Mit der Verwendung des Begriffs „Gender“ soll betont werden, dass die soziale Bedeutung von Geschlecht nicht natürlicherweise aus der Existenz eines geschlechtlichen bzw. vergeschlechtlichten Körpers folgt, sondern erst sozial hergestellt und ständig im Alltag reproduziert wird. Das theoretische Konzept des „doing gender“ betont hierbei die individuelle (Inter)Aktivität bei der Herstellung der Geschlechtsidentität, die Möglichkeit von Interventionen und Veränderungen sowie gleichzeitig die alltägliche Reproduktion der geschlechtsbezogenen Herrschaftsverhältnisse.²

Was bedeutet Gender Mainstreaming?

Gender Mainstreaming ist eine politische Gleichstellungsstrategie, die im Anschluss an die Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking von der Europäischen Union aufgegriffen und seit 1999 auch von der Bundesregierung zu einem geschlechterpolitischen Leitprinzip für das Regierungshandeln erhoben wurde. Laut den Beschlüssen der Europäischen Union ist Gender Mainstreaming eine Strategie, mit der eine tatsächliche Gleichstellung und Gleichberechtigung von Frauen und Männern erreicht werden soll. Durch Gender Mainstreaming wird die Förderung von Gleichberechtigung vermehrt auf die Ebene von Organisationen, Institutionen und Verwaltungen verlagert. Diese sollen in alle Entscheidungsprozesse die Perspektive auf Geschlechterverhältnisse mit einbeziehen und die Ergebnisse dieses Prozesses für die Gleichberechtigung der Geschlechter nutzbar machen³. Dabei werden Institutionen als lernende Organisationen betrachtet, in denen idealerweise „prozesshaft, kritisch und kreativ gehandelt, reflektiert und evaluiert wird“⁴. Eine Analyse von Organisationen, mit dem Ziel Gender als Querschnittsaufgabe zu implementieren, ist vor allem deshalb in den Ausbildungsinstitutionen von ErzieherInnen und in Kindertageseinrichtungen sinnvoll und hilfreich, weil damit Abstand genommen wird von einer individualisierenden Sichtweise, in der die alleinige Verantwortung zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit den Eltern, pädagogischen Fachkräften und ihrem pädagogischen Handeln zugeschrieben wird⁵.

2 Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 5.2 „Geschlechterkonstruktionen in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ in diesem Band.

3 vgl. Stiegler 2000.

4 Schanz 2006, S. 113, nach Leiprecht 2008, S. 96.

5 Leiprecht 2008, S. 96.

Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen in Deutschland

Die Verpflichtung zur Förderung der Gleichstellung erstreckt sich auch auf den Bereich der frühkindlichen Erziehung und Bildung. Ein Blick auf die gesetzliche Situation in der Bundesrepublik Deutschland zeigt, dass Gleichstellungspolitiken und die sich daraus ergebenden Verpflichtungen für Kindertageseinrichtungen mittlerweile rechtlich gut verankert sind. So sind beispielsweise Kindertageseinrichtungen seit 1990/91 über das Kinder- und Jugendhilfegesetz verpflichtet, „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung zu fördern“ (KJHG/SGB VIII §9 Abs. 3).

Die Gesetzeslage wird von der „Top-Down-Strategie“ des Gender Mainstreaming zusätzlich politisch gestärkt, da die Mittelvergabe auf allen Ebenen der Kinder- und Jugendhilfe zunehmend an die Umsetzung von Gender Mainstreaming geknüpft ist.

Trotz dieser grundsätzlich guten gesetzlichen Ausgangslage steht die praktische Umsetzung von geschlechterreflektierter Bildungsarbeit und darüber hinausgehender Gleichstellungsstrategien (Arbeitsteilung, Lohnpolitik etc.) im Elementarbereich noch am Anfang. Die wenigen Erfahrungen mit Geschlechterpädagogik und Gleichstellung in Kindertageseinrichtungen lassen vermuten, dass die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Ausbildung nur unzureichend auf eine gleichstellungsorientierte Arbeit vorbereitet oder hierfür motiviert werden können.

Ziele einer Gender Mainstreaming Umsetzung in der ErzieherInnenausbildung sollte aus unserer Sicht deshalb sein, die Lehrinhalte von Fachschulen so zu gestalten, dass die Studierenden geschlechterreflektierende Ansätze kennenlernen, die dazu beitragen, Entfaltungs- und Handlungsspielräume von Mädchen und Jungen zu erweitern.

Des Weiteren sollten die zukünftigen pädagogischen Fachkräfte befähigt werden, auf stereotypisierende Situationen und geschlechtsbezogene Fragen und Probleme in ihrer pädagogischen Praxis professionell reagieren zu können. Diese Anforderungen gelten selbstverständlich auch für die Lehrpläne der Studierenden im frühpädagogischen Bereich an Hochschulen.

Warum ein Gender Loops Curriculum?

In der Ausbildung von ErzieherInnen spielt Geschlecht zweifach eine bedeutende Rolle:

1. Geschlecht ist eine der Ordnungskategorien, um die herum Identitäten in unserer Gesellschaft organisiert werden. In ihrem Versuch, die Regelmäßigkeiten dieser Welt zu verstehen, setzen sich Kinder besonders intensiv mit diesen Ordnungskategorien auseinander. Dabei treffen sie immer wieder auf einengende Geschlechterstereotype, die dazu führen können, dass Kinder bestimmte Entdeckungsreisen,

Handlungen und Experimente frühzeitig abbrechen oder erst gar nicht ausprobieren. Es liegt daher auch in der Verantwortung von ErzieherInnen, Kindern durch eine geschlechterreflektierte Pädagogik möglichst viele Türen offen zu halten bzw. wieder aufzuschließen, indem sie geschlechtsbezogene NORMierungen vermeiden und Stereotype widerlegen.

2. Das Berufsbild der Erzieherin bzw. des Erziehers ist in einem geschlechtlich genormten Raum verortet. Historisch ist dieser Beruf als Frauenberuf entstanden und im generell weiblich konnotierten Care-Bereich angesiedelt.⁶ Dies steht in einem Zusammenhang mit der verhältnismäßig niedrigen Bezahlung und der gesellschaftlichen Wertschätzung, die ErzieherInnen zukommt⁷, und schlägt sich entsprechend unter anderem in einem geringen Männeranteil im Beruf nieder.⁸

Aus diesen Gründen sollte sich ein kritischer Blick auf die soziale (und biologische) Kategorie Geschlecht und die Bedeutung von Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe in der ErzieherInnen-Ausbildung niederschlagen.

Daher hat sich das Projekt Gender Loops eingehend mit der Frage auseinandergesetzt, inwieweit Geschlechter- und Gleichstellungsthemen in die ErzieherInnenausbildung einfließen und wie geschlechtsbezogene Themen umfassender in die Lehrpläne und den Unterricht von Fachschulen für Sozialpädagogik integriert werden können.

⁶ Vom Englischen „to care“. Der Begriff bezeichnet sämtliche weiblich konnotierten Fürsorgetätigkeiten, Arbeiten im Haushalt, Erziehungsarbeit, Pflege, etc.

⁷ Vgl. hierzu GEW-2007.

⁸ Vgl. Krabel/Stuve 2005; Cremers 2007.

Gliederung des Gender Loops Curriculums

In der ersten Arbeitsphase des Pilotprojekts Gender Loops wurden in Deutschland Lehrplananalysen, qualitative Befragungen mit ExpertInnen aus dem Bereich der Aus- und Fortbildung für ErzieherInnen und eine quantitative Fragebogenerhebung unter 294 Fachschulen für Sozialpädagogik durchgeführt. Anhand dieser Analysen und Erhebungen sollte unter anderem überprüft werden, ob die Vermutung aufrechterhalten werden kann, ErzieherInnen würden nur unzureichend auf eine gleichstellungsorientierte Arbeit in Kindertageseinrichtungen vorbereitet.⁹

Die Ergebnisse der Erhebung legen unter anderem nahe, dass neben der Notwendigkeit von Vernetzung und Fortbildungen der Lehrkräfte und Fachschulen ein großer Bedarf an Materialien und Know How zur Verankerung von Gender Mainstreaming in der ErzieherInnen-Ausbildung besteht. Diese Lücke zu füllen haben sich die Gender-Loops-ProjektpartnerInnen zum Ziel gesetzt: Neben der Homepage, auf der viele Materialien und Forschungsergebnisse zu finden sind,¹⁰ und einem Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen¹¹ wurde das vorliegende Gender Loops Curriculum erarbeitet, um Institutionen der ErzieherInnen-Ausbildung Materialien für eine gleichstellungsorientierte Lehre zur Verfügung zu stellen.

Im Folgenden stellen wir Ihnen keine fertigen Unterrichtseinheiten vor, sondern bieten Ihnen eine Fülle von Materialien und Anregungen zur methodisch-didaktischen Ausgestaltung des Unterrichts:

Kapitel 2 beschäftigt sich auf inhaltlicher, organisatorischer und personeller Ebene mit den Möglichkeiten der Verankerung von Gender Mainstreaming an Fachschulen für Sozialpädagogik und Hochschulen.

Kapitel 3 stellt methodische und didaktische Rahmenbedingungen dar, die jenseits traditioneller Lernwege nötig sind, um Studierende zu motivieren sich mit geschlechtergerechter Pädagogik zu befassen.

Kapitel 4 lotet Möglichkeiten geschlechterthematischer Kooperationen zwischen Ausbildungseinrichtungen und Kindertageseinrichtungen aus und stellt Beispiele der Zusammenarbeit zwischen Fachschulen bzw. Hochschulen und Kindertageseinrichtungen dar.

Das abschließende Kapitel 5 besteht aus einer Materialsammlung mit Anregungen zur querschnittshaften Verankerung von Gender in unterschiedlichen Themenfeldern. Hier finden Sie theoretische Texte und Unterrichtsbausteine sowie methodisch-didaktische Anregungen.

Literatur

Cremers, Michael (2007): Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick von Jungen im Übergang Schule Beruf, Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit, Bielefeld.

GenderLoops (2007)-Erste Auswertungsergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebung zur Umsetzung von geschlechtsbezogenen Unterrichtsangeboten und Strategien zur Förderung der Gleichberechtigung von Mädchen, Frauen, Jungen und Männern in der ErzieherInnenausbildung. Online im Internet www.genderloops.eu/files/c230be9efcf4ecc24b6ef1951f977568.pdf.

GEW (2007): „Erzieherinnen verdienen mehr. Expertise und Porträts zur Gleichwertigkeit der Tätigkeiten von Erzieherinnen und Erziehern mit anderen Fachberufen, abrufbar unter: www.abc-der-ganztagschule.de/Binaries/Binary27343/02_02_GEW-Expertise-A4.pdf, abgerufen am 4.12.2008.

Krabel, Jens/Cremers, Michael (Hg.) (2008): Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung, unter www.genderloops.eu.

Krabel, Jens/Stuve, Olaf (Hg.) (2005): Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung, Opladen.

*Leiprecht, Rudolf (2008): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity. Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Herkunft als Normalfall in der Schule, in: Seemann, Malwine (Hg.) (2008). *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Beiträge zur Geschlechterforschung*, Bis-Verlag, Oldenburg, S. 95-112.*

*Schanz, Claudia (2006): Visionen brauchen Wege – Die interkulturelle Öffnung der Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*, Wochenschau-Verlag, Frankfurt/M., S. 110-125.*

*Stiegler, Barbara (2000): *Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming* (Hg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung), Bonn.*

⁹ Im Detail vgl. Gender Loops (2007).

¹⁰ Vgl. www.genderloops.eu.

¹¹ Krabel/Cremers 2008.

2. Möglichkeiten der Verankerung von Gender Mainstreaming an Fachschulen für Sozialpädagogik und Hochschulen

von Jens Krabel, Michael Cremers und Katharina Debus (Dissens e.V., Berlin)

Einleitung¹²

Die Erfahrungen des Projekts Gender Loops und die Diskussionen um Gender Mainstreaming im Bereich der frühkindlichen Erziehung und Bildung zeigen, dass mit der Umsetzung von Gender Mainstreaming häufig zwei Hoffnungen verbunden werden:

1. die Verankerung geschlechtergerechter bzw. geschlechterreflektierender Pädagogik und
2. die Steigerung des Männeranteils in der Ausbildung von ErzieherInnen und in Kindertageseinrichtungen.

Differenziertere Ziele und Konkretisierungen werden jedoch nur selten formuliert. Dieser Umstand begründet sich auch darin, dass in der Früh- und Elementarpädagogik bisher nur wenige Erfahrungen mit der Umsetzung von Gender Mainstreaming vorliegen bzw. die Thematisierung von Geschlechterfragen bei vielen Akteuren und Akteurinnen in diesem Betätigungsfeld nicht an erster Stelle steht. Gender Mainstreaming, so lässt sich nach der zweijährigen Projektphase festhalten, ist für viele Beteiligte in diesem Arbeitsfeld ein weithin unbekanntes Feld. Das gilt sowohl für die Praxis in Kindertageseinrichtungen als auch für die Ausbildung von ErzieherInnen.

Die quantitative Erhebung, die geführten ExpertenInneninterviews sowie die im Projekt erarbeiteten Materialien liefern vielfältige praktische Anregungen für eine organisatorische, personelle und inhaltliche Verankerung von Gender Mainstreaming in der Ausbildung von ErzieherInnen. Diese praktischen Anregungen, so unsere Hoffnung, können Fachschulen bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming unterstützen.

Im Folgenden stellen wir einige Anregungen dar und zeigen auf, wie Fach- und Hochschulen durch die Implementierung von Gender Mainstreaming zu mehr Geschlechtergerechtigkeit in der Früh- und Elementarpädagogik beitragen können. In einem ersten Schritt werden die im Rahmen des Projekts Gender Loops erarbeiteten Ziele einer Gender-Mainstreaming-Strategie in Institutionen der ErzieherInnen-Ausbildung kurz zusammengefasst. Anhand des Prinzips „OPI“ wird die Verankerung von Gender Mainstreaming auf der organisatorischen, personellen und inhaltlichen Ebene beispielhaft vorgestellt.

¹² Die folgenden Ausführungen sind zum Teil an anderer Stelle bereits veröffentlicht (vgl. hierzu die Fachzeitschrift Kita spezial 3/2008; das Praxisbuch Gender Loops und die Zusammenfassung der ersten Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragung im Rahmen des Projekts Gender Loops unter www.genderloops.eu).

Ziele einer Gender-Mainstreaming-Strategie

Die Formulierung zentraler Gleichstellungsziele ist der erste Schritt einer Umsetzung von Gender Mainstreaming - gibt eine gemeinsame Zielvorstellung doch allen Beteiligten die Grundlage für ihre gleichstellungsorientierte Arbeit.

Die im Projekt Gender Loops beteiligten Organisationen erarbeiteten folgende Zielsetzung einer Umsetzung von Gender Mainstreaming:

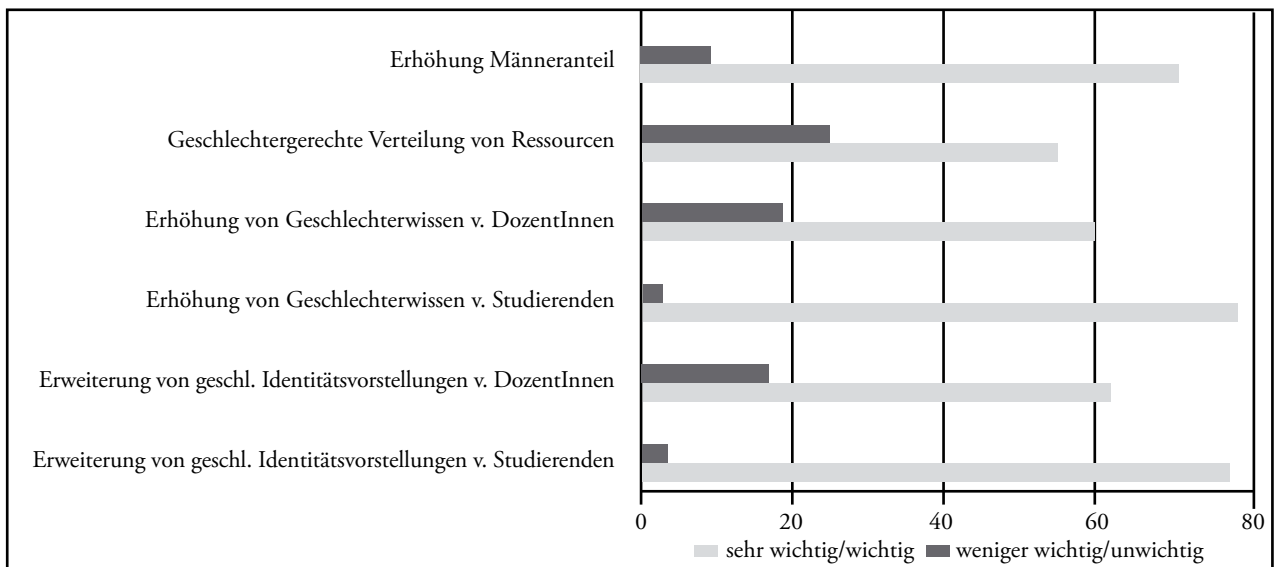
Im Bereich der Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen richten die SchulleiterInnen und DozentInnen einer Fach- bzw. Hochschule ihre Entscheidungen und ihre Lehre daraufhin aus,

1. geschlechtliche Identitätsvorstellungen von Studierenden und DozentInnen zu erweitern.¹³
2. verfügbare Ressourcen (Leitungspositionen, Geld, Zeit, Aufmerksamkeit) bei Studierenden und DozentInnen geschlechtergerecht zu verteilen.
3. die Gender-Kompetenz und das Gender-Wissen der Studierenden und DozentInnen zu erweitern.
4. den Anteil von Männern in der Erzieherausbildung zu erhöhen.

Eine Fach(hoch)schule sollte ihre Organisations- und Personalentwicklung und ihre Ausbildung an diesen Gleichstellungszielen orientieren, damit ErzieherInnen dem zentralen bildungspolitischen und pädagogischen Auftrag - die Entfaltungs- und Handlungsspielräume von Mädchen und Jungen zu erweitern – nachkommen können.

Dass die oben beschriebenen Zielsetzungen auch bei vielen Fachschulen für Sozialpädagogik auf Zustimmung stoßen, macht die Gender-Loops-Fragebogenerhebung unter 294 Fachschulen deutlich. Die folgende Graphik zeigt, inwieweit Fachschulen für Sozialpädagogik mit diesen Gleichstellungszielen übereinstimmen:

Wie wichtig erscheint Ihnen, dass eine Fachschule für Sozialpädagogik im Rahmen der Umsetzung einer Gender-Mainstreaming-Strategie Maßnahmen beschließt und trifft, die dazu beitragen, ...



(n = 85)

¹³ Unter Erweiterung geschlechtlicher Identitätsvorstellungen verstehen die beteiligten Partnerorganisationen in erster Linie die Erweiterung der Entfaltungs- und Handlungsspielräume von Frauen und Männern bzw. Mädchen und Jungen durch den Abbau stereotyper Geschlechterbilder. Persönlichkeitseinschränkende stereotype Geschlechterbilder sollen weder in der Ausbildung von ErzieherInnen noch im konkreten Kindertagesstättenalltag konstruiert bzw. rekonstruiert werden.

Die hohe Zustimmung den gleichstellungspolitischen Zielen gegenüber stimmt optimistisch. Allerdings wird deutlich, dass die meisten Fachschulen diese Gleichstellungsziele nicht ohne weiteres umsetzen können und sich Unterstützung bei der Verankerung und Vermittlung von Geschlechter-Themen in die Ausbildung wünschen¹⁴.

¹⁴ vgl. Cremers/Krabel 2007.

Das Prinzip OPI – organisatorische, personelle und inhaltliche Verankerung von Gender Mainstreaming – in der Ausbildung von ErzieherInnen

Viele ExpertInnen weisen daraufhin, dass die Verankerung von Gender Mainstreaming immer gleichzeitig eine Organisations- und Personalentwicklungsaufgabe und ein inhaltlicher Prozess ist. Im Folgenden werden einige organisatorische, personelle und inhaltliche Anregungen zur Verankerung von Gender Mainstreaming abschnittsweise vorgestellt. Den einzelnen Abschnitten sind entsprechende Leitfragen zur Verankerung von Gender Mainstreaming vorangestellt.¹⁵ Auch wenn die Leitfragen in organisatorische, personelle und inhaltliche Fragen unterteilt sind, so lassen sie sich doch je nach Interpretation mehreren „Verankerungsebenen“ zuordnen.

Sie können diese Leitfragen ganz praktisch nutzen, indem Sie sie mit einigen LeiterInnen und DozentInnen Ihrer Fach- oder Hochschule durchgehen und eine erste Geschlechter-Analyse Ihrer Institution durchführen. Die Beantwortung und Reflektion der Leitfragen gibt Ihnen Hinweise darauf, in welchen Bereichen gleichstellungsorientierte Interventionen nötig sind, damit Sie den oben formulierten Gleichstellungszielen in Ihrer Fach- oder Hochschule näher kommen.

Organisatorische Verankerung

Leitfragen

Wird in den Selbstdarstellungen, Außendarstellungen und in der Öffentlichkeitsarbeit der Fach(Hoch)schule deutlich, dass die Strategie des Gender Mainstreaming fest verankert ist?

Wird in den Selbstdarstellungen, Außendarstellungen und in der Öffentlichkeitsarbeit der Fach(Hoch)schule deutlich, was die Strategie des Gender Mainstreaming für die Fach(Hoch)schule inhaltlich bedeutet? Wenn ja, zementiert die Gender-Mainstreaming-Definition der Fach(Hoch)schule eher binäre/dichotome Geschlechtervorstellungen oder trägt sie zu einer Vervielfältigung von Geschlechtervorstellungen bei?

Wird in den Selbstdarstellungen, Außendarstellungen und in der Öffentlichkeitsarbeit der Fach(Hoch)schule auf frauenspezifische Formulierungen und geschlechtsneutrale Ausdrücke (z.B. Studenten und Studentinnen, Studierende) Wert gelegt?

Berücksichtigt die Fach(Hoch)schule eventuelle Doppelbelastungen von Studierenden (Vereinbarkeit von Studium, Familie und Kindern)? Gibt es strukturell verankerte Hilfestellungen, Erleichterungen für allein erziehende Mütter, Väter oder Eltern mit Kindern?

Gibt es in der Fach(Hoch)schule eine Anlaufstelle für diskriminierte Frauen und Männer? Wenn ja, wird nach außen hin deutlich, dass diese Anlaufstelle für Frauen und Männer gleichermaßen zuständig ist?

Werden Geschlechterkompetenzen als wichtiges Kriterium bei der Einstellung neuer DozentInnen und ProfessorInnen berücksichtigt bzw. abgefragt? Finden sich Gender-Kompetenzen in den Anforderungsprofilen der Stellenausschreibungen wieder?

Gewährleistet die Fach(Hoch)schule in ausreichendem Maße den Transfer neuester Ergebnisse der Geschlechterforschung in die Ausbildung?

Verfolgt die Fach(Hoch)schule Strategien zur Erhöhung des Männeranteils unter den Studierenden? Wird in den Selbstdarstellungen, Außendarstellungen und in der Öffentlichkeitsarbeit der Fach(Hoch)schule deutlich, dass die Erhöhung des Männeranteils ein erklärtes Ziel der Fach(Hoch)schule ist?

Eine zentrale Voraussetzung einer organisatorischen Verankerung von Gender Mainstreaming besteht darin, dass Fach- oder Hochschulen in ihren Schulkonzeptionen, Schulentwicklungsplänen, Selbst- und Außendarstellungen Bezug auf ihre Gleichstellungsziele nehmen. Die Interviews mit Experten und Expertinnen aus dem Bereich der Aus- und

¹⁵ Die Leitfragen stammen teilweise aus oder sind angeregt durch die folgende Veröffentlichung: Meyer / Ginsheim 2002.

Fortbildung für ErzieherInnen haben weiterhin gezeigt, dass Fach- und Hochschulen, die Gender Mainstreaming Prozesse fördern wollen, in weiteren Organisationsbereichen Maßnahmen ergreifen sollten, um die oben beschriebenen Gleichstellungsziele zu erreichen. Als wichtige Maßnahmen werden hierbei die strukturelle Absicherung des Transfers von Geschlechtertheorien und -forschungsergebnissen in die Lehre und die Umsetzung von Strategien zur Erhöhung des Männeranteils erachtet.

Strukturelle Absicherung des Transfers von Geschlechtertheorien und -forschungsergebnissen in die Lehre

Die qualitativen und quantitativen Erhebungen in den Gender-Loops-Partnerländern machen deutlich, dass in den Ausbildungseinrichtungen für ErzieherInnen der Transfer von aktuellem theoretischem und praktischem Geschlechter-Fachwissen in die Lehre nicht systematisch gewährleistet wird. Fach- und Hochschulen, die Gender Mainstreaming in ihren Institutionen umsetzen möchten, sollten berücksichtigen, dass DozentInnen Ergebnisse der Geschlechterforschung und Weiterentwicklungen von Geschlechtertheorien in der Regel nicht in ihre Unterrichtsinhalte einfließen lassen. Die Fach- und Hochschulen sind aus diesem Grund gefordert, den Transfer von Geschlechter-Fachwissen strukturell zu fördern. Dies ist unter anderem über das Einstellen einer expliziten „Gender-Expertin“ bzw. eines „Gender-Experten“ möglich, die oder der auf den jeweiligen Teamsitzungen aktuelles Geschlechter-Fachwissen an die KollegInnen weitergibt, sowie durch regelmäßigen Besuch von Fachtagungen, pädagogischen Tagen, Konferenzen oder Fortbildungen zu Geschlechterthemen.

Strukturelle Absicherung der Strategien zur Erhöhung des Männeranteils

In allen an Gender Loops beteiligten Ländern äußern die Ausbildungseinrichtungen ein großes Interesse an der Erhöhung des Männeranteils unter ihren Studierenden. So geben beispielsweise in Deutschland immerhin 18 von 85 Fachschulen an, eine Strategie zur Erhöhung des Männeranteils zu verfolgen und elf Fachschulen planen diesen Schritt für die Zukunft.

Die Erhebungen in Deutschland haben ergeben, dass drei unterschiedliche Strategien zur Erhöhung des Männeranteils an Fachschulen bereits verfolgt werden:

1. Einstellung von mehr männlichen Dozenten,¹⁶
2. Kooperation mit dem Netzwerk „Neue-Wege-für-Jungs“,¹⁷

16 Die Fragebogenerhebung unter Fachschulen für Sozialpädagogik in Deutschland hat jedoch keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Anteil männlicher Dozenten und dem Anteil männlicher Studierender nachweisen können. Weitere Untersuchungen wären hierfür notwendig.

17 Das Netzwerk „Neue Wege für Jungs“ bündelt, unterstützt und

3. Durchführung von Informationsveranstaltungen, zu denen gezielt junge Männer eingeladen werden, denen ein erster Eindruck über den Erzieherberuf vermittelt werden soll.

Heinz Bartjes, Markus Keller und Tibor Vetter beschreiben beispielsweise, wie sie und einige Studierende an der Hochschule Esslingen versuchen, jungen Gymnasiasten am so genannten „Boys Day“ die Studienfachrichtung „soziale Arbeit“ näher zubringen. Die Studierenden der Hochschule hatten am „Boys Day“ im Jahr 2007 für die Schüler ein Theaterstück vorbereitet, in dem sie auf ironische Weise der Frage nachgingen, warum sie sich als Studierende für das Studium der Sozial-Arbeit entschieden hatten. In der anschließenden Gruppenarbeit vermittelten die Studierenden den Schülern Informationen zu unterschiedlichen sozialen Berufen und veranschaulichten die Stärken und Schwächen dieser Berufsfelder aus ihrer Sicht als männliche Studierende¹⁸.

Erfahrungen aus Norwegen, dem Land mit dem europaweit höchsten Männeranteil im pädagogischen Bereich der Kindertageseinrichtungen, zeigen, dass einmalige Projekte oder Kurzzeitprojekte zur Erhöhung des Männeranteils in der Ausbildung nicht erfolgsversprechend sind. Eine weitergehende Gender-Mainstreaming-Strategie erfordert stattdessen, dass die Fach- und Hochschulen Personen benennen, die für die Umsetzung verschiedener Strategien zur Erhöhung des Männeranteils verantwortlich sind und dafür auch mit zeitlichen Ressourcen ausgestattet werden. Wichtig ist zudem, dass Fach- und Hochschulen in ihrer Öffentlichkeitsarbeit den ErzieherInnenberuf als eine professionelle Tätigkeit herausstellen, männliche Erzieher repräsentieren und aufzeigen, inwiefern das Betätigungsfeld auch für Männer interessant und attraktiv ist.¹⁹

regt regionale Angebote an, die sich speziell an Jungen (Schüler der Klassen 5 bis 10) richten und Fragen zur Berufs- und Lebensplanung, der Reflektion von Geschlechterrollen und der Erweiterung von sozialen Kompetenzen in adäquater geschlechtssensibler Form aufgreifen. „Neue Wege für Jungs“ unterhält ein Service-Büro und eine Website, die als Plattform für Dialog und Vernetzung dient und Engagierte in Schule, Jugendarbeit und Berufsberatung bei der Umsetzung von Jungenangeboten unterstützt (vgl. Cremers 2007; siehe auch www.neue-wege-fuer-jungs.de).

18 Bartjes, Keller, Vetter 2008, S. 16-18.

19 Die Studie von Liane Watermann (2006) gibt Hinweise darauf, wie Lern- und Rahmenbedingungen von Fachschulen für viele männliche Studierende förderlicher gestaltet werden können.

Exkurs: Gründe zur Erhöhung des Männeranteils in der Früh- und Elementarpädagogik

Mit der Forderung nach einer Erhöhung des Männeranteils in der Früh- und Elementarpädagogik sind mehrere Schwierigkeiten verbunden:

Der geringe Anteil männlicher Erzieher kann dazu führen, dass in der öffentlichen Debatte, in Ausbildungseinrichtungen und in Kindertageseinrichtungen mit der Anstellung von Männern geschlechterstereotype Wünsche und Interessen verbunden werden, die einerseits Männer nicht erfüllen können oder wollen – häufig gerade dann nicht, wenn sie sich für den Erzieherberuf interessieren. Andererseits können diese Stereotypisierungen auch zur Abwertung der Fähigkeiten und Leistungen von Frauen in diesem Beruf beitragen, indem bestimmte Kompetenzen ausschließlich Männern zugeordnet und so an die Existenz eines männlichen Geschlechtskörpers gebunden werden.

Daher schlagen wir vor, bei Aktivitäten zur Erhöhung des Männeranteils in der ErzieherInnenausbildung darauf zu achten, dass diese nicht mit stereotypisierenden Forderungen an Männer und Abwertungen der Leistungen und Kompetenzen von Frauen in diesem Beruf verbunden werden. Vielmehr sollte herausgehoben werden, was an diesem Beruf auch für Männer interessant sein kann und dass an dieser Stelle Menschen mit vielfältigen Hintergründen (Geschlecht, Herkunft, sexuelle Orientierung etc.) gebraucht werden, die den Kindern einen Teil ihrer Lebenserfahrung mitgeben und ihnen vielfältige Rollenmodelle bieten können.

Auch im Unterricht kann dann über geschlechtertypische Arbeitsteilungen in Kita-Teams insbesondere in Zusammenhang mit deren Vorbildfunktion reflektiert werden.

Jenseits all dieser Fallstricke kann eine Erhöhung des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen jedoch dazu führen, dass

- Mädchen und Jungen reale männliche Vorbilder erfahren und dadurch die unterschiedlichen und vielfältigen Seins-Weisen von Männern kennen lernen können,
- Versorgungs- und Betreuungstätigkeiten von Kleinkindern in der öffentlichen Wahrnehmung auch als „Männerarbeit“ angesehen werden,
- die Vielfalt pädagogischer Angebote erweitert wird.
- das Berufsspektrum und der Handlungsspielraum von Männern erweitert wird. So zeigen Interviews mit männlichen Erziehern nicht nur, dass es sich bei Kindertageseinrichtungen um ein stressiges Arbeitsfeld handelt, sondern auch, welche Befriedigung männliche Erzieher aus der Arbeit mit Kindern ziehen. „Es ist das ungeheuer befriedigende Gefühl, wenn ein 3-jähriges Kind, noch ein wenig stolpernd und unsicher – im Buggy geschoben – in die Einrichtung kommt und dann als 6-jähriges sicher auf der zwei Meter hohen Mauer balanciert und voll Energie die Welt entdecken will und sich auf die Schule freut.“²⁰

Personelle Verankerung

Leitfragen

Steht die Leitungsebene der Fach(Hoch)schule dem Thema Gender Mainstreaming eher aufgeschlossen gegenüber und befördert die Verankerung von Gender Mainstreaming? Oder steht sie dem Thema Gender Mainstreaming eher unwillig gegenüber und ist untätig?

Gibt es DozentInnen, die Gleichstellungsprozesse explizit fördern wollen und die bereit wären, Gleichstellungsprozesse in der Fach(Hoch)schule zu fördern?

Verfügen die ProfessorInnen und DozentInnen über Gender-Kompetenzen, die sie in die Lehre mit einfließen lassen können?

Repräsentieren ProfessorInnen und DozentInnen ein geschlechtergerechtes Verhältnis von Frauen und Männern in der Fach- bzw. Hochschule?

Repräsentieren ProfessorInnen und DozentInnen einen repräsentativen Querschnitt der bundesdeutschen Bevölkerung? Sind beispielsweise MigrantInnen und Homosexuelle repräsentativ im Lehrkörper vertreten?

Reflektieren die ProfessorInnen und DozentInnen ihre geschlechterrelevante „Vorbildhaltung“ gegenüber Studierenden kritisch?

Wie werden die „geschlechtlichen Inszenierungen“ der ProfessorInnen und DozentInnen beurteilt? Orientieren sich die ProfessorInnen und DozentInnen eher an traditionellen oder eher an alternativen geschlechteruntypischen Geschlechterbildern?

²⁰ vgl. Uhrig 2006.

Wir gehen davon aus, dass eine personelle Verankerung von Gender Mainstreaming sich an folgenden Zielen ausrichten sollte: Gerechte Verteilung der Ressourcen (Leitungsstellen, Gehalt, Wertschätzung etc.) zwischen den Geschlechtern, Beschäftigung von MitarbeiterInnen, die vielfältige Weiblichkeits- und Männlichkeitsentwürfe verfolgen, Erhöhung der Geschlechterkompetenzen aller MitarbeiterInnen der Fach- oder Hochschule, Sensibilisierung der MitarbeiterInnen für Gleichstellungsfragen und Beteiligung der MitarbeiterInnen an Gleichstellungsprozessen.

„Gleichstellungsteams“

In der Fachliteratur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Gender-Mainstreaming-Prozesse in Organisationen auf die Beteiligung aller MitarbeiterInnen auf den unterschiedlichen Hierarchieebenen angewiesen sind, denn sonst geraten „Programme der Veränderung von Organisationen mit hoher Wahrscheinlichkeit ins Stocken oder werden konterkariert.“²¹

Eine Maßnahme, die die Beteiligung von MitarbeiterInnen an Gleichstellungsprozessen fördert und Gender Mainstreaming auch personell verankert, kann die Gründung einer Steuerungsgruppe für Gleichstellungsstrategien sein. Diese Steuerungsgruppe ist dann für die Förderung gleichstellungspolitischer Maßnahmen einer Organisation verantwortlich. Die Aufgaben einer solchen Steuerungsgruppe können die Analyse organisationsinterner Geschlechterverhältnisse, die Formulierung von Gleichstellungszielen und deren Vermittlung an die MitarbeiterInnen oder die Umsetzung gleichstellungsorientierter Maßnahmen betreffen.

In unserer qualitativen Erhebung haben wir keine Beispiele für solche mit einem formalen Auftrag ausgestattete Steuerungsgruppen in den Fachschulen gefunden. Interessanterweise haben die Interviews aber ergeben, dass DozentInnen in einigen Fachschulen informelle Gruppen gebildet haben, die persönlich motiviert bestimmte Gleichstellungsziele in Fachschulen verfolgen.

