



Geschlechterbilder und -rollen in Kindertagesstätten

**Eine qualitative Untersuchung über das subjektive Erleben
und Empfinden von Erziehenden zu Genderthemen**

Master-Thesis
Sofiane Yousfi

Begleitperson
Prof. Dr. Thomas Gabriel

Zweitgutachter*in
Dr. Susanne Nef

Masterstudiengang
Zürich, Herbstsemester 2022

Abstract

Die vorliegende Master-Thesis beschäftigt sich mit Geschlechterbildern und -rollen in Kindertagesstätten. Dabei werden zwei Schwerpunkte gesetzt: Zum einen geschlechtsspezifische Projektionen, die auf weibliche und männliche Erziehende eingehen, und zum anderen die Thematisierung von Gender mit Kindern, Eltern und innerhalb des Teams, beziehungsweise inwiefern eine genderbewusste Pädagogik in den Kita-Alltag implementiert wird. Durch acht qualitative Leitfadeninterviews und einer Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse wurden diese zwei Schwerpunkte bearbeitet. Dabei konnten drei spezifische Erkenntnisse gewonnen werden:

Weibliche Erziehende erleben keine Geschlechterbilder und -rollen, die aus ihrer Selbstwahrnehmung heraus auf sie selbst projiziert werden. Dabei wird erkenntlich, dass der Berufshabitus nach wie vor mit Weiblichkeit assoziiert wird. Männliche Erziehende werden mit Geschlechterbildern, -rollen und -stereotypen konfrontiert. Dennoch haben männliche Erziehende durch Gespräche mit Eltern, Kindern oder dem Team die Möglichkeit, diese Stigmatisierungen aufzubrechen, indem sie sich von Beginn an transparent zeigen.

Des Weiteren lässt sich erkennen, dass eine genderbewusste Pädagogik noch nicht bewusst in Kindertagesstätten durchgeführt wird. Auch Eltern würden mit keinen spezifischen Genderfragen an die Erziehenden herantreten. Gender wird zumeist dann im Alltag ersichtlich, wenn gegen Geschlechterstereotypen, die durch die Kinder zur Darstellung kommen, interveniert wird. Grundsätzlich wird kein einheitlicher Tenor ersichtlich, inwiefern Genderthemen in die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertagesstätten implementiert werden sollen.

Eine letzte Erkenntnis zeigt sich dadurch, dass in den Interviews keine einheitliche Positionierung bezüglich Gender und LGBTQIA+ erkannt wurde. Dabei ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen Offenheit und benannten Grenzen. Somit wird klar, dass die Sensibilität bezüglich LGBTQIA+ und Genderfragen noch lange nicht abgeschlossen ist, da es nach wie vor als hoch emotionalisiertes und spannungsgeladenes Thema wahrgenommen wird.

Vorwort

Der Autor hat insgesamt zehn Jahre als ausgebildeter Fachmann Betreuung in Kindertagesstätten gearbeitet. Die Erfahrungen, die der Autor in dieser Zeit gemacht hatte, inspirierten ihn für die folgende Master-Thesis.

Der Autor möchte sich an dieser Stelle bei allen Erziehenden bedanken, die es ihm erlaubt haben, sie zu befragen. Ohne ihre Unterstützung hätte diese Master-Thesis nicht zustande kommen können.

Ausserdem möchte der Autor Prof. Dr. Thomas Gabriel für seine Begleitung danken, der ihn immer wieder inspiriert und auch in kritischen Situationen unterstützt hat.

Nicht zuletzt möchte der Autor den Moment nutzen, um sich bei allen Personen, seien es Familienmitglieder oder Freunde, für ihre Unterstützung während des Erarbeitungsprozesses zu bedanken. Sie gaben dem Autor den Mut und die Kraft, die es benötigte, um diese Master-Thesis zu vollenden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	6
1.1	Ausgangslage, Zielsetzung und Motivation	7
1.2	Fragestellungen	10
1.3	Aufbau der Master-Thesis	11
2	Aktueller Forschungsstand	12
3	Theoretischer Zugang.....	19
3.1	Grundstrukturen in Kindertagesstätten	19
3.1.1	Der Auftrag von Kindertagesstätten.....	20
3.1.2	Eine kurze historische Verortung.....	21
3.1.3	Erziehungspartnerschaft mit Eltern.....	23
3.2	Theoretische und praktische Zugänge zum Genderbegriff	24
3.2.1	Doing und Undoing Gender.....	25
3.2.2	Doing Masculinity und Doing Femininity	28
3.2.3	Geschlechterhabitus.....	29
3.2.4	Bedeutung einer genderbewussten Sozialen Arbeit	30
3.3	Gender in Kindertagesstätten.....	32
3.3.1	Genderbewusste Pädagogik.....	34
3.3.2	Zwischen geistiger Mütterlichkeit und männlicher Sonderposition	36
3.3.3	LGBTQIA+ und Kindertagesstätten	38
4	Methodisches Vorgehen	42
4.1	Erhebungsverfahren: Leitfadeninterview	42
4.1.1	Auswahl der Stichproben und Feldzugang	43
4.1.2	Verfassen des Leitfadens	46
4.1.3	Durchführung der Leitfadeninterviews	47
4.2	Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse	48
4.2.1	Datenaufbereitung.....	49
4.2.2	Durchführung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	50
4.3	Reflexion des methodischen Vorgehens	54

5	Forschungsergebnisse	57
5.1	Themenblock 1: Einfluss und Wahrnehmung von Geschlechterbildern und -rollen im Berufskontext.....	57
5.1.1	Zwischen männlichen, weiblichen und personenabhängigen Rollen....	57
5.1.2	Geschlechterstereotypen und ihre Folgen	72
5.1.3	Gesellschaftliche Sichtweisen: Erlebnisse und Empfindungen	76
5.1.4	Diskussion.....	80
5.2	Themenblock 2: Gender in Interaktion mit Kindern, Eltern und Team.....	85
5.2.1	Einbezug und Grenzen von Gender in Kindertagesstätten	85
5.2.2	Gender auf der Elternebene	89
5.2.3	Gender auf der Kinderebene	94
5.2.4	Gender auf der Teamebene	104
5.2.5	Diskussion.....	108
6	Fazit	113
6.1	Beantwortung der Forschungsfragen	113
6.2	Limitation.....	117
6.3	Ausblick.....	118
	Literatur- und Quellenverzeichnis	120
	Anhang	133

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Samplebeschreibung 45

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Sieben Phasen einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse 51

1 Einleitung

«Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es»

Mit diesem einen Zitat beeinflusste die französische Philosophin Simone de Beauvoir (1968, S. 267) mehrere Generationen und brachte sie nachhaltig zum Nachdenken. Genderfragen sind allgegenwärtig und beeinflussen das gesellschaftliche Zusammenleben. Die Kategorie Geschlecht wird immer wieder aufgegriffen und thematisiert. Dabei stehen vor allem die Unterschiede im Mittelpunkt beziehungsweise die projizierten Charakteristika, die auf die verschiedenen Geschlechter adaptiert werden. Es scheint klar zu sein, was beispielsweise Frauen und Männer sind, wie sie sich zu verhalten haben beziehungsweise welche Aufgaben ihnen zugesprochen werden. Mit der Geburt eines Menschen entsteht ein biologisches Geschlecht, mit dem solche Annahmen einhergehen und konkret beschreiben, welche typischen Merkmale zugesprochen werden, gerade auch, was Verhaltensweisen und Empfindungen betrifft (Bronner, 2011, zitiert nach Bronner & Paulus, 2017, S. 58). Diese Merkmale werden oftmals als selbstverständlich angesehen und in Alltagswissen eingebettet, was bedeutet, dass diesen Merkmalen eine Natürlichkeit zugesprochen wird. Dies beinhaltet, dass ausschliesslich zwei Geschlechter (Frau und Mann) existieren, die durch alle Menschen verkörpert werden und von Geburt an feststehen, wobei die vorhandenen Genitalien das Geschlecht definieren (Wetterer, 2010, S. 126). Die Kategorie «Geschlecht» suggeriert somit soziale Differenzen, die in der Allgemeinheit auch Orientierung bieten, da unter anderem Fähigkeiten geschlechtsbezogen verteilt werden. Diese Denkweisen können im Habitus eines Menschen fest verankert sein. Daraus entstehen zwei Effekte: das «Anderssein» und «Gleichsein». Das heisst, Männer werden mit anderen Männern in Relation gebracht, Frauen in Relation zu anderen Frauen, was bedeutet, dass Frauen und Männer innerhalb ihres «Kreises» als «gleich» betrachtet und aufgrund ihrer Geschlechterzugehörigkeit gleichzeitig voneinander unterschieden werden (Rose, 2007, S. 4). Es fällt somit nicht leicht, solche Muster, die gesellschaftlich tief verwurzelt sind, neu zu denken und zu definieren. In der Literatur werden Geschlechterbilder und Geschlechterrollen oftmals als Synonyme verwendet. So versteht Andrä (2019, S. 9) unter Geschlechterbildern die gemeinschaftlichen Ansichten bezüglich der Verhaltensweisen von Frauen und Männern. Auch Geschlechterrollen beschreiben Erwartungen an das Benehmen von Frauen und Männern, die gesellschaftlich gedeutet werden (Eagly, 1987, zitiert nach Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 13). Daraus entstehen Stereotypen, die Menschen ein Leben lang begleiten können oder sie gar definieren. Geschlechterstereotypen entstehen durch soziales und kulturelles Wissen, die Eigenschaften von Frauen und Männer definieren und als allgemeingültig deklarieren (Ashmore & Del Boca, 1979, zitiert nach Eckes, 2010, S. 178). Diese Ansichten und Merkmale

können ebenso die Arbeit von weiblichen und männlichen Erziehenden beeinflussen, indem sie damit konfrontiert und darauf reduziert werden.

Historisch gesehen werden Gender und Soziale Arbeit oftmals aufgrund deren Entstehungsgeschichte in Relation gebracht. Für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit bildet Gender eine wichtige Komponente und hat einen erheblichen Einfluss auf deren Geschichte. Die ersten Ausbildungsformen von Sozialer Arbeit fanden in Frauenschulen, die aus der bürgerlichen Frauenbewegung entstanden, statt. Schnell wurde der Beruf als Frauenberuf betitelt, womit eine Deklassierung der Profession einherging. Diese Nicht-Anerkennung des Berufes, gepaart mit der Stigmatisierung eines Frauenberufes, ist bis heute spürbar (Engelke, Borrmann & Spatscheck, 2018, S. 477-478). Diese Denkweise wird ebenso auf das Handlungsfeld «frühe Kindheit» und ihre Institutionen projiziert. Doch auch unabhängig von ihrer historischen Verortung werden in der Profession der Sozialen Arbeit, die soziale Probleme als ihren Hauptfokus erklärt, immer wieder Genderfragen thematisiert, sei es in der Praxis, Forschung oder im Studium – Geschlecht ist allgegenwärtig. Ehlert (2012) erklärt hierzu: «Soziale Probleme und Handlungskonzepte der Sozialen Arbeit sind mit gesellschaftlichen Vorstellungen von Geschlecht verknüpft» (S. 5). Diese Ansichten über das Verständnis von Geschlecht beeinflussen somit auch die Soziale Arbeit und ihre spezifischen Handlungsfelder. Dies war jedoch nicht immer so, beziehungsweise hat sich in manchen Handlungsfeldern erst mit den Jahren gebildet. Ein Handlungsfeld ist die der Kindertageseinrichtungen. So erklärt Rohrmann (2009, S. 7), dass das Thema Gender in der Kinderbetreuung lange nur ein geringes Thema darstellte. Mittlerweile wird spürbar, dass das Thema Gender ebenso in Kindertagesstätten immer präsenter wird. Nentwich & Vogt (2021, S. 28) beschreiben, dass Kindertagesstätten in Relation zu Gender gebracht werden können, indem ihre Organisationskulturen und die Geschlechterverhältnisse der Erziehenden in den Fokus gerückt werden. Somit erscheint es naheliegend, dass auch ein Blick auf die Ansichten und Erfahrungen der Erziehenden geworfen wird.

1.1 Ausgangslage, Zielsetzung und Motivation

Der Begriff «Gender» ist nicht einfach zu deuten und wird zumeist mit einer Dichotomie in Verbindung gebracht. Connell (2013) erklärt hierzu: «Man geht von der Annahme eines biologischen Unterschieds zwischen männlich und weiblich aus und definiert «Gender» als den sozialen oder psychologischen Unterschied, der dem biologischen entspricht, darauf aufbaut oder durch ihn verursacht ist» (S. 27). Diese Vorstellung ist nach Connell jedoch eher irreführend, da es nicht der eigentlichen Wirklichkeit entsprechen würde, Menschen in zwei Kategorien aufzuteilen (Connell, 2013, S. 28). Der englischsprachige Begriff Gender wird im Allgemeinen als «soziales «Geschlecht» definiert, welches Merkmale, die auf gesellschaftlicher Ebene mit Frauen und Männer verknüpft werden, beschreibt. Da im

deutschsprachigen Raum keine klare Übersetzung vorhanden ist, wird dieser Begriff dafür verwendet, um soziale Konstruktionen von naturbedingten Charakteristika zu trennen. Der englische Begriff «Sex» beschreibt demnach biologische und körperliche Charakteristika eines Geschlechts. Die eigene Charakterisierung und Konstruktion zu einem Geschlecht werden als Geschlechtsidentität bezeichnet (Weber & Rammsayer, 2012, S. 214). Die Differenz dieser Begriffe zeige sich darin, dass Gender, im Unterschied zum Begriff Sex, sozial und kulturell einverleibt und veränderbar wäre (Dräger, 2008, zitiert nach Alshut, 2012, S. 21). Aktuelle Erkenntnisse im Forschungssegment beschreiben jedoch, dass natürliche und biologische Attribute auch sozial einverleibt werden und durch kulturelle und historische Wandlungen geprägt sind (Rohrmann, 2013, S. 94).