In einer Fachschule besteht beispielsweise ein solches informelles Gleichstellungsteam aus drei KollegInnen, die ohne formalen Arbeitsauftrag von Seiten der Schule den Anteil männlicher Studierender in der Fachschule erhöhen möchten. Dieses Gleichstellungsteam entwickelte dabei konkrete Maßnahmen wie die Beteiligung an einem Projektwettbewerb des Netzwerkes „Neue Wege für Jungs“ und die Durchführung eines Seminars mit dem Titel „Männer als Erzieher“. Die drei KollegInnen versuchen zudem, das Thema „Erhöhung des Männeranteils“ und weitergehende Geschlechterthemen wie beispielsweise „Jungenarbeit“ in Teamsitzungen und -fortbildungen und in den Schulentwicklungsprozess einfließen zu lassen.

In einer anderen Fachschule führte der Unmut über die geschlechterungerechte Verteilung von Führungspositionen zur Gründung einer aus Frauen bestehenden informellen Steuerungsgruppe. Gleichstellungspolitische Ziele dieser Steuerungsgruppe sind die Erhöhung des Frauenanteils bei den Leitungsstellen und die Förderung von Arbeitsbedingungen, die eine bessere Vereinbarung von Beruf und Familie erlauben. Eine der ersten gleichstellungspolitischen Maßnahmen dieser Steuerungsgruppe war die Entwicklung und Verteilung eines Fragebogens über den die (weiblichen) Kolleginnen zu ihren Gleichstellungsvorstellungen befragt wurden. Auf Grundlage der Fragebogenergebnisse sollten dann weitergehende Gleichstellungsschritte geplant werden.

Die Erhebungen im Rahmen des Projekts Gender Loops haben gezeigt, dass informelle Gleichstellungsteams Gleichstellungsstrategien in die Fachschule tragen und fördern können, besonders dann, wenn das Kollegium Geschlechterthemen generell offen und neugierig gegenüber steht.

Wir gehen weitergehend davon aus, dass formale Steuerungsgruppen, die mit einem offiziellen Arbeitsauftrag der Fachschule ausgestattet sind, Gleichstellungsprozesse noch deutlicher vorantreiben können.

²¹ Scherr 2001, S. 83.

Inhaltliche Verankerung Leifragen

Ist Gender als Querschnittsthema in der Ausbildung verankert? Fließen Geschlechter-Themen als Querschnittsthemen in alle Seminarmodule mit ein?

Fließen in die Lehre Theorien ein, die die soziale Konstruiertheit von Geschlecht herausstellen?

Fließen in die Lehre Beobachtungsaufgaben ein, die die Spiel- und Interaktionsstile von Mädchen und Jungen zum Ziel haben?

Fließen in die Lehre Kriterien geschlechterbewusster Bilderbücher mit ein?

Fließt in die Lehre die historische Entwicklung des ErzieherInnenberufs als Frauenberuf mit ein?

Wird in der Lehre auf die zunehmende Pluralisierung von Lebensformen und Familienkonzepten (wie beispielsweise gleichgeschlechtliche Eltern) eingegangen?

Fließen Männlichkeitstheorien (z.B. das Konzept der hegemonialen Männlichkeit von Connell²²) mit in die Lehre ein?

Fließen Reflektionen über mögliche unterschiedliche kulturell geprägte Weiblichkeits- und Männlichkeitsvorstellungen und deren Auswirkungen auf erzieherisches Handeln mit in die Lehre ein?

Wird in der Lehre auf sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen eingegangen?

Werden in der Lehre wissenschaftliche Ergebnisse und Theorien von Frauen und Männern gleichermaßen gewürdigt?

Wird in der Ausbildung auf die besondere Situation von Männern im „Frauenberuf Erzieherin“ eingegangen? Wenn ja, wie geschieht dies? Geschieht dies in ausreichendem Maße?

Wie eine inhaltliche Verankerung geschlechtsbezogener Unterrichts- und Praxisangebote in die Ausbildung von ErzieherInnen aussehen kann, dafür liefert Kapitel 5 dieses Curriculums zahlreiche Anregungen. Als besonders wichtig für eine inhaltliche Verankerung erachten wir, dass Geschlecht als Querschnittsaufgabe in alle Lern- und Themenfelder einfließt und dass Gender-Pflichtseminare in die Lehre integriert werden.

Geschlecht als Querschnittsthema

Ziel einer wirkungsvollen Gender-Mainstreaming-Strategie sollte es sein, die Geschlechterperspektive als Querschnittsaufgabe in alle Lern- und Themenfelder einfließen zu lassen. Einer Fach- oder Hochschule bieten sich hierfür unzählige Möglichkeiten. So lassen sich beispielsweise Mädchen- und Jungenbeobachtungen in das Themenfeld „Beobachten und Dokumentieren“ integrieren und

in Praktikums- und Hospitationsphasen durchführen.²³ Im Themenfeld sozialpädagogischer Theorie und Praxis können die verschiedenen Mädchen- und Jungenarbeits- oder praktische geschlechterbewusste Pädagogikansätze behandelt werden. Vor dem Hintergrund, dass Studierende immer wieder auf populäre Texte oder wissenschaftliche Studien verweisen, die die Geschlechterdifferenzen vor allem in den unterschiedlichen biologischen Anlagen von Frauen und Männern begründen, halten wir es für unabdingbar, dass das Thema „Doing Gender“²⁴ im Rahmen von Sozialisationstheorien behandelt wird.

²² Connell 1999.

²³ Vgl. Kapitel 5.5 dieses Bandes.

²⁴ In der Fachliteratur wird mit dem Begriff „Doing Gender“ darauf verwiesen, dass Geschlecht in sozialen Interaktionen hergestellt wird. Vgl. Kapitel 5.1 dieses Bandes.

Gender-Pflichtseminare

Die Verankerung von Gender-Pflichtseminaren garantiert, dass Studierende im Verlauf ihrer Ausbildung mit Geschlechterthemen konfrontiert werden. Die gängige Praxis von Fachschulen, Seminare zu Geschlechterthemen in der Regel nur als Wahlpflichtfächer anzubieten, führt dazu, dass viele Studierende die Ausbildung durchlaufen können, ohne sich Geschlechter-Kompetenzen und Geschlechter-Fachwissen anzueignen. Gender-Pflichtseminare sind zudem ein deutliches Zeichen nach außen, dass Fachschulen der Geschlechterthematik eine wichtige Bedeutung beimessen.

Fazit

Die hier vorgestellten Anregungen zur Verankerung von Gleichstellungsstrategien und geschlechtsbezogenen Unterrichtsangeboten zeigen, dass Gender Mainstreaming konkret in Fach- und Hochschulen umgesetzt werden kann. Fach- und Hochschulen müssen dafür nicht immer große Gleichstellungsprojekte starten. Auch kleine Umsetzungsschritte können dazu beitragen, dass Gender Mainstreaming in der Ausbildung von ErzieherInnen sichtbar wird und damit auch in Kindertageseinrichtungen deutlichere Konturen annimmt.

Literatur

Bartjes, Heinz/Keller, Markus/Vetter, Tibor (2008): Warum studiert „Mann“ Soziale Arbeit? In: Switchboard Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Nr. 185, Sommer 2008, 16-18.

Connell, Robert (1999): Der gemachte Mann, Opladen: Leske und Budrich.

Cremers, Michael (2007): Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule Beruf. Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (Hg.), Bielefeld.

Cremers, Michael/Krabel, Jens (2007): Gender Loops – Ein Projekt zu Gender Mainstreaming in der frühpädagogischen Ausbildung, in: kleinundgroß, 60 Jahrgang 2007, Heft 11, S. 17-20.

Krabel, Jens (2008): Geschlechtergerechtigkeit macht Schule. Anregungen und Empfehlungen zur Verankerung von Gender Mainstreaming in der Ausbildung für ErzieherInnen, in: Kita spezial, 3/2008, S. 29-34.

Mayer, Dorit/v. Ginsheim, Gabriele (2002): Gender Mainstreaming. Zukunftswege der Jugendhilfe – ein Angebot. Berlin: Stiftung SPI (Hg.).

Scherr, Albert (2001): Gender Mainstreaming als Lernprovokation – Anforderungen an die Ausbildung, Fortbildung und Personalentwicklung in den Organisationen der Jugendhilfe. In: v. Ginsheim, Gabriele u.a. (Hg.), 81-93.

Ubrig, Kerstin (2006): Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main, Kurzfassung der Gesamtergebnisse. Online im Internet unter: www.hessenstiftung.de/files/07-03-12_kurzfassung_kita-studie.pdf (Stand 2008-12-08).

Watermann, Liane (2006): Erzieher – auch ein Beruf für Männer. Eine Untersuchung zu Motivation, der Rolle als Mann, Vorstellungen und Berufsperspektiven in der Ausbildung zum Erzieher, Göttingen: Gleichstellungsstelle des Landkreises Göttingen, Eigendruck.

3. Methodischer und didaktischer Rahmen zur Vermittlung geschlechtsbezogener Themen in der ErzieherInnenausbildung

von Jens Krabel, Michael Cremers, Katharina Debus (Dissens e.V., Berlin),
Alfons Romero (Universidad de Girona)

Einleitung

Ist es sinnvoll Geschlechterthemen nach dem traditionellen Schema von Input – Auswendig-Lernen – Abfragen und Bewerten zu vermitteln? Ist eine solche Wissensvermittlung dazu geeignet, künftige ErzieherInnen zur Umsetzung einer geschlechterreflektierten pädagogischen Praxis auszubilden und Studierende zu motivieren, geschlechterpädagogisch aktiv zu werden?

In diesem Artikel legen wir dar, dass eine Methodik und Didaktik jenseits traditioneller Lernwege notwendig ist, um Studierende für eine geschlechterreflektierte Praxis zu gewinnen und zu befähigen. Wir plädieren für eine Themen und AdressatInnen angemessene Didaktik, die das Interesse der Studierenden an den behandelten Themen wecken und sie so zu einer eigenständigen Aneignung der Inhalte motivieren kann. Diese Themen- und AdressatInnen angemessene Didaktik soll außerdem dazu beitragen, dass Studierende das Gelernte auf ihre eigene pädagogische Praxis alltagsnah übertragen können.

Wir werden im ersten Schritt begründen, warum Geschlechterthemen eine besondere Didaktik und Methodik erfordern. Daraufhin werden wir uns mit den Kompetenzen beschäftigen, die Studierende für die Umsetzung einer geschlechterreflektierten Praxis benötigen. Des Weiteren werden wir praktische Anregungen geben, wie Studierende für Geschlechterthemen gewonnen werden können.

Gründe für eine spezifische Didaktik und Methodik zur Bearbeitung von Gender-Themen

Die im Projekt Gender Loops durchgeführten quantitativen und qualitativen Untersuchungen haben gezeigt, dass das Vermitteln von Gender-Themen eine besondere Methodik und Didaktik verlangt, um

- Studierende neugierig auf Geschlechterthemen zu machen:
(Denn) Erfahrungen zeigen, dass Geschlechterthemen nicht unbedingt (wiss-) begierig von den Studierenden aufgegriffen werden. Desinteresse und Widerstände gegenüber Geschlechterthemen begründen sich u. a. in stereotypen Alltagstheorien, in eigenen traditionellen geschlechtlichen Identitätsvorstellungen und in der geringen Verankerung von Geschlechterthemen im Feld der Elementarpädagogik. Es ist meist nicht erfolgversprechend, die Vermittlung von Gender-Wissen normativ zu begründen. Studierende öffnen sich nicht unbedingt deshalb für Geschlechterthemen, weil LehrerInnen auf die Tatsache einer geschlechterungerechten Gesellschaft verweisen;
- Gender-Themen mit den Biographien und dem persönlichen Leben der Studierenden zu verknüpfen:
Studierende, die die Auswirkungen/Bedeutung von Geschlecht in ihrem eigenen persönlichen Leben sehen, stehen einer geschlechtersensiblen Praxis meist offener gegenüber.
Studierende, die Gender-Themen in Beziehung zu eigenen persönlichen Erfahrungen setzen, erinnern

sich meist besser an diese in der Lehreinrichtung behandelten Themen;

- es den Studierenden zu ermöglichen, ihr abstraktes geschlechtsbezogenes Sachwissen in eine grundsätzliche geschlechterbewusste Haltung zu „überführen“ und es nicht wie ein „Werkzeugkasten“ zu verwalten, der nur zu bestimmten Zwecken geöffnet wird.²⁵

Geschlechterkompetenzen der ErzieherInnen:

Im Rahmen der Umstrukturierung des europäischen Hochschulraums sowie in Folge des Literacy-Ansatzes²⁶ der PISA-Studien hat ein neues Lehr-Lern-Paradigma in der öffentlichen Bildungs-Debatte in der Europäischen Union an Gewicht gewonnen: Der Lernerfolg soll nicht mehr an auswendig gelerntem Wissen klar abgrenzbarer Themen gemessen werden, sondern an der Fähigkeit der Lernenden, Probleme in einem bestimmten Feld zu lösen und dafür vielfältige Fertigkeiten, Eigenmotivation und ein möglichst breites Wissensrepertoire nutzen zu können. Diese Mischung aus Fertigkeiten, Wissen und Motivation wird mit dem Begriff der Kompetenz gefasst.²⁷ Ein kompetenzorientierter Lehr-Lern-Prozess ist grundsätzlich an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert, betont aktive Lernformen, überprüft den Lernerfolg durch Aufgaben, in denen die Fähigkeit der Lernenden gefragt ist, eigene Lösungen zu entwickeln und lässt sich nicht klar auf einzelne Fachbereiche eingrenzen.

Studierende sollten demnach geschlechtsbezogenes Sach-Wissen nicht auswendig lernen, sondern Wissen, Material und Werkzeuge an die Hand bekommen, um das Erlernte auf Praxis-Situationen übertragen zu können. Spezifische Geschlechterkompetenzen sollten als fachübergreifende Inhalte in der ErzieherInnen-Ausbildung verankert werden. Wir halten es für wichtig, dass die Studierenden während der Ausbildung befähigt werden:

- Geschlechtsbezogene Probleme und Herausforderungen zu erkennen. Ein bewusster Umgang mit Gender-Themen ist für eine professionelle Arbeit von ErzieherInnen unerlässlich.
- Geschlechtsbezogene Lern- und Entwicklungspro-

zesse mit Gruppen und Einzelpersonen zu planen, vorzubereiten, auszuführen und zu evaluieren.

- Geschlechtsbezogene Personal- und Organisationsentwicklungen in Kindertageseinrichtungen zu planen, vorzubereiten, auszuführen und zu evaluieren.
- Geschlechtsbezogene Projektarbeit in Zusammenarbeit mit Familien und sozialen Einrichtungen zu konzeptionalisieren, zu entwickeln, zu koordinieren und auszuwerten.
- Individualität und Vielfalt zu respektieren. Kinder müssen individuell wertgeschätzt werden und Unterschiede zwischen ihnen als wertvoll angesehen und gewürdigt werden.
- Sich Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung als Ziel zu setzen. Für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist es wichtig, davon auszugehen, dass alle Menschen ein Menschenrecht auf Chancengleichheit haben, das nicht durch das Geschlecht, die sexuelle Orientierung, Herkunft, Hautfarbe, Behinderung, Alter oder Religion eingeschränkt wird.
- Empowerment und Interessenvertretung zu fördern. ErzieherInnen sollten sich gegen geschlechtsbezogene Benachteiligungen in Institutionen und in der Gesellschaft im Allgemeinen einsetzen.
- Ihre Praxis und professionelle Entwicklung zu reflektieren. Um effektiv arbeiten zu können, müssen ErzieherInnen ständig ihre eigene Praxis und ihre Erfolge in Bezug auf Gender-Themen evaluieren.
- Aktuelle Geschlechterdiskurse und –theorien nachvollziehen können, wie z.B. das Konzept der hegemonialen Männlichkeit und Weiblichkeit, Begriffe wie Körpergeschlecht und Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung, Intersektionalität und Vielfalt.
- Einflüsse auf die Herausbildung der individuellen Geschlechtsidentität zu erkennen und zu analysieren (z.B. geschlechtsspezifische Sozialisierung, Änderung des Selbstkonzepts, Familie, Körper, Sexualität/sexuelle Orientierung).

Methodische und didaktische Empfehlungen (Ergebnis der nationalen Erhebungen)²⁸

Wie in der Einleitung erwähnt, sollte eine Methodik und Didaktik zur Vermittlung von Gender-Themen in der ErzieherInnen-Ausbildung mehrere Ziele verfolgen: Sie sollte die Motivation der Studierenden wecken (1), einen Umgang mit gegebenenfalls vorhandenen Widerständen finden (2), dafür sorgen, dass die erlernten Inhalte auf die Praxis übertragbar sind (3) und einengende Geschlechterkonstruktionen nicht reproduzieren (4).

25 Vgl. Drogand-Strud/Ottemeier-Glücks 2003, Puchert/Höyng 2004.

26 Der Begriff der „literacy“ wird zeitweise mit „Literalität“ oder „Grundbildung“ übersetzt und bezieht sich nicht nur auf Lesekompetenzen sondern auf die grundlegenden Kompetenzen, sich in einem Bereich (bei PISA: Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) eigenständig bewegen zu können und über die „grundlegenden Kulturwerkzeuge“ der jeweiligen Referenzgesellschaft zu verfügen. Ein Ansatz, der „Literacy“ als Problemlösekompetenz vermittelt, wird als Gegensatz zu lehrplanverhafteter Vermittlung einzelner mittels Abfrage zu überprüfender Wissenshäppchen beschrieben. Vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 20ff.

27 Vgl. [de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_\(Pädagogik\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_(Pädagogik)), download 20.11.08.

28 Vgl. Gender Loops (2007).

(1) Motivation und Interesse der Studierenden wecken

Schaffung eines Verhandlungs- und Auseinandersetzungsraums

Das Erlernen von Gender-Kompetenzen benötigt einen „Lernraum“, in dem die angehenden ErzieherInnen selbsttätig, selbstständig, angstfrei, offen, (selbst-)kritisch und motiviert Erfahrungen und Wissensbestände austauschen, erfahren und sich aneignen können.

Gerade die Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht, sei es bei Diskussionen um Gender Mainstreaming oder um Geschlechtergerechtigkeit, erfordert einen „Verhandlungs- und Auseinandersetzungsraum“, in dem die Studierenden ihre in der Regel sehr unterschiedlichen Alltagstheorien und Alltagsverständnisse über Männer und Frauen und ihre persönlichen Geschlechterbiografien austauschen können. Die Arbeit in Kleingruppen bietet hierfür gute Möglichkeiten. Ein Unterrichtsmodell, das stark am Modell der rezeptiven Wissensvermittlung seitens der Lehrenden ausgerichtet ist, kann dagegen kontraproduktiv sein.

Ein gutes Mittel, einen solchen Raum zu schaffen, sind Reflektionsworkshops. Hier kann in einem vertrauten und möglicherweise außerschulischen Rahmen jenseits stundenplanbedingter Zeitrestriktionen Selbstreflektion durch Gruppendynamik, sozial-affektive Methoden, Rollenspiele, Kritik und Debatten gefördert werden.

Forschendes Studieren

Gute Erfahrungen gibt es mit der Methode des forschenden Studierens. Die Studierenden erleben sich dabei als ForscherInnen, die ihre eigenen Gender-Forschungsfragen entwickeln und zu beantworten suchen.

In einem ersten Schritt haben die Studierenden die Möglichkeit sich zu bestimmten Geschlechterthemen zu äußern, ihre Alltagstheorien darzulegen und Forschungsfragen zu entwickeln. Im zweiten Schritt erhalten die Studierenden die Gelegenheit, ihre Alltagstheorien beispielsweise durch Beobachtungen oder Interviews zu überprüfen und Antworten auf ihre Forschungsfragen zu finden. Im dritten Schritt erhalten die Studierenden wissenschaftliche Texte, die theoretische und empirische Zugänge zu den Themen und Fragen der Studierenden eröffnen. Der Forschungsprozess der Studierenden wird durch kritische und reflektierende Gruppenprozesse begleitet.

Vorschläge und Beispiele aus dem forschenden Studieren:²⁹

- Studierende können beispielsweise der Frage nachgehen, wie sich die Anwesenheit von männlichen Erziehern auf die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen auswirkt, in dem sie einen standardisierten Fragebogen für ErzieherInnen entwickeln und diesen an Kindertageseinrichtungen verschicken, die auch männliche Erzieher beschäftigen.

29 Die Beispiele verdanken wir Dagmar Kasüschke, Professorin an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg. Vgl. auch Kapitel 4. Das Projekt „Studierende befragen ErzieherInnen zu Geschlechterthemen“ zeigt beispielhaft, wie das Forschende Studieren in der ErzieherInnenausbildung umgesetzt werden kann.

• In der Beschäftigung mit theoretischen Phasenmodellen und der Frage, welches Wissen Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren über Geschlechterrollenstereotype und Sexualität haben, besteht eine weitere erfolgversprechende Möglichkeit.

- Studierende können Bilderbuchbetrachtungen mit Kindern videografieren und sich mit folgenden Fragestellungen beschäftigen: Wie gehen Kinder mit geschlechtsuntypischen Bilderbüchern um? Welches soziale Wissen haben Kinder über die Geschlechter und wie konstruieren sie Geschlecht?

Das Prinzip des forschenden Studierens lässt sich auch auf Themenfelder der Mädchen- und Jungenarbeit anwenden. So können die Studierenden zum Beispiel recherchieren, welche Einrichtungen in der näheren Umgebung Mädchen- und Jungenarbeit anbieten und wie sie diese inhaltlich begründen. Die Studierenden besuchen dann diese Einrichtungen und befragen die PädagogInnen zu ihren geschlechterreflektierten Ansätzen und Erfahrungen.

(2) Umgang mit Widerständen

Zunehmende „Biologisierung“

Biologistisch-deterministische Erklärungen haben das Verständnis von Männern und Frauen bis in die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts bestimmt und sind bis heute auch im Bereich der frühkindlichen Bildung von Bedeutung. „Biologistischer Determinismus“ meint dabei, dass aus der biologischen Einteilung der menschlichen Körper in zwei Geschlechter bestimmte psychologische und verhaltensbezogene Dispositionen hergeleitet werden. Geschlechterbezogene Differenzen zwischen Individuen werden damit in den Bereich der Natur verschoben und somit unangreifbar.³⁰

Unsere Erhebungen zeigen, dass DozentInnen in zunehmendem Maße damit konfrontiert sind, dass Studierende auf populäre Texte oder wissenschaftliche Studien verweisen, die die Geschlechterdifferenzen vor allem in den unterschiedlichen biologischen Anlagen von Frauen und Männern begründen. Diese Begründungen nutzen Studierende dann häufig, um sich gegen eine geschlechterreflektierte Bildungsarbeit auszusprechen, denn „man solle die Kinder ja nicht verbiegen“.

DozentInnen können daraufhin Studierenden Informationen zur Verfügung stellen, die für eine geschlechterreflektierte Pädagogik „werben“ und die „soziale Konstruktion“

30 Alsop et al. 2002.

tion der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit³¹ verständlich machen. Der Bezug auf den Begriff der Selbst-Bildung (siehe unten), Biografiearbeit und Texte, die sich kritisch mit biologistischen Begründungen auseinandersetzen,³² sind gute Möglichkeiten auf biologistische Argumentationen von Studierenden zu „reagieren“. Es ist sinnvoll, die freiheitsbeschränkende Wirkung biologistischer oder anderweitig deterministischer Argumentationen zu betonen und das Verantwortungsgefühl der Studierenden dafür anzusprechen, den Kindern ein größtmögliches Repertoire an Verhaltensweisen und Identitätsangeboten zu machen – insofern wäre das „Verbiegen“ der Kinder auf der biologistischen und nicht auf der geschlechterreflektierenden Seite der Pädagogik zu verorten.

Zu vergessen ist darüber hinaus nicht, dass biologisch-deterministische Argumentationen in der Vergangenheit und auch in der Gegenwart immer wieder zur Begründung der Geschlechterdifferenzen verwendet und somit ungleiche soziale, politische und wirtschaftliche Geschlechterverhältnisse naturalisiert und normalisiert wurden und werden.

Zugänge über den Bildungsbegriff

Eine Handhabe, Studierenden den Zugang zu Geschlechterthemen zu ermöglichen, ist ein Bildungsbegriff, der die Selbst-Bildung von Kindern in den Mittelpunkt stellt. (Geschlechter-)Bildung meint dann den Prozess, in dem sich Mädchen und Jungen Bilder vom Mädchen- und Junge-Werden machen, Theorien über die Ausgestaltung geschlechtlicher Identitätskonstruktionen entwickeln und ihr Handeln danach ausrichten. Haben Kinder nicht die Möglichkeit, sich vielfältige und ausdifferenzierte Geschlechter-Bilder zu machen, so besteht immer die Gefahr, dass sie tendenziell auch vereinfachende stereotype geschlechtliche Selbst-Bilder entwerfen, die ihre zukünftigen Handlungen, Interessen und Wahlentscheidungen mitbestimmen. Eine unserer Interview-PartnerInnen spricht vom „Bildungsprojekt Gender“, dass die Kinder bewältigen und dass die ErzieherInnen verstehen müssen. Eine geschlechterreflektierte Pädagogik muss somit nicht unbedingt mit dem normativen Verweis auf eine geschlechtergerechte Gesellschaft begründet werden, sondern damit, dass ErzieherInnen die professionelle Aufgabe haben, Kinder bei der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen.³³

Der Begriff „Gender“

Unsere Erhebung zeigt, dass Seminare oder Kurse zu Geschlechterthemen, die mit Begriffen wie „Gender“ oder „Gender Mainstreaming“ betitelt werden, weniger von Studierenden nachgefragt werden, als Seminare zu The-

men wie Mädchen- oder Jungenarbeit.³⁴ Daher ist es sinnvoll, den Begriff „Gender“ bei Seminaren zu umgehen bzw. zu konkretisieren, um Studierende ansprechen zu können, die (noch) kein tieferes Interesse an theoretischen Debatten zu Geschlechterthemen entwickelt haben.

(3) Theorie-Praxis-Transfer

Verknüpfung von Gender-Themen und -Theorie mit praktischen Erfahrungen

Die Verzahnung von Gender-Theorie und geschlechterbewusster Praxis halten wir für wichtig, um das theoretische Wissen in die praktische Arbeit überführen zu können, um Erfahrungswissen und Schulwissen zu integrieren, um Neugier bei den Studierenden zu wecken und nicht zuletzt um Praxiswissen in die Ausbildungseinrichtungen zurückfließen zu lassen. Diese Verzahnung von Schulwissen und Praxiserfahrungen und –wissen kann unter anderem durch die folgenden Ansätze hergestellt werden:

- Die Integration von Geschlechterthemen in die Praktika: In der Regel werden Praktika von Arbeitshandbüchern begleitet, die den Studierenden eine Orientierung für ihre Arbeit in der Kindertageseinrichtung an die Hand geben (Beobachtungsrichtlinien, Leitfäden für teilnehmende Beobachtung, Arbeitsrichtlinien, die von den Studierenden befolgt werden müssen etc.). Wir schlagen vor, in diese Beobachtungsrichtlinien Elemente aufzunehmen, die sich mit dem Thema Geschlecht befassen, um so:

die Organisationsstruktur der Kindertageseinrichtung zu analysieren,

die Praxis im Umgang mit den Kindern zu analysieren,

das Verhalten von Jungen und Mädchen zu analysieren,

die Eltern-Kind und Eltern-ErzieherInnen Beziehungen zu analysieren.

- Wissens- und Erfahrungstransfer zwischen Lehre und Praxis:

Der (institutionalisierte) Austausch von geschlechterpädagogischen Erfahrungs- und Wissensbeständen zwischen Lehre und Praxis ermöglicht Lernerfahrungen und „Synergieeffekte“ bei der (Weiter-)Entwicklung einer geschlechterreflektierenden Lehre und Pädagogik. Ein Wissens- und Erfahrungstransfer zwischen Lehre und Praxis ist wichtig, weil es wenig Erfahrungswissen im Bereich der geschlechterreflektierenden Elementarpädagogik gibt. LehrerInnen, DozentInnen und ErzieherInnen sind deshalb auf

31 Vgl. hierzu Kapitel 5.1 in diesem Band.

32 Vgl. Bredow 2007, Frey 2002, Rohrman 2006b.

33 Eine genaue Beschreibung der Zusammenhänge von Bildung und Gender findet sich u. a. bei Krabel 2007, Rabe-Kleberg 2006, Rohrman 2006a.

34 Vgl. hierzu auch Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen 2005.

die wenigen geschlechterpädagogischen Erfahrungen „angewiesen“.

Gute Erfahrungen gibt es z.B. mit Besuchen von Studierenden bei geschlechterreflektiert arbeitenden Einrichtungen oder mit Fachtagen für Kindertageseinrichtungen, die mit einem entsprechenden Schwerpunkt regelmäßig von Hochschulen organisiert werden.

Reflektion der Bedeutung von Geschlecht im ErzieherInnen-Beruf

Der ErzieherIn-Beruf ist stark in einem traditionell weiblich konnotierten Raum verortet. Es ist wichtig, dass die DozentInnen für sich und mit den Studierenden gemeinsam Implikationen dieser Verortung reflektieren. Dies kann in Form von Kleingruppenarbeiten/-diskussionen, Diskussionen mit der ganzen Klasse, Interviews u.ä. beispielsweise entlang der folgenden Fragen erfolgen:

- Wie wirkt es sich auf die eigene Berufsmotivation aus, dass der ErzieherInnen-Beruf häufig als „Frauenberuf“ empfunden wird?
- Wie wirkt sich die geschlechtliche Konnotation des ErzieherInnen-Berufs auf die Wahrnehmung der Leistungen weiblicher und männlicher Studierender aus – in der Schule und in der Einrichtung? Welche Rolle spielt hierbei geschlechter(un)typisches Verhalten? Wer bekommt wie viel und welche Form von Aufmerksamkeit?
- Wie wirkt es sich auf die finanzielle und symbolische Würdigung der geleisteten Arbeit aus, dass ErzieherIn häufig als „Frauenberuf“ verstanden wird? Welche Konsequenzen hat das für die weitere Lebensplanung? Gibt es hierbei geschlechtsbezogene Differenzen?
- Unterscheiden sich möglicherweise Erzieher und Erzieherinnen darin, professionelle Grenzen gegenüber den vielfältigen Anforderungen durch Einrichtungsleitung, KollegInnen, Kinder, Eltern, Schule und Gesellschaft ziehen zu können? Wie können ErzieherInnen darin unterstützt werden, professionelle Grenzen ziehen zu können? Inwiefern dienen hier Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder als Ressource oder Hemmnis?
- Welche Auswirkungen hat es, wenn Männer in den Einrichtungen eine Minderheit darstellen?³⁵ Wie können angehende Erzieher vor diesem Hintergrund gestärkt werden, ohne dabei eine Höherbewertung von Männlichkeit zu reproduzieren, Männer als „Retter“ zu konstruieren oder Unterschiede zu biologisieren?

³⁵ Einen guten Einblick in die besondere Situation von Männern in Kindertageseinrichtungen liefert der Beitrag von Engelhardt 2006.

Verwendung von geschlechtersensiblen Material/ didaktischen Hilfsmitteln

Die Gender-Loops-Erhebung unserer spanischen Partner stellte fest, dass in Spanien 38 Prozent der Ausbildungseinrichtungen kein didaktisches Material zum Thema Gender und 64% keines zum Thema sexuelle Vielfalt zur Verfügung haben, was angesichts der Fülle des verfügbaren Materials überrascht. Wir schätzen die Situation in Deutschland als vergleichbar ein. Daher ist es besonders wichtig, dass Ausbildungsinstitutionen bei Bedarf neues Material anschaffen und dass in der schulischen Ausbildung eine Vielfalt an Material vorgestellt und das bestehende Material kritisch analysiert wird. Vorschläge zu geschlechterkritischer Arbeit mit Bilderbüchern finden Sie in Kapitel 5.6. Weitere Materialien zur Umsetzung einer geschlechterbewussten Pädagogik in Kindertageseinrichtungen finden Sie in dem im Rahmen von Gender Loops entstandenen Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung.³⁶

(4) Grundsätze im Unterricht

Für uns ergeben sich aus den oben genannten Anregungen einige Grundsätze für die Vermittlung von Geschlechterthemen im Unterricht: studierendenzentrierte Lehre, größtmögliche Partizipation der Studierenden, dialogische Kommunikation, geschlechterbewusste Lehrmaterialien und eine Vernetzung mit PraktikerInnen. Des Weiteren halten wir es für sinnvoll, dass DozentInnen ihren Unterricht und die Vermittlung spezifischer Gender-Kompetenzen untereinander koordinieren, um Gender fachübergreifend in die ErzieherInnen-Ausbildung integrieren zu können. Darüber hinaus möchten wir betonen, dass es gerade angesichts der geringen gesellschaftlichen Akzeptanz und Würdigung des ErzieherInnen-Berufs besonders wichtig ist, im Unterricht eine Atmosphäre der Wertschätzung zu schaffen, in der Studierende Anerkennung für ihre Arbeit/Bemühungen erfahren können. Besonders wünschenswert wäre es, innerhalb der Klasse Unterstützungs- und Reflektionszusammenhänge aufzubauen, die auch über die Ausbildungszeit hinaus Bestand haben, beispielsweise durch kollegiale Beratung o. Ä.³⁷

Auch jenseits der gezielten Bearbeitung geschlechtsbezogener Themen ist die Reflektion der Sprachpraxis von DozentInnen und Studierenden von hoher Bedeutung, um auch auf der Ebene der täglichen Kommunikation biologisierenden Selbstverständlichkeiten ihren Anschein von Natürlichkeit zu nehmen. In der Verwendung vereinheitlichender Bezeichnungen wie „die Mädchen“, „die Jungen“ etc. steckt die implizite Botschaft, dass es doch einheitliche Geschlechtergruppen gäbe, von denen „Ausnahmen“ ge-

³⁶ Krael/Cremers 2008.

³⁷ Vgl. u.a. Poller, S./Brune, R. 2007.

benenfalls „abweichen“. Es ist daher bedeutsam, eine Auseinandersetzung über Sprachpraxen zu führen und Formulierungen wie „viele Mädchen“, „einige Jungen“ etc. ebenso selbstverständlich werden zu lassen wie die Erwähnung von Unterschiedlichkeiten innerhalb und Überschneidungen zwischen den Geschlechtergruppen. Ziel wäre es, die quasi natürliche Annahme, dass es selbstverständlich so etwas wie klar abgegrenzte Geschlechtergruppen gebe, durch einen Blick für Strukturen abzulösen, die diese erst (re-)produzieren, und damit Gestaltungs- und Interventionsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen und die Gewalthaltigkeit dieses Konstruktionsprozesses sichtbar zu machen. Dies kann schon auf der Ebene kleiner sprachlicher Interventionen stattfinden, indem scheinbar Selbstverständliches durch Verschiebungen in Alltagsformulierungen als „Konstrukte“ deutlich werden.

Fazit

Soll die Bearbeitung von Geschlechterthemen während der ErzieherInnen-Ausbildung zu einem geschlechterreflektierteren Umgang in der Praxis der künftigen ErzieherInnen führen, ist es sinnvoll und notwendig, im Unterricht bestimmte didaktische/methodische Grundsätze zu beachten. Es ist sinnvoll, die Themen möglichst nahe am Erleben der Studierenden zu behandeln, also mit der eigenen Geschichte zu verknüpfen, Bezüge zur Praxis herzustellen, die Neugier der Studierenden zu wecken und ihnen eine eigenständige Aneignung der Themen zu ermöglichen sowie Grundsätze des Erarbeiteten auch in die eigene Unterrichtspraxis jenseits expliziter Geschlechterthemen einfließen zu lassen.

Literatur

Alsop, R./Fitzsimons, A./Lennon, K. (2002): *Theorizing Gender*, Cambridge.

Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): *PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie*. In: *Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen, S. 15-68.

Bredow, R. von (2007): *Das gleiche Geschlecht. Neuroforscher suchen nach dem großen Unterschied - und können ihn nicht finden*. In: *Der Spiegel*, 6/2007.

Drogand-Strud, M./Ottmeier-Glücks, F. (2003): *Jungenleben bereichern. Zur Entwicklung Friller Jungenarbeit*. In: Jantz, O./Grote, C. (Hg.): *Perspektiven der Jungenarbeit*, Opladen.

Engelhardt, W.J. (2006): „Onkel Tante Helmut“ oder Welche Erzieher brauchen Kinder? In: *TPS, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, Heft 8, Oktober 2006, S. 38-42.

Frey, R. (2002): *Ganz natürlich?* In: *taz Magazin vom 30.11.2002*, S. VII, 351 Z. (TAZ-Bericht), abrufbar unter: www.taz.de/dx/2002/11/30/a0247.1/text, (download 23.04.2007)

Gender Loops (2007) - Erste Auswertungsergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebung zur Umsetzung von geschlechtsbezogenen Unterrichtsangeboten und Strategien zur Förderung der Gleichberechtigung von Mädchen, Frauen, Jungen und Männern in der ErzieherInnenausbildung. Online im Internet www.genderloops.eu/files/c230be9efcf4ecc24b6ef1951f977568.pdf.

Hagemann-White, C. (1984): *Sozialisation: Weiblich-männlich?*, Opladen.

Krabel, Jens (2007): *Mädchen werden – Junge werden. Wie geht das eigentlich? Ein Plädoyer für das Recht auf Geschlechterbildung in Kindertageseinrichtungen*, in: *Prenkel, A./Overwien, B. (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*.

Krabel, J./Cremers, M. (2008): *Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung*, Berlin. Abrufbar unter www.genderloops.eu/files/19ff3c7fc1e40421b140df77cd38ca92.pdf.

Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2005): *Gender Mainstreaming. Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe in Nordrhein Westfalen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW*.

Poller, S. / Brune, R. (2004): *Themenreader Kollegiale Beratung*, Jena. Abrufbar unter www.fstj.de/download/reader_beratung.pdf, download 20.11.08.

Puchert, R./Höyng, S. (2004): *Grenzen der Ressourcenorientierung in der Jungenarbeit*. In: *Brubns, K. (Hg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven*, Wiesbaden, S. 95-126.

Rabe-Kleberg, U. (2006): *Gender als Bildungsprojekt. Wie Mädchen und Jungen sich die zweigeschlechtliche Welt aneignen*. In: *Betrifft Mädchen*, 19. Jahrgang 2006, Heft 3, S. 100-104.

Rohrmann, Tim (2006a): *Lernen Jungen ander(e)s als Mädchen?* In: *kindergarten heute*, Heft 1, 2006, S. 6-14.

Rohrmann, T. (2006b): *Die Henne und das Ei oder: Löst das Hormon das Verhalten aus oder umgekehrt?* In: *TPS, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, Heft 8, Oktober 2006, S. 6-11.

Wikipedia (o. J.): *Kompetenz (Pädagogik)*, in: [de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_\(Pädagogik\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_(Pädagogik)), download 20.11.08.

4 GeschlechterthematISChe Kooperationen zwischen Ausbildungseinrichtungen für ErzieherInnen und Kindertageseinrichtungen

von Leif Askland (University College Oslo), Jens Krabel und Michael Cremers (Dissens, e.V., Berlin)

Einleitung

Ausbildungseinrichtungen für ErzieherInnen und Kindertageseinrichtungen haben eine nahezu symbiotische Beziehung. Die Ausbildung hängt von der Praxis ab, da sich in der praktischen Arbeit die Herausforderungen, Voraussetzungen und Aufgaben zeigen, die in der Ausbildung gelernt und gelehrt werden müssen. Auf der anderen Seite hängen die Kindertageseinrichtungen von den Ausbildungseinrichtungen ab, die sie dabei unterstützen, Traditionen, Bildungskonzepte und Methoden in den Kindertageseinrichtungen zu hinterfragen, (weiter) zu entwickeln, zu erneuern und neu aufzubauen.

Die Aufträge und Aufgaben der Ausbildungseinrichtungen für ErzieherInnen und die der Kindertageseinrichtungen sind für die jeweiligen Bereiche relativ klar gefasst. Die Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Bereichen variiert dabei nicht nur zwischen den einzelnen europäischen Ländern, sondern auch innerhalb der einzelnen Länder. Es gibt keine Gesetzgebung, die eine Zusammenarbeit regelt, aber unser „gesunder Menschenverstand“ oder auch die offensichtliche Notwendigkeit, bestimmte Herausforderungen zu erfüllen, zeigen uns, dass eine Zusammenarbeit der natürliche und gewünschte Weg sein muss.

Bei der Arbeit über Geschlechtergleichstellung und Gender im Allgemeinen ist die ideale Ausgangsposition, wenn beide Seiten den ernsthaften Wunsch haben, Wissen über das Thema Geschlechtergleichstellung zu erwerben und zu entwickeln. Keine Seite hat jedoch das Recht, der anderen vorzuschreiben, welche Inhalte gelernt, erforscht oder entwickelt werden sollen. Es ist auch nicht festgelegt, welche der beiden Einrichtungen die Kooperation über das Thema initiieren soll. Das mag der Grund dafür sein, dass wir üblicherweise Einzelinitiativen finden – was zu einer eher willkürlichen Praxis und entsprechenden Aktivitäten im Bereich Geschlechtergleichstellung führt. So lassen zwar zum Beispiel in Norwegen das Kindertagesstättengesetz, der Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen und die Rahmenpläne für Ausbildungs-

einrichtungen für ErzieherInnen keinen Zweifel daran, dass die Gleichstellung der Geschlechter zu den vorrangigen Zielen in der frühkindlichen Bildung und der inhaltlichen Arbeit der Kindertageseinrichtungen gehören. Die Entwicklung von Gender-Wissen und die praktische Arbeit zu diesem Thema werden jedoch den Institutionen und den Einzelpersonen überlassen, die ein besonderes Interesse an Geschlechterthemen haben.

Einbeziehung der Geschlechterperspektive in die Kita-Konzeptionen und Rahmenpläne der Fach- bzw. Hochschulen

Um solch eine individuelle Herangehensweise zu vermeiden, müssen sowohl die Ausbildungseinrichtungen für ErzieherInnen als auch die Kindertageseinrichtungen Geschlechtergleichstellung als perspektivische Ziele und Inhalte in ihre Rahmenpläne bzw. Konzeptionen einbinden. In manchen Ländern erfolgt dies auf Grund der vorhandenen nationalen Gesetzgebung automatisch, in anderen Ländern bedeutet dies eine wichtige Innovation. In den Zielen und Inhalten sollten ebenso die Verantwortlichkeit für eine Zusammenarbeit und die Weiterentwicklung des Themas mit anderen geeigneten Partnern angesprochen werden. Unsere Erfahrungen aus dem Projekt Gender Loops haben uns gezeigt, dass dies ein wichtiger Aspekt ist.

Die Perspektive der Geschlechtergleichstellung erstreckt sich auf alle Themen und Aktivitäten der Ausbildungseinrichtungen für ErzieherInnen und auf das alltägliche Leben und die Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen. Die Rahmenpläne bzw. Kita-Konzeptionen sollten deshalb Möglichkeiten aufzeigen, Geschlecht in Musik, Kunst, Theater etc. wahrzunehmen, um ErzieherInnen und andere MitarbeiterInnen dabei zu unterstützen, ihre eigene praktische Arbeit besser zu reflektieren.³⁸

³⁸ Vgl. hierzu auch das Gender Loops Praxisbuch für eine geschlechterbe-

4.1 GeschlechterthematISCHE Kooperationsprojekte

Ein wichtiges Element in der Ausbildung von ErzieherInnen sind die Praktika in den Kindertageseinrichtungen. Es besteht bereits eine „vorgeschriebene“ Zusammenarbeit, die dazu genutzt werden kann, das Thema der Geschlechtergleichstellung einzubringen. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit gibt es vier wichtige Zielgruppen: die Auszubildenden, die DozentInnen, die ErzieherInnen und LeiterInnen. Im Rahmen des Gender Loops Projekts wurden drei Kooperationsmodelle erprobt und jeweils evaluiert. Die Beispiele können Anregungen für weitere Experimente und Ideen geben. Es sind natürlich keine Beispiele dafür, wie die Kooperationsprojekte ablaufen müssen, sondern wie sie ablaufen können. Wir sind uns dabei völlig im Klaren, dass es viele andere mögliche Ansätze gibt.

Die drei Kooperationsprojekte:

4.1.1 Studierende befragen ErzieherInnen zu Geschlechterthemen³⁹

Ausbildungseinrichtungen für ErzieherInnen (Fachschulen und Universitäten) haben die Möglichkeit, ihre Studierenden in die Praxis zu schicken, damit sie dort zusätzlich zu den regulären Praktika Beobachtungen und Befragungen oder pädagogische Aufgaben ausführen. Der deutsche Gender-Loops-Partner führte ein mehrwöchiges Interviewprojekt durch, in dessen Rahmen Studierende einer Fachhochschule und einer Fachschule für Sozialpädagogik ErzieherInnen aus 13 Kindertageseinrichtungen zu den Themen „Gender Mainstreaming“, „Geschlechterbewusste Pädagogik“ und „Zusammenarbeit zwischen männlichen und weiblichen ErzieherInnen“ befragten.

Das Interviewprojekt löste bei den Studierenden im Unterricht lebhaftere Diskussionen aus. Auch wenn nicht alle Studierenden von der Bedeutung einer geschlechterbewussten Pädagogik für die Bildungsprozesse von Kindern überzeugt waren, so zeigten sich doch viele überrascht, wie präsent Geschlechterthemen in Kindertageseinrichtungen sind und bewerteten nach den Interviews Themen wie „Gender Mainstreaming“ und „Geschlechterbewusste Pädagogik“ als wichtige und relevante Bildungsthemen für die frühkindliche Erziehung und Bildung. Neben einer grundsätzlichen Sensibilisierung der Studierenden für Geschlechterthemen führte das Interviewprojekt auch zu spannenden Ergebnissen.

wusste und –gerechte Kindertageseinrichtung (Krabel/Cremers 2008).
39 Eine ausführliche Beschreibung des Interviewprojekts, der Ergebnisse und der Interviewleitfäden finden Sie unter www.genderloops.eu.

4.1.2 Bildungsplananalyse und Fortbildungskurse für ErzieherInnen und LeiterInnen

Die pädagogische Fakultät der Osloer Universität hat im Rahmen des Gender-Loops-Projekts ein Kooperationsprojekt mit einigen der Kindertageseinrichtungen durchgeführt, in denen Studierende der Universität Praktika absolvieren. In einem ersten Schritt wurden die jährlichen Bildungspläne⁴⁰ der Kindertageseinrichtungen daraufhin überprüft, ob Geschlechterthemen integriert sind. Im zweiten Schritt bot die Universität den Kindertageseinrichtungen einen kostenlosen eintägigen Gender-Mainstreaming-Fortbildungskurs an. Eines der Ziele dieses Gender-Loops-Projekts war, den Anteil der Kindertageseinrichtungen, die Geschlechterthemen behandeln, zu erhöhen.

Die Analyse der jährlichen Bildungspläne zeigte, dass 43 von 54 Kindertageseinrichtungen Geschlecht nicht in ihrem pädagogischen Konzept verankert hatten. Dieses Ergebnis überraschte die an der Untersuchung beteiligten DozentInnen und Studierenden, da unter anderem der norwegische Gleichstellungsaktionsplan für Kindertageseinrichtungen den Einrichtungen vorschreibt, jährliche Gleichstellungsberichte aufzustellen.

An den anschließenden Fortbildungskursen beteiligten sich 40 ErzieherInnen bzw. SozialassistentInnen aus 30 Kindertageseinrichtungen.

Unserer Erfahrung nach müssen die Fortbildungsthemen jeweils an den kulturellen Hintergrund der TeilnehmerInnen und die jeweiligen Bildungskulturen der Einrichtungen angepasst werden. Es gibt jedoch vier Themen, die abgesehen von genügend Zeit für freie Diskussionen auf jeden Fall berücksichtigt werden sollten:

- Sicherstellung des individuellen Engagements, indem eigene aktuelle geschlechtsbezogene Erfahrungen und Gefühle aus der Kindheit geweckt und bearbeitet werden.
- Informationen zu den gesetzlichen Bestimmungen und politischen Vorgaben, die die Förderung der Geschlechtergleichstellung im Bereich der Frühpädagogik vorgeben.
- Generelle Informationen zum Thema Geschlechtergleichstellung.
- Beispiele für eine erfolgreiche Praxis und Methoden einer geschlechterbewussten Pädagogik.⁴¹

40 Die jährlichen Bildungspläne norwegischer Kindertageseinrichtungen sind vergleichbar mit den Kita-Konzeptionen in deutschen Einrichtungen. Die norwegischen Bildungspläne müssen jedoch jährlich aktualisiert werden.

41 Zum Beispiel das Gender Loops Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung (Krabel/Cremers 2008).

Eine Evaluierung der stattgefundenen Fortbildungskurse hat gezeigt, dass ein eintägiger Kurs wie dieser durchaus eine Wirkung erzielt. Ungefähr fünf Monate nach den Fortbildungen schickten die DozentInnen einen Fragebogen zur Umsetzung von Gender Mainstreaming an die Einrichtungen. Mittlerweile hatten 17 Einrichtungen das Thema Gleichstellung in ihre Bildungspläne aufgenommen und die Fortbildungen hatten zu geschlechterthematischen Diskussionen im Team geführt.

Wir gehen davon aus, dass Gender Mainstreaming und geschlechterbewusste Pädagogik nicht in die Arbeit der Kindertageseinrichtungen Eingang finden werden, so lange diese Themen nicht im jährlichen Bildungsplan bzw. in den Konzeptionen der Kindertageseinrichtungen verankert sind. Geschlechterbewusste Pädagogik wird nur selten umgesetzt werden, wenn dies nur den einzelnen ErzieherInnen und SozialassistentInnen überlassen wird.

4.1.3 Weiterbildungskurse für Sozialassistenten in Kindertageseinrichtungen

Die Universität Oslo hat einen mehrmonatigen Weiterbildungskurs für männliche Sozialassistenten⁴² in Kindertageseinrichtungen aufgelegt und im Rahmen des Projekts Gender Loops erstmals durchgeführt. Der Kurs legt einen Schwerpunkt auf Geschlechterthemen und Gleichstellung. Dieser Kurs kann genauso gut für Frauen oder gemischte Gruppen angeboten werden. Durch die reine „Männergruppe“ rückten in diesem Fall jedoch besondere Aspekte der Situation von Männern in einem weiblich dominierten Arbeitsfeld ins Blickfeld.

Der Weiterbildungskurs trägt die Bezeichnung Compass. Compass ist die Abkürzung für „competences to assistants“ [Kompetenz für Sozialassistenten]. Der Kurs zielt darauf ab, Sozialassistenten ohne pädagogische Ausbildung Fachwissen zu vermitteln und sie für eine Erzieherausbildung zu motivieren. Die Teilnehmer, die den Kurs bestehen, erwerben 15 Punkte und die Hochschulzugangsbefreiung. Der Kurs besteht aus fünf zweitägigen Lehrveranstaltungen. Die Sozialassistenten werden zwischen den einzelnen Lehrveranstaltungen von MentorInnen (andere ErzieherInnen oder LeiterInnen der Kita) und den UniversitätsdozentInnen begleitet, um sicherzustellen, dass sie die Inhalte und die Erwartungen des Kurses überblicken.

Nach den fünf Kursveranstaltungen wurde eine ausführliche Evaluierung durchgeführt. Sowohl die Männer als auch ihre Mentoren und Vorgesetzten bewerteten den Kurs als ein wichtiges Mittel, um die Teilnehmer für ihre berufliche Zukunft in einer Kindertageseinrichtung zu motivieren. Von 22 Teilnehmern erklärten zwei Männer, dass sie mittlerweile eine Erzieherausbildung angefangen

haben, drei Männer meinten, sie würden die Ausbildung im nächsten Semester beginnen.

Fazit

Offensichtlich besteht weder in Deutschland noch in Norwegen von Seiten der Kindertageseinrichtungen ein eindeutiger Wunsch nach einer geschlechterthematischen Zusammenarbeit mit Fachschulen für Sozialpädagogik bzw. Hochschulen. Das bedeutet, dass die Ausbildungseinrichtungen für ErzieherInnen die Aufgabe übernehmen müssen, Geschlechtergleichstellung in die Zusammenarbeit der beiden Institutionen einzubringen.

Die Erfahrungen mit allen drei Kooperationsmodellen waren in mehrfacher Hinsicht äußerst positiv:

- Die Fortbildungskurse und Untersuchungen führen zu Infragestellungen, Fragen und Erfahrungen, die unerwartet für die TeilnehmerInnen sind. Gar nicht so wenige Studierende und ErzieherInnen denken am Anfang, dass Geschlechtergleichstellung ein relativ neutrales und abstraktes Thema ist, das nichts mit ihnen persönlich zu tun hat. Eine Ansicht, die sich ihren Aussagen nach durch die Kooperationsprojekte häufig geändert hat.
- Die Gender-Loops-Projekte haben die Studierenden und ErzieherInnen dazu bewegt, sich Geschlechterthemen anzunähern. Meist gingen ihre geschlechtsbezogenen Reflektionen dabei weit über die tatsächliche Zeit des Kurses bzw. der Befragung hinaus. Die Kooperationsprojekte haben in der Regel geschlechtsbezogene Selbstreflektionen angeregt, was viele Studierende und ErzieherInnen veranlasste, Geschlechterthemen in Diskussionen mit KollegInnen, FreundInnen und Familie anzusprechen.
- Die Projekte wecken Widerspruch. Diskussionen, in denen widersprüchliche Meinungen geäußert werden, sind von unschätzbarem Wert und zeigen, wie Werte und Herangehensweisen die pädagogische Praxis beeinflussen und somit einen wichtigen Teil des heimlichen Lehrplans ausmachen.

Die Erfahrungen unterstreichen, was wir bereits in der Einführung angesprochen haben: Die Verantwortung dafür, dass Geschlechterkompetenzen erworben werden, liegt bei den Ausbildungseinrichtungen und Kindertageseinrichtungen selbst.

Literatur

Gender Loops: www.genderloops.eu.

Krabel, Jens/Cremers, Michael (2008): Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung, Berlin. Download unter <http://www.genderloops.eu/files/19ff3c7fc1e40421b140df77cd38ca92.pdf>.

⁴² Die Arbeit als Sozialassistent/Sozialassistentin in Norwegen erfordert keine pädagogische Ausbildung. Circa 50 Prozent aller in norwegischen Kindertageseinrichtungen Beschäftigten arbeiten als Sozialassistenten/Sozialassistentinnen.

5 Anregungen zur querschnittshaften Verankerung von Gender in unterschiedlichen Themenfeldern

Einleitung

Dieses Kapitel bietet theoretische Texte und Unterrichtsbausteine für einen gleichstellungsorientierten und geschlechterreflektierenden Unterricht in unterschiedlichen Themenfeldern der ErzieherInnenausbildung. Mit diesen Anregungen ist kein fertiger Lehrplan intendiert sondern vielmehr werden Möglichkeiten vorgestellt, wie Geschlechterthemen in die unterschiedlichen Themenfelder eingebracht werden können:

Kapitel 5.1 bietet eine Einführung in die theoretische Auseinandersetzung mit der Konstruiertheit und damit auch der Veränderbarkeit von Geschlecht, gefolgt von praktischen Anregungen einer methodischen Aufbereitung dieser Ansätze im Unterricht.

Kapitel 5.2 führt in Grundsätze der geschlechterreflektierenden Pädagogik ein und gibt weiterführende Literaturempfehlungen.

Kapitel 5.3 betont die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit familiärer Vielfalt in der Frühpädagogik.

Kapitel 5.4 beschreibt Möglichkeiten, Selbstreflektion und Erinnerungsarbeit zur eigenen geschlechtlichen Sozialisation in den Unterricht einzubauen.

Kapitel 5.5 stellt geschlechterreflektierende Beobachtungsinstrumente zur Verfügung.

Kapitel 5.6 behandelt Fragen der geschlechtlichen Repräsentationen in Bilderbüchern und stellt praktische Unterrichtsbausteine vor.

Kapitel 5.7 führt in das Unsichtbare Theater als Methode zur Sensibilisierung für Geschlechterthemen ein.

Kapitel 5.8 stellt eine Methode vor, die Strategie des „Gender Mainstreaming“ praktisch im Unterricht zu behandeln und umzusetzen.

Kapitel 5.9 beschreibt das Themenfeld bildnerisches Gestalten als einen Bereich, in dem die Geschlechterdimension hohe Relevanz besitzt.

Kapitel 5.10 beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Sprache und Geschlecht am Beispiel der norwegischen Sprache und kann als Anregung verstanden werden, sich in ähnlicher Weise mit der deutschen Sprache und deren Relevanz für die ErzieherInnenausbildung auseinanderzusetzen.

Kapitel 5.11 beschäftigt sich mit Möglichkeiten, das Thema „Sexuelle Gewalt“ im Unterricht zu thematisieren.

Kapitel 5.12 verweist auf unseren Serviceteil im Internet.

5.1 Geschlechterkonstruktionen in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit

von Michael Cremers (Dissens e.V., Berlin)

Einleitung

In diesem Kapitel stellen wir einen theoretischen Einführungstext und eine praktische Unterrichtseinheit zum Thema „Geschlechterkonstruktionen in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ vor. Die praktische Unterrichtseinheit wurde im Rahmen des EU-Projekts Gender Loops in zwei verschiedenen Klassen einer Fachschule für Sozialpädagogik im Themenfeld „Entwicklung personaler und gesellschaftlicher Identität von Kindern und Jugendlichen unterstützen und begleiten“ durchgeführt.

Warum ist ein Verständnis geschlechtlicher Konstruktionsprozesse für eine geschlechterreflektierende Pädagogik in Kindertageseinrichtungen wichtig?

Neuere Ansätze der Geschlechterforschung stellen heraus, dass geschlechtliches Verhalten in zwischenmenschlichen Interaktionen hergestellt und alltäglich reproduziert wird. Kinder sind somit nicht einfach nur Mädchen und Jungen, sondern sie werden zu Mädchen und Jungen. Kinder gestalten ihr Mädchen- und Junge-Werden aktiv und während ihrer gesamten Kindheit selber mit.

Diese Eigenaktivität von Kindern bei der Herstellung von Geschlecht gilt es zu verstehen um bestimmte Verhaltensweisen von Kindern besser einordnen und die eigene pädagogische Arbeit danach ausrichten zu können. Ein Beispiel soll das verdeutlichen: „Ich bin in einer Kindertageseinrichtung, um meine Tochter abzuholen. Auf dem Weg zu ihr treffe ich auf zwei Mädchen, die mit einem Hammer Nägel in ein Holzbrett schlagen. Sie lachen dabei und haben allem Anschein nach großen Spaß an ihrer Tätigkeit. Ich bleibe vor ihnen stehen, um ihnen zuzuschauen. Die beiden Mädchen sprechen mich daraufhin an und versichern mir, dass sie eigentlich nie hämmern würden und ihnen dies auch keinen Spaß machen würde. Sie legen daraufhin die Hämmer weg um einer anderen Beschäftigung nachzugehen.“⁴³

Die beiden Mädchen legen die Hämmer weg, weil hämmernde Mädchen offensichtlich nicht in ihr Bild passen, das sie vom „richtigen“ Mädchen-Werden haben. Wie das obige Beispiel zeigt, führt dieses „Mädchenbild“ noch nicht dazu, dass die Mädchen das Hämmern von vorneherein unterlassen. Sie beenden das Hämmern erst, als sie merken, dass eine andere Person ihnen zusieht. Sie

tun dies, weil sie denken, dass diese Person hämmernde Mädchen sicher blöd findet.

Möglicherweise verzichten die Mädchen jedoch in Zukunft ganz darauf, sich im Hämmern auszuprobieren, werden sie nicht (pädagogisch) beim Erwerb weiterer handwerklicher Fähigkeiten ermuntert und unterstützt. Wir hoffen Ihnen mit dem theoretischen Einführungstext und der praktischen Unterrichtseinheit Anregungen geben zu können, damit Sie das Thema „Geschlechterkonstruktionen in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ im Unterricht interessant und abwechslungsreich gestalten können.

5.1.1 Theoretische Anregungen:

Geschlechterkonstruktionen in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit – eine Einführung

In neueren Ansätzen der Geschlechterforschung wird davon ausgegangen, dass das Geschlecht eines Menschen eine soziale Konstruktion ist und in zwischenmenschlichen Interaktionen (doing gender) alltäglich hergestellt und somit (re-)produziert wird.⁴⁴ Damit wenden sich die entsprechenden Fachdisziplinen gegen Biologisierungen bzw. Naturalisierungen. Das Konzept Doing gender weist zudem einerseits auf einen Subjektbegriff hin, bei dem das Individuum weder als vollständig determiniert noch als völlig losgelöst von den sozialen Bedingungen betrachtet wird und verdeutlicht andererseits gleichzeitig die alltägliche Reproduktion der Herrschaftsverhältnisse.

Die jeweiligen sozialen Geschlechterkonstruktionen und die damit verbundenen Weiblichkeits- und Männlichkeitsvorstellungen unterscheiden sich jedoch kulturell und historisch sehr deutlich voneinander. Die heutige Wahrnehmung von Männern und Frauen als zwei polare, komplementäre, eindeutig voneinander abgegrenzte Geschlechter ist ein Produkt der Neuzeit. Sozial- und wissenschaftshistorische Arbeiten weisen nach, dass im 18. Jahrhundert ein Paradigmenwechsel vom „Eingeschlechtermodell“ zum „Zweigeschlechtermodell“ stattfand.⁴⁵ Schon die Philosophie der Antike⁴⁶ machte Aussagen über die geschlechtliche Verfasstheit der Menschen, in denen die Annahme dominierte, Frauen und Männer seien sich weitgehend ähnlich, die Frauen seien jedoch nur noch nicht so vollkommen wie die Männer.⁴⁷ Diese Sichtweise bestimmte die soziale und kulturelle Wahrnehmung der Geschlechter bis zum Ende des 17. Jahrhunderts.⁴⁸

44 Der Herstellungsprozess von Geschlecht in sozialen Interaktionen wird in der Fachliteratur mit dem Begriff Doing Gender bezeichnet (vgl. West/Zimmermann 1987), siehe auch weiter unten.

45 vgl. Duden 1991; Honegger 1991; Laqueur 1993; Hirschauer 1993.

46 vgl. hierzu Badinter 1993.

47 So ist Politik schon bei Aristoteles eindeutig eine männliche Angelegenheit. Zur politischen Leitung hält er die „Natur des Männlichen“ für geeigneter als die „Natur des Weiblichen“ (vgl. Döge/Meuser 2001, S. 9).

48 Vgl. hierzu die sozialhistorischen Arbeiten von Duden 1991a, 1991b, Hausen 1976 und die wissenschaftshistorischen Arbeiten

43 vgl. Krabel 2007.

Im Zuge der Aufklärung als kulturelles, politisches, soziales und wissenschaftliches Phänomen entwickelte sich die Sichtweise, einer fundamentalen Differenz der Geschlechter, eine Sichtweise die bis in die heutige Zeit das Alltagswissen strukturiert. Hagemann-White bezeichnet diese historisch relativ neue Geschlechterordnung als ein kulturelles System der Zweigeschlechtlichkeit, das unser Denken, unser Fühlen und unsere Körperwahrnehmungen beeinflusst. Seitdem stellten sich zentrale Punkte bezüglich der Kategorie Geschlecht folgendermaßen dar:

- Das grundsätzliche dualistische Denken der abendländischen Kultur spiegelte sich auch in der dualistischen Trennung der Geschlechter wieder.
- Der Körper avancierte zur naturwissenschaftlichen Grundlage der Betonung und Herstellung von Geschlechterunterschieden.
- Frauen wurden mit Natur und Emotionalität, Männer mit Wissenschaft und Rationalität (also mit Kultur) identifiziert.
- Dichotomie von öffentlichem und privatem Raum: Der Mann war von da an in erster Linie für den außerhäuslichen, die Frau für den häuslichen Bereich zuständig.

Unabhängig davon, ob das vorherrschende historische Geschlechtermodell von der Ähnlichkeit oder von der Differenz der Geschlechter ausging, der Mann galt stets als das vollkommene Exemplar der Menschheit, als das *Absolute*, das Maß der Dinge, an dem sich das Andere, die Frau, zu orientieren und dem es sich unterzuordnen hatte.⁴⁹

Die historischen Studien zeigen, dass die Vorstellung von der Kategorie Geschlecht und deren Bedeutung historisch variabel ist und nicht auf scheinbar natürlichen, feststehenden Merkmalen beruht, wie es Alltagstheorien und bestimmte Wissenschaftsdisziplinen immer wieder nahelegen. Außerdem hat sich gezeigt, dass die Geschlechterkonstruktionen nicht in linearen widerspruchsfreien Prozessen verlaufen. Geschlecht muss vielmehr als eine umkämpfte Kategorie betrachtet werden – Robert W. Connell spricht von Arenen der Geschlechterpolitik.⁵⁰ Helga Bilden spricht darüber hinaus davon, dass Geschlecht durch historische und soziokulturelle Zufälle bestimmt wird⁵¹, da ein etwas anderer Geschichtsverlauf zu alternativen Geschlechterkonzeptionen hätte führen können.

Seit den 1990er Jahren hat sich in den Fachdisziplinen der geisteswissenschaftlichen Geschlechterforschung das Verständnis der sozialen Konstruktion von Geschlecht

zunehmend durchgesetzt. Die Annahme der sozialen oder kulturellen Konstruktion findet sich in einem breiten wissenschaftlichen Spektrum und reicht vom diskurstheoretischen Dekonstruktivismus⁵² über die Ethnomethodologie⁵³ und den symbolischen Interaktionismus⁵⁴ bis zur Systemtheorie Luhmannscher Prägung.⁵⁵

Diese Sichtweise grenzt sich von Theorietraditionen ab, die Geschlecht als biologisch- oder sozial-dualistische Größe verstehen und von natürlichen männlichen und weiblichen Geschlechtsidentitäten und Geschlechterrollen ausgehen. Männliches Verhalten und männliche Identität ist nicht an einen biologisch-männlichen Körper gebunden, gleiches gilt auch für weibliches Verhalten und weibliche Identität. „Es ist Zeit, sich von der Vorstellung zu trennen, dass Männlichkeit oder Weiblichkeit etwas ‚unsagbar innerliches‘ ist, eine kohärente psychische Konstruktion auf der Basis einer diskreten Geschlechtszugehörigkeit. [...] Es gibt eben nicht zwingend eine Kohärenz zwischen den einerseits in zwei Kategorien eingeteilten Individuen, Männern und Frauen, und andererseits den Konstruktionen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten“⁵⁶ Es gilt, die theoretische Reifizierung⁵⁷ der alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Bio-Psycho-Soziologie zu vermeiden, die eine Kohärenz von Anatomie, Sozialisation und Persönlichkeit (oder Sexus, Geschlecht und Identität) behauptet, und gleichzeitig darauf zu verweisen, dass Männlichkeiten und Weiblichkeiten auch als soziale Konstrukte eine materielle Existenz führen.⁵⁸ Geschlecht, verstanden „als soziales Konstrukt, das sich von Körpern löst und in sozialen Strukturen verdichtet“⁵⁹ bedeutet, Geschlecht als prinzipiell beweglich, veränderbar und erzeugt zu begreifen.⁶⁰ Die Geschlechtertransformationen der letzten Jahrzehnte und empirische Daten, die nachweisen, dass die Differenzen innerhalb der Geschlechter oft größer sind als die Differenzen zwischen

52 Butler 1991; 1995a; 1995b.

53 Rubin 1975; West/Zimmerman 1987.

54 Kessler/Mc Kenna 1978; Goffmann 1994.

55 Pasero 1994; eine knappe Zusammenfassung dieser Ansätze findet sich z.B. bei Meuser 1998, S. 62ff. Maßgeblich beteiligt an der Entwicklung des Konzepts in den 1980er Jahren war das Umfeld der Zeitschrift „Gender&Society“, vgl. hierzu Wetterer 2002.

56 Armbruster 1995, S. 68.

57 Unter „Reifizierung“ ist der Vorgang zu verstehen, mittels dessen ein soziales Phänomen, das Ergebnis eines Prozesses und somit auch veränderbar ist, zu einer feststehenden Tatsache „verdinglicht“ und damit Analyse, Kritik und möglichen Interventionen entzogen wird.

58 Vgl. Armbruster 1995, S. 64, siehe auch Maihofer 1995; mit anderen Worten: Diese Konstrukte sind nicht einfach beliebig veränderbar, sondern verdichten sich zu wirkmächtigen Realitäten.

59 Döge 2001, S. 117, Böhnisch 2003, S. 50.

60 Diese den jeweiligen Individuen bei der Geburt vorausgehenden sozialen Bedingungen strukturieren wiederum die jeweiligen Subjekte. Vgl. hierzu ausführlich Wetterer 2002.

61 Vgl. zu Sozialverhalten und kognitiven Fähigkeiten Hagemann-White 1984; zu Lebenslagen von Jungen und Mädchen Deutsche Schellstudie 2000.

von Honegger 1991, Laqueur 1996.

49 vgl. Beauvoir 1986, im französischen Original 1949.

50 Vgl. Connell 1999; siehe hierzu auch die Ausführungen von West/Zimmermann 1987 zu den „institutional arenas“.

51 Bilden 1999, S. 9.

den Geschlechtern, sind dafür der beste Beweis.⁶¹ Andererseits heißt das aber nicht, dass Männlichkeiten und Weiblichkeiten beliebig gestaltbar oder multioptional wären⁶², denn das Einüben weiblicher und männlicher Darstellungsweisen beginnt schon in frühester Kindheit und schreibt sich meist unbewusst in die Körper von Frauen und Männer ein.

Doch wie müssen wir uns den Prozess der sozialen Konstruktion von Geschlecht, den Prozess des Doing Gender vorstellen?

Doing Gender

Doing Gender meint die Herstellung von geschlechtsangemessenem Verhalten in sozialen Interaktionen. Menschen „inszenieren“ sich demnach situationsangemessen als Mann oder Frau, Junge oder Mädchen, indem sie vor allem über die unzähligen Ausdrucksmöglichkeiten menschlicher Körper, aber auch durch andere Inszenierungsstrategien (z.B. Kleiderwahl) ihr Geschlecht deutlich machen und dementsprechend von anderen als Mädchen/Frau oder Junge/Mann anerkannt werden.⁶³ Mit dieser Sichtweise wird der Blick auf das „Doing“, auf das Aktive und Prozessuale bei der Herstellung von Geschlechterdifferenzen gelenkt.⁶⁴ Bei der Konzeptualisierung des Doing Gender spielt die Erforschung der Transsexualität eine zentrale Rolle.⁶⁵ Transsexuelle entwickeln eine Geschlechtsidentität, die nicht mit ihrem biologisch-anatomischen Körper übereinstimmt.⁶⁶ „Die Analyse des Wandlungsprozesses Transsexueller zeigt besonders deutlich, in welchem Maße Geschlechtsidentität und geschlechtliche Zuordnung völlig jenseits von biologischen Merkmalen an soziale Deutungspraktiken gebunden sind.“⁶⁷ Hirschauer beschreibt den komplexen Prozess des Geschlechtswechsels, an dem eine Vielzahl von Personen und Institutionen beteiligt sind: die transsexuelle Person, die Angehörigen, ÄrztInnen, PsychologInnen, KosmetikerInnen, LogopädInnen u.v.a. Er zeigt, wie aufwändig die mit der Geburt beginnende interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit ist. Zudem zeigen die Erfahrungen von Mann-zu-Frau-Transsexuellen, dass diese nicht nur die Erfahrung verarbeiten müssen, ein neues Geschlecht zu haben, sondern darüber hinaus oftmals sehr verwundert über ihren neuen sozialen Status sind: „den Status eines Geschlechts, das dem anderen untergeordnet ist.“⁶⁸

Was Transsexuelle sich in mühsamen Lernprozessen an-

eignen, wobei sie gleichzeitig vorher Gelerntes wieder vergessen müssen, wird von Kindern im Sozialisationsprozess unbewusst und geradezu beiläufig erworben.⁶⁹

Hirschauer spricht bei diesem Lernprozess von einer Aneignung der Kompetenzen einer Geschlechtszuständigkeit. „Im Einzelnen zählen zu den Kompetenzen einer Geschlechtszuständigkeit neben dem Darstellungs-knowing how und dem expliziten Wissen, ‚was sich gehört‘ auch die Beherrschung körperlicher Funktionen und Fertigkeiten und die Fähigkeit, über Erfahrungen ‚als Mann‘ oder ‚als Frau‘ mitreden zu können.“⁷⁰ Zum Darstellungs-knowing-how gehört das Wissen um die „richtige“ Art der Bewegung, den „richtigen“ Einsatz von Gesten, Mimiken und Tonlagen beim Sprechen, die „richtige“ Positionierung im Raum, das Wissen um die „richtige“ Kleidung und den „richtigen“ Körpereinsatz beim Spielen oder beim Arbeiten. „Kinder lernen die Attributionsmethode, die Darstellung der ihrem Geschlecht unterstellten Eigenart, die konstante Vermeidung des ‚falschen‘ Repertoires, aber auch die Fähigkeit, die andersgeschlechtliche Darstellung zu verstehen, zu unterstützen und hervorzulocken.“⁷¹ In unserer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit haben Männer/Jungen und Frauen/Mädchen die Verantwortung, sich geschlechtskompetent darzustellen, denn alle AkteurInnen haben bezüglich ihrer Körperbeschaffenheit eine Art Rechenschaftspflicht. Das Misslingen der „richtigen“ Darstellung wird als Versagen oder Täuschung betrachtet. „Ein ‚Mann‘ ist ein legitimer Darsteller von Männer-Bildern, genauer: ein durch eine kompetente Darstellung (in den Augen eines Betrachters) legitimerter und zur Kontinuierung verpflichteter Darsteller eines Männer-Bildes. Zum anderen ist ein kompetenter und respektvoller Umgang mit den kulturellen Ressourcen gefordert, die weder in ‚peinlichem‘ Unvermögen verschlissen noch illegitim mißbraucht werden dürfen: ‚tuntiges‘ Verhalten erscheint als eine ‚Verschandelung‘ des Repertoires.“⁷² Die soziale und grundsätzlich veränderbare Konstruktion der Kategorie Geschlecht ist weder den Jungen/Männern noch den Mädchen/Frauen bewusst, sie wird in der Tendenz als naturgegeben und selbstverständlich wahrgenommen. Die meisten Jungen/Männer und Mädchen/Frauen akzeptieren und reproduzieren gesellschaftlich nahe gelegte Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen, weshalb es ein wichtiges Anliegen in der Ausbildung von ErzieherInnen sein sollte, die sozialen alltäglichen Konstruktionsprozesse des Mann- und Frau-Werdens sichtbar zu machen, denn dies ist der erste Schritt für eine kritische Auseinandersetzung mit traditionellen Geschlechtervorstellungen.