Wenn Genderfragen mit Kindertagesstätten in Relation gebracht werden, handelt es sich zumeist um die fehlende Präsenz von männlichen Erziehenden. In einer Kindertagesstätte zu arbeiten, wird nach wie vor eher mit Feminität verbunden, da die meisten Erziehenden Frauen sind. Bockstaller (2021) beschreibt diesbezüglich: «Der Beruf der Fachperson Betreuung wird in der Schweiz einerseits aufgrund der geringen Anzahl männlicher Fachkräfte und andererseits aufgrund der weiblichen Konnotation der Arbeitsinhalte sowie der Geschichte des Berufs als typischer Frauenberuf betrachtet» (S.161). Diese Ansicht widerspiegelt sich u.a. ebenso in der Anzahl von männlichen Erziehenden in der Schweiz. Im Jahre 2016 wurde eine Statistik bezüglich der Anzahl von männlichen Erziehenden in Kindertagesstätten veröffentlicht, die besagt, dass zwar 14 Prozent der Lehreinsteiger:innen Männer waren und somit die Ausbildung zur Fachperson Betreuung, Fachrichtung Kinderbetreuung EFZ aufnahmen, jedoch konkret nur acht Prozent der Männer tatsächlich in der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung tätig sind (Kibesuisse, n. d.). Die Gründe für diese niedrige Anzahl sind dabei in mehreren Ebenen zu finden. Für Rohrmann, Cremers & Krabel (2010, S. 8) hat dies zum einen mit einer historischen Komponente zu tun, da das Berufsbild nach wie vor veraltet erscheint und somit für Männer wenig attraktiv wirkt. Hinzu kommt die allgemeine gesellschaftliche Anerkennung des Berufes, die sich u.a. in einem niedrigen Lohn widerspiegelt. Des Weiteren sehen sich männliche Erziehende, wie auch Männer in anderen sozialen Berufen, immer wieder mit Verdachtsmomenten, wie beispielsweise Kindesmissbrauch, konfrontiert (Buschmeyer, 2013, S. 119). Diese Beispiele lassen Rückschlüsse darauf zu, warum für Männer die Arbeit in Kindertagesstätten so unattraktiv erscheint, beziehungsweise sie denjenigen erschwert, die bereits in diesem Segment praktizieren. Doch wie sehen weibliche Erziehende die Thematik und wie gehen sie selbst mit solchen Zuschreibungen um? Kubandt (2016a) erklärt diesbezüglich: «Offenbar dominiert das weibliche Geschlecht der Fachkräfte den Alltag in der Einrichtung so sehr, dass es in den Hintergrund tritt, weil es die geschlechtliche Normalitätsfolie darstellt» (S.55). Weibliche Erziehende scheinen sich somit weniger mit dem Thema Geschlecht auseinanderzusetzen,

da sie ihr Geschlecht in Verbindung mit dem Beruf als Norm betrachten. Aufgrund der Historie von Kindertagesstätten mag dies auch realistisch erscheinen. Doch ist dies wirklich so?

Für die Soziale Arbeit bilden Kindertagesstätten einen praktischen Bezug bezüglich ihres Handlungs- und Forschungsfelds: frühe Kindheit. Kindertagesstätten gelten als Bildungsinstitutionen, in denen das Aufwachsen, Erziehen und Bilden von Kindern im Fokus steht. Kindertagesstätten können nur Bildungseinrichtungen sein, wenn sie räumliche, personelle und strukturelle Bedingungen gewährleisten können (Volkert, 2008, S.60). Die Kinder können die Verhaltensmechanismen der Erziehenden reproduzieren, weshalb ein bewusster Umgang damit einhergehen sollte. Auch Kinder erleben bereits in ihrem jungen Leben Geschlechterbilder und -rollen. Sei es, wenn sie diese bei Erwachsenen beobachten oder diese Ansichten bereits auf sie selbst projiziert werden. Durch Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass Kinder bereits in den ersten Lebensjahren damit beginnen, sich mit Geschlechtsidentitäten auseinanderzusetzen (Rohmann, 2009, S. 8). Seit Jahren hat sich ein Wandel in Kindertagesstätten entwickelt, indem die Institutionen als Bildungsorte definiert werden. Diese Ansicht geht mit der Entwicklung des Verständnisses der sogenannten frühkindlichen Bildung einher (Thon, 2021, S. 1). Somit können ebenso Erziehende einen Einfluss darauf haben, inwiefern sich die Kinder ihrem eigenen Geschlecht zugehörig fühlen und mit welchen Attributen sie diese verbinden. Daher ist ein offener Umgang essenziell und kann bezüglich des Einbezuges in die Praxis von Kindertagesstätten einen Mehrwert darstellen.

Die vorliegende Master-Thesis möchte das Erleben und Empfinden von Erziehenden in Kindertagesstätten zum Thema Gender aufgreifen. Dabei stehen zwei Interessen im Fokus: Zum einen die Frage, inwiefern die Erziehenden mit Geschlechterbildern und -rollen konfrontiert werden, d.h. wie sie solche Bilder und Rollen empfinden und ob diese ihren Arbeitsalltag beeinflussen, beziehungsweise wie sie damit umgehen. Es werden zahlreiche Bücher darüber veröffentlicht, wobei immer wieder die Wichtigkeit der Integration von Männern in Kindertageseinrichtungen beschrieben und legitimiert wird. Auch die Medien haben einen grossen Anteil dabei, wie beispielsweise ein ausführlicher Artikel der Neuen Zürcher Zeitung aus dem Jahre 2021, der sich der Frage widmet, warum so wenige Männer in Kindertagesstätten arbeiten. Die folgende Master-Thesis möchte deshalb zum einen diese männliche Perspektive erneut aufnehmen und analysieren. Zusätzlich fragt sich der Autor, ob die Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern und -rollen oder Geschlechterstereotypen wirklich nur männliche Erziehende betrifft oder ob weibliche Erziehende sich ebenfalls damit beschäftigen. Darüber hinaus interessiert sich der Autor dafür, wie die Erziehenden Gender in Relation zu ihrem Beruf erleben, empfinden und inwiefern sie sich, innerhalb des Berufskontextes, damit auseinandersetzen. Zum anderen setzt sich die Master-Thesis mit erlebten Interaktionen mit der Klientel von Kindertagesstätten, konkret: Kinder und Eltern,

auseinander. Im Zentrum des Interesses steht die Frage, wie Gender in Interaktion mit der Klientel erlebt wird, beziehungsweise, inwiefern diese Thematik durch die Erziehenden, aber auch durch die Eltern und Kinder, in der Praxis implementiert wird. Das heisst, inwiefern Gender, aus Sicht der Erziehenden, bei den Eltern präsent ist und wie die Erziehenden Gender in die Erziehung und Bildung der Kinder miteinbeziehen. Erlebte und wahrgenommene Interaktionen mit dem Team, bezüglich Genderfragen, werden ebenfalls integriert. Auch hier blickt die Master-Thesis auf die Gefühlswelten der Erziehenden.

Der Autor möchte einen Beitrag zum Diskurs rund um Gender leisten und aufzeigen, wie und ob diese Thematik in Kindertagesstätten gelebt beziehungsweise umgesetzt wird. Dabei konzentriert sich der Autor ausschliesslich auf die Sichtweisen und Erfahrungen der Erziehenden. Der Autor hat vor zehn Jahren selbst die Ausbildung zur Fachperson Betreuung, Fachrichtung Kinderbetreuung EFZ (FaBe Kind) absolviert und seitdem in diversen Kindertagesstätten gearbeitet. Zusätzlich liegt ihm das Thema Gender sehr am Herzen und er sieht es als essenziell an, dass dieser Diskurs weitergeführt beziehungsweise noch intensiviert wird. Der Autor möchte zum einen die Themen Gender und Erziehung / Bildung im Kontext von Kindertagesstätten aufnehmen, reflektieren und in Relation zueinander bringen. Das heisst, wie Erziehende geschlechtssensible Pädagogik in Kindertagesstätten durchführen. Gerade Kindertagesstätten, die einen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag besitzen, können einen Beitrag dazu leisten, Kinder bezüglich Geschlechterbildern und -rollen zu sensibilisieren. Es ist dabei unabdingbar, diejenigen Menschen zu betrachten, die für diesen Zugang mitverantwortlich sind: Erziehende. Deshalb sind die Ansichten und Empfindungen der Erziehenden zentral für diese Master-Thesis. Zum anderen möchte der Autor nicht nur die männlichen Erfahrungen bezüglich Geschlechterbildern und -rollen, die auf sie projiziert werden, aufnehmen, sondern auch die weiblichen Perspektiven miteinbeziehen.

1.2 Fragestellungen

Aufgrund der beschriebenen Zielsetzung und der Intention, das Erleben und Empfinden von Erziehenden zum Thema Gender und ihren Erfahrungen bezüglich Geschlechterbildern und -rollen, in Relation zu ihrem Beruf, zu beschreiben und zu analysieren, ergibt sich für den Autor folgende Hauptfrage:

Wie erleben und empfinden Erziehende Genderthemen in Kindertagesstätten und inwiefern beeinflussen Geschlechterbilder und -rollen ihren Arbeitsalltag?

Aufgrund des Interesses bezüglich der erlebten und empfundenen Interaktionen mit Kindern, Eltern und innerhalb des Teams zum Thema Gender beinhaltet die Master-Thesis folgende Unterfragen:

- *Inwiefern erleben und empfinden die Erziehenden Genderthemen bei den Eltern und inwieweit transportieren sie diese in die Betreuung der Kinder?*
- *Inwiefern erleben und empfinden die Erziehenden Geschlechterbilder und -rollen bei den Kindern und inwiefern werden Genderthemen in die Erziehung und Bildung miteinbezogen?*
- *Wie erleben und empfinden die Erziehenden die Thematisierung von Genderfragen in ihren Teams?*

1.3 Aufbau der Master-Thesis

Durch die Einleitung, die als Einstieg für diese Master-Thesis fungiert, wird aufgezeigt, was die Grundintention des Autors beinhaltet und welche Zielsetzungen verfolgt werden. In einem nächsten Schritt wird auf den aktuellen Forschungsstand eingegangen, um sich ein Bild zu machen, inwiefern Genderfragen sowie Geschlechterbilder und -rollen der Erziehenden bereits eine Rolle in Kindertagesstätten spielen. Dabei werden sowohl nationale wie auch internationale Studien beschrieben und auf ihre Ergebnisse eingegangen. Im dritten Kapitel werden theoretische und praktische Zugänge erörtert, um die Thematik Gender zu rahmen. Diese Rahmung wird auf Kindertagesstätten adaptiert und deren Bedeutung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung erläutert. Im Anschluss daran wird im vierten Kapitel das methodische Vorgehen dargelegt. Dabei liegt der Fokus zum einen auf der Stichprobenwahl und dem erlebten Feldzugang. Zum anderen werden die angewandten Methoden näher beschrieben: Das Leitfadenterview als Erhebungsmethode und die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz als Auswertungsmethode. Das fünfte Kapitel widmet sich ganz den Forschungsergebnissen, indem die Ergebnisse dargelegt, diskutiert und in den bereits beschriebenen Forschungsstand und die theoretische Rahmung implementiert werden. Den Abschluss bildet das sechste Kapitel, bei dem die Forschungsfragen beantwortet werden. Zusätzlich werden auch Limitationen dieser Master-Thesis benannt und ein Ausblick formuliert.

2 Aktueller Forschungsstand

Im Folgenden wird der aktuelle Forschungsstand bezüglich Gender in Kindertagesstätten aufgezeigt und durchleuchtet, indem einige Studien vorgestellt werden. Der hier beschriebene Forschungsstand konzentriert sich zum einen auf die Bedeutung des Geschlechts der Erziehenden selbst. Zum anderen werden Studien hinzugezogen, die sich mit Erziehung und Bildung im Kontext von Gender auseinandersetzen. Der Autor entschied sich dafür, nur Studien zu berücksichtigen, die nicht älter als fünfzehn Jahre sind, um so den aktuellen Diskurs einzufangen.

In einer Studie von Buschmeyer (2013, S. 15) wurde der Frage nachgegangen, wie männliche Erziehende in Kindertagesstätten, durch Interaktionen, Männlichkeit herstellen beziehungsweise konstruieren. Des Weiteren interessierte sich die Studie dafür, warum sich Männer für den Erziehungsberuf entscheiden und welche Erwartungen und Zuschreibungen damit verbunden sind. Hierfür interviewte Buschmeyer (2013, S. 132) Erziehende, die in Kindertagesstätten tätig sind und führte teilnehmende Beobachtungen durch. Die Ergebnisse zeigten auf, dass sich männliche Erziehende oftmals mit geschlechtsspezifischen Stereotypisierungen auseinandersetzen. Dies reicht von der Forderung, Männer mit Arbeiten zu beschäftigen, die als typisch männlich betrachtet werden, wie zum Beispiel Reparaturarbeiten oder das Durchführen von grobmotorischen Bewegungsspielen (Buschmeyer, 2013, S. 279). Zum anderen werden Männer auch mit sexuellen Übergriffen assoziiert. Männer gelten demzufolge als potenzielle Täter, die mit pädophilen Neigungen in Verbindung gebracht werden. Dieser Generalverdacht wird laut Buschmeyer (2013, S. 146) in allen geführten Interviews angesprochen. Die Studie weist darauf hin, dass innerhalb des Teams und gerade auch mit den Eltern diese Themen angesprochen werden müssen, da ansonst die Gefahr bestehen würde, dass Männer aufgrund dieser Zuschreibungen sich nicht trauen würden, in den Erziehungsberuf einzusteigen oder diesen Beruf, aufgrund ihrer Erfahrungen, wieder verlassen (Buschmeyer, 2013, S. 280).

In einer qualitativen Studie, die das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend initiierte, wurde die aktuelle Situation bezüglich Männern in Kindertagesstätten in Deutschland untersucht. Dabei ging die Studie den Fragen nach, wie die Bedingungen aussehen müssten, damit sich Männer für die Ausbildung zum Erzieher entscheiden und ebenfalls länger in dem Beruf verweilen, sowie, ob der öffentliche und politische Tenor, mehr Männer zu integrieren, von den Kindertagesstätten gewünscht wird. Hierfür wurden Gruppen- und Einzelinterviews wie auch standardisierte Telefonbefragungen mit Akteur:innen von Kindertagesstätten durchgeführt. Zusätzlich bat das Forschungsteam die einzelnen Städte darum, die Anzahl der männlichen Erziehenden im Zeitraum von 2008 bis 2009 preiszugeben und für das Forschungsteam zur Verfügung zu stellen (Cremers, Krabel, Höyng & Calmbach,

2015, S.33-34). Die Ergebnisse zeigten auf, dass insgesamt drei Prozent des Personals in Kindertagesstätten durch Männer abgedeckt sind, wobei diese häufiger in städtischen Kindertagesstätten anzutreffen sind. Oftmals würden die Männer durch ihre eigenen Erfahrungen, in Form von Einsätzen im Zivildienst oder in der Kinder- und Jugendarbeit, den Weg in Kindertagesstätten finden. Zusätzlich ist ebenfalls die eigene Prägung, durch das soziale Netzwerk, ein Faktor dafür. Zumeist würden die Männer in dem Beruf bleiben, wenn sie selbst soziale Anerkennung erleben würden, wobei dies für sie eine höhere Gewichtung darstellt als die eigentliche Entlohnung, die grundsätzlich als zu gering eingestuft wird. Zeitgleich werden die schlechte Entlohnung und die geringen Aufstiegschancen als Gründe dafür gesehen, warum so wenige Männer in Kindertagesstätten arbeiten würden. Zusätzlich wirkt das Berufsbild, das nach wie vor mit geschlechtsspezifischen Stereotypisierungen verbunden wird, eher abschreckend für Männer. Männer würden oftmals unter Verdacht stehen, den Kindern etwas antun zu können. Zusätzlich werden Kindertagesstätten sehr mit Weiblichkeit verbunden, wodurch sich Männer deplatziert fühlen würden. Gerade für Eltern könne die Integration von Männern attraktiv sein, da sie durch die männlichen Erziehenden neue Effekte in der Erziehung erhoffen (Cremers, Krabel, Höyng & Calmbach, 2015, S.86-87).