62 vgl. Meuser/Behnke 1998, S. 9.

63 vgl. auch Connell 2000, S. 22.

64 Kraus 2001, S. 318.

65 West/Zimmermann 1987; Hirschauer 1993; Lindemann 1993.

66 Transsexuelle wechseln ihre Geschlechtsidentität, sie sind nicht ohne Geschlechtsidentität, wenngleich sie subjektiv das Gefühl haben mögen, jenseits von Geschlechtsidentität zu leben (vgl. Hoffmann 1997, S. 141).

67 Meuser/Behnke 1999, S. 52.

68 Wetterer 2002, S. 122.

69 Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Kinder ihre Kompetenzen erwerben, „ohne im eigentlichen Sinn“ zu wissen, was sie tun, weil das, was sie tun, „mehr Sinn aufweist, als sie wissen“ (Bourdieu 1979, S. 179).

70 Hirschauer 1993, S. 50.

71 Hirschauer 1993, S. 51.

72 ebd., S. 52.

5.1.2 Praktische Anregungen:

Geschlechterkonstruktionen im Unterricht erfahrbar machen

Die folgenden Methoden wurden im Rahmen des EU-Projekts „Gender Loops“ in zwei verschiedenen Klassen einer Fachschule für Sozialpädagogik in Berlin durchgeführt und mit den TeilnehmerInnen und den beobachtenden Lehrkräften im Anschluss reflektiert und diskutiert. Die hier dargestellten methodischen Angebote sind zum Einstieg in den Themenbereich „Geschlechterkonstruktionen in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ geeignet. Sie sensibilisieren die Studierenden für Kriterien, anhand derer Geschlechtszuordnungen gesellschaftlich und individuell vorgenommen werden. Die Methoden bieten eine gute Grundlage für das Thema „Geschlechterreflektierte Pädagogik“⁷³ und für die Unterrichtseinheit „Forschendes Studieren.“⁷⁴

(1) Präsentation und Reflektion des Films:

Mein Leben in Rosarot

(Regie: Alain Berliner; Drehbuch: Alain Berliner und Chris van der Stappen)

Der Film befasst sich mit der Frage, was von einem siebenjährigen Jungen in seinem sozialen Umfeld erwartet wird. „Mein Leben in Rosarot“ zeigt, welche Mittel und Strategien notwendig sind, um als „richtiger Junge“ anerkannt zu werden und macht sichtbar, was im Alltagswissen als selbstverständlich und natürlich gilt und damit verdeckt wird. Der Film erzählt von der machtvollen Struktur der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit und verdeutlicht, dass diese eng mit dem Thema der sexuellen Orientierung in Verbindung steht. „Mein Leben in Rosarot“ unterstreicht anschaulich, dass Geschlecht nicht in einem machtleeren Raum hergestellt wird (Doing Gender), sondern in alltäglich umkämpften Feldern wie Familie, Schule, Nachbarschaft und Arbeitsplatz etc.

Filmbeschreibung:

„Der siebenjährige Ludovic Fabre spielt gerne mit Puppen und möchte Kleider tragen. Er träumt von der romantischen Hochzeit mit dem Nachbarsjungen und Freund Jérôme, doch seine Umgebung in einem Pariser Vorort ist nicht sehr angetan vom Verhalten des Jungen. Seine Eltern gehen mit ihm zu einer Psychiaterin, doch auch das trägt wenig Früchte. Seine Familie wird in der Nachbarschaft mehr und mehr geschnitten. Zum Eklat kommt es, als Ludovic während einer Aufführung des Schultheaters von Schneewittchen und die sieben Zwerge das Schneewittchen auf dem Klo einsperrt, um sie während der Kusszene mit Jérôme als Prinz zu ersetzen. Die Familie bekommt die soziale Ausgrenzung in ihrer Umge-

bung voll zu spüren, eine Petition der anderen Eltern an den Schulleiter zwingt Ludovic die Schule zu wechseln. Ludovics Vater verliert seinen vorher sicher geglaubten Job und eines Morgens entdecken sie gegen ihren Sohn gerichtete Schmierereien am Garagentor“ (Filmbeschreibung: http://de.wikipedia.org/wiki/Mein_Leben_in_Rosarot).

Filmauswertung:

Die Auswertung des Films im Seminar kann in zwei Schritten erfolgen:

In einem ersten Schritt können die Studierenden unter den Fragestellungen:

- Welche Assoziationen fallen Ihnen zu diesem Film ein?
- Welche Themen behandelt der Film?

erste Eindrücke besprechen. Die Antworten sollten möglichst gesammelt und nach den unterschiedlichen Rückmeldungen eingeordnet werden.

In einem zweiten Schritt können Sie konkreter auf bestimmte Rückmeldungen eingehen. Weitere genannte Themenfelder können später wieder aufgegriffen werden.

Mögliche Konkretisierungen:

- Welche Reaktionen und Gefühle löst der Film in Ihnen aus?
- Gab es Szenen, die Ihnen vertraut vorkamen? Wenn ja, warum?
- Hat der Film Sie in bestimmter Weise irritiert? Wenn ja, warum?
- Welche Aussagen trifft der Film zur „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ und zum „Doing Gender“?

(2) „Köpfe tauschen“

(Christiane Kohrs stellt diese Methode in „Abenteuer Fairness“, einem Arbeitsbuch zum Gendertraining vor, das von Christiane Burbach und Heike Schlottau im Jahr 2001 herausgegeben wurde.)

Zielsetzung: Vorrangiges Ziel dieser Methode ist die Sensibilisierung für gesellschaftliche Konstruktionen von Geschlechterstereotypen. Die Studierenden machen die Erfahrung, dass der Kategorie Geschlecht Zuschreibungen und Bewertungen zugrunde liegen und dass sie selber nicht frei von stereotypen Weiblichkeits- und Männlichkeitsbildern sind.

Die Auswertung der Methode dient weiterhin der Überprüfung, wie die Studierenden Geschlecht im Alltag wahrnehmen und inwieweit sie und andere sich bereits von Stereotypen freigemacht haben.

⁷³ Vgl. Kapitel 5.2 dieses Bandes.

⁷⁴ Zum „Forschenden Studieren“ vgl. Kapitel 3 in diesem Band.

Durchführung: Die TeilnehmerInnen erarbeiten in einem **ersten Schritt** Collagen zu Frauen- und Männerbildern, indem diese aus Modekatalogen ausgeschnitten und getrennt nach Frauen- und Männerbildern auf einen oder zwei Bogen Papier aufgeklebt werden. Die Collagen sollten möglichst in geschlechtsgemischten oder geschlechtshomogenen Kleingruppen erarbeitet werden. Bei den Bildern sollen die TeilnehmerInnen vor allem auf die Körperhaltung, Mimik und Gestik der ausgeschnittenen Frauen- und Männerbilder achten. Die Collage sollte aus mehreren Beispielen von stehenden, sitzenden, liegenden Frauen und Männern bestehen.

In einem **zweiten Schritt** sammeln die TeilnehmerInnen Beobachtungen und halten diese schriftlich neben den Beispielen fest:

Gibt es Wiederkehrendes in den Darstellungen der Frauen und Männer im Hinblick auf deren Körperhaltung, Mimik und Gestik?

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es in den Darstellungen zwischen den Geschlechtern?

Eine Zwischenauswertung im Plenum ist möglich und sollte vom Prozess der Gruppe und von der zur Verfügung stehenden bzw. von der eingeplanten Zeit abhängig gemacht werden.

In einem **dritten Schritt** werden einige Männer- und Frauendarstellungen ausgesucht, die nach der vorherigen Analyse als typische Darstellungen für den benutzten Katalog gelten können. Zu den Männerbildern werden Frauenköpfe und zu den Frauenbildern Männerköpfe (von der Größe her passend) gesucht und als Collage kombiniert aufgeklebt.

Auswertung

Mögliche Fragestellungen für die Auswertung und Diskussion im Seminar können sein:

- Welche Reaktionen und Gefühle lösen diese Bilder aus?
- Gibt es Bilder, die Sie irritieren? Wenn ja, warum?
- Gibt es Bilder, die auf Sie vertraut wirken? Wenn ja, warum?
- Gibt es Ausdrucksformen, Körperhaltungen und Kleidung, die einem Geschlecht vorbehalten sind?
- Gibt es Ausdrucksformen, Körperhaltungen und Kleidung, die für alle akzeptiert sind?
- An welchen Punkten herrscht in der Seminargruppe Einigkeit, an welchen nicht?

Literatur

Armbruster, L. Christof (1995): „Ende der Männlichkeit“, in: Widersprüche, Heft 56/57, S. 63-76.

Badinter, Elisabeth (1993): XY Die Identität des Mannes, München.

Beauvoir, Simone de (1986): Das andere Geschlecht, Hamburg.

Bilden, Helga (1999): Geschlechtsidentitäten: Angstvolles oder Lustvolles Ende der Eindeutigkeit?, Vortrag Nr. 37 im Rahmen der Vortragsreihe „Berliner Wissenschaftlerinnen stellen sich vor“ der Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin.

Böhnisch, Lothar (2003): Die Entgrenzung der Männlichkeit. Opladen.

Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft, Frankfurt a. M.

- Burbach, Christiane/Schlottau, Heike (Hg. 2001): *Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining*, Göttingen.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a.M.
- Butler, Judith (1995): *Körper von Gewicht*, Berlin.
- Butler, Judith (1995a): „Für ein sorgfältiges Lesen“, in: Seyla Benhabib/Judith Butler/Drucilla Cornell/Nancy Fraser: *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*, Frankfurt a. M., S. 122-132.
- Connell, Robert W. (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*, Opladen.
- Connell, Robert W. (2000): „Die Wissenschaft von der Männlichkeit“, in: Bosse, Hans/King (Hg.): *Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis*, Frankfurt a. M., S. 17-28.
- Döge, Peter/Meuser, Michael (Hg., 2001): *Männlichkeit und soziale Ordnung. Neue Beiträge zur Geschlechterforschung*, Opladen.
- Duden, Babara (1991a): *Geschichte unter der Haut*, Stuttgart.
- Duden, Barbara (1991b): *Der Frauenleib als öffentlicher Ort*, Hamburg/Zürich.
- Geulen, Dieter (1989): *Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*, Frankfurt a. M.
- Goffman, Erving (1994): *Interaktion und Geschlecht*, Frankfurt a. M.
- Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation männlich, Sozialisation weiblich*, Opladen.
- Hausen, Karin (1976): „Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere - Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben“, in: Conze, W. (Hg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*, Stuttgart, S. 363-393.
- Hirschauer, Stefan (1993): *Die soziale Konstruktion der Transsexualität*, Frankfurt a. M.
- Hoffmann, Berno (1997): *Das sozialisierte Geschlecht: Zur Theorie der Geschlechtersozialisation*, Opladen.
- Honegger, Claudia (1991): *Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaft vom Menschen und das Weib*, Frankfurt a. M.
- Kessler, Susanne J./Mc Kenna, Wendy (1978): *Gender. An Ethnomethodological Approach*. New York.
- Krabel, Jens (2007): *Mädchen werden – Junge werden. Wie geht das eigentlich? Ein Plädoyer für das Recht auf (Geschlechter-) Bildung in Kindertageseinrichtungen*, in: Overwien, Bernd/Prengel, Annedore (Hg.): *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*, Opladen.
- Krais, Beate (2001): „Die feministische Debatte und die Soziologie Pierre Bourdieus: Eine Wahlverwandtschaft“, in: Gudrun-Axeli Knapp/Angelika Wetterer (Hg.): *Soziale Verortung der Geschlechter*, Münster, S. 317-338.
- Laqueur, Thomas (1996): *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*, München.
- Lindemann, Gesa (1993): *Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl*, Frankfurt a. M.
- Maihofer, Andrea (1995): *Geschlecht als Existenzweise*, Frankfurt a. M.
- Meuser, Michael (1998): *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*, Opladen.
- Meuser, Michael/Behnke, Cormelia (1998): „Tausendund-eine Männlichkeiten? Männlichkeitsmuster und sozialstrukturelle Einbindungen“, in: *Widersprüche*, Heft 67, 03/1998, S. 7-25.
- Nissen, Ursula (1998): *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung*, Weinheim/München.
- Pasero, Ursula (1994): „Geschlechterforschung revisited: konstruktivistische und systemtheoretische Perspektiven“, in: Wobbe, Th./Lindemann, G. (Hg.): *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht*, Frankfurt a. M., S. 264-296.
- West, Candace/Zimmermann, Don H. (1987): *Doing Gender*, in: *Gender & Society* 1, S. 125-151.
- Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje Palm (2007): *Gender als interdependente Kategorie*. Opladen&Farmington Hills.
- Wetterer, Angelika (2002): *Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion*, Konstanz.
- Rubin, Gayle (1975): *The Traffic in Women*. In: Reiter, Rayna (Hg.): *Towards an Anthropology of Women*. New York/London, S. 157-210.

5.2 Geschlechterreflektierende Pädagogik – Einführende Anregungen für den Unterricht

von Michael Cremers und Jens Krabel (Dissens e.V., Berlin)

Geschlechterreflektierende Pädagogik versteht sich als pädagogische Spezialisierung zum Thema Geschlecht. Ein zentrales Anliegen in Abgrenzung zu anderen vielfältigen pädagogischen Zielsetzungen und Angeboten ist es, die Zwänge aufzugreifen, die mit der gesellschaftlichen Anforderung, ein Mann oder eine Frau zu sein bzw. zu werden, verbunden sind. Geschlechterreflektierende Pädagogik will Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, gesellschaftlich angebotene Entwürfe von Männlichkeit und Weiblichkeit zu reflektieren. Die Stärkung des Selbstwertes hinsichtlich der Geschlechtlichkeit gerade auch im Kontext anderer sozialer Faktoren ist zentrales Ziel geschlechtsbezogener Pädagogik. Kinder und Jugendliche stehen als eigenständige Personen mit ihren jeweiligen Eigenschaften und Fähigkeiten im Zentrum der pädagogischen Betrachtung und werden gleichermaßen wertgeschätzt. Ihre Handlungsweisen sollten nicht aufgrund ihres Geschlechts bewertet bzw. abgewertet werden.⁷⁵

Die Person des Pädagogen/der Pädagogin ist für eine gelungene geschlechterreflektierende Pädagogik von großer Bedeutung. Eine Analyse des „Systems der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit“ und des „Doing Gender“⁷⁶ sowie die Auseinandersetzung mit dem eigenen „geschlechtlichen“ Geworden-Sein ist unabdingbar. Schließlich bietet der Pädagoge/die Pädagogin den Kindern und Jugendlichen, selbst wenn er/sie sich dessen nicht bewusst ist, zwangsläufig Identifikations- und Abgrenzungsmöglichkeiten. Wichtig für die reflektierte und professionelle Umsetzung von geschlechterreflektierender Pädagogik ist zudem die Aneignung von theoretischem Wissen zu den unterschiedlichen und vielfältigen Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen.

Geschichtliche Entwicklung

Feministische Bewegungen spielten in der weltweiten Entstehungsgeschichte von geschlechterreflektierender Pädagogik eine zentrale Rolle. Ausgangspunkt der Entwicklung geschlechterreflektierender Ansätze im deutschsprachigen Raum war die Kritik von Aktivistinnen der zweiten Frauenbewegung Mitte der 1970er Jahre, die mit dem Slogan „Jugendarbeit ist Jungenarbeit“ die nur vorgebliche Geschlechtsneutralität pädagogischer Arbeit sichtbar machten. Die feministische Gesellschaftsanalyse beschrieb die Gesellschaft als eine patriarchale „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“, die Männern mehr Macht, Einfluss und einen besseren Zugang zu Ressourcen verschaffte. In der pädagogischen Auseinandersetzung kriti-

sierten Feministinnen vor allem zweierlei: Die alltägliche Jugendarbeit würde sich mit ihren Angeboten vorwiegend an den Interessen der Jungen orientieren und die Diskriminierung sowie die Gewalt gegen Mädchen würden stillschweigend toleriert.

In der Jugendarbeit entwickelten Feministinnen Mitte der 1980er Jahre die parteiiche Mädchenarbeit und forderten schon in den ersten Konzepten eine ergänzende Jungenarbeit. Seit dieser Zeit hat sich in der Geschlechterpolitik und der politischen Absicherung der Geschlechterpädagogik einiges getan: Geschlechterreflektierende Pädagogik wird zwar weiterhin nicht als Querschnittsaufgabe umgesetzt, etabliert sich aber zunehmend.⁷⁷

Inhaltliche Angebote geschlechterreflektierender Pädagogik

Die Bandbreite an inhaltlichen Angeboten in der geschlechterreflektierenden Pädagogik ist sehr groß. Im Einzelnen hängen diese von den Zielen, die mit der pädagogischen Arbeit verfolgt werden, vom institutionellen Auftrag, vom Selbstverständnis und vom Methodenrepertoire der jeweiligen pädagogischen Fachkraft ab. Folgende Inhalte und Themen, die sich an der Interessenlage der Kinder und Jugendlichen und am Ziel der Sensibilisierung und Reflektion für Geschlechterfragen orientieren, stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Angebote:

- Soziale Kompetenzen, Selbstwahrnehmung, Verantwortung, Kooperation
- Schule, Ausbildung, Beruf, Arbeitslosigkeit
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf
- Liebe und Partnerschaft
- Freundschaft, Probleme in der Gleichaltrigengruppe (Peergroup)
- Konflikte, Angst, Aggression, Gewalt
- Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vorgegebenen und eigenen Männer- und Frauenbildern
- Sexualität, sexuelle Orientierung, Verhältnis zum eigenen Körper, sexualisierte Gewalt
- Spiel und Spaß jenseits von Fitness und Leistungssport
- Massagen, Entspannungsübungen
- Medien, Musik, Rausch, Alkohol, Drogen
- etc.

⁷⁵ vgl. Drogand-Strud/Rauw 2005.

⁷⁶ Vgl. Kapitel 5.1 im vorliegenden Curriculum.

⁷⁷ Vgl. Bronner, Kerstin/Behnisch, Michael 2007.

Erfahrungen aus der Praxis belegen, dass gerade die Kombination einer subjektorientierten pädagogischen Arbeit und geschlechtshomogene sowie reflexiv-koedukative⁷⁸ Angebote den Lebenslagen, den unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen am ehesten gerecht werden.⁷⁹ PädagogInnen sollten deshalb in der Lage sein, begründen zu können, warum, wie und wann sie Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Angebote machen.

Geschlechterreflektierende Pädagogik in der Frühpädagogik

Eine geschlechterbewusste Pädagogik ist im Bereich der Frühpädagogik in Deutschland, Litauen, Norwegen, Spanien und der Türkei nicht oder nur in bestimmten Praxisfeldern etabliert - das zeigen auch die Ergebnisse und Erfahrungen des EU-Projekts Gender Loops. In Deutschland fließen jedoch in den letzten Jahren Geschlechterthemen verstärkt in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung mit ein. Tim Rohrmann begründet das zunehmende Interesse an Geschlechterthemen in der Frühpädagogik mit der öffentlichen Diskussion um Jungen als „Bildungsverlierer“, mit der Qualitäts- und Bildungsdiskussion in Kindertageseinrichtungen, die auch geschlechtsbezogene Themen berücksichtigt und mit der zunehmenden Etablierung der Gleichstellungsstrategie „Gender Mainstreaming“ in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Rohrmann 2008, 59f.).

Wie eine geschlechterbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen praxisnah umgesetzt werden kann, wird im Gender Loops – Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung anschaulich beschrieben. Die Texte, Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente und Projektbeispiele des Praxisbuchs sind auch für die ErzieherInnenausbildung nutzbar. Das Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung steht Ihnen auf der Webseite www.genderloops.eu kostenlos zum Herunterladen zur Verfügung.

78 Der Begriff „reflexiv-koedukativ“ bezeichnet ein geschlechtersensibles koedukatives Setting.

79 Dies spiegelt sich auch in der Lebenswelt der Jugendlichen wider, die über lange Zeit im Kinder- und Jugendalter selbstorganisierte Freizeitaktivitäten in geschlechtshomogenen Peergroups organisieren.

Literatur

Bronner, Kerstin/Behnisch, Michael (2007): Mädchen- und Jungenarbeit in den Erziehungshilfen. Weinheim.

Drogand-Strud, Michael/Rauw, Regina (2005): Geschlechtsbezogene Pädagogik in der offenen Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenbecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden (völlig überarbeitete und erweiterte Auflage).

Rohrmann, Tim (2008): Geschlechtsbewusste Pädagogik – eine Gratwanderung, in: Wagner, Petra (Hg.) Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg im Breisgau, S.59-71.

Weitergehende Literaturempfehlungen:

Grundlagen zur geschlechterbezogenen Pädagogik

Bieringer, Ingo; Buchacher, Walter; Forster Edgar J. (Hg.) (2000): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen

Böhmisch, Lothar; Funk, Heide (2002): Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen. Weinheim.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1997): Geschlecht und Erziehung. In: Bernhard, Armin; Rothmel, Lutz (Hrsg), Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 232-245.

Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Praxisbuch Kita. Freiburg/Basel/Wien.

Jantz, Olaf/Brandes, Susanne (2006): Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen, Wiesbaden.

Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden.

Milhoffer, Petra (2000): Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät. Weinheim/ München.

Möllers, T./ Boldt, U. (2002): „Mädchen sind anders – Jungen auch“. Mädchen – Jungenarbeit: In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Koedukation in der Schule. Soest.

Regina Rauw, Olaf Jantz, Ilka Reinert (2001): *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik*, Opladen.

Rendtorff, Barbara (2006): *Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart.

Schimpf, Elke/Leonhardt, Ulrike (2004) (Hg.): „Wir sagen euch, was wir brauchen, und ihr plant mit uns“. *Partizipation von Mädchen und jungen Frauen in der Jugendhilfeplanung*. Bielefeld.

Schwerpunkt Mädchen(-arbeit)

Bitzan, Maria/Daigler, Claudia (2001): *Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit*. Weinheim/München.

Brinkmann, Tanja Marita (2006): *Die Zukunft der Mädchenarbeit. Innovationspotentiale durch neuere Geschlechtertheorien und Ungleichheitsforschung*. Münster

Eble, Karin/Schumacher, Irene (Hg.) (2003): *mediagirls. Medienprojekte für Mädchen*. München.

Eble, Karin/Schumacher, Irene (Hg.) (2005): *Mädchen mit Medien aktiv. Medienarbeit in der außerschulischen Bildung*. München.

Graff, Ulrike (2004): *Selbstbestimmung für Mädchen. Theorie und Praxis feministischer Pädagogik*. Königstein/Taunus
Heiliger, Anita (2002): *Mädchenarbeit im Gendermainstream*. München.

Klees, Renate/Marburger, Helga/Schumacher, Michaela (Hg.) (2004): *Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 1*. 5. Auflage Weinheim und München.

Rauw, Regina/Reinert, Ilka (Hg.) (2001): *Perspektiven der Mädchenarbeit. Partizipation, Vielfalt, Feminismus*. Opladen.

Rohmann, Gabriele (Hg.) (2007): *Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen*. Berlin.

Schmidt, Andrea (2002): *Balanceakt Mädchenarbeit. Beiträge zu dekonstruktiver Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main.

Seyffert, Sabine (2003): *Kleine Mädchen, starke Mädchen. Spiele und Phantasie Reisen, die mutig und selbstbewusst machen*. 7. Aufl. München.

Spiekermann, Carola / Peter, Astrid (2006): „...sonst bist du nicht mehr meine beste Freundin!“ *Die verborgene Aggressionskultur zwischen Mädchen*. In: *proJugend* Nr. 2 / 2006. München.

Wallner, Claudia (2006): *Feministische Mädchenarbeit. Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen*. Münster.

Schwerpunkt Jungen(-arbeit)

Bentheim, Alexander/May, Michael/Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (2004): *Gender Mainstreaming und Jungenarbeit*. Weinheim/München.

BMFSFJ (2007): *Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule-Beruf*. Berlin

Böhnisch, Lothar/Winter, Reinhard (1997): *Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. Weinheim/München.

Böhnisch, Lothar (2003): *Die Entgrenzung der Männlichkeit*. Opladen.

Böhnisch, Lothar (2004): *Männliche Sozialisation. Eine Einführung*. Weinheim/München.

Cremers, Michael (2007): *Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule Beruf*. In: *Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit e.V. Bielefeld*.

Cremers, Michael/Drogand-Strud, Michael (2005): *Geschlechtsbezogene Pädagogik: Jungen*. In: *Betrifft Mädchen*, 18. Jahrgang 1/004.

Cremers, Michael/Puchert, Ralf/Mauz, Elvira (2008): *Jungen auf traditionellen und neuen Wegen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. In: *Kompetenzzentrum Technik, Diversity und Chancengleichheit e.V. (Hg.): So gelingt aktive Jungenförderung - Neue Wege für Jungs startet Netzwerk zur Berufs- und Lebensplanung. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung der Pilotphase 2005-2007*.

Forster, Edgar J. (2005): *Jungen- und Männerarbeit – ein Überblick über den Stand der Debatte*. In: *Krall, Hannes (Hg.): Jungen- und Männerarbeit. Bildung, Beratung und Begegnung auf der „Baustelle Mann“*. Wiesbaden, S. 205-220.

Grote, Christoph/Jantz, Olaf (Hg.) (2003): *Perspektiven der Jungenarbeit*. Opladen.

King, Vera/Flaake, Karin (Hg.) (2005): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt/New York.

Krabel, Jens (1998): *Müssen Jungen aggressiv sein? Mühlheim an der Ruhr.*

Krabel, Jens/Stuwe, Olaf (2000): *Der Begriff der männlichen Identität in der Männerforschung. Ansätze einer nicht-identitären Jungenarbeit, in: Die Philosophin: Männerforschung/Männlichkeitsforschung, Nr. 22, Jg. 11, Tübingen, S. 52-68*

Neubauer, Gunter/Winter, Reinhard (2001a): *So geht Jungenarbeit – Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe.* Berlin.

Neubauer, Gunter/Winter, Reinhard (2001b): *dies und das – Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern.* Tübingen.

Rose, Lotte/Scherr, Albert (2000): *Der Diskurs zur Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein kritischer Blick: In: dt. jugend, Jg. 48, Heft 2, S. 65-74.*

Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hrsg., 2005): *Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels.* Königstein/Taunus.

Scherr, Albert (1997): *Jungenarbeit, Männlichkeit und Gewalt. In: dt. jugend, Jg. 45, Heft 5, S. 212-219.*

Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg., 2006): *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung.* Stuttgart.

Sielert, Uwe (2002): *Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit, Teil 2.* Weinheim/München.

Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hrsg., 2002): *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern.* Weinheim/München.

Stuwe, Olaf (2001): *Queer Theory und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Opladen, S. 281-294.*

Schwerpunkt Geschlechterbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen

Engelhardt, Walter Josef (2006): *„Onkel Tante Helmut“ oder Welche Erzieher brauchen Kinder? In: TPS, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 8, Oktober 2006, 38-42.*

Frauenbüro Stadt Wien (Hg.) (2003)/Orner, D. et al.: *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse.* Wien: Eigendruck.

Kasüschke, D. (2004): *Gender im Kindergarten. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Einleitung. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., S. 361-372.*

Kasüschke, D./Klees-Müller, R. (2004): *Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Theoretische Modelle; Jugendhilfepraxis und Forschungsbedarf. In: Bruhns, K. (Hg.) (2004): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven, Wiesbaden S. 187-201.*

Krabel, Jens/Cremers, Michael (Hg.) (2008). *Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung, abrufbar unter: www.genderloops.eu/?pg=57&lang=5&menu_id=*

Krabel, Jens (2007): *Mädchen werden – Junge werden. Wie geht das eigentlich? Ein Plädoyer für das Recht auf Geschlechterbildung in Kindertageseinrichtungen, in: Prenzel, A./Overwien, B. (2007) Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland, S. 299-317.*

Rabe-Kleberg, Ursula (2006): *Gender als Bildungsprojekt. Wie Mädchen und Jungen sich die zweigeschlechtliche Welt aneignen, in: Betrifft Mädchen, 19. Jahrgang 2006, Heft 3, S. 100-104.*

Rabe-Kleberg, Ursula (2003): *Gender Mainstreaming und Kindergarten/Weinheim/Basel/Berlin.*

Rohrmann, Tim (2006): *„Arme Jungs“ Oder: Warum genderbewusste Pädagogik beide Geschlechter in den Blick nehmen muss in: Betrifft Mädchen, 19. Jahrgang 2006, Heft 3, S. 115-118*

Rohrmann, Tim (2006): *Lernen Jungen ander(e)s als Mädchen? Zusammenhänge zwischen Bildung und Geschlecht. In: Kindergarten heute, 1/2006, S. 6-14*

Rohrmann, Tim (2003): *Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. In: Kindertageseinrichtungen aktuell, Ausgabe ND, 3003, Jg. 11, Teil 1: Heft 11, S. 224-227; Teil 2: Heft 12, S. 248-252: www.kindergartenpaedagogik.de/1318.html (abgerufen am 2.11.2006)*

Rohrmann, Tim (2005): *Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog. Abschlussbericht des Projekts „Identität und Geschlecht in der Kindheit“. Herausgegeben vom Braunschweiger Zentrum für Gender Studies und dem Institut für Pädagogische*

Psychologie der Technischen Universität Braunschweig, Braunschweig, Dezember 2005

Rohrmann, T./Thoma, P. (1998): Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg im Breisgau.

Stadt Sindelfingen (Hg.) (2005): Gender Mainstreaming – ein Thema für die Kindertagesstätte?! Ein Projekt des Regiebetriebs Kindertagesstätten und der Gleichstellungsstelle, zu beziehen über: ursula.fujike@sindelfingen.de.

Walter, Melitta (2005): Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung, München.

Beratung und Qualifizierung

„Geschlechtsbezogene Pädagogik, Bildung und Beratung – Jungenarbeit, Mädchenarbeit, reflexive Koedukation, Genderkompetente Erwachsenenbildung und Beratung“ ist eine Fortbildung der Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille, die jährlich angeboten wird. In dieser Fortbildungsreihe über sechs Bausteine wird Gender-Kompetenz als Schlüsselqualifikation vermittelt, um im pädagogischen Kontext geschlechtsbezogen arbeiten zu können. Kontakt: www.hvhs-frille.de, info@hvhs-frille.de, HVHS Alte Molkerei Frille, Mitteldorf 1, 32469 PETERSHAGEN

Das Institut für Jugendarbeit Gauting ist eine Fortbildungseinrichtung, die eine Fortbildungsreihe mit dem Titel Genderpädagogik anbieten. Nähere Infos zum Konzept und zum Fortbildungsbeginn 2008 unter: <http://www.institutgauting.de/Zusatzausbildung/Genderpaedagogik.htm>, Kontakt: info@institutgauting.de, Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings KdöR, Germeringer Str.30, 82131 Gauting

Auf den Seiten der nordrheinwestfälischen Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit sind aktuelle Fachtagungen, Termine für Fortbildungen und Veranstaltungen unter dem Stichwort Termine zu finden. <http://www.maedchenarbeit-nrw.de/lag/startseite.html>

Auf den Seiten der Homepage von „Neue Wege für Jungs“ können aktuelle Fachtagungen, Termine und Materialien zur Umsetzung von pädagogischen Angeboten für Jungen abgerufen werden. www.neue-wege-fuer-jungs.de.

Das Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. – Politische Bildung und Konfliktbearbeitung für Jugendliche, Erwachsene und MultiplikatorInnen bietet ebenfalls eine Fortbildung für pädagogische Fachkräfte im Bereich Gender an. Nähere Infos unter: http://www.bildungsteam.de/bbb_gender.html, Kontakt: buero@bildungsteam.de, Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V., Tatjana Glampke (für den Vorstand), Cuvrystr. 20, 10997 Berlin, Tel. 030/61076544.

5.3 Familiäre Vielfalt in der frühkindlichen Erziehung und Bildung – Theoretische Anregungen für den Unterricht

von Alfons Romero (Universidad de Girona)

„Da die meisten von uns die Gesellschaft aus dem Blickwinkel ihrer frühkindlichen familiären Erfahrungen wahrnehmen, wachsen wir in dem Glauben auf, dass ‚unsere‘ Familie so ist wie die der anderen. Dann kommen wir als kleine Kinder in die Schule und merken plötzlich, dass sich unsere Vorstellung von dem, was normal ist, nicht unbedingt mit der Vorstellung der anderen Kinder deckt. Das Bild der glücklichen Familie auf der Cornflakes-Packung, wo Mutter, Vater und Kinder zusammen frühstücken, hat oft wenig mit der Realität von alleinerziehenden Eltern, Stieffamilien, Patchwork-Familien, erweiterten Familien, gleichgeschlechtlichen Eltern, kinderlosen Haushalten oder Ein-Personen-Haushalten zu tun, wo die stärksten Bindungen nicht biologischer sondern freundschaftlicher Art sind“ (Saggers und Sims, 2005:66).

Einführung

Dieses Eingangszitat macht deutlich, dass in modernen Gesellschaften mittlerweile eine Vielzahl unterschiedlicher Familienformen nebeneinander existieren. Doch trotz dieser Vielfalt ist die traditionelle Vorstellung von Familie immer noch vorherrschend. In der allgemeinen Vorstellung setzt sich eine Familie immer noch aus einem heterosexuellen, verheirateten, monogamen Paar zusammen und besteht (um erfolgreich zu sein) aus Vater, Mutter und Kindern. Dies hat zur Folge, dass andere Formen des familiären Zusammenlebens aus der hegemonialen Sicht der Kernfamilie oft negativ beurteilt werden (Carlington, 2002).

„Folglich werden die Werte und Ansichten anderer Familien oft ausgegrenzt, marginalisiert und verschwiegen und erhalten nur sehr selten die institutionelle Wertschätzung, die der Kernfamilie zukommt“ (Robinson und Jones Díaz, 2006:83).

In diesem Kapitel plädieren wir dafür, die Vielfalt und Normalität unterschiedlicher Familienformen in der Frühpädagogik thematisch zu besetzen und in die ErzieherInnenausbildung zu integrieren.

Von ‚der‘ Familie zu einem vielfältigen Familienbegriff

Wenn wir versuchen, die Frage zu beantworten ‚Was ist eine Familie?‘, müssen wir zuerst verstehen, dass es keine universale Form der Familie gibt, selbst wenn im öffentlichen Diskurs die Kernfamilie weiterhin als „normal“ angesehen wird.

Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass die Menschen in den westlichen Gesellschaften mittlerweile zunehmend

unterschiedliche familiäre Formen wählen. Zwar lebt etwas mehr als die Hälfte der europäischen Bevölkerung (55 %) in einer Lebensform, die wir als eine traditionelle Familie bezeichnen, in anderen Worten: in einem Haushalt, der aus einem erwachsenen Ehepaar mit Kindern besteht. Immer mehr Menschen wählen jedoch mittlerweile andere Lebensentwürfe, mit der Folge, dass nicht-traditionelle Familienformen deutlich zunehmen (Eurostat 2000).

Darüber hinaus müssen wir auch die in den letzten Jahren erfolgten gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen berücksichtigen, die familiäre Lebensentwürfe beeinflussen: den Rückgang von Eheschließungen, spätere Eheschließungen, der Rückgang der Geburtenrate, der deutliche Anstieg von Trennungen, Scheidungen, Alleinerziehenden, Familien mit gleichgeschlechtlichen Eltern oder Familien mit aus dem Ausland adoptierten Kindern. Dazu kommen die Verabschiedung von Gesetzen und Gesetzesreformen, mit denen die Eheschließung homosexueller Paare und deren Recht Kinder zu adoptieren, anerkannt werden (Rodrigo und Palacios 1999).

Der derzeitige Begriff von ‚der‘ Familie sollte daher durch den Begriff „Familien“ ersetzt werden.

Dazu Terradellas: „Um es kurz zu sagen, unserer Meinung nach sollte sich der derzeitige Begriff von Familie, von Familien grundsätzlich auf Menschen beziehen, die in einer Familie zusammenleben wollen und eine entsprechende Verpflichtung eingehen, die gemeinsam ein Projekt des Zusammenlebens aufbauen wollen, das auf Dauer ausgerichtet ist, und unterschiedliche Mitglieder vereinen kann“ (Terradellas, R. 2007:43).

Radhika Coomaraswamy, Sonderbeauftragte der Menschenrechtskommission der Vereinten Nationen gegen Gewalt an Frauen, definiert den Begriff Familie ähnlich und meidet formale Zuordnungen, indem sie sagt: „[...] Die Familie sollte nicht mit Hilfe eines formalen Konstrukts definiert werden, das heißt als Kernfamilie, bestehend aus Mann, Frau und Kindern. Die Familie ist ein Ort, an dem die Menschen lernen, andere zu behüten und von ihnen behütet zu werden, anderen zu vertrauen und von ihnen Vertrauen zu erfahren, andere zu ernähren und von ihnen ernährt zu werden.“⁸⁰

Diese neuen, wesentlich umfassenderen Definitionen von Familie haben jedoch in der Frühpädagogik bisher nur wenig Berücksichtigung gefunden. Robinson und Jones

80 Zitiert aus Claudia Hinojosa und Alejandra Sardá in „Consecuencias económicas y sociales de la discriminación contra las lesbianas en America Latina“ unter <http://www.rebellion.org/mujer/031028ch.htm>.

Díaz schlagen deshalb vor, den hegemonialen Diskurs über Familie in der frühkindlichen Erziehung zu erweitern und die in der Gesellschaft existierende Vielfalt von Familienformen zu thematisieren. Sie plädieren dafür, Familie als eine dynamische sich verändernde Institution anzuerkennen, in der die einzelnen Familienmitglieder in ganz unterschiedlicher Weise ihre Vorstellung von Familie aushandeln und umsetzen können. „Das heißt, das Verständnis von Familie entfernt sich von der Vorstellung, dass sich die Mitglieder passiv innerhalb vorgegebener Strukturen bewegen. Die einzelnen Mitglieder nehmen vielmehr aktiv an dem Prozess teil, das Familienleben immer wieder neu zu gestalten. Wenn die Familie als flexible und fließende Institution verstanden wird, ist es möglich, auch persönliche Lebensentwürfe und Prozesse, die sich nicht auf die Kernfamilie beziehen, zu integrieren, um so zu einem anderen Verständnis von Familie zu gelangen“ (Robinson und Jones Díaz 2006:85-86).

Auswirkungen auf gleichgeschlechtliche Familien:

Der normalisierende Diskurs über die heterosexuelle Kernfamilie hat so zur Folge, dass Kinder aus gleichgeschlechtlichen Familien schon in Kindertageseinrichtungen Diskriminierungen ausgesetzt sein können. So ergab beispielsweise eine Studie in New South Wales mit 48 Kindern aus gleichgeschlechtlichen Familien, dass 44 Prozent der Kinder im Grundschulalter und ca. ein Drittel der Kinder im Sekundarschulalter homophoben Sticheleien und verbalen Anspielungen ausgesetzt waren (Ray und Gregory 2001:31).

Zudem werden schwule und lesbische Familien häufig nicht als „richtige“ oder erfolgreiche Familien angesehen. Neue Untersuchungen haben ergeben, dass schwule und lesbische Familien in der frühkindlichen Bildung oft verschwiegen und marginalisiert werden (Corbett 1993; Wickens 1993; Casper et al. 1998; Cahill und Theilheimer 1999; Robinson 2002). In diesen Studien wird ebenfalls betont, wie wichtig es ist, gleichgeschlechtliche Familien in Kindertageseinrichtungen zu thematisieren und stereotypen Vorstellungen von Kindern schwuler und lesbischer Eltern entgegenzuarbeiten. Dass Kinder gleichgeschlechtlicher Eltern im Vergleich zu Kindern aus traditionellen Kleinfamilien keine besonderen Unterschiede aufweisen, führt Wise (2003) näher aus:

„Es gibt bereits einige Hinweise darauf, dass Kinder aus gleichgeschlechtlichen Familien ähnliche Anpassungsprofile wie andere Kinder haben. Untersuchungen über bestimmte Kriterien, wie psychische Verfassung, Selbsteinschätzung, Glück, allgemeine Anpassung oder die Art der Kindererziehung bei lesbischen und heterosexuellen Müttern zeigen keine Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen“ (Wise, 2003:26-27).

Aus unserer Sicht sollten Kindertagesstätten dazu beitragen, das Verständnis von Familie zu erweitern und zu einer Normalisierung der familiären Vielfalt beitragen.

Empfehlungen für Kindertageseinrichtungen

- Es ist wichtig, die organisatorische Praxis, die Methoden und Materialien der Kindertageseinrichtungen daraufhin zu überprüfen, ob sie die familiäre Vielfalt realistisch widerspiegeln.
- Familiäre Vielfalt muss positiv dargestellt werden, so dass die unterschiedlichen familiären Lebensformen der Kinder in der Kindertageseinrichtung gleich behandelt werden.
- In der Praxis bedeutet dies, dass alle in den Einrichtungen verwendeten didaktischen Materialien sowie alle Formulare, Briefe, Einschreibformulare und alle anderen Unterlagen für Familien überprüft werden müssen.
- Familiäre Vielfalt muss in den Beispielen, Geschichten, Spielen etc. der didaktischen Materialien und Hilfsmittel vorkommen.
- Darüber hinaus können natürlich auch traditionelle Materialien, die die hegemoniale Kernfamilie und Geschlechterdiskurse aufrecht erhalten, verwendet werden. Sie können mit den Kindern hinterfragt, reflektiert und dekonstruiert werden, um die normalisierende Sicht auf Familie und geschlechtsspezifische Identitäten zu erweitern. Die den Geschichten innewohnenden Machtbeziehungen können so identifiziert werden und neue, andere Geschichten können entstehen, die vielfältige Darstellungen von Familie und Geschlecht zulassen: „Dekonstruktions- und Rekonstruktionsprozesse sind nützliche pädagogische Werkzeuge, mit deren Hilfe Kinder zu kritischem Nachdenken über normalisierende Diskurse und soziale Ungerechtigkeiten angeregt werden können und durch die sie neue und andere Möglichkeiten in der Welt erhalten“ (Robinson und Jones Díaz 2006:104).
- Wir empfehlen, auf Formularen, in Briefen und anderen Unterlagen, die an Familien gerichtet sind, die Begriffe ‚Mutter‘ oder ‚Vater‘ durch inklusive Begriffe wie z.B. ‚Elternteil‘ zu ersetzen. ErzieherInnen sollten die Möglichkeit berücksichtigen, dass es homosexuelle Väter und lesbische Mütter gibt.
- Dabei sollte immer auch die kulturelle Vielfalt von Familien als weiterer Aspekt in der Erziehung in Kindertageseinrichtungen berücksichtigt werden (Essen, Ausflüge, außerschulische Aktivitäten, Feste etc.).

Literatur

Cahill, B./Theilheimer, R. (1999): „Stonewall in the house-keeping area: gay and lesbian issues in the early childhood classroom“, in Letts, W.J.; Sears, J.T. (eds) *Queering Elementary Education: Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*, Lanham, MD.

Carrington, V. (2002) *New Times: New Families*. Dordrecht.

Casper, V./Cuffaro, H.K./Schultz, S./Silin, J.G./Wickens, E. (1998) : „Towards a most thorough understanding of the world: sexual orientation and early childhood education“, in Yelland, N. (ed.) *Gender in Early Childhood*, London, Routledge.

Corbett, S. (1993): „A complicated bias“, *Young Children*, 48(3), S. 29-31.

Eurostat (2000) „¿Cómo somos los europeos?: Todos los datos“ *Revista Fuentes Estadísticas*, 40 <http://www.fuentesestadisticas.com/Numero40/4y5.htm> .

Mercier, L.R./Harold, R.d. (2003) „At the interface: Lesbian-parent families and their children's schools“, *Children & Schools*, 25(1), S. 35-47.

Ray, V.; Gregory, R. (2001) : „School Experiences of the Children of Lesbian and Gay Parents“ *Family Matters*, S. 59:28-34.

Robinson, K. H. (2002): „Making the invisible visible: gay and lesbian issues in early childhood education“, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3), S. 415-434.

Rodrigo, M.J.; Palacios, J. (Coords.) (1999) *Familia y desarrollo humano*. Madrid.

Saggers, S./Sims, M. (2005): „Diversity: Beyond the Nuclear Family“, in Poole, M. *Family: Changing Families, Changing Times*. Sydney.

Terradellas, M. R. (2007): „Noves families, nous estils educatiu?“ *Families que eduquen*. Ed. CIIMU Institut d'Infancia i Món Urbà, S. 43-44.

Weeks, J.; Heaphy, B.; Donovan, C. (2001) *Same Sex Intimacies: Families of choice and Other Life Experiments*, London, Routledge.

Wickens, E. (1993) „Penny's question: 'I will have a child in my class with two mums – What do you know about this?'“ *Young Children*, 48(3):25-28.

Wise, S. (2003): *Family Structure, Child Outcomes and Environmental Mediators: An Overview of the Development in Diverse Families Study*, Melbourne, Australian Institute of Family studies.

5.4 Geschlechterreflektierende Biographie- und Erinnerungsarbeit – Praktische Anregungen für den Unterricht

von Michael Cremers und Jens Krabel
(Dissens e.V., Berlin)

„Die Männer müssen gestärkt werden“

„Es ist einfach blöd, wenn einzelne Männer in diese Frauenarena reingehen. Die ist so durchzogen von traditioneller Weiblichkeit, dass die Männer entweder die Hahnenrolle bekommen, Fußball spielen oder die Jungs bekommen, mit denen keiner arbeiten möchte (...). Da hat doch ein 25-jähriger Erzieher keine Chance. Der kommt in die Rolle des Sohnes, des Prinzen. Ich kenne viele, die sind wieder aus dem Beruf geflüchtet“ (Zitat Rabe-Kleberg in: *Gender Loops* 2007).

Einleitung

Das Projekt „Gender Loops“ hat die Wichtigkeit der geschlechtlichen Selbstreflexion und Erinnerungsarbeit für eine spätere geschlechterreflektierende Arbeit verdeutlicht. Die Studierenden benötigen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen eine besondere Vorbereitung, um mit den vielfältigen geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und Anforderungen persönlich und professionell umgehen zu können.

Der Blick in die eigene Vergangenheit, die Reflexion eigener geschlechtlicher Konstruktionsprozesse und die Verknüpfung von geschlechtlichen Anforderungen und Zuschreibungen mit eigenen früheren Wünschen, Zurückweisungen, Verboten, Kränkungen, Zuneigungen und Verletzungen öffnet Studierenden den Zugang zu Geschlechterthemen über ganz persönliche Erfahrungen.

Die biographische Arbeit in geschlechtshomogenen oder koedukativen Settings ist dabei eine gute Möglichkeit, um die Studierenden auf diese geschlechtlichen Anforderungen vorzubereiten und für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen „zu stärken“.

Biografie- und Erinnerungsarbeitsmethoden

(1) Nachforschende Erzählung zur eigenen Biografie und Wertevermittlung

Ziel:

Reflexion der eigenen Wertevorstellungen und des Rollenverständnisses. Die Methode ermöglicht eine Reflexion über die eigenen vergeschlechtlichen Sozialisationserfahrungen. Die Reflexion der persönlichen Biografie soll dabei auch den Blick auf den eigenen Umgang mit Kindern und KollegenInnen schärfen.

Methode und Ablauf:

1. Zurückblickende Fantasiereise und/oder eine Art Lebenslaufweg (Lebensbaum, Lebensfluss, Lebenslinie, etc. Das zu verwendende Material kann unterschiedlich gewählt sein, vom Bleistift bis Tusche auf z. B. einem A 3 Blatt))

Die Fragen zum Lebenslauf:

Welche Botschaften haben Sie bekommen?

- in Ihrer Herkunftsfamilie
- in der Schule
- von wichtigen Personen in ihrem sozialen Umfeld

Wer war zuständig für welche Aufgaben? Wer hat in welchen Bereichen was entschieden?

Gab es spezielle Aufgaben oder Entscheidungsbefugnisse für/von Männern/Jungen und für/von Frauen/Mädchen? Wie war die Hausarbeit, Pflege- und Erziehungsarbeit und Erwerbsarbeit verteilt?

Wie sind Sie damit umgegangen?

Welche Verbindung zu Ihrer Berufswahl und Berufsausübung sehen Sie?

Wer hat Sie positiv, wer negativ beeindruckt? Warum hat diese Personen Sie positiv oder negativ beeindruckt? Welche Ereignisse waren besonders prägend?

Welche verbalen und nonverbalen Botschaften sind Ihnen als Junge/Mann mit auf dem Weg gegeben worden? Welche Ereignisse waren besonders prägend?

Wann habe ich mich als Kind/JugendlicheR/ErwachseneR das erste Mal als männlich oder weiblich angesprochen gefühlt? Wann habe ich mich das erste Mal entsprechend inszeniert? Welche Reaktionen habe ich auf meine geschlechtlichen Inszenierungen erhalten?

Es können aber auch die folgenden Zeitphasen im Zentrum des Zurückblickens stehen:

- Adoleszenz etwa ab 14 Jahren bis in die Gegenwart
- Einschulung bis Pubertät etwa bis 14 Jahre
- Vorschulzeit

2. Anschließend Triadenarbeit in 3-er Gruppen: In der Gruppe beantwortet jede/r die unten stehenden Fragen.

Dabei werden verschiedene Aufgaben verteilt:

Die erste Person beantwortet die Fragen, ohne dabei von den anderen unterbrochen zu werden! (20 Min.). Wenn dabei Pausen entstehen, ist das in Ordnung.

Die zweite Person achtet auf die Zeit, hört zu und darf anschließend Fragen dazu stellen. Es sollten Nachfragen oder vertiefende Fragen sein, sie dürfen aber nicht bewertend sein! (5 Min.)

Die dritte Person schreibt mit. Dabei kann nicht nur das Gehörte aufgeschrieben werden, sondern auch eigene Gedanken und Gefühle dazu, jedoch nicht bewertend. Das Geschriebene wird der erzählenden Person anschließend überreicht. Dann wechseln Sie die Rollen.

Nach Abschluss der Triadenarbeit: Weiterbearbeitung im Plenum mit unten stehenden Fragen.

Die Plenumsfragen:

Wie ist es Ihnen mit der Übung ergangen?

Was war überraschend/neu für Sie?

Gibt es für Sie einen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Aufgabenverteilung, Ressourcen, Entscheidungskompetenzen?

Welche Verbindungen zu Ihren heutigen Werten und Handeln etc. sehen Sie?

Welche Verbindung zu Ihrer Berufswahl und Berufsausübung sehen Sie?

Regeln:

Vertraulichkeit

Zugewandtheit

Nicht bewerten

Dauer:

125-150 Min. Gesamtzeit

5 Min. Einführung und Triadenbildung

10 Min. Fantasiereise

30-45 Min. Lebenslaufweg malen

75 Min. (3x15 plus 3x5) Erzählung u. Nachfragen

20-30 Min. Plenum

Variante

Finden Sie sich paarweise zusammen. Zeichnen Sie anschließend für sich einen Lebensweg, der durch die folgenden Fragen angeregt ist:

- In welchen Situationen haben Sie sich als geschlechtliches Wesen wahrgenommen?
- In welchen Situationen haben Sie positive Reaktionen bzw. negative Reaktionen in Bezug auf Ihr Frau- oder Mannsein bekommen?

Der Lebensweg kann alle möglichen wichtigen Ereignisse des Lebens beinhalten. Lassen Sie sich für diese Übung ca. 15 – 20 Minuten Zeit.

Stellen Sie sich dann die jeweiligen Lebenswege gegenseitig vor. Es bleibt Ihnen überlassen, wie Sie die Gespräche gestalten möchten, lassen Sie sich aber Zeit für eventuelle Nachfragen.

Kommen Sie abschließend alle noch mal in der großen Gruppe zusammen. Diejenigen, die möchten, haben dann die Möglichkeit von dem Paargespräch zu berichten.

(2) Spielweise

Ziel

Diese Methode bietet Ihnen die Möglichkeit, einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede Ihrer persönlichen Biografien deutlich und transparent zu machen. Die Übung lädt Sie dazu ein, Ihr früheres Spielverhalten zu reflektieren. Antworten auf die Fragen, was Sie als Kind

spielen durften, was Ihnen verwehrt wurde und wie dies begründet wurde, können dazu anregen, Spielzeug in der pädagogischen Arbeit bewusster einzusetzen.

Durchführung

Legen Sie verschiedene und unterschiedliche Spielsachen auf eine Decke. Jede/r ist nun dazu eingeladen, sich ein Spielzeug zu nehmen, mit dem er/sie in der Kindheit häufig gespielt hat. Wenn Sie sich alle ein Spielzeug ausgesucht haben, erzählen Sie sich reihum, wie und warum Sie in ihrer Kindheit mit gerade diesem Spielzeug (gern) gespielt haben und ob es Spiele gegeben hat, die ihnen verwehrt wurden.

Die anderen aus der Gruppe hören zunächst zu. Wenn alle ihre Spielzeuge vorgestellt haben, werden diese zurückgelegt. Anschließend kann eine kreative Redepause in Kleingruppen eingelegt werden, in der Sie die in der großen Runde angesprochenen Themen vertiefen können.

Wichtig: Die Ausstellung von Spielzeug sollte sehr vielfältig sein und „altes“ Spielzeug, „Spielzeug aus aller Welt“ oder „evergreens“ enthalten, damit möglichst alle Beteiligten eins ihrer Lieblingsspielzeuge an sich nehmen können.

Variante 1

Nachdem Sie alle Ihr Spielzeug gewählt haben, stellen Sie nur der Nachbarin/dem Nachbarn Ihr Spielzeug vor. In der Gruppe wird dann noch mal darüber reflektiert, welche Spiele ihnen „erlaubt“ oder „verboten“ wurden und/oder ob Spiele und Spielzeug von Jungen und Mädchen unterschiedlich gespielt oder verwendet wurden.

Variante 2

Falls keine Spielsachen vorhanden sind, können die Teilnehmenden auch Spielsachen und Spielorte ihrer Kindheit aufmalen und sich dieses Bild gegenseitig vorstellen.

(3) Gender-Körper⁸¹

Ziel

Reflexion des Verhältnisses von gesellschaftlich konstruierter Geschlechtlichkeit und Körperlichkeit. Menschen (ver)formen im Laufe ihres Lebens ihre Körper, abhängig von ihren Vorstellungen, wie Männer bzw. Frauen sind oder sein sollen. Bestimmte körperliche Merkmale, Eingriffe oder Bewegungsformen, wie beispielsweise ein betont lässiger Gang oder eine bestimmte Art zu lächeln, bekommen so eine vergeschlechtlichte Geschichte und können in dieser Übung nachgespürt werden.

Durchführung

Teilen Sie sich in Kleingruppen auf und schreiben Sie auf große Papierbögen die Antworten auf die Fragen „Was habe ich in meinem Leben mit meinem Körper getan, um als Mann bzw. Frau wahrgenommen zu werden?“ und „Was

machen Menschen außerdem noch mit ihren Körpern, um als Männer bzw. Frauen wahrgenommen zu werden?“

Besonders anschaulich wird die Übung, wenn Sie dabei auch Zeichnungen von Männer- bzw. Frauenkörpern machen, die durch individuelle und gesellschaftliche Vorstellungen und (Vor)Urteile geprägt wurden. Stellen Sie anschließend Ihre Papierbögen der Gesamtgruppe vor.

(4) Selbst- und Berufsbild der Erzieherin/des Erziehers

Ziel

Reflexion des eigenen und gesellschaftlichen Bildes des ErzieherInnenberufes und dessen Auswirkungen auf die eigene Arbeitsmotivation.

Durchführung

Teilen Sie sich in zwei Kleingruppen auf. Sie haben die Aufgabe, einerseits die negativen Urteile und Vorurteile über ErzieherInnen, andererseits die positiven Urteile und Vorurteile, die Sie über ErzieherInnen kennen, aufzuschreiben. Sie sollen dabei zwischen ihren persönlichen und den gesellschaftlichen (Vor)Urteilen unterscheiden. Anschließend setzen sich die Gruppen auf Stühlen gegenüber. Zuerst beginnt die eine Gruppe, der anderen Gruppe die negativen (Vor)Urteile „an den Kopf zu schmeißen“. Dann wechseln die Gruppen ihre Rollen und die erste Gruppe muss sich die (Vor)Urteile der zweiten anhören. Die Gruppe, die jeweils zuhört, soll gleichzeitig darauf achten, welche Gefühle die (Vor)Urteile bei ihnen auslösen.

Reflektieren Sie anschließend die (Vor)Urteile und Ihre inneren Reaktionen daraufhin. Besonderes Augenmerk bei der Reflexion sollte auf der Frage liegen, inwieweit die (Vor)Urteile die pädagogische Arbeit beeinflussen.

In einer zweiten Runde können Sie sich dann die positiven (Vor)Urteile erzählen und die Gefühle, die diese auslösen, reflektieren.

Literatur

Gender Loops (2007) - Erste Auswertungsergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebung zur Umsetzung von geschlechtsbezogenen Unterrichtsangeboten und Strategien zur Förderung der Gleichberechtigung von Mädchen, Frauen, Jungen und Männern in der ErzieherInnenausbildung. Online im Internet www.genderloops.eu/files/c230be9efcf4ecc24b6ef1951f977568.pdf.

Frey, Regina (2002): Von Gender und anderen Ausgrenzungskategorien. Über das Verhältnis von Gender und Anti-Bias, in: INKOTA-Netzwerk (Hg.): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit, Berlin, S. 76-81.

⁸¹ Die Methode „Gender-Körper“ ist von Regina Frey entwickelt worden und wird beschrieben in: Frey, Regina 2002.

5.5 Geschlechterreflektierende Reflexions-, Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente – Praktische Anregungen für den Unterricht

von Jens Krabel (Dissens e.V., Berlin)

Einleitung

In den Interviews, die im Rahmen des Projekts Gender Loops mit ExpertInnen durchgeführt wurden, stellten diese heraus, dass gängige Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in der Ausbildung von ErzieherInnen um die Geschlechterthematik erweitert werden müssten. Die Studierenden sollten hierbei während ihrer Beobachtungs- und Dokumentationsaktivität die Rolle von „GeschlechterforscherInnen“ übernehmen, die den Kindern im Kindertagesstättenalltag „auf der Spur sind“⁸². Eine geschlechterbewusste und systematische Beobachtung der Kinder befähigt ErzieherInnen dazu, mögliche Unterschiede im Mädchen- und Jungenverhalten, aber auch deren geschlechteruntypische Interessen und Kompetenzen und damit möglicherweise auch eigene geschlechterstereotype Vorurteile bewusster wahrzunehmen.

Geschlechterreflektierende Reflektions-, Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente

Wir möchten Ihnen an dieser Stelle Reflektions-, Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente vorstellen, die Studierende während ihrer Praktika und Hospitationen bearbeiten und anschließend in der Seminargruppe (weiter-)reflektieren können.

Jedes dieser Reflektions-, Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente ist in insgesamt drei Teile gegliedert.

Im ersten Teil der Reflektions-, Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente werden die Studierenden aufgefordert, ihre persönlichen Vorannahmen in Bezug auf eine Geschlechterforschungsfrage aufzuschreiben.


Im zweiten Teil haben die Studierenden die Möglichkeit, einen der vorgeschlagenen Beobachtungsbögen anzuwenden, um ihre persönlichen Vorannahmen zu überprüfen. Die Beobachtungsbögen dienen den Studierenden zur Dokumentation bestimmter Verhaltensweisen und Interaktionen der Kinder und ErzieherInnen.

Haben Sie oder die Studierenden vor, die Tätigkeiten

der ErzieherInnen zu beobachten und zu dokumentieren, sollte diese Beobachtungsaufgabe im Vorfeld mit den ErzieherInnen abgestimmt und ihre Zustimmung dafür eingeholt werden. In der Fachliteratur wird zudem darauf hingewiesen, dass die Kinder darüber informiert werden sollten, dass sie beobachtet werden. Vor allem ältere Kinder sind auch immer wieder an den Beobachtungsergebnissen interessiert und können im besten Fall wertvolle Ergänzungen zu den Beobachtungen beitragen.

Im dritten Teil können die Studierenden dann ihre Beobachtungsergebnisse aufschreiben, erste Vermutungen über die Ursachen der beobachteten Situationen anstellen und Ideen für eine geschlechterbewusste Praxis entwickeln.

Im Seminar können die Beobachtungen, Vermutungen und Ideen für eine geschlechterbewusste Praxis gemeinsam diskutiert werden.

Im Folgenden stellen wir Ihnen beispielhaft ein Reflektions-, Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument vor: ⁸³

⁸² Vgl. Gender Loops 2007 - Erste Auswertungsergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebung zur Umsetzung von geschlechtsbezogenen Unterrichtsangeboten und Strategien zur Förderung der Gleichberechtigung von Mädchen, Frauen, Jungen und Männern in der ErzieherInnenausbildung (www.genderloops.eu).

⁸³ Die gesamten Reflektions-, Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente können Sie von unserer Webseite herunterladen: www.genderloops.eu.

Reflexions-, Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument zur Frage: „Bevorzugen Mädchen und Jungen unterschiedliche Spiele und Tätigkeiten?“

1. Meine persönliche Vorannahme

Ich gehe vor der Beobachtung davon aus,

dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Spiele und Aktivitäten bevorzugen

Ich gehe davon aus, weil:

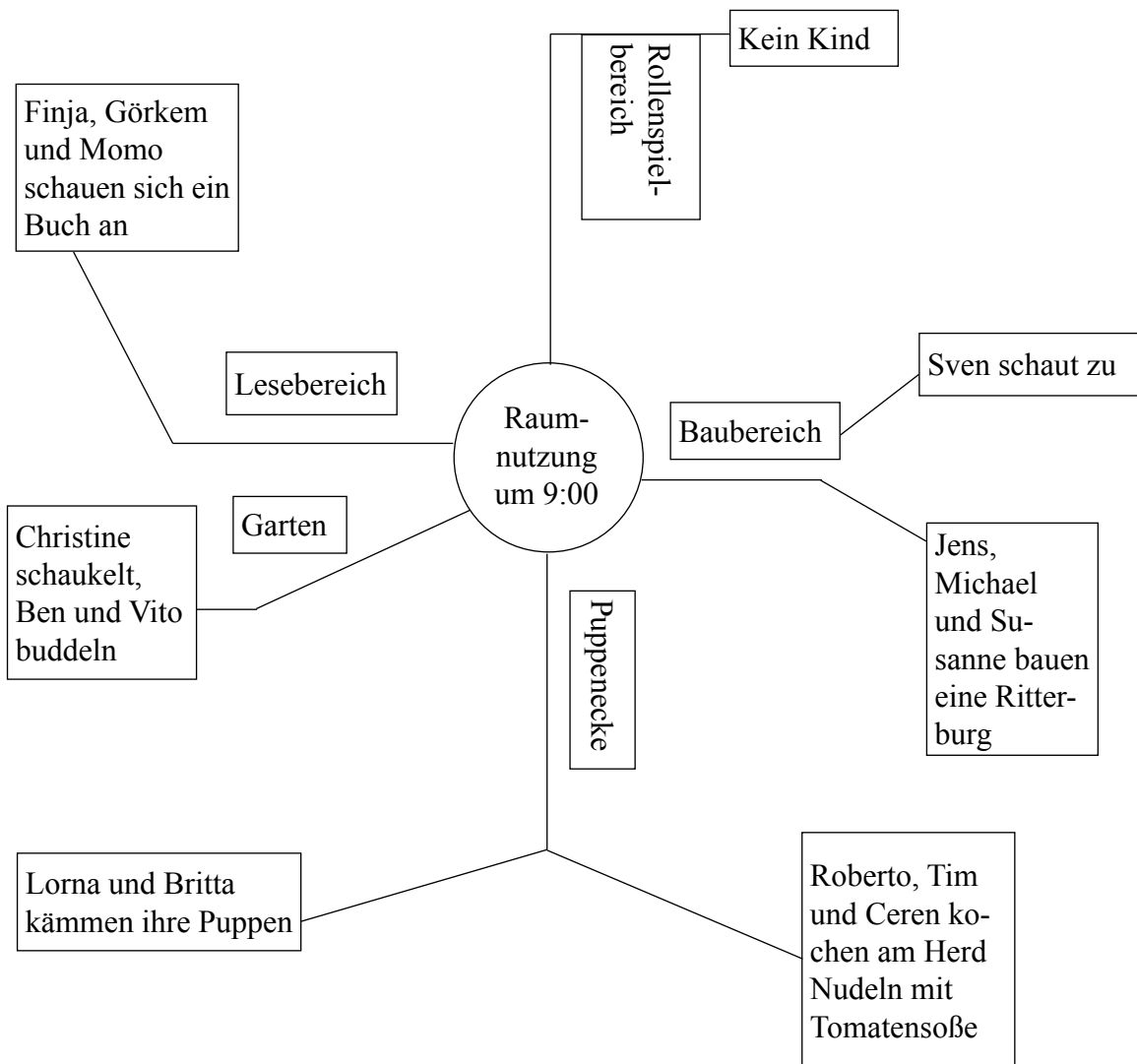
dass Mädchen und Jungen keine unterschiedlichen Spiele und Aktivitäten bevorzugen

Ich gehe davon aus, weil:

2. Beobachtungsinstrumente zur Überprüfung der Frage „Bevorzugen Mädchen und Jungen unterschiedliche Spiele und Tätigkeiten?“⁸⁴

2.1. Mind Map

Welche Spiele/Tätigkeiten Mädchen und Jungen bevorzugen, können Sie in das Beobachtungsschema einer Mind Map einzeichnen. Zu vorher festgelegten Zeitpunkten am Tag (beispielsweise jede Stunde oder alle zwei Stunden) tragen Sie dann in folgende, oder in eine Ihren Rahmenbedingungen angepasste Vorlage, die Kinder und ihre Aktivitäten ein.



⁸⁴ Die Beobachtungsinstrumente gehen auf die Ideen von Helga Demandewitz und Rainer Strätz zurück. Siehe Rainer Strätz/Helga Demandewitz 2005: Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder, Weinheim/Basel.

2.1.2. Tabelle zur Beobachtung der Mädchen und Jungen

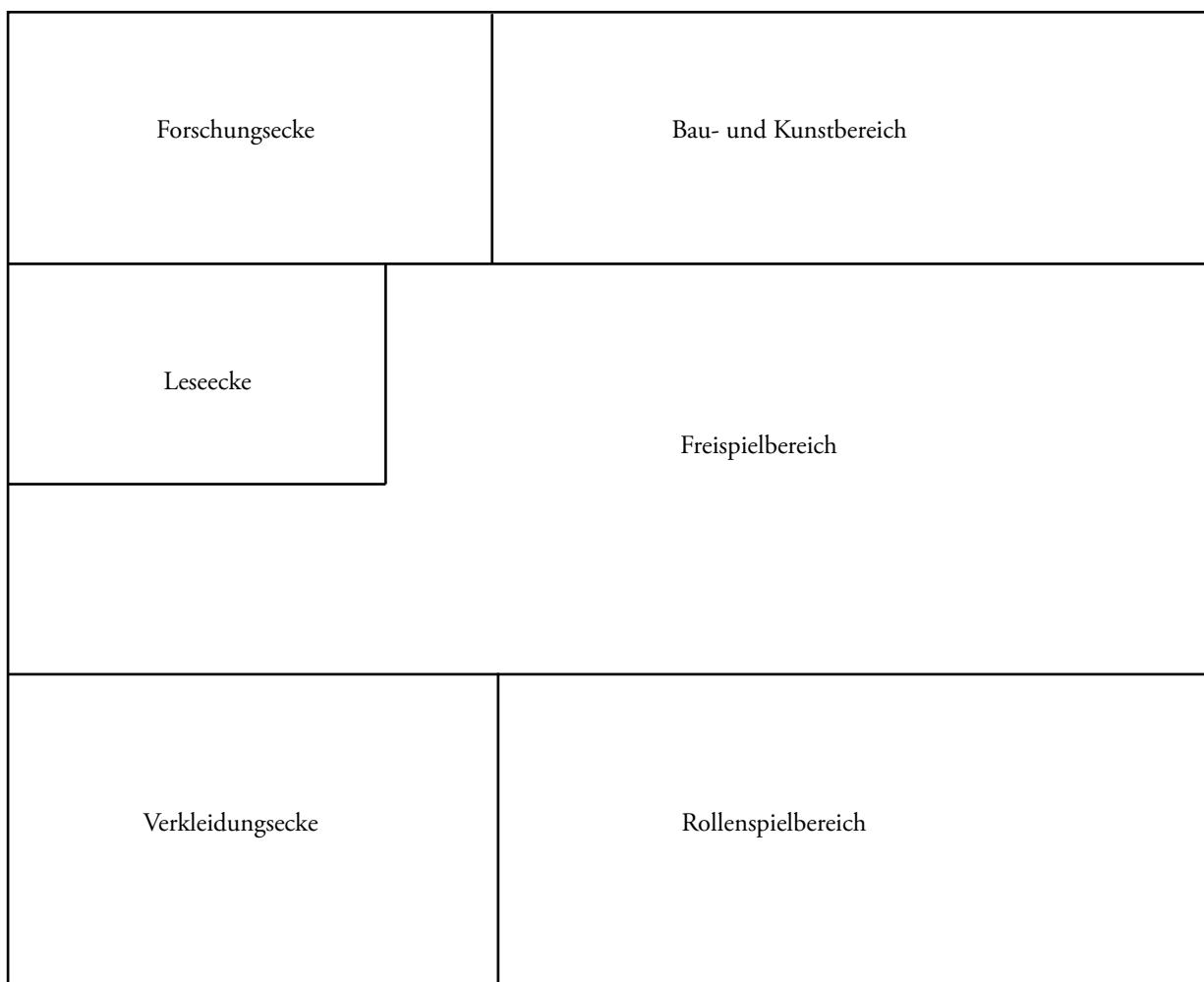
Mit welchen Spielen/Aktivitäten sich die Mädchen und Jungen beschäftigen, können Sie in eine zweidimensionale Tabelle eintragen. In diesem Beispiel werden die Kinder in einem Zeitabstand von jeweils einer halben Stunde beobachtet.

| Kinder Zeitpunkt | Mit welchen Spielen/Aktivitäten beschäftigen sich die Jungen? | Mit welchen Spielen/Aktivitäten beschäftigen sich die Mädchen? |
|---------------------|---|--|
| 9:15 | | |
| 9:45 | | |
| 10:15 | | |
| 10:45 | | |
| 11:15 | | |

2.1.3. Raumskizze

Zeichnen Sie eine Skizze Ihrer Gruppenräume, vervielfältigen Sie die Skizze und tragen Sie zu vorher festgelegten Zeitpunkten (evtl. mehrmals am Tag über einen längeren Zeitraum) ein, welche Mädchen und Jungen sich an welchen Orten aufhalten und mit welchen Spielen/Aktivitäten sie sich beschäftigen.