Ein Forschungsteam (Elementar) in Österreich unter der Leitung von Aigner und Rohrmann (2012, S. 14) hat eine Studie zum Thema «Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern» durchgeführt. Im Zentrum lagen die gesammelten Erfahrungen, die Erziehende erlebt haben. Zusätzlich wurden ebenfalls Kinder und Eltern bezüglich ihrer eigenen Erfahrungen interviewt. Das Forschungsteam entschied sich hier für einen multimethodischen Ansatz, indem sie sowohl qualitative wie auch quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden integrierten. Somit wurden Fragebogenerhebungen wie auch Interviews durchgeführt, welche durch eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet wurden (Rohrmann, Poscheschnik, Schwaizer & Koch, 2012, S. 121). Das zentrale Ergebnis dieser Studie zeigt auf, dass die Mehrheit der befragten Personen für die Integration von männlichen Erziehenden in Kindertagesstätten ist. Es wurden jedoch ebenso kritische Stimmen eingeholt, die der Meinung sind, dass Männer, die sich für Erziehungsberufe entscheiden, keine richtigen Männer wären. Oftmals wird der Beruf mit einer schlechten Entlohnung und geringen Aufstiegschancen assoziiert, was sich dadurch zeigen würde, dass der Beruf allgemein keine hohe Reputation aufweist. Grundsätzlich wird festgehalten, dass sich männliche Erziehende, aus gesellschaftlicher Sichtweise, in einem Frauenberuf bewegen und dadurch mit geschlechtsspezifischen Stereotypen konfrontiert werden, auch wenn der Wunsch nach mehr Männern vorhanden ist (Rohrmann, 2012a, S. 327-328). In Bezug auf Differenzen im Erziehungsstil zwischen weiblichen und männlichen Erziehenden wird kein klarer Konsens erzielt. Zumeist werden kaum Unterschiede zwischen Frauen und Männern sowie ihrem Verhalten gegenüber Kindern beschrieben. Ein kleiner Teil der befragten Personen sieht klare Unterschiede, wobei diese zumeist mit typischen

Charakteristika, die mit Weiblichkeit und Männlichkeit in Relation gesetzt werden, verbunden sind. Männer und Jungen werden hierbei mit körperlichen und wilden Aktivitäten sowie einem anderen Zugang zu Risiken und Regeln (eher weniger streng) in Verbindung gesetzt. Frauen und Mädchen wären demnach emotionaler behaftet, indem sie die Kinder eher frühzeitig trösten, geduldiger mit ihnen umgehen oder kreativere Spielideen in den Alltag einbringen. Auch ein ausgeprägter Ordnungssinn wird den Frauen zugesprochen (Rohrman, 2012a, S. 338-339). In der Studie wird deutlich, dass die meisten befragten Personen der Meinung sind, dass sowohl Frauen als auch Männer dieselben Tätigkeitsbereiche ausüben sollen. Jedoch berichten Männer von geschlechtsspezifischen Erwartungen, die die weiblichen Erziehenden an sie hätten. Dies zeigt sich im Umgang mit den Kindern, indem die Männer sportliche Aktivitäten mit den Kindern durchführen sowie handwerkliche Aufgaben, die durch die Männer ausgeführt werden sollen. Dasselbe Bild zeigt sich bei den Eltern, die bezüglich Erwartungen, ebenfalls zwischen Gleichheit und Arbeitsteilung pendeln würden (Rohrman, 2012a, S. 341). Bezogen auf die Kinder erwähnen die befragten Personen, dass diese positiv auf Männer reagieren würden. Gerade in Bezug auf Spielsituationen würden die Kinder oftmals mit den Männern wildere Spielaktivitäten durchführen wollen. Gerade männliche Erziehende erwähnen, dass sie für Kinder, die ohne Vater aufwachsen, eine männliche Konstante darstellen können. Ein weiterer Punkt, mit dem sich die Studie auseinandergesetzt hat, ist der Umgang mit Körperkontakt zu den Kindern. Gerade Männer sind teilweise verunsichert, inwieweit sie keine Grenze überschreiten. Dabei wird deutlich, dass Männer immer noch unter Generalverdacht stehen würden (Rohrman, 2012a, S. 342-346).

In den Niederlanden wurde u.a. im Jahre 2017 durch die University of Amsterdam (Department of Child Development and Education) eine Beobachtungsstudie durchgeführt (van Polanen, Colonesi, Taveccio, Blokhuis & Fukkink, 2017, S. 412). Ziel der Studie war es, Differenzen zwischen weiblichen und männlichen Erziehenden, bezogen auf ihren Umgang mit den Kindern, zu analysieren. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob männliche Erziehende eine andere Rolle einnehmen würden als die weiblichen Erziehenden. Beobachtet wurden dabei weibliche und androgyne Personen, jedoch keine Männer. Neben den teilnehmenden Beobachtungen, die per Video festgehalten wurden, konnten die Erziehenden noch einen Fragebogen ausfüllen, um existierende geschlechtsspezifische Rollen zu messen (van Polanen, Colonesi, Taveccio, Blokhuis & Fukkink, 2017, S. 415-416). Die Ergebnisse zeigen auf, dass keine Unterscheidungen zwischen den weiblichen und männlichen Erziehenden, in Bezug auf Aufmerksamkeit, Sensibilität und Stimulation gegenüber den Kindern, gefunden werden konnten. Ebenso der Umgang mit den Mädchen und Jungen zeigte Analogien. Zusätzlich konnten keine Effekte bezüglich gelebter Geschlechterrollen zusammengetragen werden. Dadurch konnte durch die Studie die Hypothese, dass männliche Erziehende eher zu aktivierenden Interaktionen tendieren, nicht bestätigt werden. Dies könnte damit zu tun haben,

dass die weiblichen wie auch die männlichen Erziehenden ähnliche Geschlechterrollen im Berufsalltag verkörpern. Die Studie geht davon aus, dass die Erziehenden gleiche pädagogische Eigenschaften verkörpern, die sie bereits vor dem Berufseinstieg inkorporiert haben. Gerade männliche Erziehende würden zusätzlich durch die Ausbildung, die auf femininen Charakteristika aufbauen, sensibilisiert werden. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern dieses Umfeld die männlichen Erziehenden in ihrem Erziehungsstil prägt. Diese Beeinflussung könnte jedoch ebenso umgekehrt stattfinden, indem männliche Erziehenden einen Einfluss auf den Erziehungsstil der weiblichen Erziehenden haben könnten (van Polanen, Colonesi, Taveccio, Blokhuis & Fukkink, 2017, S. 421-422).

Kubandt (2016b, S. 135) führte eine Beobachtungsstudie zu Geschlechterdifferenzierungen in Kindertagesstätten durch, indem sie der Frage nachging, wie Geschlecht von den Erziehenden hergestellt und mit welchen Faktoren Geschlecht assoziiert wird. Im Zentrum dieser Beobachtungsstudie standen sowohl die Erziehenden als auch die Kinder. Zusätzlich wurden ebenfalls Elternperspektiven in den Prozess miteinbezogen (Kubandt, 2016b, S. 185). Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Erziehenden selbst Geschlecht nicht bewusst zum Thema machen, jedoch durch Aussagen eine gewisse Relevanz aufzeigen (Kubandt, 2016b, S. 192). Diese Relevanz wird dadurch ersichtlich, dass die Erziehenden zwar eine geschlechtssensible Einstellung verkörpern, indem sie darauf verweisen, dass sie alle Kinder gleich behandeln, jedoch eine spezifische Begründung ausbleibt. Geschlechtsspezifische Stereotypisierungen werden nur dann als zweifelhaft gesehen, wenn sich die Erziehenden selbst in diesen erkennen (Kubandt, 2016b, S. 202). Des Weiteren wird sichtbar, dass Geschlecht im Team erst dann zum Thema wird, sobald männliche Erziehende eingestellt werden, da damit eine Normabweichung einhergeht. Weiblichkeit wird demzufolge nicht thematisiert, beziehungsweise hinterfragt, da der Beruf mit einer spezifischen Geschlechtszugehörigkeit in Verbindung gebracht wird. Hierbei wird Weiblichkeit als neutrales und unsichtbares Geschlecht beschrieben (Kubandt, 2016b, S. 204-205). Bezogen auf die Eltern und ihre Einflussnahme beschreibt Kubandt (2016b) hierzu: «Spannend ist auch, dass sie ihre eigenen potenziellen Anteile und Einflussmöglichkeiten kaum thematisieren bzw. diese implizit marginalisieren» (S.226). Hierbei würden ihre Erfahrungen mit ihren Kindern einen Einfluss darauf haben, wie sie mit Geschlechterdifferenzierungen umgehen (Kubandt, 2016b, S. 226). Bei den Kindern wurde beobachtet, dass gerade in Spielsituationen Geschlecht als Ressource hinzugezogen wird. Zum einen zeigt sich dies dadurch, dass die Kinder in Spielsituationen ihre Gruppen nach dem Geschlecht unterteilen oder das «Nicht-Teilnehmen» mit ihrem Geschlecht begründen (Kubandt, 2016b, S. 246). Ein weiterer Punkt ist, dass die Kinder Geschlecht mit spezifischen Merkmalen assoziieren und Unterscheidungen benennen können (Kubandt, 2016, S. 256).

In einer Tandem-Studie, die ebenfalls vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Deutschland lanciert und gefördert wurde, ging man den Fragen nach, inwiefern sich bei weiblichen und männlichen Erziehenden Unterscheidungen bezüglich dem Verhalten gegenüber den Kindern zeigen, ob die Erziehenden in ihrem Verhalten und in ihren geplanten Beschäftigungen zwischen Mädchen und Jungen unterscheiden, und inwiefern die Erziehenden als Vorbild bezüglich Geschlechtlichkeit fungieren (Brandes, Andrä, Röseler & Schneider-Andrich, 2015, S. 7). Hierfür wurden videografierte Beobachtungen, sowie Leitfadenterviews mit Erziehenden durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Frauen kein einfühlsameres Verhalten gegenüber Kindern aufweisen. Ebenso konnte nicht bestätigt werden, dass Männer ein herausforderndes Verhalten gegenüber Kindern an den Tag legen. Das heisst, dass sich kaum Unterschiede im Spielverhalten zwischen den weiblichen und männlichen Erziehenden zeigen. Zwar wären die Männer ein wenig geduldiger bezüglich der Entscheidungsebene von Kindern, doch dies kann nicht als signifikant betrachtet werden. Minimale Differenzen zeigen sich in der Aufteilung der Arbeit und den Aktivitätsformen, die die Erziehenden durchführen. Dies bedeutet, dass sich auch hier keine Geschlechtereffekte aufzeigen lassen. Ebenfalls keine Bestätigung zeigt sich in der unterschiedlichen Kommunikationsform der Erziehenden. Somit wären Ähnlichkeiten in der Kommunikation zwischen weiblichen / männlichen Erziehenden und den Kindern feststellbar. Zusammengefasst bestätigen die Studien keine spezifischen Unterschiede im Verhalten von weiblichen und männlichen Erziehenden (Brandes, Andrä, Röseler & Schneider-Andrich, 2015, S. 10-16). Jedoch würden sich Unterschiede im Umgang mit den Kindern zeigen. So wären die männlichen Erziehenden eher körperbetonter, indem sie häufiger Sport- und Bewegungsspiele in den Alltag einfließen lassen. Dies wird auch von den weiblichen Erziehenden immer wieder als männliche Kompetenz dargestellt. Zusammengefasst lassen sich geschlechtsspezifische Stereotypen, bezüglich Spielverhalten, erkennen (Brandes, Andrä, Röseler & Schneider-Andrich, 2015, S. 23-25).

Machold (2015, S. 24) führte eine Studie durch, die sich die Frage stellte, welche Gewichtung gesellschaftliche Differenzverhältnisse in der frühen Kindheit haben. Hierbei werden neben Geschlecht auch andere soziale Kategorien, wie Generation, «Rasse» und Ethnizität, hinzugezogen. Hierfür führte sie teilnehmende Beobachtungen in Kindertagesstätten durch. Beschrieben werden nun nur die erfahrenden Aspekte zur Kategorie Geschlecht. Machold (2015, S. 205-206) fand heraus, dass anscheinend bei den Kindern Geschlecht erst dann zum Thema wird, wenn Mädchen und Jungen etwas zusammen unternehmen würden, anstatt in ihren homogenen Gruppen zu verweilen. Demnach wird Geschlecht dafür genutzt, sich zu sortieren und spielerisch in andere Rollen zu schlüpfen. Machold (2015) erklärt diesbezüglich: «Die Erkenntnisse zeigen zusammenfassend, dass Geschlecht ein Diskurs ist, der Kindern

zugänglich ist und der stillschweigend besondere Relevanz für die sozialen Verhältnisse innerhalb der Kita hat (Mädchen- und Jungengruppen)» (S. 206).

In der Schweiz wurde eine Studie mit dem Titel «Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing Gender in der Kinderkrippe» durchgeführt. Die Studie wollte den Fragen nachgehen, inwiefern der Faktor Geschlecht in Konzepten, räumlichen Angeboten oder Handlungsweisen in Kindertagesstätten verinnerlicht wird. Zusätzlich wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern männliche Erziehende eine andere Form von pädagogischen Massnahmen einbringen. Ebenfalls wurden die Interaktionen zwischen den Erziehenden und den Kindern, in Bezug auf Doing und Undoing Gender, analysiert. Hierfür wurden ethnografische Forschungsmethoden gewählt, indem Interviews, fotografische Dokumentationen, videobasierte Beobachtungen sowie Dokumentenanalysen durchgeführt wurden. Die Ergebnisse zeigten auf, dass gerade die Gleichbehandlung der Geschlechter einen besonderen Stellenwert beinhaltet. Gerade die Gleichbehandlung zwischen Mädchen und Jungen steht hier im Fokus, indem den Kindern diverse Spielangebote unterbreitet werden. Dennoch fände keine kritische Reflexion über bereits vorhandene Angebote statt (Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin, 2014, S. 1). Gerade in Bezug auf eine räumliche Struktur würden geschlechtsspezifische Unterscheidungen gemacht, indem weiblich konnotierte Bereiche, wie etwa die Puppenecke, getrennt von männlich konnotierten Bereichen, wie z.B. Bauecken, eingerichtet würden. In den vorhandenen Materialien fanden sich ebenfalls Abgrenzungen. Beispielweise fanden sich in den Puppenecken kaum Verkleidungsmöglichkeiten für Jungen, da diese eher mit femininen Attributen verbunden wurden. Zusammengefasst würden geschlechtsspezifische Stereotypen durch räumliche wie auch spielerische Elemente den Kindern aufgezeigt und somit reproduziert werden (Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin, 2014, S. 2-3). Kindertagesstätten möchten grundsätzlich männliche Erziehende in die pädagogische Arbeit mit Kindern integrieren. Dennoch finden Zuschreibungen statt, indem auf Männer geschlechtsbezogene Charakteristika projiziert werden. Dies kann die Folge haben, dass eine Ungleichbehandlung zwischen den Erziehenden stattfindet, die sowohl auf einer positiven als auch auf einer negativen Ebene zu verorten ist (Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin, 2014, S. 2). Zwar würde immer wieder darauf verwiesen werden, dass sowohl die männlichen als auch die weiblichen Erziehenden dieselben Aufgabenbereiche innehaben, jedoch im Alltag dennoch Unterscheidungen gemacht werden würden. Männer würden oftmals aufgrund ihres Geschlechts eingestellt, damit sie geschlechtsbezogene Erwartungen in den Berufsalltag einfließen lassen können. Dies reicht von Reparaturarbeiten bis hin zur Integration von Bewegungsspielen. Männliche Erziehende befinden sich hierbei in einem Dilemma. Zum einen sollen sie geschlechtsspezifische Stereotypen verkörpern, zum anderen jedoch dieselben Fähigkeiten wie die weiblichen Erziehenden aufweisen. Zusätzlich konnte die Studie darlegen, dass

gerade in Wicksituationen Männer teilweise eine andere Regelung innehaben. Somit kann hierbei festgemacht werden, dass männliche Erziehende mit sexuellem Missbrauch in Relation gebracht werden (Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin, 2014, S. 4-6). Bezogen auf Konzepte wird Gender eher weniger zum Thema gemacht. Angebote, die eine feminine Konnotation aufweisen (z.B. Basteln oder Kochen), würden einen höheren Stellenwert besitzen als Angebote, die maskulin konnotiert sind, wie beispielsweise handwerkliche oder sportliche Elemente (Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin, 2014, S. 2). Doing Gender würde eher durch symbolische Merkmale praktiziert, indem beispielsweise Servietten entweder mit weiblich konnotierten oder männlich konnotierten Merkmalen ausgestattet werden. Bezogen auf Undoing Gender könnte dies daran festgemacht werden, dass zum Beispiel männliche Erziehende ebenfalls mit den Kindern in Puppenecken spielen oder die Jungen, wenn sie in Rollenspielen Väter verkörpern, Stöckelschuhe tragen. Insgesamt können die Erziehenden einen immensen Einfluss auf die Kinder haben, indem sie auf Ansichten von den Kindern reagieren (Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin, 2014, S. 6).