Beispiel einer Raumskizze



3. Beobachtungsauswertung

Meinen Beobachtungen zufolge,

bevorzugen Mädchen und Jungen **keine** unterschiedlichen Spiele und Aktivitäten.

bevorzugen Mädchen und Jungen **folgende** unterschiedliche Spiele und Aktivitäten:

Mit der Ausnahme/den Ausnahmen von:

(Tragen Sie hier die Namen der Mädchen und Jungen ein, die nach Ihren Beobachtungen keine geschlechertypischen Spiele und Tätigkeiten bevorzugen)

Meine Vermutungen:

(Schildern Sie hier Ihre Vermutungen, warum Sie glauben, dass bestimmte Mädchen und Jungen sich vom Großteil ihrer Geschlechtergruppe unterscheiden und keine geschlechertypischen Spiele und Tätigkeiten bevorzugen)

Aufgrund meiner Beobachtungen habe ich folgende Ideen für eine geschlechterbewusste Praxis:

5.6 Bilderbücher und Gender – Praktische Anregungen für den Unterricht

von Jens Krabel (Dissens e.V., Berlin)

Einleitung

Das Thema Bilderbücher eignet sich aus mehreren Gründen dafür, Geschlechterthemen in die Ausbildung zu integrieren.

So ist die Beschäftigung mit Bilderbüchern in unterschiedlicher Art und Weise in den verschiedenen Rahmenplänen für Fachschulen für Sozialpädagogik und den BA-Studiengängen von Fachhochschulen vorgesehen.

In den nordrhein-westfälischen Richtlinien und Lehrplänen für Fachschulen für Sozialpädagogik sind die DozentInnen beispielsweise angewiesen, „Bilderbücher nach inhaltlichen, literarischen, ästhetischen und pädagogisch-psychologischen Aspekten zu analysieren und Beurteilungskriterien bei verschiedenen Formen der Kinder- und Jugendliteratur zu entwickeln.“ Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien für Fachschulen für Sozialpädagogik geben weiterhin vor, mit den Studierenden den Zusammenhang zwischen eigener Mediensozialisation und ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu reflektieren: „Über die Eigenerfahrung werden sie (die Studierenden, Anm. J. K.) sich der unterschiedlichen Wirkungen des jeweiligen Ausdrucksmittels oder Mediums bewusst und analysieren deren Bedeutung für Erziehungs-, Bildungs-, und Sozialisationsprozesse.“

Bilderbücher beschreiben und bebildern Geschlechterverhältnisse. Die Personen, Figuren und Tiere in den Bilderbüchern transportieren zudem über ihr Aussehen, ihre Charaktere, Beziehungskonstellationen, Gefühle und Verhaltensweisen Geschlechterbilder und stellen Symbole für Mädchen, Frauen, Jungen und Männer dar. Bilderbücher laden damit zu einer Gender-Analyse ein, die von Studierenden in der Regel gern durchgeführt wird, da sie mit meist interessanten Bilderbuchgeschichten und eigenen biografischen Bilderbucherfahrungen verbunden ist.

Weiterhin stellen Bilderbücher für Kinder bis 6 Jahre immer noch ein wichtiges Medium dar, ermöglichen das Erlernen wichtiger Kompetenzen und dienen Kindern dazu, (geschlechter-) sozialisatorische Aufgaben zu bewältigen (vgl. Keunert 2000). Aus diesem Grund sollten Studierende in ihrer Ausbildung dazu befähigt werden, Bilderbücher zu analysieren und Kindern Bilderbüchern anzubieten, in denen die handelnden Personen, Figuren

und Tiere die Vielfalt der Verhaltensweisen und Lebensentwürfe von Mädchen, Jungen, Männern und Frauen aufzeigen. Im Folgenden werden Methoden vorgestellt, mit denen zum Thema Bilderbücher und Geschlecht gearbeitet werden kann.

Unterrichtsbausteine zur Integration von Geschlechterthemen in das Themenfeld „Bilderbücher“

Ziele

- Sensibilisierung für Darstellungen von Geschlechterbildern in Bilderbüchern
- Entwicklung von Analyse Kriterien für geschlechtersensible Bilderbücher
- Kennenlernen von geschlechtersensiblen Bilderbüchern
- Initiierung von Selbsterfahrungsprozessen durch selbstreflexive Rückschau auf eigene Bilderbuchrezeptionen
- Entwicklung geeigneter Vorleseformen von Bilderbüchern
- Kennenlernen unterschiedlicher Bilderbuchrezeptionen von Kindern

Baustein 1:

Die Arbeit mit der Checkliste zur Bestandsaufnahme von Geschlechterbildern in Bilderbüchern ⁸⁵

Im Rahmen des Projekts Gender Loops wurde eine Checkliste zur Bestandsaufnahme von Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern entwickelt. Diese Checkliste bietet den angehenden ErzieherInnen die Möglichkeit, einen kritischen Blick auf den Bilderbuchbestand ihrer Fachschule, Hochschule oder von Kindertageseinrichtungen zu werfen.

Die Checkliste kann in unterschiedlicher Weise im Unterricht eingesetzt werden. Die Studierenden können

⁸⁵ Die Checkliste zur Bestandsaufnahme von Geschlechterbildern in Bilderbüchern können Sie auf unserer Webseite: www.genderloops.eu herunterladen.

den Einleitungstext als Einführung ins Thema lesen und anschließend allein oder in Kleingruppen anhand der Checklistenfragen ihre Bilderbuchkenntnisse prüfen.

Sie können den Studierenden auch die Aufgabe geben, anhand der Checkliste die Bilderbücher der Ausbildungsinstitution, einiger ausgewählter Buchhandlungen oder der Kindertageseinrichtungen, in denen die Studierenden hospitieren oder ihr Praktikum machen, zu analysieren und anschließend zu kommentieren.

Die Checkliste fragt beispielsweise danach, ob sich im Bestand der Fach(Hoch)schule oder entsprechender Kindertageseinrichtungen Bilderbücher befinden, die auf ironische Weise traditionelle Märchenfiguren darstellen oder Märchenfiguren „untypische Rollen“ zuweisen. Beispiele hierfür sind:

- Prinzessinnen, die nicht heiraten wollen oder zumindest nicht den Prinzen heiraten wollen, der für sie ausgewählt wurde;
- Prinzen, die keine mimosenhaften Prinzessinnen heiraten wollen, sondern mutige, abenteuerlustige und selbstständige Prinzessinnen;
- Prinzen, die sich in andere Prinzen, Prinzessinnen, die sich in andere Prinzessinnen verlieben;
- Könige, die nicht regieren sondern ihre Zeit lieber mit den Kindern bzw. der Familie verbringen wollen;
- lebenswürdige Stiefmütter etc.

Weiterhin können Sie mit den Studierenden die im zweiten Teil der Checkliste empfohlenen Bilderbücher betrachten und diskutieren, ob diese Bilderbücher auch den geschlechtersensiblen Kriterien der Studierenden entsprechen.

Baustein 2: Biografische Reflektion eigener Bilderbuchsozialisierungserfahrungen

In Kleingruppen oder in Form eines Kreisgesprächs erinnern die Studierenden (und DozentInnen) ihre eigenen Lieblingsbilderbücher. Folgende Fragen können dabei besprochen und reflektiert werden:

Welche Bilderbücher aus meiner Kindheit erinnere ich noch? Welche Szenen oder Bilder aus diesen Büchern sind mir besonders in Erinnerung geblieben? Warum hat mir dieses Buch gefallen?

Wer hat mir Bilderbücher vorgelesen? In welchen Situationen und Gelegenheiten passierte das?

Mit welchen Figuren, Tieren und Personen habe ich mich am meisten identifiziert? Mit welchen Figuren, Tieren und Personen habe ich mitgelitten, für welche habe ich mich gefreut?

Inwieweit ähneln oder unterscheiden sich Bilderbuchrezeptionserfahrungen der Studierenden?

Baustein 3: Kriterien für ein pädagogisch-sinnvolles Vorlesen

In Kleingruppen besprechen die Studierenden folgende Fragen und halten die Ergebnisse stichwortartig fest:

Variante A: Die Studierenden haben schon (Praktikums-)Erfahrungen in Kinderbetreuungseinrichtungen und haben dabei Kindern Bilderbücher vorgelesen:

Gibt es (Lieblings-)Bilderbücher, die ich den Kindern bei der Arbeit gerne vorlese?

Wie reagieren Kinder, wenn ich Bücher vorlese? Hören sie interessiert zu? Lassen sie sich leicht ablenken? Wie kommentieren die Kinder die Bücher? Bekommen sie Angst beim Zuhören?

Bleibe ich beim Vorlesen eines Kinderbuches der Geschichte und den Erzähltexten „treu“ oder wandle ich die Geschichte ab, ersetze beispielsweise Wörter durch meine eigenen oder verändere ganze Textpassagen? Wenn ja, aus welchen Gründen mache ich das?

Welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit eine pädagogisch sinnvolle Vorlese- und Rezeptionsatmosphäre entstehen kann?

Warum lese ich bestimmte Bücher den Kindern gerne vor? Verbinde ich einen bestimmten pädagogischen Anspruch damit?

Wie reagieren die Kinder auf das Vorlesen? Wie verstehen, meiner Meinung nach, die Kinder die Bücher?

Variante B: Die Studierenden haben noch keine Arbeitserfahrungen in Kinderbetreuungseinrichtungen:

Die Studierenden können bei ihren ersten Praktika den sie betreuenden ErzieherInnen einige der oben aufgeführten Fragen stellen und die Antworten im Praktikumsbericht festhalten.

Nach der Arbeitsgruppenphase stellen die Studierenden ihre Ergebnisse vor. Die gesamte Gruppe versucht danach, mit Hilfe einer Moderatorin/eines Moderators Kriterien zu entwickeln, die eine bildungspolitisch sinnvolle Vorlese- und Rezeptionsatmosphäre hervorbringen.

Baustein 4: Die Perspektive der BilderbuchautorInnen

In diesem Baustein sollen die Studierenden die Möglichkeit bekommen, BilderbuchautorInnen und ihre pädagogischen und literarischen Ziele kennen zu lernen.

Die Studierenden teilen sich dabei in Kleingruppen auf und nehmen sich vor, jeweils eineN AutorIn vorzustellen. Dabei könnten Internetrecherchen, Verlagsmitteilungen, Zeitungsartikel oder öffentliche Selbstdarstellungen von AutorInnen als Informationsmaterial dienen, sich den BilderbuchautorInnen und ihrem Werk zu nä-

hern. Denkbar wäre auch, BilderbuchautorInnen in ein Seminar einzuladen und von den Studierenden befragen zu lassen.

Baustein 5: Bilderbuchrezeptionen der Kinder kennen lernen

In Anlehnung an das Forschungsprojekt „Geschlechterwerb und Medienrezeption“ von Susanne Keuneke⁸⁶ im Rahmen ihrer Dissertation können die Studierenden die Bilderbuchrezeption von Kindern überprüfen:

Die angehenden Studierenden bekommen für ihre Praktika die Aufgabe, einem Kind oder mehreren ein geschlechtersensibles Bilderbuch vorzulesen. Dabei bleibt es den Studierenden überlassen, das Vorlesen mit eigenen Äußerungen zu kommentieren, die Kinder mit (Nach-)Fragen mit einzubeziehen oder das Buch ganz unkommentiert vorzulesen. Denkbar ist auch, das Buch in einem Zeitraum von mehreren Tagen öfters vorzulesen.

Die Studierenden sollten ein paar Tage verstreichen lassen und dann die Kinder auffordern, ihnen die Bilderbuchgeschichte noch mal nachzuerzählen und/oder ein Bild, das eine Szene der Geschichte wiedergeben soll, aus der Erinnerung zu malen. Hierbei sollen die Studierenden besonders darauf achten, wie die Kinder Personen, Figuren und Tiere, ihre Tätigkeiten und Verhaltensweisen nachträglich beschreiben oder zeichnen. Die Studierenden sollen dabei darauf achten, ob die Kinder die Geschichte im Sinne des geschlechtersensiblen Anspruchs belassen oder verändern. Dass Kinder Bilderbücher auch „um-erinnern“ können, sodass die Geschichte mit den eigenen Geschlechterbildern übereinstimmt, beschreibt Susanne Keuneke anschaulich am Beispiel eines Mädchens, die das Ende des Bilderbuchs „Die Tütenprinzessin“ in ihrem eigenen Sinn nacherzählt. In der Originalgeschichte befreit eine Prinzessin, der nur eine Tüte geblieben ist, mit der sie sich bekleiden kann, einen Prinzen aus den Fängen eines Drachen. Der Prinz, anstatt sich dankbar zu zeigen, kritisiert das Aussehen der Prinzessin, worauf diese ihm das Ritterschild über den Kopf haut, ihn verlässt und nicht mehr daran denkt, ihn zu heiraten. Das Mädchen erinnerte jedoch, dass die Prinzessin die Kritik des Prinzen ernst nimmt, sich daraufhin schöner kleidet und mit ihm Hochzeit feiert. Die „neuen“ Geschlechterkonstruktionen Prinzessin und Prinz wurden in der Erinnerung von dem Mädchen wieder umkonstruiert und ihrem Welt-Bild angepasst, der emanzipatorische Anspruch des Bilderbuches lief dabei ins Leere.

Der ganze Prozess des Vorlesens, die Reaktionen der Kinder und die Nacherzählungen sollen von den Studierenden dokumentiert und im Unterricht vorgestellt

werden. Ein Ziel hierbei ist weiterhin, Kriterien zu finden, wie und welche Bücher Kindern vorgelesen werden können, damit diese ihre Geschlechterkonstruktionen im Sinne einer geschlechtersensiblen Pädagogik erweitern und vervielfältigen können.

Baustein 6: Entwicklung eines geschlechtersensiblen Bilderbuchs

Bei diesem letzten Baustein haben die Studierenden die Möglichkeit, in kleinen Projektgruppen selber ein nach ihren Maßstäben geschlechtersensibles Kinderbuch zu „entwickeln“. Dafür müssen die Studierenden in einem ersten Schritt eigene Kriterien für ein geschlechtersensibles Bilderbuch entwickeln. Im zweiten Schritt erarbeiten die Studierenden eine Bilderbuchgeschichte. Es muss selbstverständlich kein fertiges Bilderbuch mit professionellen Bildern dabei entstehen. Es sollte jedoch eine Geschichte entwickelt werden, die Kinder interessieren und „fesseln“ könnte. Die Präsentationsform der Geschichte im Unterricht bleibt dabei den Kleingruppen überlassen. Denkbar ist zum Beispiel, dass einE StudierendeR die Geschichte erzählt, während die anderen die Erzählung mit Standbildern veranschaulichen oder die Geschichte wird gleich als kleines Theaterstück inszeniert oder es entsteht wirklich ein kleines „Buch“ mit gezeichneten Bildern als Kopiervorlage.

Weitergehende Literatur zum Thema „Geschlecht und Bilderbuch“

Bannasch, Bettina (2007): Offensive Gegenentwürfe und subversive Durchquerungen, in: Thiele, Jens (Hg.): Neue Impulse der Bilderbuchforschung, Hohengehren.

Keuneke, Susanne (2000): Geschlechterwerb und Medienrezeption. Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozeß der frühen Geschlechtersozialisation, Opladen.

Krabel, Jens (2008): Fragen an die Bilderbücher - Checkliste zur Bestandsaufnahme von Geschlechterbildern in Bilderbüchern, unter: www.genderloops.eu/files/fecc5c6f43165cb2d38eb476683bc285.pdf.

Schlicher, Anita (2007): Vater zu Besuch? Zum Vaterbild in der Kinder- und Jugendliteratur, in: JuLit Informationen 1/07, Fachzeitschrift des Arbeitskreises für Jugendliteratur e. V., S. 25-32.

⁸⁶ Keuneke, Susanne 2000: Geschlechterwerb und Medienrezeption. Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozeß der frühen Geschlechtersozialisation, Opladen

5.7 Unsichtbares Theaters und Gender – Praktische Anregungen für den Unterricht

von Jens Krabel (Dissens e.V., Berlin)

„Ich würde sagen, dass das Projekt „Unsichtbares Theater“ für uns eine wertvolle Erfahrung darstellt. Es war eine gelungene Abwechslung zu den sonstigen Methoden, die wir bisher in unserem Studium kennen gelernt haben. Außerdem war es eine ganz andere Erfahrung, sich konkret mit bestimmten Themen und Fragestellungen zu beschäftigen sowie diese in der Gesellschaft zu bearbeiten und nicht nur theoretisch in der Fachhochschule. (...) Ich bin froh, ein neues Gebiet mit dem unsichtbaren Theater kennen gelernt und dabei auch viel über mich selbst erfahren zu haben.“
Eva-Maria Wicke

„Ich halte das unsichtbare Theater für eine gute Variante sich mit einem Thema sehr intensiv auseinanderzusetzen, da bereits die Vorbereitung der Szene eine Beleuchtung von allen Seiten erforderlich macht. Nur wenn dies geschehen ist, kann man sicher sein, dass die Botschaft in der gewünschten Weise an die Zuschauer weitervermittelt wird. Während des Spiels konnten wir einerseits etwas bewusst an andere Menschen weitergeben, das aufgrund der Eindrücklichkeit und der Emotionalität des Spiels sicher nicht allzu schnell vergessen wird. Andererseits haben wir durch die Reaktionen des Publikums wiederum neue Einblicke erhalten. Dies zeigt sich vor allem dadurch, dass unsere beiden Schauspieler in jedem weiteren Spiel andere Gedanken eingebracht haben. So entstand eine Wechselwirkung und nicht nur die Zuschauer wurden auf bestimmte Dinge aufmerksam gemacht, sondern auch wir.“ Kathrin Prokott

Einleitung

Die Methode des Unsichtbaren Theaters ist eine gute Möglichkeit, die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Themen im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung anzuregen. Einerseits wird ein Auseinandersetzungsprozess der Auszubildenden untereinander angeregt und andererseits machen sie durch diese Methode Erfahrungen mit Reaktionen in der Öffentlichkeit außerhalb ihres Nahumfelds. Dieser Artikel will exemplarisch anhand gemachter Erfahrungen Lust darauf machen, die Methode „Unsichtbares Theater“ in der ErzieherInnen-Ausbildung anzuwenden.

Im Rahmen des Gender-Loops-Projekts wurde diese Methode in der Alice-Salomon-Fachhochschule und in der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik sehr er-

folgreich angewendet um angehende ErzieherInnen für Geschlechterthemen zu sensibilisieren. In beiden Ausbildungsinstitutionen griffen die Studierenden die Methode begeistert auf, entwickelten Theaterszenen und führten diese in Kaufhäusern, U-Bahnen und anderen öffentlichen Räumen auf. Die Entwicklung dieser Theaterszenen, die Publikumsreaktionen und die Auseinandersetzungen vor, während und nach den Theateraufführungen führten zu spannenden, kontroversen und selbstreflexiven Gender-Diskussionen unter den Studierenden.

Die Methode „Unsichtbares Theater“

Die Methode des Unsichtbaren Theaters wurde in den 1950er und 1960er Jahren von dem brasilianischen Theaterautor und Regisseur Augusto Boal als eine Form der politischen Bildungsarbeit entwickelt. Beim Unsichtbaren Theater führen die SchauspielerInnen in öffentlichen Räumen gesellschaftskritische Theaterstücke auf, ohne dass die zufällig vorbeikommenden PassantInnen die Inszenierung als solche erkennen. Für sie stellt sich das unsichtbare Theaterstück als eine ungewöhnliche Alltagssituation dar, die möglicherweise irritiert und Reaktionen auslöst. Reaktionen von PassantInnen sind beim Unsichtbaren Theater erwünscht. Reagieren sie auf das Stück, beispielsweise indem sie die SchauspielerInnen direkt ansprechen oder mit anderen PassantInnen die Szene kommentieren, werden sie damit selber zu MitspielerInnen. Die Reaktionen der PassantInnen werden dann von so genannten aktiven ZuschauerInnen, die zur unsichtbaren Theatergruppe gehören und sich in der Nähe der Theaterszene aufhalten, aufgegriffen. Diese aktiven ZuschauerInnen versuchen dann mit den PassantInnen über die Theaterstücke ins Gespräch zu kommen und gegebenenfalls Reflektionsprozesse anzustoßen. Die Rolle der aktiven ZuschauerInnen besteht jedoch nicht nur darin, Reaktionen von PassantInnen aufzugreifen. Die aktiven ZuschauerInnen können PassantInnen auch direkt auf die Szene ansprechen bzw. durch bestimmte Äußerungen weitere Reaktionen hervorrufen oder das Geschehen auch nur beobachten.

Die PassantInnen werden auch am Ende der Theateraufführung nicht über den Inszenierungscharakter aufgeklärt. Das Theater bleibt somit bis zum Schluss unsichtbar.

Das Unsichtbare Theater im Unterricht

Ziele

- Sensibilisierung für hierarchische Geschlechter- und Diskriminierungsverhältnisse
- Erfahrbar machen geschlechtsbezogener Normen, Grenzsetzungen und Ausschließungen
- Erfahrbar machen von geschlechtergrenzen-überschreitendem Verhalten
- Schaffung von Auseinandersetzungsräumen und Diskussionsforen zu Geschlechterthemen außerhalb des Seminars und des „hierarchischen/hierarchisierten“ LehrerInnen–Studierenden-Verhältnisses und dadurch Einbezug neuer Perspektiven.
- Aktive Teilnahme am Seminar und Ermöglichung körperlich-sinnlicher (Grenz-)Erfahrungen
- Ermöglichen von Theatererfahrungen

Ablauf

Erklären Sie den Studierenden die Methode des Unsichtbaren Theaters eventuell anhand der unten aufgeführten beispielhaften Theaterszenen.

Danach teilen sich die Studierenden in Kleingruppen auf und entwickeln entweder eine eigene Szene, die sie selber gerne spielen möchten oder entscheiden sich dafür, eine der weiter unten beschriebenen Szenen nachzuspielen.

Anschließend besetzen die Studierenden die (Theater-)Rollen, einigen sich also darauf, wer schauspielert, aktiv zuschaut oder beobachtet. Sie überlegen weiterhin, an welchen öffentlichen Orten die Theaterstücke aufgeführt werden sollen. Die Studierenden reflektieren in ihren Kleingruppen zudem ihre persönliche Motivation für das Theaterspiel, welche konkreten Themen sie in die Öffentlichkeit tragen möchten und ob sie hinsichtlich des Theaterspiels Befürchtungen haben. Danach proben die Studierenden den ungefähren Ablauf der unsichtbaren Theaterszene. Die Szenen brauchen dabei nicht Wort für Wort einstudiert werden, es kann viel Raum für Spontanes und Kreatives gelassen werden. Möglicherweise nimmt das Stück eine andere Richtung als geplant, weil PassantInnen auf eine unerwartete Art und Weise ins Theaterstück eingreifen. Die Theaterstücke werden anschließend in der Seminargruppe vorgestellt.

In der Seminargruppe werden die Szenen reflektiert, gegebenenfalls werden Änderungsvorschläge gemacht. Bei der Reflektion der Theaterszenen sollte auch Raum dafür sein, dass Studierende ihre eventuellen Ängste und Befürchtungen hinsichtlich der öffentlichen Aufführungen besprechen können. Die Seminargruppe kann weiterhin mögliche Spielverläufe durchgehen und überlegen, wie die Theatergruppen reagieren können, wenn PassantInnen diskriminierend oder auf andere Art bedrohlich

aufzutreten. Der Abbruch eines unsichtbaren Theaterstücks ist selbstverständlich immer möglich.

Fühlen sich die Studierenden in ihren Rollen sicher, können die Theaterszenen einmal oder mehrmals in Kaufhäusern, auf der Straße, in öffentlichen Verkehrsmitteln oder an anderen öffentlichen Räumen aufgeführt werden.

Nach den Aufführungen treffen sich die Studierenden wieder im Seminarraum und berichten von ihren Erfahrungen. Zuerst sollten die SchauspielerInnen die Möglichkeit haben zu erzählen, wie es ihnen während des Spiels ergangen ist und wie sie sich momentan fühlen. Möglicherweise wurden die SchauspielerInnen mit verletzenden Äußerungen konfrontiert und brauchen die Unterstützung der Seminargruppe. Danach haben die aktiven ZuschauerInnen und BeobachterInnen die Gelegenheit, von ihren Gefühlen, Beobachtungen und den Reaktionen der PassantInnen zu erzählen. Leitfragen für die Auswertung des Theaterspiels können sein:

- Wie ist es Ihnen während des Theaterspiels ergangen?
- Wie ist es Ihnen nach dem Theaterspiel ergangen?
- Wie interpretieren Sie die Reaktionen der PassantInnen?
- Wie bewerten Sie das Theaterspiel? Legen Sie für Ihre Bewertung unter anderem Ihre Antworten auf die Fragen nach den persönlichen Motivationen, die Themen, die Sie in die Öffentlichkeit tragen wollten und Ihre Befürchtungen zugrunde.

Im weiteren Verlauf der Theaterauswertungen können die gemachten Erfahrungen in den Kontext weiterführender Geschlechterthemen, wie beispielsweise Chancengleichheit, Geschlechterstereotype oder Diskriminierung gestellt und diskutiert werden.

Praxisbeispiel: Schuhe kaufen einmal anders - Ein Mann interessiert sich für Damenschuhe⁸⁷

Die Szene

Die folgende Szene wurde von sieben Studierenden insgesamt drei Mal in verschiedenen Schuhgeschäften gespielt bzw. aktiv beobachtet:

Ein Mann, unter anderem mit Nylonstrümpfen bekleidet, geht in ein Schuhgeschäft um schwarze Pumps zu kaufen. In dem Schuhgeschäft befinden sich schon vier aktive Zuschauerinnen. Der Mann bittet eine Verkäuferin, ihn bei der Auswahl der Schuhe zu beraten. Nach einer kurzen Zeit kommt zufällig die Schwester des Mannes in

⁸⁷ Ich danke den Studierenden des Seminars „Geschlechtsbewusste Pädagogik“ Denise Follendorf, Anna Gierszewska, Ulrike Gleitsmann, Irina Höschele, Marlies Meier, Christine Rachel und Vinzenz Rothenburg der Alice-Salomon-Fachhochschule für die Szenenentwicklung, ihre Begeisterung und die schriftliche Auswertung ihrer unsichtbaren Theaterszene: „Schuhe kaufen einmal anders“.

das Schuhgeschäft. Sie begrüßt ihn, bemerkt dann aber die Nylonstrümpfe und die Pumps, die er gerade anprobiert. Die Schwester ist konsterniert, kann nicht glauben, dass ihr Bruder solche Vorlieben hat und beschimpft ihn vor all den Leuten lauthals im Geschäft. Während des Streits wendet sich die Schwester auch an die Verkäuferin und fragt sie, was sie von Pumps tragenden Männern halte. Nach dem Wortwechsel verlässt die Schwester aufgebracht das Schuhgeschäft. Der Mann rennt ihr hinterher und schreit dabei laut, dass er doch nur Damenschuhe kaufen möchte. Die aktiven Zuschauerinnen sprechen teilweise andere KundInnen und VerkäuferInnen an.

Reaktionen der VerkäuferInnen und KundInnen

Die Studierenden berichten von ganz unterschiedlichen Reaktionen der VerkäuferInnen und KundInnen. Während in einem Schuhgeschäft die Theaterszene schnell beendet werden musste, weil die Verkäuferin meinte, sie hätten keine Damenschuhe Größe 42, traten in einem Geschäft die Verkäuferinnen dem Mann freundlich und hilfsbereit gegenüber, in dem dritten Schuhgeschäft jedoch mit offensichtlicher Ablehnung.

„Das Verhalten und die Aussagen der Verkäuferinnen, nachdem Vinzenz den Laden verlassen hatte, weisen ebenso Abneigung und Missbilligung auf. So sagt die Verkäuferin mit abfälligem Ton: ‚Was hier manchmal für ein Gesöx reinkommt.‘ Außerdem nimmt sie den Schuh, welchen Vinz anprobiert hatte, mit Daumen und Zeigefinger und sagt dazu ‚Na, die werde ich heute lieber nicht mehr ausstellen, die kommen ins Lager‘ (Ulrike Gleitsmann).

Die Reaktionen der KundInnen beschreiben die Studierenden als belustigt, abfällig, ablehnend, neugierig oder tolerant.

Gedanken, Empfindungen und SelbstReflektion der Studierenden

Auszüge aus den Seminararbeiten der Studierenden

„Die Seminareinheit ‚Unsichtbares Theater‘ halte ich für sehr sinnvoll. (...) Speziell für das Seminar ‚Geschlechtsbewusste Pädagogik‘ fand ich das Theater eine gute Form, um sich einem Thema anzunähern. Durch das Unsichtbare Theater können neben Meinungen der Darsteller auch noch andere Standpunkte von Personen, die in die Auseinandersetzung oder ins Geschehen miteinbezogen werden, hervorgebracht werden. (...) Unser Theaterstück hat mir gezeigt, dass es nach wie vor viele verschiedene Ansichten und Meinungen zum Thema Homosexualität gibt. Jedoch habe ich nicht damit gerechnet, dass es Menschen gibt, die ihre Intoleranz so offen zeigen. Diese Erfahrung zeigt mir, dass für homosexuelle Menschen in unserer Gesellschaft selbst kleine Dinge, wie ein paar Schuhe zu kaufen, zum Problem werden kann“

(Ulrike Gleitsmann).

„Nach dem Spiel fühlte ich mich erleichtert, aber mir wurde auch klar, wie unverschämt manch einer reagiert hat. (...) Ich denke, dass es uns durchaus gelungen ist, die Leute dazu zu bewegen, über das Thema Homosexualität nachzudenken. Ich weiß nicht, ob sich dadurch in den Köpfen der Zuschauer etwas geändert hat, aber sie wurden zumindest angeregt darüber nachzudenken und das Geschehen vielleicht sogar an ihre Familien oder Freunde weiterzutragen. Das kann mich persönlich zufrieden stellen, denn mir war schon vorher bewusst, dass wir keine Meinungen verändern können. (...) Ich habe durch unsere Themenwahl kleine, aber interessante Einblicke in die Gedankenwelt einiger Zuschauer erhalten und war sowohl erstaunt als auch geschockt. Ich bin der Ansicht, dass nicht nur ich in dieser Seminareinheit viele Erfahrungen gesammelt habe, sondern auch viele meiner Mit-StudentInnen. Denn durch die Erzählungen der anderen Gruppen weiß ich, dass auch diese viel Spaß hatten und professionelle Denkanstöße erhalten haben. Es ist meiner Meinung nach wichtig, als ErzieherIn und auch privat sich mit gesellschaftlichen Problemen auseinander zu setzen, denn diese durchziehen alle Schichten. (...) Das Unsichtbare Theater und das Seminar an sich haben auch mir die Augen geöffnet“ (Marlies Meier).

„Besonders interessant war es, weil vorerst unbeteiligte Personen in die Auseinandersetzung mit einem Thema einbezogen werden und so möglicherweise auch neue Ansichten zum Thema einbringen, was für die eigene Auseinandersetzung sehr hilfreich sein kann. (...) Auch bei mir war es so, dass ich mich noch heute sehr gut an alles erinnern kann, was bei anderen Themen nicht der Fall ist. Man konnte das Thema selbst erforschen und seine Erfahrungen machen, was bei dieser Thematik zur eigenen Meinungsbildung nützlicher ist als Theorie aus einem Buch. (...) Umso bewusster ist es mir geworden, was für ein großes Problem die Akzeptanz von ‚Andersartigkeit‘ der Menschen in unserer Gesellschaft ist und dass es noch viel, auch pädagogischer Arbeit bedarf, um dieses zu verbessern. Demnach ist es meine Meinung nach besonders wichtig, mit Kindern so früh wie möglich vorurteilsbewusst zu arbeiten und die Gleichheit aller Menschen in den Mittelpunkt zu stellen“ (Christine Rachel).

Auswahl weiterer unsichtbarer Theaterszenen

Abtreiben oder nicht? Wer entscheidet?⁸⁸

Thoben, ein 22-jähriger religiöser Mann, für den die Familie einen hohen Stellenwert hat und Tina, eine 26-jährige Frau, die vor kurzem bemerkt hat, dass sie schwanger ist, fahren zusammen S-Bahn. Tina möchte das Kind abtreiben. (Denn) Tina ist nach einer abgebrochenen Lehre noch

⁸⁸ Ich danke den Studierenden des Seminars „Geschlechtsbewusste Pädagogik“ Darius Gerhardt, Claudia Karge, Anna Lisa Pasiziel, Kathrin Prokott, Alessa Schwarz und Eva-Maria Wicke der Alice-Salomon-Fachhochschule für ihre Begeisterung und Szenenentwicklung ihrer unsichtbaren Theaterszene: „Abtreiben oder nicht? Wer entscheidet?“

von ihren Eltern abhängig, will sich aber bald von ihren Eltern lösen und unabhängig werden. Außerdem möchte sie ihr Freizeitverhalten wie beispielsweise häufiges Ausgehen nicht aufgeben. Thoben dagegen freut sich auf das Kind und ist dagegen, das Kind abtreiben zu lassen.

Themen, die die Studierenden in die Öffentlichkeit tragen wollten:

Darf eine junge Frau aus „eigennützigen“ Gründen ein Kind abtreiben?

Darf eine Frau ohne den männlichen Partner über die Abtreibung entscheiden?

Hat der Mann weniger Mitspracherecht, nur weil das Kind nicht in seinem Körper heranwächst?

Du bleibst stehen!⁸⁹

Ein Mann und eine offensichtlich hochschwängere Frau, steigen zusammen in die Straßenbahn ein. Die Frau trägt mehrere schwere Taschen. Kurz nachdem sie eingestiegen sind, setzt sich der Mann auf einen der freien Plätze, während die Frau sich neben ihn stellt und demütig auf den Boden blickt. Nach einer Weile bietet eine aktive Zuschauerin der schwangeren Frau ihren Sitzplatz an. Diese lehnt das Angebot jedoch kopfschüttelnd ab. Die aktive Zuschauerin spricht daraufhin den Mann an und fragt ihn, warum er seine schwangere Frau so schwer tragen lässt und ihr nicht den eigenen Sitzplatz anbietet. Er erwidert daraufhin nur, dass seine Frau ja selber schuld sei, dass sie soviel Sachen tragen müsse, da sie ja die ganzen Einkäufe machen wollte.

Coming-Out des Sohnes⁹⁰

Tanja und Elke, zwei ca. 45-jährige, konservativ erzogene Frauen fahren in der U-Bahn zusammen zur Arbeit. Die beiden Frauen sind befreundet. Tanja erzählt ihrer Freundin, dass ihr Sohn ihr gestern Abend mitgeteilt hätte, dass er schwul sei. Sie ist darüber sehr verzweifelt und weiß nicht, wie sie damit umgehen soll. Sie will ihrer Familie und ihrem Mann von dem Coming-Out des Sohnes auf keinen Fall erzählen und fragt ihre Freundin um Rat. Elke rät ihr, den Sohn zum Therapeuten zu schicken, außerdem gäbe es für solche Fälle auch Pillen. Tanja ist von den Ratschlägen ihrer Freundin sehr verunsichert und ist sich nicht sicher, ob die therapeutische Lösung richtig ist. Weil ihr das Gespräch in der U-Bahn peinlich ist, bittet sie ihre Freundin, leiser zu sprechen.

⁸⁹ Ich danke den Studierenden des Seminars „Geschlechtsbewusste Pädagogik“ Nancy Kühlich, Alexander Marquardt und Julia Zemke der Alice-Salomon-Fachhochschule für ihre Begeisterung und die Szenenentwicklung ihrer unsichtbaren Theaterszene: „Du bleibst stehen!“

⁹⁰ Ich danke den Studierenden des Seminars „Geschlechtsbewusste Pädagogik“ Asha Bhambry, Katharina Böhme, Muamera Hota, Annette Flemig, Katharina Kaiser, Sara Klamand, Tina Kirchner, Irina Libenzon, Sabine Schreiber und Klaus Trebeß der Alice-Salomon-Fachhochschule für ihre Begeisterung und die Szenenentwicklung ihrer unsichtbaren Theaterszene: „Coming Out des Sohnes“.

Rosa und Blau?

Zwei Menschen streiten sich in der Kinderabteilung darüber, ob der kleine Sohn eines Freundes blaue Kleidung geschenkt bekommen soll oder ob die Farbauswahl blau für Jungen und rosa für Mädchen geschlechterstereotypisierend ist.

Literatur

Boal, A. (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Frankfurt am Main

Thomas Haug (2005): Das spielt (k)eine Rolle! Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe, Stuttgart 2005.