Insgesamt zeigt der Forschungsstand auf, dass Genderthemen auf der einen Seite präsent sind, jedoch teilweise, gerade in Interaktionen mit Kindern, eher unbewusst gestaltet werden. Oftmals wird Gender gerade dann bewusst zum Thema gemacht, sobald männliche Erziehende beginnen, in Kindertagesstätten zu arbeiten und sich hierbei teilweise Unterschiede zeigen. Die Master-Thesis möchte diese Erkenntnisse vertiefen und in Relation zu den eigenen Forschungsergebnissen bringen.

3 Theoretischer Zugang

Das folgende Kapitel setzt sich nun mit theoretischen und praktischen Zugängen bezüglich Gender auseinander. Zu Beginn werden die Hauptmerkmale von Kindertagesstätten beschrieben und dargestellt, was Kindertagesstätten sind, welchen Auftrag sie haben und wie die Auseinandersetzung mit der Klientel gestaltet wird. Anschliessend werden theoretische Konzepte bezüglich Gender vorgestellt und beschrieben. Hierbei wird ebenfalls ein kurzer Bezug zur Sozialen Arbeit hergestellt. Abschliessend werden Gender und Kindertagesstätten in Bezug zueinander gesetzt und dargestellt, welche Bedeutung Gender in Kindertagesstätten hat, beziehungsweise wie dies vonstatten gehen kann. Dieser Zugang soll ermöglichen, dass die Ergebnisse der Master-Thesis eine theoretische und praktische Rahmung erhalten und somit begründet werden können.

3.1 Grundstrukturen von Kindertagesstätten

Nach dem Verband Kinderbetreuung Schweiz, Kibesuisse (2016, S. 6), werden in Kindertagesstätten Kinder ab drei Monaten bis zum Kindergartenende betreut, wobei die Institutionen zumindest an fünf halben Tagen in der Woche offen sein und zudem mehr als fünf Plätze für Kinder zur Verfügung stellen müssen. Es gibt auch Formen, in denen nur Säuglinge (drei bis 18 Monate) betreut werden, oder Formen, bei der das Altersspektrum der Kinder bis zwölf Jahre reicht. Im deutschsprachigen Teil der Schweiz werden Kinder oftmals an zwei Tagen pro Woche in Kindertagesstätten betreut, wobei es ebenso Kinder gibt, die nur einmal pro Woche oder die gesamte Arbeitswoche ihre Zeit in Kindertagesstätten verbringen (Wurstmann Seiler, Pomerantes, Spirig Mohr & Steinmetz, 2013, S. 19). Oftmals wird der Begriff Kindertagesstätte, auch je nach Sprachregion, als Sammelbegriff genutzt, was es nicht einfach macht, den Überblick nicht zu verlieren. Zum einen existieren Krippen, die Kinder ab zwei Monaten aufnehmen und bis zum Kindergarten- oder Schuleintritt, den ganzen Tag oder für ein paar Stunden, betreuen. Horte sind Institutionen, die Kinder ausserhalb des Kindergartens oder der Schule besuchen können und dabei ihre Freizeit verbringen, gepflegt werden oder beispielsweise bei den Hausaufgaben unterstützt werden können. Als Mittagstische werden Institutionen bezeichnet, bei denen die Kinder Mittagessen können und über den Mittag betreut werden (Lanfranchi, 2010, S. 98-100). Auch der Begriff Kindergarten wird oftmals gerade international verwendet, wenn man von Kindertagesstätten spricht, was teilweise zu Verwirrungen führen kann. Im deutschsprachigen Raum hat sich nun allerdings die Bezeichnung «Kindertagesstätte» durchgesetzt (Sauerbrey & Winkler, 2018, S. 115). Diese Master-Thesis verwendet Kindertagesstätte als Sammelbegriff, welche die beschriebenen Institutionsformen gleichermaßen aufnimmt.

In der Schweiz wird die Betreuung der Kinder zumeist von den Eltern finanziert, wobei ebenfalls Subventionierungen durch die Kantone und Gemeinden und zum Teil durch die

Arbeitgeber stattfinden können (Kibesuisse & Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz, 2015, S. 4). Betreut werden die Kinder, in der Schweiz, grundsätzlich von ausgebildeten Erziehenden, wobei auch Lernende und Praktikant:innen in die Teams integriert werden. In Deutschland ist der Einsatz von Lernenden und Praktikant:innen im Vergleich zur Schweiz geringer (Wurstmann Seiler, Pomerantes, Spirig Mohr & Steinmetz, 2013, S. 19-20). In der Schweiz existiert eine EFZ-Lehre zur Fachfrau/Fachmann Betreuung, die mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis abschliesst oder eine Ausbildung in der Höheren Fachschule (HF), die im tertiären Bildungsbereich angesiedelt ist und mit einem Diplom in Kinderbetreuung ausgezeichnet wird (Kibesuisse & Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz, 2015, S. 5). Bezogen auf die Schweiz entstand in den letzten 15 Jahren eine Erweiterung von familienergänzenden Institutionen. Gerade für Familien ist diese Institutionsform eine Chance, die Kompatibilität von Familie und Beruf zu gewährleisten (Lanfranchi, 2010, S. 93). Dafür wurde im Jahre 2003 das Bundesgesetz über Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung (KBFHG) erlassen (Artikel 861, Abs. 1 Ziff. 2 ZGB). Hierbei wird festgehalten, dass Betreuungsplätze und Subventionen, die kantonale und kommunale angelegt sind, erweitert werden müssen. Es ist somit auch ein gesellschaftliches Interesse vorhanden, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu fördern, wobei Kindertagesstätten einen bedeutenden Faktor darstellen können.

3.1.1 Der Auftrag von Kindertagesstätten

Wenn man also den Auftrag von Kindertagesstätten definieren möchte, befindet man sich auf zwei Ebenen: Zum einen sollen Kindertagesstätten gewährleisten, Eltern dabei zu unterstützen, zwischen Beruf und Familie zu jonglieren, sowie bei Erziehungsfragen zu beraten (Tietze & Viernickel, 2016, S. 13). Hierbei haben Kindertagesstätten einen gesellschaftlichen Auftrag inne, indem sie einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit für Eltern leisten (Nentwig-Gesemann, 2010, S. 33). Zum anderen erfüllen Kindertagesstätten einen sozialpädagogischen Auftrag, der besonders drei Begriffe miteinander verbinden soll: «Bildung», «Betreuung» und «Erziehung» (Tietze & Viernickel, 2016, S. 13). Bildung, Betreuung und Erziehung sind Begriffe, die in der frühkindlichen Förderung Synergien bilden und deshalb nur schwer voneinander zu trennen sind. Bildung wird oftmals mit Wissensvermittlung gleichgesetzt, wodurch teilweise in Vergessenheit gerät, dass auch Sinneserfahrungen, die die Handlungsfähigkeiten stärken, ebenso dazugehören. Mit dem Begriff Betreuung werden zumeist ausschliesslich pflegerische Aspekte, wie beispielsweise Ernährung oder Körperpflege, assoziiert, wobei ebenfalls hier förderliche Faktoren hineinfließen. Erziehende sollen demnach nicht nur die Kinder versorgen, sondern ihnen genauso Bildungsmomente schaffen (Stamm, 2010, S. 229). Der Begriff Erziehung wird mit Unterstützungsebenen gleichgesetzt, indem Erwachsene die Kinder in ihrer Entfaltung und Weiterentwicklung begleiten (Wiater, 2012, S. 20). Im Endeffekt bilden diese drei Begriffe den Grundstein für den pädagogischen Begriff «Personalisation» was laut Wiater (2012)

Folgendes bedeutet: «Unter der Personalisation versteht man die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit des Menschen im Kontext seiner gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Umwelt durch Förderung seiner Dispositionen und Potenziale» (S. 20). Somit bildet sich der pädagogische Auftrag von Kindertagesstätten dadurch, dass sie die Kinder dabei unterstützen, eigene Lerneffekte zu erzielen und diese mit den Erziehenden zu reflektieren.

Eine wichtige Entwicklungsphase zeigt sich in den ersten Lebensjahren von Kindern, da sie hierbei über breite Lern- und Entwicklungsressourcen verfügen, die sich sowohl auf sozialer, emotionaler oder intellektueller Ebenen verorten lassen. Gerade deshalb sollten Faktoren der Bildung, Betreuung und Erziehung einen hohen Stellenwert aufweisen (Stamm & Edelmann, 2010, S. 9-10). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, kurz FBBE, geht über die Vermittlung von Informationen und Wissen, wie beispielsweise der Erwerb von sprachlichen und mathematischen Ressourcen, hinaus. Die besondere Tragkraft von FBBE-Konzepten ist die Vermittlung von spezifischen Schlüsselkompetenzen, wie etwa die Aufnahme von sozialen Fertigkeiten oder das Erleben von autonomen und partizipativen Momenten (Stamm, 2010, S. 102-103). Von der Beek, Fuchs, Schäfer und Strätz (2003) erklären diesbezüglich: «Bei der Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags in die pädagogische Praxis müssen die (1) Orientierung an der subjektiven Weltsicht, (2) Orientierung an der Lebenswelt und dem Alltag der Kinder (Kindeswohl), (3) Orientierung an humanistischen Werten einer demokratischen Gesellschaft und Partizipation, sowie (4) die Berücksichtigung individueller, sozialer, kultureller und geschlechtsspezifischer Bedürfnisse gewährleistet sein» (S.103). Auch im Schweizerischen Kinder- und Jugendgesetzbuch wird in § 1 Abs. 1 KJHG festgehalten, dass ein Kind das Recht «auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit» hat. Gerade deshalb zeugt es von Wichtigkeit, dass die Erziehenden ihre pädagogische Arbeit immer wieder reflektieren und kritisch hinterfragen, um den Kindern diese Zugänge zu ermöglichen. Hierfür gehört es auch dazu, dass Erziehende die Kinder als kompetente Individuen betrachten, die ihre eigene Meinung besitzen. Die Erziehenden sollten die Kinder in Entscheidungen miteinbeziehen, gerade dann, wenn es ihre eigene Lebenswelt betrifft (Wyrobnik & Krause, 2012, S. 124-126). Es ist ebenfalls von Bedeutung, dass die Erziehenden beim Bereitstellen von Bildungsangeboten auf die diversen individuellen und sozialen Bedürfnisse der Kinder eingehen und diese berücksichtigen. Individuelle Zugänge zu Bildungserlebnissen sollten niemals unterbunden werden (von der Beek, Fuchs, Schäfer & Strätz, 2003, S. 133).

3.1.2 Eine kurze historische Verortung

In den meisten europäischen Ländern entstanden Kindertageseinrichtungen in der Industrialisierung des 19. Jahrhundert. Damals noch als «Bewahrungsanstalten» bezeichnet,

sollten die Institutionen dafür sorgen, dass Kinder, die aus der Arbeiterklasse stammten, mit Essen und Kleidern ausgestattet wurden, damit sie die nötige Kraft für die Verrichtung von Arbeiten bekamen, um als nutzbringend für die Gesellschaft zu gelten (Oberhuemer & Schreyer, 2010, S. 67). Einen anderen Denkansatz hatte der deutsche Pädagoge Friedrich Fröbel inne, der in der Mitte des 19. Jahrhunderts die erste Kindertageseinrichtung gründete, in der sozialpädagogische Elemente mit Spielmomenten verbunden wurden (Heiland, 1993, zitiert nach Oberhuemer & Schreyer, 2010, S. 67). Fröbel, inspiriert durch den deutschen Philosophen Immanuel Kant, war der Auffassung, dass Menschen ausschliesslich durch andere Menschen erzogen werden und sich dadurch eine Humanisierung bilden könne. Dadurch können wahre Freiheit und Selbstbestimmung entstehen und durch den Menschen verkörpert werden (Sauerbrey & Winkler, 2018, S. 19-20). Das Kind soll, nach Fröbel, nicht als Mängelwesen angesehen werden, sondern als eigeständiges Individuum, welches eine eigene Vielschichtigkeit innehat (Sauerbrey & Winkler, 2018, S. 99). Fröbel war der Ansicht, dass Institutionen der familienergänzenden Betreuung in das generelle Bildungssystem einbezogen werden müssen. Gerade durch die Entstehung der Reformpädagogik und dem Aufkommen der Frauenbewegung, Anfang des 20. Jahrhunderts, wurde diesen Institutionen zugesprochen, dass sie sich mit Bildungs- und Betreuungselementen auseinandersetzen sollen, wobei jedoch diese Denkweise, gerade in Deutschland, durch den entstandenen Nationalsozialismus, zum Stillstand kam. In dieser Zeit wurden viele Institutionen geschlossen und wurden erst wieder geöffnet, als sich die Forderung nach der Integration von Frauen im Arbeitsmarkt bemerkbar machte (Oberhuemer & Schreyer, 2010, S. 67). Seit Mitte des 20. Jahrhunderts wird besonders den Fragen nachgegangen, ob die familienergänzende Betreuung für Kinder eher positive oder negative Effekte auslösen könne, da besonders die Auswirkungen der Trennung von der Mutter in den Fokus gerückt waren und welche Qualität die Institutionen inne haben müssen, um die Entwicklung der Kinder zu fördern (Stamm, 2010, S. 195). Die Rolle der Mutter wurde als festverankertes System angesehen, das sich um das Kinder kümmern musste, da es dem weiblich konnotierten Naturell entsprach. Dieser Gedanke löste sich aus zwei Gründen ein wenig auf: Zum einen wurde der Tenor lauter, dass beide Elternteile berufliche Perspektiven haben sollen und zum anderen der Ruf nach frühkindlicher Bildung immer prägnanter (Lanfranchi, 2010, S. 96-97). Stieve (2013, S. 51) erklärt, dass gerade im deutschsprachigen Raum der Begriff Bildung seit dem Ende des 20. Jahrhunderts einen Hauptfokus in der frühkindlichen Pädagogik darstellt. Es ist klar, dass Institutionen der familienergänzenden Betreuung einen positiven Einfluss auf Bildungsmomente von Kindern haben können, was jedoch auch von der Qualität der jeweiligen Einrichtungen abhängt (Reyer, 2015, S. 120). Bezogen auf Qualitätsfragen bleibt bis heute ein Diskurs bestehen, welche spezifischen Charakteristika Kindertagesstätten erfüllen sollten.

3.1.3 Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Familien gelten als essenzieller Bildungsort für Kinder (Schüpbach & von Allmen, 2013, S. 352). Deshalb ist gerade die Zusammenarbeit mit den Eltern ein essenzieller Faktor in Kindertagesstätten. Für das Wohle des Kindes wird eine Art Partnerschaft eingegangen, wobei sich die Erziehenden immer wieder mit den Eltern austauschen und sie bezüglich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung beraten (Burkhardt, 2021, S. 5). Erziehungspartnerschaft meint, dass sich sowohl die Eltern wie auch die Erziehenden bezüglich der Kinder gemeinsam verbünden, um die kindliche Entwicklung auszubauen, indem sie sich immer wieder miteinander verständigen, um die kindlichen Interessen zu wahren (Textor, 2009, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 359). Das Zusammenspiel zwischen Eltern und Erziehenden, das auf Vertrauen und Nützlichkeit basiert, wird als essenzieller Faktor für eine erfolgsversprechende Arbeit mit den Kindern angesehen (Möller & Schlenther-Möller, 2007, S. 231). Gerade dieser Zusammenschluss, zwischen den Eltern und den Erziehenden, kann den Bildungserfolg von Kindern immens beeinflussen (Lepenes, 2008, S. 7). Elternarbeit kann ein komplexes Gebilde sein, weshalb es wichtig ist, eine offene Kommunikation zu pflegen. Hierfür muss ein gemeinsames Verständnis entwickelt werden, wozu Möller und Schlenther-Möller (2007) Folgendes beschreiben: «Ausdruck hiervon kann u.a. das gemeinsame Verständnis dafür sein, dass die Eltern nicht direkt das Verhalten oder die Leistung ihres Kindes in der Kita bestimmen und auch, dass die Erzieherinnen nicht direkt das Verhalten oder die Leistung des Kindes im häuslichen Rahmen bestimmen» (S. 234). Gerade deshalb muss zum Wohle des Kindes ein gemeinsamer Konsens entstehen, da sonst Konflikte entstehen können, die letztendlich auf das Kind zurückfallen können.

Ab Zeitpunkt der Eingewöhnung des Kindes beginnt diese Partnerschaft. Gerade in der Eingewöhnungszeit ist es wichtig, dass die Eltern in diesen Prozess miteinbezogen werden, da eine gelungene Eingewöhnung ebenso von ihnen abhängt (Schaich, 2013, S. 108). Die Transition von der Familie in die Kindertagesstätten kann für Kinder herausfordernd sein, weshalb die Erziehenden wie auch die Eltern zusammen agieren müssen, damit die Kinder nicht überfordert werden. Ebenso für Eltern ist diese erste Trennung nicht einfach, weshalb hier die Erziehenden empathisch und verständnisvoll auf die Eltern reagieren sollten (Hédervári-Heller, 2010, S. 239-241). Durch eine stabile Eingewöhnung kann ein Vertrauen zwischen den Erziehenden und Eltern entstehen, welches als Basis für die weitere Zusammenarbeit fungiert. Nach der Eingewöhnung des Kindes kann das Zusammenspiel zwischen Eltern und Erziehenden in verschiedenen Variationen entstehen, die entweder auf einer formellen (z.B. Elternabende oder Elterngespräche) oder informellen (z.B. Tür- und Angelgespräche oder kurze Besprechungen bezüglich Informationsabgaben) Ebene stattfinden können. Die Kindertagesstätten sind letztendlich dafür zuständig, dass die Eltern zu nötigen Informationen gelangen und sie sich bei erzieherischen Fragen an sie wenden

können (Tietze & Viernickel, 2016, S. 232). Dass eine spezifische Beziehung zwischen Eltern und Erziehenden bestehen sollte, wurde nicht immer so wahrgenommen. Möller und Schlenther-Möller (2007) erklären hierzu: «Von den Anhängern der antiautoritären Erziehung (Familien galten als Ort der Unterdrückung) bis hin zu den Vertretern kompensatorischer Erziehung (Unterschichtsfamilien vermitteln einen Erziehungsstil, der Benachteiligungen hervorruft) war eher ein Interesse vorhanden, Eltern aus dem Erziehungsprozess herauszuhalten» (S.231). Es ist jedoch unvermeidlich, die Eltern in den pädagogischen Alltag von Kindertagesstätten zu integrieren, da sie, zumindest im Idealfall, mit ihrem Kind am meisten Zeit verbracht haben und so für die Erziehenden auch Zugänge zu dem Kind herstellen können. Kindertagesstätten sollen demnach als eine Ergänzung zu den Eltern fungieren, diese jedoch nicht ablösen (Stamm, 2010, S. 97).

3.2 Theoretische und praktische Zugänge zum Genderbegriff

Im Folgenden soll der Begriff Gender durchleuchtet und anhand ausgewählter Konzepte und Theorien konkretisiert werden. Die Kategorie Geschlecht ist ein essenzieller Faktor, wenn es um Gerechtigkeits- und Identitätsfragen geht. Dies ist deshalb so wichtig, da damit auch Vorurteile verbunden werden, da hierbei Zuschreibungen getätigt werden, die sowohl historisch als auch kulturell geprägt sind. Man scheint zu wissen, was typisch weiblich und typisch männlich ist und welche Charakteristika man damit in Relation setzt (Connell, 2013, S. 13). Der Autor dieser Master-Thesis geht von dem Prinzip aus, dass Geschlecht als soziale Konstruktion hergestellt wird. Der Konstruktivismus beschreibt, dass jedes Individuum seine eigene Realität erschafft und verkörpert. Demnach sind die Welt und Wirklichkeit nicht direkt zugänglich, sondern werden durch praktische und kommunikative Handlungen erfasst. Geschlechtsbezogene Konstruktionen finden sich in den alltäglichen und beruflichen Handlungen (Gildenmeister & Robert, 2011, S. 237-239). Kroll (2002) definiert den Begriff Gender folgendermassen: «Für den aus dem Englischen stammenden Begriff Gender gibt es im Deutschen bislang keine allgemein eingeführte Entsprechung; ursprünglich nur auf das grammatische Geschlecht der Substantive bezogen (in der lateinischen Grammatik mit Genus bezeichnet), verweist der Begriff darauf, dass Geschlechtsidentitäten nicht angeboren, sondern sozio-kulturell durch diskursive Zuschreibung erworben» werden (S.141). Dies bedeutet, dass die Menschen selbst, einer Sache Bedeutung und Sinnhaftigkeit einverleiben. Soziale Konstruktionen möchten aussagen, dass der Umgang mit Sachverhalten und wie diese u.a. interpretiert werden, ebenso davon abhängt, in welchem Zusammenhang diese gesehen werden (Rendtorff, 2011, S. 47-48). Diese Ansicht wird besonders in der Ethnomethodologie, nach dem US-amerikanischen Soziologen Harold Garfinkel und seiner Studie über Agnes, die sich einer Geschlechtsumwandlung unterzog, betrachtet. Agnes wurde als Mann geboren, fühlte sich jedoch schon immer als Frau (Garfinkel, 1967, zitiert nach

Meuser, 2010, S. 63). Die Studie dokumentierte, mit welchen Erwartungen das «Frau-Sein» einhergeht. Neben dem erworbenen Erscheinungsbild einer Frau erlernte Agnes Verhaltens- und Handlungsweisen, die mit Weiblichkeit assoziiert werden (Gildemeister, 2010, S. 139). Durch die Studie wurde sichtbar, dass Geschlechterzugehörigkeit durch praktische Handlungen, die im Alltag durch Interaktionen vollzogen werden, geschaffen wird (Garfinkel, 1967, zitiert nach Meuser, 2010, S. 63). Die Konstruktion des Geschlechts beginnt bereits im 18. Jahrhundert, u.a. durch die Einführung des bürgerlichen Familiensystems und der Arbeitsaufteilung zwischen Frauen und Männer (Wetterer, 2010, S. 131). Demzufolge wurden klare Rollenerwartungen an Frauen und Männer gerichtet, was sich dadurch zeigte, dass die Männer zumeist arbeiten gingen und Frauen sich um die Erziehung der Kinder kümmerten. Diese Charakterisierung wird somit mit Geschlechterzugehörigkeit in Relation gesetzt und als natürlich betrachtet (Wetterer, 2010, S. 131). Geschlecht wird oftmals, bezogen auf Alltagswissen, als natürlich angesehen, was durch Handlungen und Differenzen hervorgebracht wird. Dabei wird binär gedacht, was bedeutet, dass ausschliesslich zwei Geschlechter, Frau und Mann, existieren und diese Zugehörigkeit ab der Geburt eines Menschen feststeht und auch nicht veränderbar ist (Wetterer, 2010, S. 126).

Der Genderbegriff wird in der Allgemeinheit dafür verwendet, um eine Angrenzung zu körperlichen Faktoren (ebenfalls unter dem Begriff Sex bekannt) herzustellen. Bezüglich des biologischen Geschlechts erwähnt Kroll (2002) folgendes: «Mittlerweile hat sich die Ansicht durchgesetzt, dass auch das biologische Geschlecht nicht als eine ahistorische Grösse wahrgenommen werden kann, dass auch «nature» und «sex» Konzepte mit Geschichte sind, da nämlich das, was zu einem bestimmten Zeitpunkt als «naturhaft» gilt, immer bereits im Kulturraum einer bestimmten Gesellschaft definiert ist» (S. 141). Somit wird sichtbar, dass die Rolle des Geschlechts durch biologische Unterscheidungen erst gebildet wird. Bronner und Paulus (2021, S. 73) weisen darauf hin, dass somit ebenso der Zusammenhang zwischen Anatomie und Geschlecht sozial konstruiert ist.

3.2.1 Doing und Undoing Gender

Das Konzept Doing Gender wird nach Elsen (2020) folgendermassen definiert: «Doing Gender heisst, dass Gender im täglichen Leben permanent und immer wieder konstruiert wird und erst dann und dadurch überhaupt erst entsteht, dass es eine soziale Gewohnheit ist» (S. 52). Das Konzept Doing Gender wird somit als eine Art Synonym, bezüglich sozialer Konstruktion von Geschlecht, verwendet. Demnach steht beim Konzept des Doing Gender das Ziel im Vordergrund, dass nicht Funktionen oder Eigenschaften mit der Kategorie Geschlecht in Relation gesetzt werden, sondern dass Prozesse, die sozial gestaltet sind, betrachtet werden, die das Geschlecht erzeugen und in der Folge reproduzieren (Gildemeister, 2010, S. 137). Beim Konzept des Doing Gender wird der Frage nachgegangen, wie menschliches Handeln

institutionalisierte Erkenntnisse aufnimmt, hinterfragt und verwandelt (Nentwich & Vogt, 2021, S. 7). Das englische Wort «Doing», im Deutschen «Tun», bedeutet hierbei, dass Dinge über Interaktionen definiert werden, wobei sich diese zumeist in Routinen verfestigt haben und unbewusst vollzogen werden. Es handelt sich dabei auch um die Erzeugung von sozialer Ordnung (Gildemeister, 2019, S. 410-411). Der konstruktivistische Charakter beim Konzept Doing Gender zeigt sich in einer Omnirelevanz von Geschlecht. Dies bedeutet, dass Geschlecht immer präsent ist und man Geschlecht nicht «nicht tun» kann (Degele, 2008, S. 93). Oder wie es West und Zimmerman (1987, S. 137) beschreiben: «Doing Gender ist unvermeidlich» (S. 137). Das Konzept wurde von West und Zimmerman (1987, S. 137), basierend auf der Studie von Garfinkel, gebildet, um Unterschiede darzustellen, die nicht auf einer natürlichen oder biologischen Ebene anzusiedeln sind. West und Zimmerman unterscheiden zwischen drei Kategorien, die sie zur Analyse von sozialen Konstruktionen verwenden: (1) «Sex», das körperliche Geschlecht oder Geburtsklassifikation, welches von Geburt an gebildet wird und mit biologischen Charakteristika (z.B. durch Genitalien) verbunden wird. (2) «Sex-categroy», die eine geschlechtsspezifische Zuordnung, die sozial hergestellt wird, verinnerlicht und Geschlechterzuschreibungen und Merkmale (z.B. Kleidung oder Gestikulation) definiert. Sowie (3) «Gender», die Handlungen, die in Interaktionsprozessen entstehen und mit Geschlechterkategorien verbunden werden, beschreibt. (West & Zimmerman, 1987, zitiert nach Gildemeister, 2010, S. 138). West und Zimmerman (1987, S. 127) machen darauf aufmerksam, dass, um ein Verständnis bezüglich der Bedeutung von Geschlecht in der Gesellschaft zu erlangen, diese drei beschriebenen Kategorien in ihrer Analyse auseinandergelassen werden sollten. Das Konzept geht davon aus, dass Gender allgegenwärtig und relevant ist, da die gesellschaftliche Denkweise auf der Ansicht von Zweigeschlechtlichkeit beruht und diese mit spezifischen Eigenschaften und Ressourcen assoziiert wird. Menschliches Verhalten wird demnach auch mit weiblichem oder männlichem Verhalten gleichgesetzt. Menschen werden somit nach ihrem geschlechtsspezifischen Verhalten bewertet (Kroll, 2002, S. 73). Diese Geschlechterattribute werden nicht mit der Geburt eines Menschen inkorporiert, sondern werden im Verlaufe des Lebens, u.a. durch die erlebte Erziehung, erworben (Elsen, 2020, S. 51). Dabei werden Geschlechterunterscheidungen auch durch soziale Institutionen, wie etwa Liebesbeziehungen, Familien oder dem Arbeitsplatz, festgelegt und produziert (Goffman, 1981, zitiert nach Knoblauch, 2001, S. 41). Kurzum meint das Konzept, dass Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität in praktisch jeder Aktivität hergestellt werden (Gildemeister, 2010, S. 137).