*Unsichtbares Theater im Internet:
de.wikipedia.org/wiki/Theater_der_Unterdr%C3%BCckten.*

5.8 Die Strategie des Gender Mainstreaming verstehen – Praktische Anregungen für den Unterricht ⁹¹

von Jens Krabel und Katharina Debus (Dissens e.V., Berlin)

Laut der Europäischen Kommission bedeutet „Gender-Mainstreaming [...]“, dass in allen Phasen des politischen Prozesses – Planung, Durchführung, Monitoring und Evaluation – der Geschlechterperspektive Rechnung getragen wird. Ziel ist die Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern. Nach dem Gender-Mainstreaming-Konzept sind politische Maßnahmen stets daraufhin zu prüfen, wie sie sich auf die Lebenssituation von Frauen und Männern auswirken, und gegebenenfalls neu zu überdenken. Nur so kann Geschlechtergleichstellung zu einer Realität im Leben von Frauen und Männern werden.“⁹²

Einleitung

Die Umsetzung einer Gender-Mainstreaming-Strategie sollte, unabhängig von der Anzahl der geplanten Gleichstellungsprojekte und auf welcher Ebene diese umgesetzt werden, folgende fünf Phasen berücksichtigen: 1. Definition der Grobziele einer Gleichstellungsstrategie, 2. Analyse und Beobachtung, 3. Formulierung detaillierter Gleichstellungsziele, 4. praktische Umsetzung und schließlich 5. Evaluierung als Ausgangspunkt für einen neuen Prozess.

Im Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung beschreiben wir diese fünf Phasen einer Gender Mainstreaming Umsetzung beispielhaft für die Institution „Kindertageseinrichtung“

An dieser Stelle stellen wir eine Methode vor, mit der die auszubildenden ErzieherInnen, die Phasen 1 bis 4 der Gender Mainstreaming Umsetzung beispielhaft anhand einer Gender-Analyse und –Bewertung ihrer eigenen Ausbildungsinstitution bzw. Seminargruppe durchspielen können und darüber die Gleichstellungsstrategie „Gender Mainstreaming“ alltagsnah und –praktisch nachvollziehen können.

Wir empfehlen, die Studierenden die folgenden Phasen in Kleingruppen bearbeiten zu lassen:

Beispielhafte Umsetzung der Phase 1:

Definition der Grobziele einer Gleichstellungsstrategie

Die Studierenden erarbeiten in einer Kleingruppe allgemeine Ziele einer Gleichstellungsstrategie für ihre Fachschule für Sozialpädagogik bzw. ihre Hochschule

und/oder für ihre Seminargruppe

oder diskutieren und verändern gegebenenfalls die von der Projektpartnerschaft Gender Loops aufgestellten Grobziele für eine Gender-Mainstreaming-Strategie im Bereich der ErzieherInnenausbildung. Demnach sollte sich eine Gleichstellungspraxis in Fachschulen für Sozialpädagogik bzw. Hochschulen an folgenden Grobzielen orientieren:

- Erweiterung der Entfaltungs- und Handlungsspielräume von Studierenden, LehrerInnen und DozentInnen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenslagen wie soziale Herkunft, kultureller und religiöser Hintergrund, sexuelle Orientierung etc.
- Geschlechtergerechte Verteilung verfügbarer Ressourcen, wie Leitungsstellen, Finanzen, Büroräume, Anerkennung und Aufmerksamkeit unter den Studierenden, LehrerInnen und DozentInnen.
- Erhöhung der Gender-Kompetenz und des Gender-Wissens bei Studierenden, LehrerInnen und DozentInnen.
- Erhöhung des Männeranteils in Fachschulen für Sozialpädagogik bzw. Hochschulen mit BA und MA-Ausbildungsgängen im Bereich der Frühpädagogik

Beispielhafte Umsetzung der Phase 2:

Analyse und Beobachtung

Anhand der Leitfragen zur Verankerung von Gender Mainstreaming in Fachschulen für Sozialpädagogik bzw. Hochschulen (siehe unten) analysieren die Studierenden ihre Ausbildungseinrichtung bzw. ihre Seminargruppe. Die Studierenden haben hierbei die Möglichkeit, die Leitfragen in einem ersten Schritt erstmal nur analytisch einzuschätzen oder ihre Analysen anhand von Dokumentenanalysen (z.B. Webseite, Rahmenplan, Schulentwicklungsplan der Fach(Hoch)schule und Befragungen (z.B. von Gleichstellungsbeauftragten oder LehrerInnen) durchzuführen.

⁹¹ Vgl. hierzu auch Kapitel 2 „Möglichkeiten der Verankerung von Gender Mainstreaming an Fachschulen für Sozialpädagogik und Hochschulen.“

⁹² http://ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/gender_mainstreaming/general_overview_de.html, download 06.11.2008.

Beispielhafte Umsetzung der Phase 3: Formulierung detaillierter Gleichstellungsziele

Auf der Basis ihrer Gender-Analysen formulieren die Studierenden detaillierte Gleichstellungsziele, wie zum Beispiel:

- Das Konzept der geschlechterbewussten Pädagogik soll alltagspraktisch und anhand konkreter Beispiele aus der Berufspraxis erklärt werden.
- Männlichen und weiblichen Studierenden soll mehr Wertschätzung für ihre Leistungen entgegengebracht werden.

Beispielhafte Umsetzung der Phase 4: Praktische Umsetzung der Gleichstellungsziele

Die Studierenden können jetzt Maßnahmen diskutieren und vorschlagen, mit denen die formulierten Gleichstellungsziele erreicht werden können, wie zum Beispiel:

- Die Fachschule organisiert Exkursionen in Kindertageseinrichtungen, die ihre pädagogische Arbeit geschlechterbewusst ausrichten.
- Nach Referaten bekommen die ReferentInnen immer von der Seminargruppe auch positive Rückmeldungen.

Nachdem die Studierenden die verschiedenen Phasen bearbeitet haben, stellen die einzelnen Kleingruppen der Seminargruppe zusammengefasst ihre Ergebnisse vor.

Anhang

Leitfragen zur Verankerung von Gender Mainstreaming in Institutionen

am Beispiel einer Fachhochschule für Sozialpädagogik und einer Seminargruppe „Geschlechtsbewusste Pädagogik“

Das Prinzip OPI

Organisatorische, personelle und inhaltliche Verankerung von Gender Mainstreaming

I. Fachschule bzw. Hochschule

I.I. Organisatorische Verankerung

Wird in den Selbstdarstellungen, Außendarstellungen und in der Öffentlichkeitsarbeit der Fach(Hoch)schule deutlich, dass in der Fach(Hoch)schule die Strategie des Gender Mainstreaming fest verankert ist?

Wird in den Selbstdarstellungen, Außendarstellungen und in der Öffentlichkeitsarbeit der Fach(Hoch)schule deutlich, was die Strategie des Gender Mainstreaming für die Fach(Hoch)schule inhaltlich bedeutet? Wenn ja, zementiert Gender Mainstreaming in diesem Kontext eher binäre/dichotome Geschlechtervorstellungen oder trägt sie zu einer Vervielfältigung von Geschlechtervorstellungen bei?

Wird in den Selbstdarstellungen, Außendarstellungen und in der Öffentlichkeitsarbeit der Fach(Hoch)schule auf frauenspezifische Formulierungen und geschlechtsneutrale Ausdrücke (z.B. Studenten und Studentinnen, Studierende) Wert gelegt?

Berücksichtigt die Fach(Hoch)schule eventuelle Doppelbelastungen von Studierenden (Vereinbarkeit von Studium, Familie und Kindern)? Gibt es strukturell verankerte Hilfestellungen, Erleichterungen für allein erziehende Mütter, Väter oder Eltern mit Kindern?

Gibt es in der Fach(Hoch)schule eine Anlaufstelle für diskriminierte Frauen und Männer? Wenn ja, wird nach außen hin deutlich, dass diese Anlaufstelle für Frauen und Männer gleichermaßen zuständig ist?

Werden Geschlechterkompetenzen als wichtiges Kriterium bei der Einstellung neuer LehrerInnen, DozentInnen und ProfessorInnen berücksichtigt bzw. abgefragt? Finden sich Gender-Kompetenzen in den Anforderungsprofilen der Stellenausschreibungen wieder?

Verfolgt die Fach(Hoch)schule Strategien zur Erhöhung des Männeranteils unter den Studierenden? Wird in den Selbstdarstellungen, Außendarstellungen und in der Öffentlichkeitsarbeit der Fach(Hoch)schule deutlich, dass die Erhöhung des Männeranteils ein erklärtes Ziel der Fach(Hoch)schule ist?

I.II. Personelle Verankerung

Steht die Leitungsebene der Fach(Hoch)schule dem Thema Gender Mainstreaming eher aufgeschlossen gegenüber und befördert die Verankerung von Gender Mainstreaming? Oder steht sie dem Thema Gender Mainstreaming eher unwillig gegenüber und ist untätig?

Verfügen die LehrerInnen, ProfessorInnen und DozentInnen über Gender-Kompetenzen, die sie in die Lehre mit einfließen lassen können?

Repräsentieren LehrerInnen, ProfessorInnen und DozentInnen ein geschlechtergerechtes Verhältnis von Frauen und Männern in der Hochschule?

Repräsentieren LehrerInnen, ProfessorInnen und DozentInnen einen repräsentativen Querschnitt der bundesdeutschen Bevölkerung? Sind beispielsweise MigrantInnen und Homosexuelle repräsentativ im Lehrkörper vertreten?

Reflektieren die LehrerInnen, ProfessorInnen und DozentInnen ihre geschlechterrelevante „Vorbildhaltung“ gegenüber Studierenden kritisch?

Wie beurteilen Sie die „geschlechtlichen Inszenierungen“ der LehrerInnen, ProfessorInnen und DozentInnen? Orientieren sie sich eher an traditionellen oder eher an alternativen geschlechteruntypischen Geschlechterbildern?

I.III Inhaltliche Verankerung

Ist Gender als Querschnittsthema in der Ausbildung verankert? Fließen Gender-Themen als Querschnittsthemen in alle Seminarmodule mit ein?

Werden in der Lehre wissenschaftliche Ergebnisse und Theorien von Frauen und Männern gleichermaßen gewürdigt?

Gewährleistet die Fach(Hoch)schule in ausreichendem Maße den Transfer neuester Ergebnisse der Geschlechterforschung in die Ausbildung?

Wird in der Ausbildung auf die besondere Situation von Männern im „Frauenberuf Erzieherin“ eingegangen? Wenn ja, wie geschieht dies? Geschieht dies in ausreichendem Maße?

II. Seminargruppe

Fühlen sich männliche und weibliche Studierende gleichermaßen wohl mit der Ausbildung, den Lehrinhalten und der Organisation der Lehre?

Erhalten weibliche und männliche Studierende gemäß ihrer prozentualen Verteilung gleichermaßen Aufmerksamkeit seitens der Lehrenden?

Genießen männliche und weibliche Studierende gleichermaßen Anerkennung für schriftliche Arbeiten und mündliche Beteiligung?

Wie ist das Verhältnis zwischen männlichen Studierenden und Lehrenden? Gibt es in diesem Verhältnis geschlechtsbezogene Irritationen?

Wie ist das Verhältnis zwischen weiblichen Studierenden und Lehrenden? Gibt es in diesem Verhältnis geschlechtsbezogene Irritationen?

Wertschätzen Studierende ihre eigene Arbeit und Beteiligung im Unterricht? Gibt es Unterschiede zwischen Frauen und Männern?

Ist das Verhältnis zwischen Frauen und Männern in der Seminargruppe „unbeschwert“ oder konfliktbeladen? Wenn konfliktbeladen, in welchem Sinne?

Gibt es Unterschiede in der zwischenmenschlichen Kommunikation zwischen weiblichen und männlichen Studierenden? Wenn ja, sind diese Unterschiede problematisch?

Welche formellen und informellen Tätigkeiten üben männliche und weibliche Studierende im Unterricht, in der Fach(Hoch)schule aus? Gibt es geschlechtsbezogene Unterschiede?

Haben Studierende mit Migrationshintergrund die gleichen Chancen sich in den Unterricht einzubringen wie Studierende ohne Migrationshintergrund? Gibt es Unterschiede zwischen Frauen und Männern?

Gibt es Situationen offener oder versteckter Diskriminierung gegenüber Studierenden bzw. gegenüber Lehrenden?

Gibt es eine Kultur der Kritik in der Seminargruppe? Wird die Arbeit der KommilitonInnen kritisch begleitet? Wenn ja, in welcher Art geschieht dies? Gibt es geschlechtsbezogene Unterschiede?

Gibt es bezüglich der Wahrnehmung und Einschätzung des Geschlechterverhältnisses und der geschlechtsbewussten Pädagogik Auseinandersetzungen und Konfliktlinien innerhalb der Seminargruppe? Wenn ja, wie lassen sich diese beschreiben?

Werden Studierende mit Minderheitsmeinungen in Bezug auf Gender-Themen ausgegrenzt oder diskriminiert?

Wie verläuft in der Seminargruppe die formelle und informelle Informationsweitergabe? Werden dadurch möglicherweise Wissenslücken oder andere Ausschlüsse produziert? Gibt es Unterschiede in den Geschlechtergruppen?

5.9 Bildnerisches Gestalten und Gender – Theoretische Anregungen für den Unterricht

von Ole Bredesen (Reform ressursenter for menn, Oslo)

Für den deutschen Kontext überarbeitet von Katharina Debus (Dissens e.V., Berlin)

Sind Aktivitäten des bildnerischen Gestaltens in Kindertageseinrichtungen wie Zeichnen, Töpfern, Holzarbeit, Bautätigkeiten und Schmuckherstellung so geschlechtsneutral wie sie erscheinen? Haben männliche und weibliche ErzieherInnen unterschiedliche Erfahrungen in künstlerisch-handwerklichen Tätigkeiten und wenn ja, ist dies bedeutsam für kindliche Bildungsprozesse? Das folgende Kapitel möchte deutlich machen, dass die Beschäftigung mit diesen Fragen in die Vorbereitung und Vermittlung des Themenfeldes „Bildnerisches Gestalten“ integriert werden sollte.

Inhalte der Lehrpläne für bildnerisches Gestalten in Deutschland

Die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer in Deutschland betonen die vielen verschiedenen Dimensionen des Bereichs „Bildnerisches Gestalten“.⁹³ Die zukünftigen ErzieherInnen sollen einerseits ihren eigenen Erfahrungshintergrund in künstlerischen Gestaltungsprozessen reflektieren, ihre technischen Kompetenzen erweitern und die Wichtigkeit künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten für die persönliche Entwicklung und die zwischenmenschliche Kommunikation erkennen lernen. Andererseits sollen angehende ErzieherInnen sich Methoden aneignen, die Kinder zu künstlerischer Gestaltung anregen sollen. Studierende sollen mit Kindern Themen wie die Subjektivität von Ästhetik oder kulturelle Differenzen anhand ihrer künstlerischen Werke besprechen und ihnen gleichzeitig wertungsfreie Anerkennung und individuelle Förderung bei ihrem Schaffen zuteil werden lassen.⁹⁴

Wenn die Geschlechterdimension im Bereich Bildnerisches Gestalten erwähnt wird, dann nur in einer vagen Formulierung wie in der Zielvorgabe des sächsischen Lehrplans: „Zunehmend gelingt es ihnen (den FachschülerInnen), individuelle Fähigkeiten und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen auch unter der Geschlechterperspektive zu analysieren.“⁹⁵ In der großen Mehrheit der Lehrpläne bleibt sie vollständig ausgeklammert.⁹⁶

93 Je nach Bundesland kann die Bezeichnung und die Abgrenzung von anderen Feldern differieren.

94 Vgl. u.a.: Sächsisches Landesministerium für Kultus 2004, Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft 2005, Niedersächsisches Kultusministerium 2006, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz 2004, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2004,

95 Sächsisches Landesministerium für Kultus 2004, S. 24.

96 Vgl. u.a.: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft 2005, Niedersächsisches Kultusministerium 2006, Ministerium für Bil-

Zusammenhang zwischen dem Unterricht in Bildnerischem Gestalten und Geschlechter- und Gleichberechtigungsfragen

Eine norwegische Lehrerin, die in einer Hochschule Bildnerisches Gestalten unterrichtet und vom norwegischen Partner im Rahmen seiner qualitativen Erhebung im Projekt Gender Loops interviewt wurde, macht deutlich, dass während ihrer Ausbildung der Lehrplan für das Fach Bildnerisches Gestalten keine geschlechtsbezogenen Unterrichtsthemen beinhaltete. Dies stimmt mit der Lehrplananalyse des norwegischen Partners überein, wonach in Norwegen die Geschlechterperspektive vor allem in den Fächern Sozial- und Erziehungswissenschaften behandelt wird. Die interviewte Lehrerin betont dennoch, wie wichtig es sei die Geschlechterperspektive im Fach „Bildnerisches Gestalten“ zu integrieren.

„Wenn ich an mein Fach – Bildnerisches Gestalten – denke, dann ist das sehr klar ein vergeschlechtlichtes Fach, wo Jungen sich mehr für Holzarbeiten interessieren und Mädchen mehr für's Zeichnen. Ich denke, wir müssten die Fächer untersuchen und diskutieren, wie ihre Inhalte vergeschlechtlicht sind und werden. Geschlechterstereotype sind heute nicht weniger präsent als früher.“

Lehrerin für Bildnerisches Gestalten, Norwegen

Die interviewte Lehrerin weist darauf hin, dass das Fach Bildnerisches Gestalten eine vergeschlechtlichte Geschichte hat, die heute noch sehr lebendig ist. In Norwegen war das Fach Bildnerisches Gestalten eines der letzten Schulfächer, in dem geschlechtergetrennte Fachlehrpläne abgeschafft wurden. Bis in die 1980er Jahre hinein lernten die Jungen im Fach Bildnerisches Gestalten Werken, während die Mädchen Handarbeitskurse absolvierten. Es ist daher leicht nachzuvollziehen, dass der Unterricht im Bildnerischen Gestalten in der ErzieherInnen-Ausbildung explizit oder implizit noch von stereotypen Geschlechterbildern beeinflusst ist.

Obwohl mittlerweile die formale Geschlechtertrennung in der Schule beendet wurde, zeigen Praxiserfahrungen und Studien, dass Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen und im Unterricht Bildnerisches Gestalten in der Schule nicht dasselbe lernen. Die interviewte Lehrerin

dung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz 2004, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2004.

glaubt, dass dies unter anderem daran liegt, dass Bildnerisches Gestalten eine sehr körperliche Aktivität ist und dass LehrerInnen, ErzieherInnen und Kinder dabei auf Erfahrungen zurückgreifen, die sich in die Körper „eingeschrieben“ haben und die nicht so einfach durch rationale Erwägungen zu verändern sind. Das Fach Bildnerisches Gestalten sollte Studierenden deshalb praktische körperliche Geschlechtergrenzen überschreitende Erfahrungen ermöglichen.

„Ich glaube, dass die praktischen Fächer wie Bildnerisches Gestalten, Musik und Theater besonders wichtig dafür sind, was StudentInnen, SchülerInnen und Kinder über das soziale Geschlecht lernen. Praxen in diesem Feld sind häufig stark vergeschlechtlicht. Ich erinnere mich, dass wir deshalb unseren SchülerInnen, die mehrheitlich Frauen waren, beigebracht haben, eine Kettensäge zu benutzen. Nicht, weil wir es an sich wichtig fanden, dass Studierende eine Kettensäge benutzen können, sondern weil wir wollten, dass sie durch diese neue Erfahrung sich auch Gedanken über ihre Geschlechterbilder und die damit einhergehenden Glaubenssätze machen.“

Lehrerin für Bildnerisches Gestalten, Norwegen⁹⁷

Das Fach Bildnerisches Gestalten unterscheidet sich von vielen anderen Fächern, weil es so eng mit dem Körper verbunden ist. Männer und Frauen durchlaufen in ihrer Sozialisation unterschiedliche prägende Erfahrungen, die sie in ihre bildnerischen Gestaltungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen einfließen lassen, ohne sich dessen immer bewusst zu sein.

Bilder zeichnen – ein Beispiel für Geschlechter-Muster in Kunstaktivitäten

Wie stark das Geschlecht der Kinder Kunstaktivitäten in Kindertageseinrichtungen beeinflussen kann, zeigt die Studie von Eva Änggård, die in zwei schwedischen Kinderta-

⁹⁷ Auch die Interviews, die in Deutschland mit ExpertInnen aus dem Bereich der frühkindlichen Erziehung und Bildung gemacht wurden, zeigen, dass Fachschulen gute Erfahrungen mit Unterrichtsmodulen machen, in denen die häufig noch sehr jungen weiblichen Studierenden lernen, mit der Motorsäge Bäume zu fällen, im Wald Iglus zu bauen und darin zu übernachten oder Bohrmaschinen zum Bau von Stühlen und Tischen einzusetzen. Diese erlebnispädagogischen und handwerklichen Unterrichtsmodule können dazu führen, dass die ausgebildeten Erzieherinnen (und Erzieher) später in ihrer praktischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen bestimmte handwerkliche und erlebnispädagogische Angebote an die Kinder weitergeben. Wie das Beispiel einer neuseeländischen Kindertageseinrichtung zeigt, können Handwerksprojekte in Kindertageseinrichtungen auch die Geschlechterbilder der Eltern erweitern. In einem Film, in dem neuseeländische Kindertageseinrichtungen vorgestellt werden, erzählt eine Mutter, dass sie ihre „Prinzessin“ gar nicht wieder erkennen würde, nachdem diese sich in der Kita mit einer Bohrmaschine ihren Stuhl selber gebaut habe.

Die Befragungen in Deutschland verdeutlichen weiterhin, dass gerade junge Frauen über erlebnispädagogische und handwerkliche Unterrichtsmodule eine Aufwertung ihres Selbstbewusstseins erfahren. Einer unserer Interviewpartner drückt diesen Umstand folgendermaßen aus: „Manche junge Frauen trauen sich (mit der Motorsäge zu arbeiten J.K.) und man merkt, die wachsen um 5 Zentimeter.“ (vgl. Gender Loops 2007).

geseinrichtungen untersucht, wie und was Kinder malen.

Eva Änggård arbeitet in ihrer Studie heraus, dass sich die Bilder und Motive der Mädchen und Jungen beim Malen unterscheiden (vgl. Änggård 2006). Die Kinder malen demnach vor allem Menschen ihres eigenen Geschlechts. Mädchen zeichnen vor allem gerne Prinzessinnen, Hunde, Katzen und Herzen, Jungen zeichnen häufig Helden, Dinosaurier und wilde Tiere. Häuser und Stühle sind dagegen Motive, die von Mädchen wie Jungen gleichermaßen gerne gemalt werden. Änggård zeigt aber auch auf, dass Kinder in ihrem Malen immer wieder Geschlechterkonventionen durchbrechen.

In ihrer Bilderanalyse findet Änggård heraus, dass Kinder sich mit Medienfiguren und -geschichten und deren implizierten Geschlechterbildern auseinandersetzen. Die Kinder entwickeln dabei ihre eigenen Bilderwelten in kreativer und interpretativer Auseinandersetzung mit bestimmten Medienfiguren, die sie aus Büchern, Fernsehserien oder Hörspielen kennen, stellt Änggård fest. Sie versteht die Geschlechtermuster in den Bildern der Kinder zum Teil als Ergebnis geschlechtertypischer Spielzeuge und Medienfiguren. Die Geschlechtermuster in den von den Kindern kreierten Bildern sind dabei auch Resultat des aktiven Bestrebens der Kinder, Bilder zu schaffen, die ihr Geschlecht bestätigen. Die Ausgestaltung, Farben und das Design der Medien- und Spielzeugfiguren für Mädchen und Jungen hinterlassen ihre Spuren in der aktiven Identitäts-Herstellung der Kinder.

Auf einer allgemeineren Ebene versteht Änggård die starke Präferenz der Kinder für Medienfiguren auch als Widerstand gegen die Bilderkultur der Eltern und ErzieherInnen: (Denn) oft lehnen die Erwachsenen bestimmte Medienfiguren ab. Ein anderer Grund für die Präferenz bestimmter Medienfiguren ist die Tatsache, dass deren Design und Farben für die Kinder einfach zu reproduzieren und perfektionieren sind.

Nach Änggård ist es Aufgabe der ErzieherInnen, weder unkritisch die häufig geschlechterstereotypen Medienfiguren und Spielzeuge im Kindergarten zu akzeptieren, noch sie zugunsten von „pädagogisch sinnvollem“ Material zu verbannen. Aus ihrer Sicht ist es eine wichtige Aufgabe, den Kindern zu helfen und im Dialog mit ihnen zu sein bei ihrer Verarbeitung medialer Einflüsse. Wenn Kinder an bestimmten Medienfiguren interessiert sind, ist es wichtig, diese als Ausgangspunkt für Malaktivitäten zu nutzen. In Interaktion und im Spiel mit anderen Kindern und Erwachsenen muss Kindern die Möglichkeit gegeben werden, (geschlechterstereotype) mediale Bilderwelten und Spielzeuge zu verarbeiten. Zudem, so konstatiert Änggård, seien bei näherem Hinsehen nicht alle Medienfiguren so geschlechterstereotyp wie man möglicherweise auf den ersten Blick annehmen könnte. Auch diese weisen oft Geschlechtergrenzen überschreitende Verhaltensweisen und Formen auf, die ErzieherInnen für Kunstaktivitäten in Kindertageseinrichtungen nutzen können.

So hat beispielsweise in Deutschland das Projekt „Kin-

derwelten“ im Rahmen seiner vorurteilsbewussten Arbeit in Kindertageseinrichtungen Kinder aufgefordert, Barbiepuppen so zu gestalten, dass sie ihren Müttern ähneln. Die Kinder haben daraufhin mit den unterschiedlichsten Materialien die Barbies realen Frauen angepasst.

Diese Beispiele zeigen, wie stark das Geschlecht das Themenfeld „Bildnerisches Gestalten“ mitbestimmt und welche bildungspädagogischen Herausforderungen es an DozentInnen und Studierende stellt.

Die Bedeutung des Geschlechts der Erzieherin/ des Erziehers für den Bereich Bildnerisches Gestalten

Auf einer übergeordneten Ebene müssen wir uns weiterhin fragen, wie bedeutsam es für den Bereich Bildnerisches Gestalten ist, dass die meisten ErzieherInnen Frauen sind.

So betont beispielsweise die in Norwegen interviewte Lehrerin, dass es zu einem begrenzten Angebot an Aktivitäten im Bereich Bildnerisches Gestalten kommen könne, wenn Erzieherinnen weniger Erfahrungen mit bestimmten Werkzeugen haben. Und auch die norwegische Forscherin Hilde Liden (1994) geht in ihrer Untersuchung der Frage nach, was es bedeutet, wenn Männer und Frauen unterschiedliche gestalterische Erfahrungen in ihre Arbeit im Kindergarten mitbringen. Liden beobachtete im Rahmen ihrer Untersuchung mehrere Erzieherinnen in einem Hort. In diesem Hort sind die Angebote für die Kinder nicht verpflichtend, sie können sie freiwillig annehmen oder sich mit sich selbst beschäftigen. Meistens boten die Erzieherinnen Bastelaktivitäten an, die v.a. bestimmte Mädchen anzog, sodass diese Mädchen eine kleine Gemeinschaft mit den Erzieherinnen bildeten. Liden beschreibt, dass die Vorlieben der Erzieherinnen besser mit denen der Mädchen harmonierten als mit denen der Jungen. Die Erzieherinnen waren weniger vertraut mit dem oft körperlicheren Spiel der Jungen. Sie verstanden nicht so recht, worum es bei dieser Art Spiel ging und nahmen es teilweise gar nicht mal wahr. Die Jungen erhielten außerdem mehr negative Rückmeldungen auf ihr Spiel und zogen es vor, außerhalb der Sichtweite der Erzieherinnen zu spielen.

Lidens Beobachtungen zeigen zudem, dass die Kerngruppe der Mädchen es schwierig fand, sich den verschiedenen Spielgruppen der Jungen anzuschließen. So beschränkte die Mädchen-Erzieherinnen-Gemeinschaft die Möglichkeiten der Mädchen und Jungen, verschiedene Spielaktivitäten mit anderen Kindern zu erleben. Liden beschreibt eine „geschlossene Geschlechtergemeinschaft“ als eine der Konsequenzen der begrenzten Bandbreite an Spielaktivitäten, die die Erzieherinnen den Kindern anbieten konnten. In einer Situation wie der von Liden beschriebenen wäre es wünschenswert, dass die Erzieherinnen eine größere Bandbreite an bildnerischen Kompetenzen aufweisen würden und dementsprechend vielfältigere Angebote anbieten könnten, die die ganze Gruppe der Kinder ansprechen könnte.

Schlussfolgerungen für den Fachlehrplan

Ein wichtiges Element vieler Fachlehrpläne im Bereich „Bildnerisches Gestalten“ sind eigene Projekte der Studierenden, in denen sie ihre eigene künstlerische Kreativität entwickeln können. Wir plädieren dafür, dass Studierende in diesem kreativen Gestaltungsprozess ihre eigenen körperlichen Erfahrungen und die Bedeutung der Kategorie Geschlecht reflektieren.

Im Unterricht sollten die Studierenden die Möglichkeit erhalten, Geschlechtergrenzen überschreitende Erfahrungen zu machen und Kompetenzen zu entwickeln. Die Studierenden sollten in der Lage sein, Geschlechtergrenzen überschreitende kreative Prozesse von Kindern im Bereich „Bildnerisches Gestalten“ zu unterstützen. Dafür halten wir es für notwendig, dass die ErzieherInnen u.a. während ihrer Ausbildung ihr Repertoire an bildnerischen Gestaltungsfähigkeiten erweitern.

Literatur

Änggård, Eva (2006): Barn skaper bilder i förskolan (Children create pictures in preschool). Studentlitteratur. Sweden.

Gender Loops (2007) - Erste Auswertungsergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebung zur Umsetzung von geschlechtsbezogenen Unterrichtsangeboten und Strategien zur Förderung der Gleichberechtigung von Mädchen, Frauen, Jungen und Männern in der Erzieher-Innenausbildung. Online im Internet www.genderloops.eu/files/c230be9efcf4eec24b6ef1951f977568.pdf.

Liden, Hilde (1994): „Leisure time activities in a woman-dominated world – boys and girls in Norwegian after-school programs.“ In: Social construction of gender in children's worlds: Papers from a seminar January 1994. University of Oslo. Senter for Kvinneforskning. Work memo no. 3.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz (2004): Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik, o.O.

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (2005): Lehrplan. Akademie für Erzieher und Erzieherinnen. Fachschule für Sozialpädagogik. Fachtheoretische Ausbildung, Saarbrücken.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2004): Fachschule für Sozialpädagogik. Lehrplan für die Ausbildung zur/zum Erzieherin/Erzieher, Kiel.

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Rahmenrichtlinien für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsfachschule – Sozialpädagogik, Entwurf (Anhörungsfassung), Hannover.

Sächsisches Landesministerium für Kultus (2004): Lehrpläne für die Fachschule. Fachbereich Sozialwesen. Fachrichtung Sozialpädagogik. Erzieher/Erzieherin. Klassenstufen 1 bis 3. Erprobungslehrplan, Radebeul.

5.10 Die Norwegische Sprache und Gender – Theoretische Anregungen für den Unterricht

von Ole Bredesen (Reform ressurscenter for menn, Oslo)

Vorbemerkung zur deutschen Version des Curriculums

Der folgende Beitrag bezieht sich auf das Fach „Norwegisch“ und den norwegischen Rahmenplan für die ErzieherInnenausbildung. In vielerlei Hinsicht sind die Aussagen von Ole Bredesen jedoch auch auf den deutschen Kontext übertragbar und liefern Hinweise, wie Geschlechterthemen in das Fach „Deutsch“ integriert werden können.

Einleitung

Gibt es in Kinderbüchern gleich viele Mädchen wie Jungen, sodass sich Kinder mit ihnen identifizieren können? Wie sollten ErzieherInnen Kinder ansprechen? Warum können Jungen am Ende der Grundschule und in der Mittelstufe schlechter lesen als Mädchen? Warum haben mehr Jungen als Mädchen eine Lese- und Rechtschreibschwäche? All diesen Fragen haben mit der norwegischen Sprache, mit Literatur und mit Geschlecht zu tun, d.h. Bereiche, in denen ErzieherInnen Kompetenzen benötigen.

Was steht im Lehrplan für das Fach Norwegisch? Sprache nimmt im norwegischen Rahmenplan⁹⁸ eine wichtige Rolle ein, als Trägerin von Kultur und Grundlage des Denkens, der Erfahrungen und Kommunikation von Kindern. Im Rahmenplan ist festgelegt, dass auszubildende ErzieherInnen für ihre pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen folgende Fähigkeiten besitzen müssen:

- Förderung einer kreativen Sprachstimulierung
- Integration von Kindern mit Sprachproblemen
- Integration von Kindern, die in zweisprachigen Familien aufwachsen
- Vorbereitung auf den Schulunterricht in Lesen und Schreiben
- Vermittlung von Kultur durch Geschichtenerzählen und Vorlesen
- Kritischer und kreativer Einsatz von Informations- und Kommunikations-Technologie (IKT)

Der Rahmenplan enthält jedoch keinerlei Hinweise auf Geschlechter-Themen, weder direkt noch indirekt. Und dies obwohl Praxiserfahrungen und Forschungsergebnisse gezeigt haben, dass das Thema Geschlecht für alle oben genannten Kompetenzbereiche relevant ist. Im Folgenden ein kurzer Überblick:

Kreative Sprachstimulierung bedeutet mit Sprache zu spielen, d.h. den Kindern dabei zu helfen, mit Worten, Buchstaben, Zeichen und Lauten zu spielen und diese zu verändern. Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass ErzieherInnen und LehrerInnen Jungen öfters zu Wort kommen lassen als Mädchen. Diese Ungleichbehandlung der Geschlechter findet beispielsweise ihre Entsprechung in der Unterrepräsentation von Frauen in öffentlichen Debatten oder in den Medien. Frauen nehmen dort sehr viel weniger häufig Stellung als Männer.

Bei der *Integration von Kindern mit Sprachproblemen und einem zweisprachigen Hintergrund* sowie bei der *Vorbereitung auf den Schulunterricht in Lesen und Schreiben* sind die Herausforderungen für Mädchen und Jungen unterschiedlich. Es gibt wesentlich mehr Jungen mit Lese- und Rechtschreibschwächen als Mädchen. Zudem schneiden Jungen auch bei Lese- und Rechtschreibtests in Grundschulen und in der Mittelstufe im Durchschnitt wesentlich schlechter ab.

Auch die *Förderung der Vermittlung von Kultur durch Geschichtenerzählen und Vorlesen* ist nicht geschlechterneutral. Werte und Strukturen werden durch Sprache und Literatur vermittelt und diese sind die wichtigsten Quellen, wenn es um das Verständnis geht, wie Kinder als Mädchen und Jungen und Erwachsene als Frauen und Männer sind. „Pipi Langstrumpf“, „Nancy Drew: Girl Detective“, „Michel aus Lönneberga“ und „Batman & Robin“ sind beispielhafte Geschichten, die einen Beitrag zur Geschlechterbildervielfalt leisten.

Kritischer und kreativer Einsatz von IKT: Die Technologien, die wir zum Kommunizieren benutzen, und zwar unabhängig davon, ob es darum geht Texte zu verarbeiten, eine SMS zu verschicken oder Computerspiele zu bedienen, sind nicht geschlechtsneutral. So besteht in verschiedenen Bereichen eine geschlechtertypische Nutzung von Kommunikationsmedien. Beispielsweise benutzen Jungen und Männer früher neue Technologien und sind

98 Ministerium für Erziehung und Forschung. 2003: Rammeplan for forskolelærerutdanning (Rahmenplan für die Ausbildung von VorschulerzieherInnen, S. 37 und 38.

an den Inhalten dieser Technologien mehr interessiert als Mädchen und Frauen. Mädchen und Frauen sind dagegen, wenn sie erstmal diese Medien nutzen, eher an den vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten dieser Technologien interessiert.

Werden im Norwegischunterricht Geschlecht und Geschlechtergleichstellung behandelt?

Die Tatsache, dass in der norwegischen ErzieherInnen-ausbildung Geschlechter- und Gleichberechtigungsthemen lediglich in Fächern der Erziehungs- und Sozialwissenschaften behandelt und in anderen Fächern ignoriert werden, ist wie bereits an anderer Stelle ausgeführt eine der wichtigsten Erkenntnisse der qualitativen Studie im Rahmen des Projekts Gender Loops⁹⁹. In den nächsten vier Abschnitten möchten wir deshalb Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen vorstellen, die aufzeigen dass Geschlechterthemen für den Norwegischunterricht relevant sind.