Das Konzept Undoing Gender wird als Gegenentwurf zum Doing Gender verstanden und wurde durch den deutschen Soziologen Stefan Hirschauer verbreitet. Das Konzept Undoing Gender wird nach Elsen (2020) folgendermassen beschrieben: «Undoing gender heisst, die

Geschlechtsunterscheidung in manchen, z. B. schulischen oder beruflichen, Situationen zu neutralisieren, wenn es angebracht ist, indem sie unwichtig und nicht mehr wahrgenommen wird» (S. 53). Demnach soll die Omnirelevanz von Geschlecht, wie es im Konzept Doing Gender beschrieben wird, aufgebrochen und aufgehoben werden (Westheuser, 2015, S. 111). Beim Undoing Gender wird die Meinung vertreten, dass berufliche Tätigkeiten oder praxisbezogene Handlungen nicht durch das Geschlecht definiert werden, sondern, dass es umgekehrt vonstatten geht, d.h. dass berufliche Tätigkeiten oder praxisbezogene Handlungen Geschlecht erzeugen. Ein Beispiel dafür sind Grundschullehrer:innen: Früher noch als maskuliner Beruf beschrieben, wird heutzutage der Frauenanteil massiv höher eingeschätzt als der Männeranteil (Degele, 2008, S. 141). Hirschauer (2001, S. 208) geht der Frage nach, welche Bedeutung das Geschlecht für eine soziale Ordnung haben kann, ein Thema, das in der Soziologie keinen Konsens findet. Dabei beschreibt Hirschauer (2001) zwei verschiedene Ansichten folgendermassen: «Auf der einen Seite sehen viele Fachvertreter moderne Gesellschaften offenbar durch ein hohes Mass an Geschlechtsneutralität ihrer Rollen und Institutionen charakterisiert. Auf der anderen Seite erkennt die soziologische Frauenforschung eine zentrale Bedeutung der Geschlechterdifferenz im sozialen Leben» (S. 208). Er erklärt, dass ein essenzieller Faktor wäre, was Menschen «tun» würden, d.h. ob sie Geschlechterunterscheidungen praktizieren und benennen oder diesen keine Bedeutung schenken und somit den Wert dieser Unterscheidungen relativieren (Hirschauer, 2013, S. 161). Die Neutralisierung einer kulturellen Natur kann zur Folge haben, dass die Sinnhaftigkeit einer Geschlechterzugehörigkeit als banal betrachtet wird (Hirschauer, 2013, S. 170). Auch Deutsch (2007, S. 122) geht kritisch mit dem Konzept Doing Gender um, indem sie erwähnt, dass durch das «Doing», also dem «Tun», Geschlechterdifferenzen eher realisiert werden, anstatt diese abzubauen. Sie weist darauf hin, dass die Auflösung von Geschlechtersystemen dadurch nicht vollzogen werden kann. Deutsch (2007, S. 122) schlägt vor, dass die Begrifflichkeiten klar definiert und kategorisiert werden, indem das Konzept Doing Gender, soziale Interaktionen beschreiben soll, die Geschlechterdifferenzen reproduzieren. Das Konzept Undoing Gender sollte dafür genutzt werden, soziale Interaktionen zu beschreiben, die Geschlechterdifferenzen abbauen. Spezifische Beispiele bezüglich der Umsetzung von Undoing Gender finden sich in der Aufhebung von geschlechtsspezifischer Kleidung, dem Herbeiführen der Gleichheit zwischen den Geschlechtern sowie dem Entgegensetzen von Geschlechternormen und Geschlechterstereotypen (Elsen, 2020, S. 54).

Zusammengefasst beschreiben Nentwich und Vogt (2021, S. 3) die Konzepte in ihrer praktischen Umsetzung und ihrem Analysegrad so, dass beim Doing Gender geschlechtsspezifische Differenzen benannt werden und beim Undoing Gender Positionierungen beschrieben werden, die die Gleichheit zwischen den Geschlechtern

bekräftigen. Auch der Autor dieser Master-Thesis verwendet dieses Verständnis für die Analyse seiner Forschungsergebnisse.

3.2.2 Doing Masculinity und Doing Femininity

Wie beim Konzept Doing Gender, werden bei den Konzepten Doing Masculinity und Doing Femininity die Bedeutungen der jeweiligen Geschlechter hervorgehoben, die mit Handlungen von geschlechtsspezifischen Stereotypen in Relation gesetzt werden. Ebenso werden beim Doing Masculinity und Doing Femininity durch bewusste oder unbewusste Handlungen Interaktionen hergestellt (Bockstaller, 2021, S. 162). Ebenfalls hergestellt wird dies durch geschlechtsspezifische Zuschreibungen, was zur Folge hat, dass sich Menschen entsprechend ihrem Geschlecht und den dazugehörigen Attributen zuordnen (Buschmeyer, 2013, S. 207). Geschlechterstereotypen bilden sich durch individuelle und kulturelle Auffassungen bezüglich geschlechtstypischer Merkmale (Eckes, 2010, S. 178). Stereotypen, die auf Alltagswissen beruhen, entstehen durch Beobachtungen, die anschliessend generalisiert und auf spezifische Gruppen adaptiert werden. Bei Geschlechterstereotypen wird aufgezeigt, wie sich Frauen und Männer in Bezug auf ihr Aussehen, ihre Art und ihre Vorlieben zu verhalten haben (Elsen, 2020, S. 104). Eckes (2010, S. 178) beschreibt, dass Geschlechterstereotypen sowohl deskriptive wie auch präskriptive Anteile besitzen. Deskriptive Anteile beschreiben althergebrachte Ansichten, wie Frauen und Männer von Natur aus sind, d.h. welche Eigenschaften und Verhaltensweisen sie verkörpern. Demnach werden Frauen als empathisch und emotional, Männer als bestimmend und energisch beschrieben. Präskriptive Anteile stellen althergebrachte Ansichten dar, wie Frauen und Männer von Natur aus sein sollen und sich dementsprechend verhalten sollen. Demnach sollen Frauen emotional und Männer energisch sein. Anders als bei deskriptiven Anteilen, wo ein Entgegensetzen dieser Vorstellungen zu Überraschungen führen kann, entstehen beim «nicht befolgen» von präskriptiven Anteilen Abneigungen und Sanktionierungen. Durch Geschlechterstereotypen werden Frauen wie auch Männer anders bewertet und ihnen andere Aufgaben zugeteilt (Elsen, 2020, S. 105). Bereits aufgrund einer historischen Verortung kann dargestellt werden, dass Weiblichkeit mit spezifischen Attributen gekennzeichnet wird, wie beispielsweise eine breite emotionale Fülle, die sich in pflegerischen und fürsorglichen Handlungen widerspiegeln (Flessner, 2011, S. 432-433). Dasselbe gilt für Männlichkeit, wobei sich ihre geschlechtliche Konstruktion durch Wettbewerbe manifestiert, wozu Meuser (2011) Folgendes erwähnt: «Diese zeigt sich in der agonalen, auf wechselseitiges Überbieten ausgerichteten, Rangordnungen produzierenden Struktur des Spiels von Jungen, in typischen Männersportarten, insbesondere im Fußball, in den Beleidigungsritualen männlicher Jugendlicher wie in beruflichen Statuskämpfen» (S. 277). Durch die Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit entstehen Geschlechterbilder und -rollen, die sich

gesellschaftlich internalisiert und dementsprechend fest verankert haben. Bereits in der frühen Kindheit können Geschlechterstereotypen gesichtet werden, indem sich die Kinder mit Spielzeug, das mit einem spezifischen Geschlecht konnotiert wird, auseinandersetzen. Diese Stereotypen können sich dann mit der Zeit noch weiter verfestigen (Elsen, 2020, S. 107).

Connell (2015, S. 124) macht darauf aufmerksam, dass man Geschlecht nicht als normatives und naturgebundenes Objekt betrachten sollte und stattdessen den Fokus auf Prozesse richten, die Vergeschlechtlichung überhaupt konstruieren. Weiblichkeit und Männlichkeit entstehen demnach auch dadurch, dass Frauen und Männer Positionen praktizieren, die auf kulturellen Wertvorstellungen beruhen. Connell erklärt, dass die Gefahr besteht würde, dass beispielsweise Männlichkeit nur im Singular gedacht wird, d.h. dass nur eine Art von Männlichkeit existiert. Somit stellt sie klar, dass es mehrere Formen von Männlichkeit gibt (Connell, 2006, zitiert nach Buschmeyer, 2013, S. 92). Zusammengefasst werden Doing Masculinity und Doing Femininity dann vollzogen, wenn Geschlechtszugehörigkeiten durch aktive Handlungen her- oder dargestellt und somit geschlechtsspezifische Normen produziert und reproduziert werden (Budde, 2014, S. 20-21).

3.2.3 Geschlechterhabitus

Gildenmeister (2019, S. 412) erwähnt, dass ethnomethodologische Aspekte nicht nur durch Doing Gender erfasst, sondern u.a. auch mit dem Habituskonzept dargestellt werden können. Das Habituskonzept kann als Instrument dafür dienlich sein, um Produktionen und Reproduktionen von geschlechtsspezifischen Konstruktionen zu erklären (Buschmeyer, 2013, S. 67). Der Begriff «Habitus» wird nach Fuchs-Heinritz und König (2014) folgendermassen definiert: «Im allgemeinsten Sinne ist mit Habitus die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen gemeint» (S. 89). Der Habitus eines Menschen steht jedoch nicht mit der Geburt fest, sondern entwickelt sich im Verlauf des Lebens. Er setzt sich aus vergangenen Erfahrungen zusammen und setzt sich in der Gegenwart und Zukunft weiter fort. Erfahrungen und Auseinandersetzungen, die ein Mensch mit der Welt macht, werden im Habitus inkorporiert und beeinflussen seine Handlungen und Ansichten (Krais, 2011, S. 189). Buschmeyer (2013) erklärt hierzu: «Männer und Frauen haben gelernt, sich in den Denkschemata, in den ‚inkorporierten‘ Strukturen, zu bewegen, sie als ‚natürlich‘ zu empfinden» (S. 59). Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass sich Menschen nach diesen Strukturen orientieren und in Interaktionen wiederbeleben.

Eingeführt wurde der Begriff durch den französischen Soziologen Pierre Bourdieu (2021, S. 178), der erwähnt, dass beispielsweise die Kategorie Geschlecht nicht bloss eine Rolle darstellt, sondern tief im menschlichen Denken und Körper verwurzelt ist. Handlungen werden demnach nach festverankerten Leitlinien durchgeführt (Meuser, 2010, S. 120). Nach Bourdieu

(2021, S. 178) findet demnach eine Geschlechterordnung statt. Dieses Prinzip der Ordnung findet sich zum einen in einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und zum anderen in einer Klassifikation von Weiblichkeit und Männlichkeit wieder. Diese Strukturen verfestigen sich tief im Habitus und bringen Individuen dazu, ihre Handlungen nach dieser Geschlechterordnung zu richten, wodurch immer wieder eine Produktion und Reproduktion dieser Strukturen stattfindet (Krais, 2011, S. 190). Beispielsweise erklärt Bourdieu (2018, S. 185), dass Dienstleistungs- und Pflegeberufe deshalb mit Weiblichkeit verbunden werden, da sie spezifische Merkmale, die auf Frauen projiziert werden, vereinen. Diese Ansichten produzieren und reproduzieren sich immer wieder aufs Neue und haben somit auch einen immensen Einfluss auf die Klassenzugehörigkeit eines Menschen. Geschlecht als soziale Konstruktion wird eben dadurch manifestiert, dass Menschen das Geschlecht kategorisieren, da sie spezifische Merkmale mit einem Geschlecht verbinden und entsprechend dieser Kategorien, die sie entweder für richtig oder falsch halten, handeln. Damit ist der soziale Bestand eines Geschlechts mit dem Habitus verflochten, der spezifische Handlungen ermöglicht oder blockiert (Meuser, 2010, S. 117). Buschmeyer (2013, S. 64) spricht davon, dass mit dem Habitus ein Ordnungsschema, d.h. etwas als männlich oder weiblich zu klassifizieren, gebildet wird, was zur Folge hat, dass damit eine Zuteilung zu weiblichen oder männlichen Genus-Gruppen einhergehen kann.

Beim Habituskonzept wird von einer Einverleibung gesprochen. Dabei wird betont, dass der Habitus durch Beobachtungen in den Körper einverleibt werden. Dies geschieht gerade bei Kindern, indem sie beispielsweise Erwachsene in ihren körperlichen und emotionalen Handlungen analysieren, d.h. wie sie sich bewegen oder in welchem Ton sie kommunizieren. Gerade bei Kindern wird der Habitus durch gesellschaftliche Vorstellungen geformt, indem ihnen beispielsweise Benimmregeln beigebracht werden. Dadurch sollen den Kindern grössere Aspekte, die auf ethischen Wertvorstellungen beruhen, nähergebracht werden. D.h. wie man sich in der Welt bewegt und welche sozialen Regeln hierfür gelten. Durch den Begriff Einverleibung wird dargestellt, wie prägnant sich die soziale Welt im menschlichen Körper verfestigt und somit menschliches Handeln formt (Fuchs-Heinritz und König, 2014, S. 106-107). Auch hier benötigt es von Seiten der Erwachsenen eine Sensibilisierung dafür, den Kindern ihre eigenen Wertvorstellungen nicht drastisch einzuverleiben, sondern ihnen die Möglichkeit zu geben, sich selbst mit der Welt auseinanderzusetzen und somit eigene Erfahrungen zu bilden.

3.2.4 Bedeutung einer genderbewussten Sozialen Arbeit

Mittlerweile wird der Begriff Gender in der Sozialen Arbeit als eigene Analysekategorie verwendet (Engelke, Borrmann & Spatscheck, 2018, S. 479). Bereits im Berufskodex des Berufsverbands Soziale Arbeit Schweiz, Avenir Social (2010, S. 9-11), wird festgehalten, dass

sich die Soziale Arbeit als Profession gegen Geschlechterdiskriminierung einsetzen und jeden Menschen, unabhängig von seiner Geschlechterzugehörigkeit, respektvoll behandeln soll. Geschlechterbewusste Soziale Arbeit wird besonders in der Mädchen- und Jungenarbeit umzusetzen versucht (Ehlert, 2012, S. 99). Dabei wird das Ziel verfolgt, dass geschlechtergerecht gearbeitet wird und Genderkonzepte in die Praxis implementiert werden. Dies kann jedoch nur funktionieren, wenn die Teams in den Institutionen genderbewusste Arbeit als angebracht betrachten. Das Ziel von Genderkonzepten ist es, geschlechtsspezifische Zuschreibungen entgegenzuwirken und die Anerkennung von geschlechtlicher Vielfalt voranzutreiben. Diese Konzepte sollen es ermöglichen, dass Kinder und Jugendliche sich aufgrund ihrer Interessen weiterbilden können und dies nicht durch geschlechtsspezifische Zuschreibungen verloren geht. Gerade auch dadurch können geschlechtsbezogene Hierarchien aufgebrochen werden (Wallner, 2013, S. 74-76). Dafür benötigt die Soziale Arbeit Genderkompetenzen, die Folgendes beinhalten: Entstehungswissen über soziale Konstruktionen von Geschlechterrollen und -verhältnissen, die Ressource der Reflexion, um eigene Geschlechterbilder und -rollen zu analysieren, sowie das Bewusstsein Gender als Analysekategorie zu verwenden. Somit bilden Sensibilität und Selbstreflexion die Grundeinheit für genderbewusstes Agieren in der Sozialen Arbeit (Böllert & Karsunky, 2008, S. 7). Für Kinder und Jugendliche kann es fatale Folgen haben, wenn sie in ihrer Identitätsfindung gestört oder negativ beeinflusst werden. Gerade in diesem Altersspektrum können Positionen internalisiert werden, die die Kinder und Jugendlichen nachhaltig beeinflussen. Gerade deshalb ist es für die Soziale Arbeit wichtig, ihre Aufgabeplanungen immer wieder an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen auszurichten und diese partizipativ in den Alltag zu integrieren. Auch Kinder und Jugendliche sind Expert:innen ihrer eigenen Lebenswelt, weshalb ihre Erfahrungen und Empfindungen gehört werden müssen.