Die Verbindung zwischen Sprache und Gesellschaft

Sprache ist eng mit der Gesellschaft, in der wir leben, verbunden. Gesellschaftliche Werte, Bedingungen des Arbeitslebens, Kindererziehung, gesellschaftliche Klassen und familiäre Strukturen spiegeln sich in unserer Sprache wider. Sprache verweist aber auch auf Geschlechterbilder und -verhältnisse. So wird beispielsweise die erste Sprache, die ein Kind lernt, als „Muttersprache“ und nicht als Vatersprache bezeichnet, obwohl die Mutter nicht die einzige Person ist, mit der Kinder in ihrer frühen Sprachentwicklung interagieren. Ein anderes Beispiel ist die Bezeichnung „Vaterland“, die häufig für den Begriff Nation benutzt wird, obwohl Männer und Väter keinesfalls die einzigen Personen sind, die eine Nation repräsentieren.

Ein weiteres Beispiel dafür, wie weit unsere Sprache den gesellschaftlichen Entwicklungen hinterherhinkt, ist die Benutzung von Begriffen wie „Eltern“, „Vater“, „Mutter“, „Kind“, „Schwester“ und „Bruder“. Es sind Begriffe für heterosexuelle Eltern, die mit ihren Kindern zusammenleben. Schauen wir aber genauer hin, zeigt sich, dass sich diese Begriffe häufig auf unterschiedliche Menschen, Lebensentwürfe und Situationen beziehen, für die wir kaum Bezeichnungen haben. So gibt es zum Beispiel keine Begriffe für Familien, in denen sich Ehepaare getrennt haben, für soziale Eltern, die nicht die biologischen Eltern sind, für gleichgeschlechtliche Eltern oder Familien mit nur einem Elternteil. Letztere werden häufig als „Alleinerziehende“ bezeichnet.

Auch Machtbeziehungen innerhalb der Gesellschaft kommen in der Sprache zum Ausdruck. Wortpaare, die auf den

ersten Blick gleichwertig sind, wie zum Beispiel Kinder/ Erwachsene, „farbig“/weiß, Frau/Mann, verweisen auf ein hierarchisches Verhältnis. Kinder werden indirekt oft als unfertige und unvollständige Menschen beschrieben, den Standard setzen Erwachsene. Begriffe für Menschen mit einer anderen Hautfarbe oder ethnischen Zugehörigkeit (schwarz, gelb, braun etc.) sind mit sprachlich negativen Eigenschaften und Aspekten verknüpft. Mit der Farbe weiß verbindet man normalerweise keine negative Zuschreibung.

Das hierarchische Geschlechterverhältnis manifestiert sich auch an der Bezeichnung von Geschlechtsorganen. So bezweifelt beispielsweise die Gleichstellungsbeauftragte Kajsa Svaleryd, ob Eltern und MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen gleich offen und unvoreingenommen über die Geschlechtsorgane von Mädchen und Jungen sprechen. Sie führt als Beispiel eine typisch schwedische Geburtsanzeige an, die in schwedischen Zeitungen durchaus üblich ist. Diese Anzeige lautet sinngemäß: „Hurra, wir haben eins mit einem Puller.“ Eine ähnliche Annonce über ein Mädchen wäre geradezu undenkbar: „Hurra, von vorne ist es eines mit ...“¹⁰⁰.

Integrative Benutzung von Sprache

Sprache hat immer auch einen ganz persönlichen Aspekt. Sie vermittelt einen Eindruck über unsere Persönlichkeit, über unsere Identität und die Position, die wir innerhalb der Gemeinschaft einnehmen. Sprache reflektiert nicht nur die Gesellschaft, sie konstruiert auch Realitäten. So gibt es beispielsweise eine umfangreiche Debatte darüber, welche Bezeichnung wir ethnischen Minderheiten oder bestimmten Gruppen von Menschen geben. Häufig werden diese Menschen dann als „Ausländer“ oder „Immigranten der 2. Generation“ bezeichnet. Mittlerweile gibt es jedoch in Norwegen eine Diskussion darüber, wie MigrantInnen in die Diskussion um „ihre Bezeichnung“ mit einbezogen werden können. Das Ministerium für Arbeit und Soziales hat Richtlinien über die Bezeichnung von ethnischen Minderheiten und ethnischen Mehrheiten erarbeitet. Der Norwegische Sprachrat und das Gleichstellungszentrum haben eine ähnliche Publikation herausgegeben, in der es um das Thema „Schreiben und Gleichstellung“ geht.

Es ist wichtig, in Kindertageseinrichtungen aber auch in allen anderen Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenlebens Sprache integrativ zu verwenden. Hierbei könnten folgende Anregungen von Bedeutung sein: Wie sprechen ErzieherInnen Kinder der beiden Geschlechter an? Wenn ErzieherInnen Kinder mit „ihr Jungs dort“ oder „hallo Mädchen“ ansprechen, dann wird das Geschlecht (über)betont und so zur bedeutsamen Grundlage von Identitätsauseinandersetzungen. Häufig haben wir auch

⁹⁹ Siehe „Auswertungsbericht der norwegischen qualitativen Erhebung“ unter: www.genderloops.eu/?pg=80&lang=5&menu_id=25.

¹⁰⁰ Vgl. Svaleryd 2002.

erlebt, dass eine ganze Geschlechtergruppe stigmatisiert wird, wenn aufgrund dessen, dass ein Junge oder ein Mädchen irgendwas angestellt hat, die Erzieherin so etwas sagt wie: „Ich habe jetzt aber genug, dass immer die Mädchen, immer die Jungen ...“.

Ob in Kindertageseinrichtungen Sprache integrativ gebraucht wird, lässt sich an der Beantwortung folgender Fragen ablesen. Erhalten Väter, die nicht ständig mit ihren Kindern zusammenleben, von der Kindertageseinrichtung schriftliche Informationen? Erhalten Väter und Mütter die gleichen Informationen, wenn sie ihre Kinder bringen oder abholen? Wie werden die in den Kindertageseinrichtungen angestellten Männer und Frauen bezeichnet? Wird „männlicher Erzieher“ und „männlicher Sozialassistent“ als Bezeichnung verwendet, während bei Frauen das Attribut „weiblich“ weggelassen wird? Welche sprachlichen Referenzen sollten bei der Bezeichnung der Räume und Außenanlagen der Kindertageseinrichtungen verwendet werden? Sollten wir Räume von Kindertageseinrichtungen mit Begriffen wie Wohnzimmer, Flur oder Küche bezeichnen oder eher mit Begriffen wie z.B. Materiallager, Geräteschuppen, Werkzeugablage, Werkbank, Arbeitstisch usw.?

Sprache gehört uns allen gemeinsam. Sie gehört aber auch jedem einzelnen, wenn es darum geht, sich ausdrücken. Das heißt, jeder einzelne von uns muss und kann einen Beitrag leisten, um sicherzustellen, dass die Sprache und die Wörter, die wir benutzen, das widerspiegeln, was wir sagen möchten, und die von uns gewünschte Realität reflektieren.

Geschlechtstypische Unterschiede bei der Entwicklung von Sprachkompetenz

Die Fähigkeit von Kindern, sich mündlich auszudrücken und sich schriftlich verständlich zu machen, ist eine Grundvoraussetzung für persönliches Wachstum und Entwicklung in anderen Bereichen. Deshalb ist es sehr wichtig, geschlechtstypische Unterschiede bei der Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen zu verstehen. Wie eingangs schon erwähnt, liegen die Lese- und Schreibfähigkeiten von Jungen im Durchschnitt weit hinter denen von Mädchen zurück. Außerdem sind Jungen bei den SchülerInnen mit Lese- und Rechtschreibschwächen überrepräsentiert. Ein anderer geschlechtstypischer Unterschied ist, dass Mädchen häufig in allgemeinen Diskussionen in Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen weniger oft das Wort ergreifen als Jungen. Ein weiterer Aspekt in Bezug auf geschlechtliche Unterschiede bei der Entwicklung von Sprachkompetenz ist die Verwendung von Sprache und das Leseverhalten von Eltern, MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen und anderen Erwachsenen. So lesen zum Beispiel erwachsene Frauen im Durchschnitt doppelt so viele Bücher wie Männer.¹⁰¹

101 (vgl. Kulturstatistik 2006).

Bestimmte Arten von Literatur richten sich oft an geschlechtsspezifische Zielgruppen oder reproduzieren Geschlechterstereotype.

Es gibt einige Untersuchungen über geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Verwendung von Sprache, die den Schwerpunkt auf Mädchen und Jungen bzw. auf die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Alter von 3 bis 6 Jahren legen. Helene Valvatne und Margareth Sandvik haben diese Untersuchungen überprüft.¹⁰² Da die meisten dieser Untersuchungen aber mehr als 15 Jahre alt sind, ist es schwierig, diesen Ergebnissen größere Bedeutung beizumessen. NorwegischlehrerInnen und ErzieherInnen können aber auf Grundlage dieser Ergebnisse ihren eigenen Sprachgebrauch und das derzeitige Sprachniveau von Mädchen und Jungen hinterfragen. Neigen ErzieherInnen eher dazu, Jungen einfache Nachrichten und Anweisungen zu geben, während Mädchen öfter eine Erklärung erhalten? Sprechen Männer lauter, wenn sie mit einem Kind reden? Machen Männer mehr Witze, fluchen sie mehr?

Die Benutzung von Sprache ändert sich mit den gesellschaftlichen Entwicklungen. Es gibt zum Beispiel Kinder in Minderheitenfamilien, die mit einem Vater aufwachsen, der die norwegische Sprache beherrscht, während ihre Mutter nicht norwegisch spricht. Welche Bedeutung hat dies für ihre Sprachmuster?

Innovative Kinderliteratur

Sprache und Literatur transportieren Werte, gesellschaftliche Strukturen, aber auch Geschlechterbilder. Geschichten in der Literatur und in Filmen können dabei einen wichtigen Beitrag leisten für die Darstellung vielfältiger und nicht-stereotyper Vorstellungen von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern. In der nordischen Kinderliteratur gibt es eine Reihe von Klassikern, die immer noch populär sind, wie Astrid Lindgrens Heldin Pippi Langstrumpf, die mit ihrem Witz und ihrem Heldenmut die Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern, Mädchen und Jungen auf den Kopf stellt. Astrid Lindgrens Bücher über Michel aus Lönneberga setzen sich kritisch damit auseinander, wie dieser überaus aktive Junge von seiner Umgebung wahrgenommen wird. Gunnilla Bergström hat unterhaltsame Geschichten über Albert Åberg geschrieben, der mit seinem alleinerziehenden Vater zusammenlebt. Tove Jansson hat mit der Figur der „My“ in ihren Büchern über die Muminrolle eine interessante und eigensinnige Figur geschaffen, die sich über Geschlechterstereotype hinwegsetzt. Die Figuren Aurora und Sokrates in den Büchern von Anne Cath Vestly leben in einer Familie, in der Mutter und Vater ihre Rollen gewechselt haben. Malins mamma gifter seg med Lisa (Malins Mama heiratet Lisa) von Annette Lundborg ist eines

102 (vgl. Valvatne/Sandvik 2007).

der wenigen in Norwegen publizierten Bilderbücher, in denen Eltern nicht als heterosexuelles Paar dargestellt werden.

Bei unserer Arbeit zum Thema „Geschlecht und Kinderliteratur“ haben wir festgestellt, dass es kaum Untersuchungen darüber in der zeitgenössischen norwegischen Kinderliteratur gibt. Es gibt jedoch natürlich immer noch gute Literatur in den skandinavischen Ländern für Kinder beider Geschlechter im Vorschulalter. Der Literaturforscher John Stephen weist dementsprechend auch auf die vielfältige Beschreibung von Männern und Jungen in der norwegischen Literatur durch norwegische KinderbuchautorInnen hin.¹⁰³

Die Tatsache, dass immer noch wesentlich seltener Mädchen und Frauen Hauptfiguren in Kinderbüchern darstellen, mit denen sich Mädchen identifizieren können, stellt jedoch immer noch ein Problem dar. In ca. 60 Prozent der 2004 in Norwegen veröffentlichten Bücher war die Hauptfigur männlich, in 25 Prozent weiblich und in 12 Prozent gab es männliche und weibliche Hauptfiguren. Diese Daten stammen von Randi Stene und Marte Ericsson und wurden in der feministischen Zeitschrift *Fett* publiziert.¹⁰⁴

Die Literaturwissenschaftlerin Nina Méd hat auch in Jugendbüchern nach Heldinnen gesucht und dort nur sehr wenige gefunden, die die Rolle von Pippi und Nancy Drew übernehmen können. Nina Méd schlussfolgert dann auch: „Selbst wenn wir vom historischen Standpunkt aus gesehen nicht auf viele Heldinnen in der Literatur verweisen können, besteht jedoch kein Zweifel, dass viele junge Mädchen, die Bücher lesen, im Jahre 2007 Bücher brauchen, in denen Mädchen die Hauptrolle spielen, zu denen sie aufsehen können, Mädchen, deren Handlungen nicht passiv sind oder auf enge Spielräume beschränkt werden. Sie brauchen Bücher über Mädchen, die sich in der Öffentlichkeit aktiv verhalten, damit sie selbst zu solchen Mädchen werden können.“¹⁰⁵

Wir denken, dass Kinder Geschichten brauchen, die ihnen vielfältige Geschlechterbilder anbieten und ihnen emanzipatorische gleich- wie gegengeschlechtliche Identifikationsfiguren anbieten. Die Hjalli Kindertageseinrichtungen in Island haben ein Verfahren entwickelt, mit dem neue Kinderbücher überprüft und genehmigt werden. Bücher, die einen bestimmten Geschlechtergleichstellungsstandard nicht erfüllen, werden aussortiert. Dies garantiert, dass Bilderbücher mit vielfältigen Geschlechterbildern nicht nur bei besonderen Anlässen eingesetzt sondern auch in die tägliche Arbeit einbezogen werden.

103 vgl. Stephen 2002.

104 vgl. Stene/Ericsson 2005.

105 Méd 2008, S. 46.

Schlussfolgerungen in Bezug auf den norwegischen Rahmenplan

In diesem Unterkapitel haben wir auf unterschiedliche Art und Weise die Relevanz von Geschlechterthemen im Fach Norwegisch aufgezeigt. Wenn wir das vorhandene Wissen und die entsprechenden Untersuchungen berücksichtigen, ist es paradox, dass im norwegischen Rahmenplan die Themen Geschlecht und Gleichstellung nicht einmal erwähnt werden.

In den universitären Rahmenplänen sollte Geschlecht zumindest soweit verankert werden, dass die Studierenden in der Lage sind, Geschlecht und Gleichstellung in ihrem eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren. Sie sollten in der Lage sein, in alltäglichen Sprachkonventionen, in Geschichten und in der Kinderliteratur geschlechtsspezifische Strukturen zu dechiffrieren. Auf Grundlage dieser Kenntnisse und der Fähigkeit zur Selbstreflektion sollten die Studierenden dann dazu befähigt werden, Kindern eine integrative sprachliche Entwicklung zu ermöglichen. Die themenrelevante Literatur und didaktischen Materialien sollten in den Rahmenplan integriert werden.

Literatur

Kulturstatistikk 2006 (NOS D 382).

Méd, Nina (2008): „Jakten på Pippis og Nancy Drews arvtakere.“, in: Årboka Litteratur for barn og unge 2008. Det Norske Samlaget. Norsk barneboksinstitutt. Oslo.

Stephens, John (Ed.) (2002): Ways of being male. Representing masculinities in children's literature and film. Routledge.

Stene, Randi/Marte Ericsson Ryste (2005): „Begredelig fra Bokklubbens barn.“, in: Fett no. 1, 2005. Oslo.

Svaleryd, Kajsa (2002): Genuspedagogikk, Liber forlag.

Valvatne, H./Sandvik, M. (2007): Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen.

5.11 Das Thema „Sexuelle Gewalterfahrung“ in der Kindheit und Jugend – Praktische Anregungen für den Unterricht

von Martina Hävernack (Wildwasser e.V., Berlin) und
Thomas Schlingmann (Tauwetter e.V., Berlin)

Einleitung

In Anbetracht der Häufigkeit, mit der PädagogInnen mit dem Thema „Sexuelle Gewalt“ konfrontiert sind, spielt das Thema unserer Erfahrung nach bisher in der Ausbildung von pädagogischem Fachpersonal nicht die Rolle, die es spielen sollte. Wir möchten Ihnen deshalb im Folgenden Informationen und Materialien vorstellen, die Ihnen helfen können, sich dem Thema „Sexuelle Gewalt“ anzunähern. Der folgende Beitrag kann jedoch kein umfassendes Grundlagenwissen vermitteln. Im Anhang finden Sie deshalb weitergehende Literaturhinweise zur thematischen Vertiefung. Die Informationen und Materialien können Sie zudem für Ihre Seminarplanung und -durchführung nutzen.

Methodisch-didaktische Vorbemerkungen

Eine Unterrichtseinheit zum Thema sexuelle Gewalt durchzuführen, stellt besondere Anforderungen an die DozentInnen. Wir möchten Sie deshalb bitten, nicht zu zögern sich ggf. an KollegInnen zu wenden, die schon Erfahrung mit der Bearbeitung dieses Themas in der Ausbildung haben.

Es ist anzunehmen, dass sich auch unter den Studierenden Frauen und Männer befinden, die sexuelle Gewalt in der Kindheit oder Jugend erlebt haben. Es kann durchaus sein, dass diese die Einheit als belastend erleben. Wir schlagen deshalb vor, dass eine Teilnahme an dieser Unterrichtseinheit freiwillig ist. Des Weiteren ist es sehr hilfreich, wenn Sie als DozentIn sich über Beratungsstellen und andere Hilfsangebote vor Ort informiert haben und diese auch zu Beginn der Einheit vorstellen. Eine Kontaktaufnahme mit Facheinrichtungen ermöglicht auch, vorher zu erfahren, ob eventuell Ausstellungen, Filme oder ähnliches zur Verfügung stehen, die Sie für Ihre Unterrichtseinheit nutzen können. Ebenso empfiehlt es sich - wenn gewünscht - rechtzeitig anzufragen, ob evtl. einE MitarbeiterIn der Einrichtung ihre Arbeit im Seminar vorstellen will.

Für eine sinnvolle Auseinandersetzung mit dem Thema hat es sich bewährt, in kleinen Gruppen zu arbeiten und ggf. das Seminar vorübergehend aufzuteilen. Wenn Sie beabsichtigen, Studierende Beratungsstellen vor Ort aufsuchen zu lassen, damit sie sich dort weitergehend informieren, sollten sich die Studierenden vorher in Ar-

beitsgruppen intensiv mit dem Thema „Sexuelle Gewalt“ beschäftigt haben. Dies erleichtert es den Studierenden in den Beratungsstellen gezielte Nachfragen stellen zu können.

Im Seminar selber sollten Methoden, die eine Selbstreflektion ermöglichen, eine große Rolle spielen, wie z.B.

- Rollenspiele (z.B. fiktives Erstgespräch in einer Beratungsstelle mit verschiedener Geschlechterverteilung)
- Bearbeitung von „Fallbeispielen“

Erfahrungsgemäß lässt sich ein Input in Form eines Frontal-Unterrichts nicht ganz vermeiden, es wäre gerade bei diesem für Studierende und DozentInnen nicht einfachen Thema aber gut, wenn er möglichst kurz wäre. Hier kann auch der Einsatz von Filmen oder Ausstellungen hilfreich sein.

Informationen und Materialien für den Unterricht:

(1) Zahlen zum Thema „Sexuelle Gewalt“

Die folgenden Informationen und „Zahlen“ sind primär für Ihre Vorbereitung gedacht, können aber auch als kurzer Überblick im Seminar eingesetzt werden.

- Die Polizeiliche Kriminalitätsstatistik (PKS) führt aus, dass 2006 12.765 Fälle von sexuellem Missbrauch gegen Kinder in der BRD angezeigt wurden.¹⁰⁶ Es wird von einem erheblichen Anteil nicht angezeigter Straftaten ausgegangen. Dunkelfeldstudien stellen fest, dass „10-15% der Frauen und 5-10% der Männer bis zum Alter von 14 oder 16 Jahren“ mindestens einmal sexuelle Gewalt erlebt haben.¹⁰⁷
- Erst in den letzten Jahren wird das Ausmaß von sexueller Gewalt deutlich, die von Täterinnen ausgeübt wird. Auch wenn es keine repräsentative Untersuchung dazu für die Gesamtbevölkerung der BRD gibt, wird inzwischen ein Anteil von 85-90% Tätern und 10 – 15% Täterinnen geschätzt.¹⁰⁸

106 Bundeskriminalamt 2007: Polizeiliche Kriminalitätsstatistik 2006. Verfügbar über www.bka.de/pks/pks2006, Zugriff 1.7.2008.

107 Bange, Dirk 2002: Ausmaß. In Bange, Dirk/Körner, Wilhelm (Hg.): Handwörterbuch sexueller Missbrauch. Göttingen S. 20-25.

108 Kavemann, Barbara/Braun, Gisela 2002: Frauen als Täterinnen.

- Bei einer Zusammenfassung mehrerer Untersuchungen kommt Bange zu folgenden Ergebnissen bezüglich des Bekanntheitsgrades zwischen den Kindern und den Täter(inne)n: Bei Jungen findet sich ein etwas höherer Anteil von Täter(inne)n aus dem sozialen Nahbereich (abzüglich der Familie) als bei Mädchen (50–60 % bei Jungen, 50 % bei Mädchen); bei Mädchen ein höherer Anteil von Täter(inne)n aus der Familie als bei Jungen (25–33 % bei Mädchen, 10–20 % bei Jungen). Der Anteil von Fremdtäter(inne)n ist bei beiden gleich (< 20 %).¹⁰⁹

(2) Hypothesen zum Verhältnis von Gender und sexueller Gewalt:

Die „Hypothesen“ sollen die Zusammenhänge von Gender und sexueller Gewalt aufzeigen. Sie können auch als Input, den es weiter auszuarbeiten gilt, im Seminar verwandt werden.

Die Hypothesen sind in gemeinsamen Diskussionen zwischen der Frauenselbsthilfe und Beratung von Wildwasser Berlin und Tauwetter, Anlaufstelle für Männer, die als Junge sexueller Gewalt ausgesetzt waren, entstanden. Sie spiegeln also Praxiserfahrungen wider. Wo bekannt, wurden ergänzende Forschungsergebnisse einbezogen.

1. Erfahrungen aus der Beratungsarbeit zeigen, dass die Wahrnehmung von sexueller Gewalt und ihren Auswirkungen durch Außenstehende stark von der geschlechtlichen Sichtweise abhängig ist. Je stärker die BeobachterInnen klassische Konstruktionen verinnerlicht haben, wie eine Frau/ein Mann zu sein hat, desto mehr Schwierigkeiten haben sie, Jungen als Opfer, Frauen als Täterinnen, Mädchen, die in Folge sexueller Gewalt aggressiv werden, und Jungen, die internalisieren, wahrzunehmen.
2. Die Tatsache, dass Jungen öfter als Mädchen im sozialen Nahbereich (ohne Familie) sexueller Gewalt ausgesetzt sind und Mädchen öfter als Jungen innerfamiliär (s.o.), hängt damit zusammen, dass Jungen zumeist nach wie vor früher als Mädchen den engeren häuslichen Bereich verlassen.
3. Es gibt mehrere Modelle, die die Ursachen sexueller Gewalt erklären sollen. Zu den ausgearbeiteteren zählen das Modell von David Finkelhor aus den USA und das von Maren Kolshorn und Ulrike Brockhaus, welches versucht, Finkelhors Modell weiter zu entwickeln. Beide Modelle weisen auf die zahlreichen Verbindungen zwischen der Konstruktion von Männlichkeit sowie patriarchalen Machtverhältnissen und der Ausübung sexueller Gewalt hin.¹¹⁰ So benennt

David Finkelhor z.B. die „Anforderung an Männer, in sexuellen Beziehungen dominant und mächtig zu sein“ oder die „männliche Tendenz, emotionale Bedürfnisse zu sexualisieren“ als zwei Faktoren, die mit einer „Missbrauchsmotivation“ in Zusammenhang stehen.

4. Kleine Kinder erfahren ab Geburt, dass Menschen in zwei Geschlechter eingeteilt werden und dass an diese beiden Geschlechter verschiedene Anforderungen gestellt werden. Mit zunehmendem Alter versuchen Sie, sich einem der beiden Geschlechter zuzuordnen und internalisieren die geschlechtsspezifischen Zuweisungen. Auch in der Wahrnehmung von Außen entwickeln sie sich zunehmend von Säuglingen, die beide dem sozialen Geschlecht „weiblich“ zugeordnet werden, zu Jungen und Mädchen. Dieses „Mädchen bzw. Junge werden“ zählt zu den zentralen Entwicklungsaufgaben von Kindern; Jugendliche sollen erwachsen werden, d.h. „Mann“ oder „Frau“ und junge Erwachsene müssen ihr Erwachsen-Sein, d.h. „weiblich“ oder „männlich“ sein beweisen.
 - a. Jungen, männliche Jugendliche und Männer begreifen die Erfahrung, ein Opfer geworden zu sein, als Widerspruch zur gesellschaftlich zugewiesenen Rolle als Mann.
 - i. Ein Versuch diesen Widerspruch aufzulösen kann sein, völlig zu verleugnen, jemals Opfer geworden zu sein.
 - ii. Eine weitere Strategie ist, den Makel des Opferseins durch Kompensation in anderen Bereichen auszugleichen. Dies kann sowohl vermeintlich besonders männliches Gebaren sein als auch Workoholismus oder extreme Leistungsfixierung. Kompensation funktioniert ohne ein Mindestmaß an Verleugnung aber nicht, denn zumindest das Ausmaß der erlebten Gewalt muss heruntergespielt werden.
 - iii. Wenn Verleugnung und Kompensation als Bewältigungsstrategien ausscheiden, bleibt oft nur die Übernahme der Opferrolle als identitätsstiftend.¹¹¹
 - b. Für Mädchen und Frauen entspricht die Erfahrung, über die ausgeübte Gewalt unterworfen worden zu sein, dem, was nach wie vor als die Rolle einer Frau angesehen wird. Denn obwohl sich scheinbar die

spektiven-Modell: Ein feministisches Ursachenmodell. In: Bange, Dirk/Körner, Wilhelm (Hg.): Handwörterbuch sexueller Missbrauch. Göttingen S. 55–61 sowie Kolshorn, Maren/Brockhaus, Ulrike: Modell der vier Voraussetzungen: David Finkelhors Ursachenmodell. In: Bange, Dirk/Körner, Wilhelm (Hg.): Handwörterbuch sexueller Missbrauch. Göttingen S. 362-366.

111 Zum Einstieg: Schlingmann, Thomas 2007: Charles Bronson, James Dean, I-Aah und der Survivor – Vorstellung der Anlaufstelle Tauwetter. In: Wildwasser, Arbeitsgemeinschaft gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen e.V. (Hg.): Sexuelle Gewalt – aktuelle Beiträge aus Theorie und Praxis. Berlin: Selbstverlag, siehe auch <http://www.tauwetter.de/Infobera/artikel.htm>.

In: Bange, Dirk/Körner, Wilhelm (Hg.): Handwörterbuch sexueller Missbrauch. Göttingen S. 121-131

109 Bange, Dirk 2002: Umstände. In Bange, Dirk/Körner, Wilhelm (Hg.): Handwörterbuch sexueller Missbrauch. Göttingen S. 679 - 682.

110 Zum Einstieg: Kolshorn, Maren/Brockhaus, Ulrike: Das Drei-Per-

Wahlmöglichkeiten an Lebensentwürfen für Frauen erhöht haben, die Rolle der Frau anscheinend vielfältig gestaltbar ist, haben sich die dahinter liegenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse nicht verändert. Unabhängig von der gewählten Lebensführung bedeutet „Frau-Sein“ nach wie vor eine Anpassung an die bestehenden Machtverhältnisse. Die Erfahrung in der Beratung zeigt: Für junge Frauen, die sich heute mit der erlebten Gewalt auseinandersetzen, ist es durch die scheinbar kaum noch begrenzten Rollenmodelle schwieriger geworden, die dahinter liegenden Machtverhältnisse zu erkennen.

5. Aus dem oben Gesagten folgt, dass die Auswirkungen der erlebten sexuellen Gewalt bei Männern eher rollenkonträr, bei Frauen eher rollenkonform wahrgenommen werden. Dennoch gilt für Frauen wie Männer, dass meist eine Personalisierung des Erlebten stattfindet, was zu einem Gefühl „grundsätzlich falsch zu sein“ führt.
6. Für eine erfolgreiche Bewältigung sexueller Gewalt sind sowohl eine kognitive wie auch eine emotionale Auseinandersetzung mit der widerfahrenen Gewalt notwendig. Kognitive Kompetenzen werden als typisch männlich, emotionale Kompetenzen als typisch weiblich begriffen. Als unmittelbare Bewältigungsstrategie versuchen viele Opfer sexueller Gewalt rigiden, klassischen Geschlechtsstereotypen zu genügen. Erst mit der Zeit lösen sie sich aus diesen und versuchen auch gegengeschlechtlich konnotierte Fähigkeiten zur Traumabewältigung einzusetzen.¹¹²
7. Interaktionen mit Zuschreibungen an die „Frauenrolle“ bzw. die „Männerrolle“ finden sich nicht nur in den Auswirkungen von Gewalt bei den Betroffenen. Für alle im Hilfesystem Arbeitende ist die Reflektion der eigenen Geschlechtskonstruktionen auch unter diesem Aspekt erforderlich.

Es werden unterschiedliche Erwartungen an eine Beratung/eine Hilfestellung durch eine Beraterin oder durch einen Berater geknüpft. Von einem Berater wird eher Unterstützung auf einer sachlichen, kognitiven, von einer Beraterin eher auf einer emotional zugewandten Ebene erwartet. Um wirklich hilfreich arbeiten zu können, ist deshalb auch ein kontinuierlicher Blick auf die jeweilige Dynamik unter Genderaspekten nötig. So kann ein bewusster „Bruch“ mit den geschlechtstypischen Erwartungen (z.B. wenn ein Berater genau den emotionalen Zugang wählt und die Ratsuchenden auf dieser Ebene anspricht) durch die Beratenden sehr hilfreich sein.

(3) Fallbeispiele „Typisierte“ NutzerInnen von Beratungsstellen

Die folgenden typisierten NutzerInnen von Beratungsstellen können Sie in zweierlei Hinsicht einsetzen:

- Als Einstieg ins Thema um aufzuzeigen, wie groß die Bandbreite der NutzerInnen einer Beratungsstelle ist.
- Als Material, anhand dessen sich die eigenen geschlechtlichen Zuschreibungen reflektieren lassen (Die Studierenden sollen in Kleingruppen den typisierten NutzerInnen Geschlechter zuordnen und ihre Wahl begründen. Erst nach gemeinsamer Erörterung der Ergebnisse wird aufgelöst, dass die NutzerInnen sich keinem eindeutigen Geschlecht zuordnen lassen, da die hier skizzierten NutzerInnen sowohl in Frauen- als auch in Männerberatungsstellen vorkommen.)

1. Ende 30, erfolgreich in leitender Stellung, ohne feste Beziehung, selbstbewusstes Auftreten, gelegentlicher Drogenkonsum, kommt in Folge eines körperlichen Zusammenbruchs in die Beratung.
2. Anfang 30, verheiratet, erstes Kind ist unterwegs, eher schüchtern und zurückhaltend, war vor der Ehe depressiv, hat vor kurzem Erinnerungen an sexuelle Gewalt als Kind bekommen und kommt in die Beratung, wegen der Angst, nun dem eigenen Kind etwas anzutun.
3. Ende 20, gleichgeschlechtlich orientiert, arbeitet im kreativen Bereich, hat dort schon viele verschiedene Projekte realisiert, hatte immer Erinnerungen an die sexuelle Gewalt, hat die Erlebnisse für sich selbst als „harmlos“ interpretiert, kommt in die Beratung, weil plötzlich beim Sex Bilder des Erlebten auftauchen und körperliche Schmerzen auftreten.
4. Mitte 20, in der autonomen Szene aktiv, bemüht sich politisch korrekt zu leben, sieht um sich herum ausschließlich Missbrauchsstrukturen und konkrete Übergriffe, kommt in die Beratung, weil die mittlerweile sehr zahlreichen Auseinandersetzungen um dieses Thema nicht mehr auszuhalten sind.
5. Anfang 40, bürgerlich lebend, verheiratet, 3 Kinder, kommt in die Beratung, weil die Ehe sehr kriselt und plötzlich die ganze bisherige Lebensplanung in Frage steht.
6. Anfang 20, arbeitet in einem Kindergarten, kommt in die Beratungsstelle, weil über einen aufgedeckten Missbrauch an einem Kind die eigene Gewalterfahrung wieder erinnert wird.

112 Vgl.: Gahleitner, Silke Brigitta (2005): Sexuelle Gewalt und Geschlecht. Hilfen zur Traumabewältigung bei Frauen und Männern. Gießen.

Weitere Arbeitsmaterialien

Broschüren zum Thema sexuelle Gewalt, die kostenfrei bestellt werden können:

- *Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2003): Ratgeber gegen sexuellen Missbrauch. Vorbeugen – erkennen – handeln.*
- *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2006): Mutig fragen - besonnen handeln. Informationen für Mütter und Väter zum sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen.*

Weiterführende Literatur:

- *Bange, Dirk (2007): Sexueller Missbrauch an Jungen. Die Mauer des Schweigens. Göttingen.*
- *Gableitner, Silke Brigitta (2005): Sexuelle Gewalt und Geschlecht. Hilfen zur Traumabewältigung bei Frauen und Männern. Gießen.*
- *Heiliger, Anita (2002): Mädchenarbeit im Gendermainstream. München.*
- *Lange, Carmen (1998): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. Ergebnisse einer Studie zu Jugendsexualität. Gießen.*
- *Roggenbach, Viola (2007): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen: Reaktionsweisen von Mädchen und ihre Bedeutung für die Intervention. Saarbrücken.*
- *Wildwasser, Arbeitsgemeinschaft gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen (Hg.) (2007): Sexuelle Gewalt, aktuelle Beiträge aus Theorie und Praxis. Berlin.*

Zu den AutorInnen

Martina Hävernich, seit 1989 Mitarbeiterin der Frauen Selbsthilfe und Beratung Wildwasser Berlin. Kontakt: selbsthilfe@wildwasser-berlin.de.

Thomas Schlingmann, Mitbegründer und seit 1995 Mitarbeiter bei Tauwetter, Anlaufstelle für Männer, die als Junge sexuell missbraucht wurden. Kontakt: mail@tauwetter.de.

Informationen zur Arbeit der beiden Projekte auf den jeweiligen Webseiten www.wildwasser-berlin.de, www.tauwetter.de sowie der dort zu findenden gemeinsamen Broschüre „Betroffenheit und Professionalität“.

5.12 Ausgang und Serviceteil

Falls wir Ihnen mit dem Gender Loops Curriculum Anregungen geben und Ihr Interesse wecken konnten und Sie nun noch intensiver in die Themen „Geschlechterbewusste Pädagogik“ und „Gender Mainstreaming“ einsteigen möchten, finden Sie in unserem Serviceteil¹¹³ viele weitere anregende Literaturtipps und Internet-Links zu den folgenden Bereichen:

- Frei verfügbare Internettexpte rund um die Themen „Geschlechterbewusste Pädagogik und Gender Mainstreaming in der Früh- und Elementarpädagogik“.
- Weiterführende Literatur zur praktischen geschlechterbewussten Ansätzen in Kindertageseinrichtungen.
- Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung
- Naturwissenschaft, Mathe und Technik
- Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen

¹¹³ Den Serviceteil finden Sie auf unserer Webseite www.genderloops.eu.

Geschlechtergerechtigkeit beginnt in der Kindertageseinrichtung!

Im Gender Loops Curriculum finden Sie praktische Unterrichtsbausteine und theoretische Beiträge zur methodisch-didaktischen Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Ausbildung von ErzieherInnen.

Das Gender Loops Curriculum ist ein Produkt des zweijährigen Projekts „Gender Loops“, in welchem sich Partnerorganisationen aus Deutschland, Litauen, Norwegen, Spanien und der Türkei mit Umsetzungsstrategien von Gender Mainstreaming als Querschnittsthema in der Aus- und Fortbildung im Bereich der Früh- und Elementarpädagogik und in Kindertageseinrichtungen befasst haben.