Um eine geschlechterbewusste Soziale Arbeit zu praktizieren, müssen sich die Professionellen immer wieder die Frage stellen, inwiefern sie einen Teil dazu leisten, institutionalisierte Reproduktionen von Geschlechterunterschieden zu durchbrechen (Ehlert, 2012, S. 107-108). Eine kritische Reflexion des eigenen Verhaltens und der eigenen Vorstellungen bezüglich der Kategorie Geschlecht sollte ebenfalls damit einhergehen (Wallner, 2013, S. 76). Ehlert (2012) hierzu: «Wenn eine solche reflexive Grundhaltung in der Sozialen Arbeit zum Standard professionellen Handelns zählt, ist eine geschlechterbewusste Arbeit selbstverständlich und geht in einer diversitätsbewussten Sozialen Arbeit auf, die Konstruktionen und Vorurteile, Abwertungen und Ausgrenzungen aufgrund von kulturellen Zuschreibungen, Ethnizität, sexueller Orientierung, Alter, Behinderung und Krankheit reflektiert» (S. 108). Somit kann Gleichberechtigung gezielt begünstigt werden (Wallner, 2013, S. 77). Es ist auch deshalb von essenzieller Bedeutung, dass die Professionellen ihre

Ansichten immer wieder reflektieren, da ihre eigene Geschlechtlichkeit ebenso einen Einfluss auf den praktischen Alltag hat, da sie von den Adressat:innen ebenfalls einem Geschlecht zugeordnet werden. Professionelle der Sozialen Arbeit verinnerlichen ebenso einen Geschlechterhabitus. Ob bewusst oder unbewusst, werden diese Vorstellungen in alltägliche Konzeptionen und Tagesplanungen integriert. Gerade demzufolge müssen in den Teams immer wieder Gespräche über die Handhabung der Kategorie Geschlecht geführt werden (Rose, 2007, S. 18). Die Soziale Arbeit kann einen Beitrag dazu leisten, Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten, die keine gleiche Verteilung erleben, umzudeuten und Zugänge dafür zu schaffen, dass solche Räume durch Geschlechterstereotypisierung nicht mehr verwehrt bleiben (Micus-Loos, 2013, S. 193). Somit kann sozialen Ungleichheiten, die aufgrund von Geschlechterzugehörigkeit entstehen, entgegengewirkt werden.

3.3 Gender in Kindertagesstätten

In Bezug auf eine geschlechtsbezogene Entwicklung haben gerade die ersten Jahre im Leben eines Kindes einen hohen Stellenwert (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 67). Gender spielt mittlerweile nicht nur im öffentlichen Raum eine Rolle, sondern beeinflusst immer mehr auch die Verhaltensweise und die Empfindungen von Erziehenden, Eltern, wie auch den Kindern. Gender in Kindertagesstätten findet sich nicht nur auf einer verbalen Ebene, sondern beispielsweise ebenso in den Spielsachen, die sie zur Verfügung stellen (Koordinationsstelle «Männer in Kitas», 2014, S. 4). Gender wie auch Sexualität gehören in die frühkindliche Entwicklung hinein und spielen für diverse Bildungsthemen eine wichtige Rolle. Rabe-Kleberg & Damrow (2012) erklären diesbezüglich: «Während Geschlechtsbildung den Prozess der Auseinandersetzung mit den Spielräumen, aber auch mit den Vorgaben der gesellschaftlichen Norm, sich zu einem von zwei Geschlechtern zugehörig zu fühlen, umfasst, bleibt der Prozess sexueller Bildung eher unverstanden» (S. 37). Dabei gilt es zu beachten, wie Rohrmann & Wanzeck-Sielert (2018, S. 101-102) erwähnen, dass eine Unterscheidung gemacht werden muss zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität. Gerade Kinder lernen in jungen Jahren ihren Körper erst kennen, tasten sich so langsam an ihre eigene Sexualität heran und beziehen Sexualität auf sich selbst, indem sie beispielsweise beginnen, sich anzufassen. Zu einem späteren Zeitpunkt kann sich dies weiterentwickeln, indem Kinder beginnen, Sexualität in Rollenspielen zu verankern. Dieser Vorgang gestaltet sich besonders für Erziehende und Eltern schwierig, da sie zumeist überfordert und ängstlich sind und nicht wissen, wie sie dies thematisieren sollen. Dadurch passiert es, dass die Erziehenden und Eltern oftmals diese Situationen ignorieren oder herunterspielen (Rabe-Kleberg & Damrow, 2012, S. 37). Teilweise haben gerade Eltern Angst davor, dass die Spielvorlieben ihrer Kinder ihre sexuelle Orientierung symbolisieren und darstellen. Beispielsweise machen sich Eltern oftmals Sorgen, wenn Jungen feminine Spielaktivitäten vollziehen, da aus ihrer Sicht die Gefahr besteht, dass

das Kind irgendwann homosexuell sein könnte. Demnach werden Kinder teilweise mit einer «heteronormativen» Vorstellung erzogen, wobei der Tenor ersichtlich wird, dass ausschliesslich zwei Geschlechter existieren und diese Geschlechter unveränderbare Merkmale verkörpern (Koordinationsstelle «Männer in Kitas», 2014, S. 43). Focks (2016, S. 17) erklärt, dass Ansichten, die mit Weiblichkeit und Männlichkeit verbunden werden, oftmals verfestigt sind und dies auch auf die Kinder adaptiert wird und somit einen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben kann. Rohrman und Wanzeck-Sielert (2018) erklären: «Bis zum sechsten Lebensjahr erwerben Kinder eine basale Geschlechtsidentität, ein grundlegendes Verständnis von Geschlechtsunterschieden, Geschlechtskonstanz und Sexualität sowie das Wissen von Geschlechterstereotypen» (S. 67). Verhaltensweisen bei Interaktionen und Spielen, die Geschlechterunterschiede darstellen, können bereits ab drei Jahren ersichtlich werden (Rohrman und Wanzeck-Sielert, 2018, S. 67). Doch wie kommt es eigentlich zu Geschlechterunterschieden? Rohrman (2012b, S. 8) erklärt, dass man dies aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachten könne: entweder aus einer kognitionspsychologischen oder sozialkognitiven Sichtweise. Mit Bezug auf die kognitionspsychologische Argumentation, wird dargelegt, dass das Bewusstsein der persönlichen Geschlechterzugehörigkeit den Auftakt zu geschlechtstypischen Handlungen bildet (Martin, Ruble & Szkrybalo 2002, zitiert nach Rohrman, 2012b, S. 8). Die sozialkognitive Argumentation lautet, dass ein immenser Einfluss durch das soziale Netzwerk, wie beispielsweise die Eltern, besteht und so die Kinder in ihrem Verhalten dirigiert werden, bevor sie sich selbst mit ihrer Geschlechtsidentität auseinandersetzen können (Bandura & Bussey, 2004, zitiert nach Rohrman, 2012b, S. 8). Obwohl der Autor beiden Argumentationslinien etwas abgewinnen kann, erachtet er besonders den sozialkognitiven Ansatz für legitim.

Immer mehr wird in Kindertagesstätten Gender-Mainstreaming vollzogen. Gender-Mainstreaming, das sich besonders auf einer politischen Ebene verorten lässt, verfolgt das Ziel, geschlechtsbezogene Werte in Konzepte und Entscheidungen einfließen zu lassen und beteiligte Personen in diese Prozesse zu integrieren (Mascher, 2009, zitiert nach Alshut, 2012, S. 26). Beispielsweise hat in Deutschland eine Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) ein Diskussionspapier mit dem Titel «Geschlechtersensibilität als Merkmal und Gegenstand von Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen» erstellt, in dem u.a. auch Ansprüche an Erziehende formuliert wurden. Dabei wurde erläutert, dass Erziehende zum einen ihre eigenen Haltungen bezüglich Gender reflektieren und geschlechtsspezifische Normen und Werte im Team kritisch hinterfragt werden sollten. Kinder sollten auf dem Weg, ihre eigene Geschlechtsidentität kennenzulernen, unterstützt und begleitet werden, wobei ebenso die Eltern in diesem Vorgang beraten werden müssen. Zusätzlich wurde erwähnt, dass genderbewusste Pädagogik und Sexualpädagogik in der Aus-

und Weiterbildung der Erziehenden verankert werden müssen, damit sie selbst für die Themen sensibilisiert werden (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2012, S. 1-5).

3.3.1 Genderbewusste Pädagogik

Genderbewusste Pädagogik zu definieren, ist nicht ganz einfach, da es grundsätzlich nicht den «einen Erziehungsstil» gibt. Genderbewusste Pädagogik verortet sich eher auf einer Haltungsebene. Hubrig (2019) erklärt diesbezüglich: «Vielmehr ist mit diesen Begriffen eine innere Haltung der pädagogischen Fachkraft gemeint, die vor allem soziale Geschlechtsunterschiede bei den Kindern wahrnimmt, die Stereotypen erkennt und diese angemessen reflektiert und handelt» (S. 44). Das Ziel von genderbewusster Pädagogik ist es, Kinder, unabhängig von ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit, in ihren Interessen und Ressourcen zu unterstützen und dabei gegen Geschlechterstereotypen und Feindseligkeiten zu agieren. Dies ist besonders wichtig, da durch Geschlechterstereotypen die Entwicklung der Kinder gestört wird, Bildungsprozesse erschwert und soziale Ungleichheiten gefördert werden (Focks, 2016, S. 22). Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, sich mit ihrer eigenen Bildung der Geschlechtsidentität auseinanderzusetzen. Genderbewusste Pädagogik sollte nicht nur zu einem spezifischen Zeitpunkt zum Einsatz kommen, sondern sollte fest zu den Grundstrukturen der Institutionen gehören. Dies benötigt jedoch zeitliche und räumliche Ressourcen und kann gerade zu Beginn erschwerend sein, da ein permanentes Reflektieren der eigenen Handlungen die Basis bildet. Gerade für Erziehende bedeutet dies, Kinder als individuelle Wesen zu betrachten (Hubrig, 2019, S. 44). Genderbewusste Pädagogik findet dann statt, wenn Geschlechterbilder und -rollen besprochen werden, die eigene Sprache durchleuchtet und auf die Auswahl von Materialien und Raumausstattungen geachtet wird (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2012, S. 6). Der Ansatz möchte Chancengerechtigkeit und Inklusion fördern und eine befürwortende Haltung widerspiegeln (Focks, 2016, S. 97).

Um eine genderbewusste Pädagogik umzusetzen, müssen die Eltern miteinbezogen werden. Erziehende sollten die Eltern beraten und bei Fragen unterstützen, was in Form von Elterngesprächen oder Tür- und Angelgesprächen umsetzbar ist. Eltern sollten von Beginn an für das Thema sensibilisiert werden, wobei ein adäquater Umgang wichtig ist, um auch kulturelle Hintergründe zu erschliessen. Gerade Sexualfragen können für Erziehende herausfordernd sein, da hier ebenfalls verschiedene Handhabungen mit dem Thema einhergehen können. Erziehende könnten eine andere Einstellung als die Eltern haben, weshalb ein stetiger Austausch mögliche Konflikte minimieren kann (Rohrmann und Wanzeck-Sielert, 2018, S. 232). Erziehende müssen im Endeffekt eine Synergie zwischen den persönlichen Wertvorstellungen und dem pädagogischen Fachwissen erzeugen. Wenn dies

nicht funktioniert, sollten die eigenen Denkweisen überprüft und reflektiert werden (Hubrig, 2019, S. 44).

Focks (2016, S. 23-24) beschreibt drei Leitlinien, auf die zu achten ist, wenn genderbewusste Pädagogik und die Vermeidung von Geschlechterstereotypen in die Praxis implementiert werden sollen: (1) Zum einen sollten die Räumlichkeiten so gestaltet werden, dass Geschlechterstereotypen nicht erkennbar werden. Dies kann dadurch geschehen, dass die Erziehenden die Verteilung von Spielsachen, Farben oder Kleidung als nicht «typisch weiblich oder männlich» darstellen. Beispielsweise könnte auf Bezeichnungen wie Bauecke oder Puppenecke verzichtet und dafür vermehrt genderneutrale Spielsachen integriert werden. Die Räumlichkeiten sollten wilde Spielaktivitäten wie auch Entspannungsmomente zulassen. (2) Eingesetztes Material, das Geschlechterstereotypen symbolisiert, sollte mit den Kindern besprochen werden. Grundsätzlich sollten diskriminierende Materialien nicht in den praktischen Alltag einbezogen werden. Beispielsweise könnten als Alternative Kinderbücher integriert werden, die zum einen kein «typisches» Familienbild aufzeigen, wie z.B. Familien mit zwei Vätern, oder zum anderen Kinderbücher, die sowohl Frauen als auch Männer in geschlechtsspezifischen Berufen darstellen. Wenn die Kinder selbst mal Spielsachen von Zuhause mitbringen, die Geschlechterstereotypen beinhalten, kann dies als Möglichkeit betrachtet werden, mit den Kindern in Interaktion zu treten, um mit ihnen die Darstellungen zu interpretieren. Einen Einfluss auf die Darstellung haben ebenso die Erziehenden, weshalb ihnen eine Vorbildfunktion zukommt. Demnach kann den Kindern Genderbewusstsein vorgelebt werden, indem beispielsweise weibliche Erziehende Fussball spielen oder männliche Erziehende in der Küche stehen oder mit den Kindern am Basteln sind. Somit soll verhindert werden, dass sich Begriffe wie «geschlechter(un)typisch» in den praktischen Alltag einschleichen. (3) Informationsquellen bezüglich Geschlechterstereotypen werden zur Verfügung gestellt. Dies bedeutet beispielsweise, dass Kinderbücher und Spielsachen eingesetzt werden, die eine Geschlechtervielfalt ausstrahlen oder ebenso Diversität (z.B. sexuelle Orientierung oder kulturelle Elemente) ansprechen. Hierbei können beispielsweise Puppen, die eine andere Kultur darstellen, zum Einsatz kommen. Hierbei ist es ebenso wichtig, sich mit den Eltern und innerhalb des Teams auszutauschen, um mögliche Effekte auf die Kinder zu reflektieren. Hubrig (2019, S. 52) stellt klar, dass ebenfalls ein Auge auf die Arbeitsteilung zwischen den Kindern geworfen werden muss, damit nicht nur die Mädchen beispielsweise beim Aufräumen als Unterstützung fungieren, sondern dass in jeglichen Formen Geschlechtergerechtigkeit dargestellt wird. Besonders achtsam sollte man auf der sprachlichen Ebene sein, da eine genderbewusste Sprache von grosser Bedeutung ist. Die Sprache kann die Denkmuster beeinflussen und somit auch die eigenen Handlungen (Elsen, 2020, S. 70). Somit können durch die Sprache geschlechtsspezifische Verteilungen vonstatten gehen (Koordinationsstelle «Männer in Kitas», 2014, S. 4). Hierbei könnte eine neutrale

Sprache, die nicht direkt Weiblichkeit oder Männlichkeit assoziiert, zum Einsatz kommen, um Chancengerechtigkeit auch auf einer verbalen Ebene zu transportieren. Für die Erziehenden bildet die Selbstreflexion ein Instrument dafür, sich immer wieder kritisch zu hinterfragen, um so neue Nuancen im eigenen pädagogischen Repertoire zu generieren (Rohrmann und Wanzeck-Sielert, 2018, S. 133).

3.3.2 Zwischen geistiger Mütterlichkeit und männlicher Sonderposition

Der Erziehungsberuf wird nach wie vor als Frauenberuf betrachtet, da althergebrachte Elemente, die mit Weiblichkeit assoziiert werden, das Berufsbild prägen. Der Tenor «Mehr Männer in die Kitas» wird immer lauter, da die Hoffnung zum Tragen kommt, dass auch maskuline Faktoren in der Erziehung von Bedeutung sind (Rohrmann und Wanzeck-Sielert, 2018, S. 133). Doch warum werden Geschlechterbilder und -rollen auf die Erziehenden adaptiert?

Das Konzept der «Geistigen Mütterlichkeit», das durch die deutsche Philosophin Henriette Schrader-Breyman geprägt wurde, hatte einen grossen Einfluss auf die pädagogischen Tätigkeiten im 19. Jahrhundert (Gräfer, 2022, S. 1). Das Konzept besagt, dass Frauen von Natur aus die Fähigkeiten besitzen, Kinder zu erziehen und zu bilden. Faktoren wie Wärme oder Empathie wären demnach Attribute, die in der Erziehung benötigt und durch Frauen verkörpert werden. Das Konzept diene besonders dafür, die Arbeit von Frauen in der Fürsorge anzuerkennen (Ehrenspeck, 2009, S. 30). Gräfer (2022, S. 2) erklärt, dass das Konzept mehr als nur biologische Aspekte des «Mutterseins» aufnimmt. Dass das Konzept ebenfalls mit Stereotypisierungen von Frauen, d.h. mit geschlechtsspezifischen Erwartungen, einhergeht, wurde ignoriert und das Konzept als allgemeingültig aufgenommen und dementsprechend geltend gemacht. Gräfer (2022) hierzu: «Mit der geistigen Mütterlichkeit als Leitbild für Erziehung und Bildung der öffentlichen Gemeinschaft wurde letztendlich ein Beruf für Frauen des 19. Jahrhunderts erschaffen, welcher es ihnen ermöglichte, ökonomisch unabhängig von einem Mann zu leben und gleichzeitig ihre Mütterlichkeit ausleben zu können» (S. 2). Die Erwartungen an Frauen, die durch das Konzept entstanden, sind bis heute spürbar. Viele Frauen haben das Abbild der geistigen Mütterlichkeit angenommen und entgegen emanzipatorischen Bemühungen verinnerlicht (Rohrmann und Wanzeck-Sielert, 2018, S. 111). Diese Erwartungen werden ebenfalls auf die weiblichen Erziehenden adaptiert, da sie mütterliche Elemente in den pädagogischen Alltag integrieren sollen, um somit ihrer Rolle als fürsorgliche Wesen gerecht zu werden. Somit zeigt sich, dass der Beruf immer noch ein klassisches Frauenbild ausstrahlt und Frauen, quasi naturgegeben, als prädestinierte Persönlichkeiten für die Erziehung von Kindern angesehen werden. Zusätzlich wird dieses Bild auch negativ konnotiert, da ein gesellschaftliches Ansehen bezüglich des Berufs ausbleibt. Nach wie vor wird der Beruf so angesehen, dass die Erziehenden die Kinder einfach

bespassen und darauf achten sollen, dass ihnen, in der Zeit, in der sie nicht bei den Eltern sind, nichts zustösst (Metzinger, 2019, S.10). Dieses Stigma hat der Beruf nach wie vor inne und wird zumeist auch mit Feminität und Mütterlichkeit assoziiert, weshalb der Beruf bis heute als Frauenberuf anerkannt wird.

Ein Grund, warum kaum männliche Erziehende in Kindertagesstätten tätig sind, kann ebenso mit diesem Abbild der geistigen Mütterlichkeit erklärt werden, da die historische Prägung des Erziehungsberufs bis heute spürbar bleibt. Männern wurden im 19. Jahrhundert andere Fähigkeiten zugesprochen, wie etwa Rationalität, Selbstständigkeit oder Aktivität. Hingegen wurden Frauen mit Attributen wie etwa Emotionalität, Mütterlichkeit oder Passivität verbunden (Franke-Meyer & Reyer, 2021, S. 99). Somit wurde der Mann nicht mit Erziehung assoziiert, da er die benötigten Attribute nicht erfüllen konnte. Dieser Tenor ist heute noch spürbar, wobei in den letzten Jahren der Ruf nach mehr Männern in Kindertagesstätten zugenommen hat (Fabian & Ulfers, 2016, S. 86). Der Begriff «Public Fathers», was so viel bedeutet wie, dass Männer in Kindertagesstätten maskuline Charakteristika vertreten können, hat sich immer mehr etabliert (Aigner, 2015, S. 26). Wenn Männer in Kindertagesstätten zu arbeiten beginnen, entstehen zumeist spezifische Erwartungen oder Wünsche an die Männer, die Neubauer (2016) folgendermassen beschreibt: «Das reicht von Fragen des formulierten Tätigkeitsprofils und der persönlichen Schwerpunktsetzung (im schlechteren Fall «typisch männlich», nämlich in der Tendenz technisch-handwerklich, großmotorisch-bewegungs-orientiert, herausfordernd-abenteuerlich, öffentlich-extrovertiert usw.) über eine Spezialisierung im Bereich Jungenpädagogik bis hin zur Väterarbeit» (S. 100). Sogenannte Hausmeistertätigkeiten werden oftmals mit Maskulinität verbunden, weshalb die männlichen Erziehenden oftmals mit technischen Angelegenheiten vertraut werden, wie etwa das Reparieren oder Zusammenbauen von Materialien (Buschmeyer, 2013, S. 211). Zusätzlich sehen sich männliche Erziehende mit dem Verdacht konfrontiert, dass Männer ausschliesslich mit Kindern arbeiten möchten, um ihre sexuellen Vorlieben ausleben zu können. So wird es oftmals von Eltern dargestellt, was zur Folge hat, dass auch die weiblichen Erziehenden ein mulmiges Gefühl bekommen können, wenn männliche Erziehende in Kindertagesstätten arbeiten (Fabian & Ulfers, 2016, S. 87-88). In der Vergangenheit wurden zahlreiche Fälle von sexuellen Übergriffen in Kindertagesstätten bekannt, die zumeist von männlichen Erziehenden begangen wurden. Daran gibt es nichts schönzureden. Dennoch entsteht dadurch die Gefahr, dass dieser Verdacht auf alle männlichen Erziehenden projiziert wird, was zur Folge hat, dass grundsätzlich alle Männer unter Generalverdacht stehen. Auch dies kann ein Grund sein, warum sich Männer eher weniger für den Erziehungsberuf entscheiden. Es sind jedoch ebenfalls positive Aspekte erkennbar, die als Männerbonus beschrieben werden können. Gerade wenn Männer alleine in einem reinen Frauenteam arbeiten, werden sie als «Hahn im Korb» beschrieben. Dies zeigt auf, dass Männer eine Sonderposition innehaben und teilweise

Privilegien geniessen. Dies kann durch die Eltern ausgestrahlt werden, indem sie erwähnen, dass sie es als positiv erachten, dass ebenso Männer in Kindertagesstätten arbeiten (Buschmeyer, 2013, S. 208-210). Somit wird von den Männern eine männliche Vorbildfunktion erwartet.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass sowohl weibliche als auch männliche Erziehende mit geschlechtsspezifischen Zuschreibungen in Relation gesetzt werden. Zumeist liegt es jedoch an den Kindertagesstätten selber, wie sie damit umgehen und ob sie diesen Zuschreibungen Folge leisten. Geschlechtergemischte Teams sollten immer wieder ihre Geschlechterverhältnisse offen ansprechen und reflektieren (Neubauer, 2016, S. 105). So kann es gelingen, dass das Bild des Erziehungsberufs einen anderen Rahmen erhält.

3.3.3 LGBTQIA+ und Kindertagesstätten

Der Autor möchte den Diskurs um LGBTQIA+ aus zwei Gründen aufnehmen: Zum einen wurde LGBTQIA+ in den Interviews für diese Master-Thesis angesprochen und zum anderen möchte der Autor darauf aufmerksam machen, dass gerade Themen wie Transgender, Intergeschlechtlichkeit oder Homosexualität ebenfalls in Kindertagesstätten präsent sein können.

Immer mehr findet sich diese Thematik in der frühen Kindheit wieder. Zum einen wird in Deutschland im Berliner Kita-Fördergesetz festgehalten, dass das Thema Vielfalt in Kindertagesstätten integriert werden müsse und formuliert dies ebenso in Bezug auf die sexuelle Identität der Kinder (Queerformat, 2021, S. 4). Zum anderen zeigt sich dies in den Veröffentlichungen von Kinderbüchern. Bücher wie «Jill ist anders» von Ursula Rosen, welche Intersexualität und Kindheit in Relation bringt, «I am Jazz» von Jessica Herthel und Jazz Jennings, welches die Geschichte eines Transgender-Kindes beschreibt, oder «Zwei Mamas für Oscar» von Susanne Scheerer und Annabelle von Sperber, welches eine Regenbogenfamilie thematisiert, wollen Kinder bereits früh auf Geschlechtervielfalt aufmerksam machen. Gerade auch in Kindertagesstätten können Kinder unterschiedliche Lebens- und Familienformen kennenlernen, was jedoch für Erziehende, wie auch Eltern, herausfordernd sein kann (Gerlach, 2013, S. 209). Das Akronym LGBTQIA+ stammt aus dem englischen und steht für L = lesbisch, G = gay, B = bisexuell, T = transsexuell, Q = queer, I = intersexuell, A = asexuell und + = Stellvertretersymbol für andere Geschlechtsidentitäten (Sauer, 2018). Der Begriff «Geschlechtervielfalt» wird nach der Fachstelle Queere Bildung - Queerformat (2021) folgendermassen beschrieben: «Er hinterfragt die gängige Vorstellung, dass es nur zwei Geschlechter gibt, und eröffnet Räume für Geschlechtsidentitäten jenseits der Kategorien «männlich» und «weiblich» – z.B. für intergeschlechtliche, nicht-binäre oder trans* Menschen» (S. 46). Darstellungen bezüglich der Geschlechtsidentität und der sexuellen Identität, die im Erwachsenenalter ersichtlich werden, finden ihren Ursprung oftmals im

Kindesalter. Dies bedeutet nicht, dass Kinder bereits eine definierte sexuelle Identität haben. Dennoch können sie als geschlechtliche Individuen betrachtet werden, die selbst Erfahrungen machen. Die Erfahrungen, die die Kinder in ihrer Kindheit machen, seien sie positiv wie auch negativ, können einen erheblichen Einfluss auf ihr Erwachsenenalter haben (Becker-Hebly, 2020, S. 23-24).

Transmenschen sind Personen, die ihr biologische Geschlecht nicht mit ihrer Geschlechtsidentität gleichsetzen. Demnach können diese Personen beispielsweise in einem Frauenkörper stecken, sich aber aufgrund ihrer Geschlechtsidentität als Mann fühlen. In der frühen Kindheit kann Transgeschlechtlichkeit bereits erkannt werden, indem beispielsweise ein Kind erwähnt, dass es sich als Mädchen fühlt, unabhängig davon, dass es aus biologischer Sichtweise ein Junge ist (Hubrig, 2019, S. 26). Becker-Hebly (2020, S. 18) erwähnt, dass, obwohl der Anteil von Menschen, die sich in den Spektren Intergeschlechtlichkeit und Transgender wiedererkennen, eher niedrig ist, gerade bei Kindern eine Phase der Gendervarianz kurzfristig eintreten kann. Wenn diese Anmerkungen in einem Zeitraum von ca. sechs Monaten dauerhaft stattfinden, kann es naheliegend sein, dass sich das Kind als Transmensch definiert (Hubrig, 2019, S. 26). In einer Studie des Deutschen Jugendinstituts wurde beispielsweise dargestellt, dass ein Drittel der interviewten Personen erwähnt hat, dass sie sich schon immer als Transmenschen gefühlt hätten (Krell & Oldemeier, 2015, zitiert nach Queerformat, 2021, S. 8). Es kann natürlich sein, dass Kinder in Rollenspielen ihr Geschlecht wechseln, was nicht bedeutet, dass sie sich als Transmenschen betrachten. Kinder, die sich in diesem Spektrum verorten, bekräftigen diese Gefühle immer wieder und erwähnen, dass ihr Selbstbild nicht mit dem Fremdbild von aussen übereinstimmt (Hubrig, 2019, S. 26). Diese Kinder leiden oftmals unter den gegebenen Umständen, besonders, wenn ihnen nicht zugehört wird (Becker-Hebly, 2020, S. 19). Hierbei ist es essenziell, dass das Kind nicht belächelt, sondern ernst genommen wird. Eltern wie auch Erziehende sollten die Kinder in diesen Prozessen begleiten und sie nicht dazu zwingen, sich an gesellschaftlichen Normen zu orientieren, da ansonsten Entwicklungsdefizite entstehen können. In den Kindertagesstätten tragen die Erziehenden die Verantwortung dafür, dass diese Kinder nicht mit Anfeindungen konfrontiert werden. Sie sollten die Kinder ermutigen, ihre Geschlechtsidentität offen auszuleben (Hubrig, 2019, S. 26-27). Oftmals haben Eltern Mühe damit, die gegebenen Umstände zu akzeptieren, weswegen den Erziehenden eine beratende Funktion zukommt und sie die Eltern in dieser Phase unterstützen sollten (Becker-Hebly, 2020, S. 19). Von den Erziehenden sollte ausstrahlt werden, dass Transgeschlechtlichkeit keine Normabweichung ist, sondern als zweifelsfrei betrachtet wird. Grundsätzlich sollte dieses Thema nicht erst präsent sein, wenn ein Kind diese Gefühle äussert (Hubrig, 2019, S. 27). Intergeschlechtliche (oder intersexuelle) Personen weisen Geschlechtermerkmale auf, die sowohl Frauen wie auch Männer besitzen. Nicht bei allen Menschen ist Intergeschlechtlichkeit bei der Geburt erkennbar

und prägt sich erst in der Pubertät gänzlich aus (Hubrig, 2019, S. 28). Nach Becker-Hebly (2020, S. 20-21) wird der Tenor immer lauter, dass intergeschlechtliche Kinder nicht nach der Geburt operiert und dementsprechend «korrigiert» werden sollten. Bis Ende des 20. Jahrhunderts war es aber nicht unüblich, dass intergeschlechtliche Säuglinge direkt nach der Geburt operiert wurden, um es einem spezifischen Geschlecht zuzurechnen. Die ärztlichen Fachkräfte wiesen darauf hin, dass intergeschlechtliche Kinder ansonsten enorme Probleme damit haben könnten, ihre eigene Geschlechtsidentität zu definieren. Grundsätzlich wurde mit dem Thema sehr verpönt umgegangen. Oftmals riet man Eltern dazu, die Situation ihres Kindes in der Öffentlichkeit zu verschweigen und selbst den betroffenen Kindern wurde dies oftmals erst zu einem späten Zeitpunkt erklärt (Hubrig, 2019, S. 28). Heute ist man sich grundsätzlich darüber einig, dass man mit einer Operation so lange wartet, bis das Kind selbst in der Lage ist, die Situation einzuschätzen, um anschliessend selbst zu entscheiden, wie der weitere Vorgang vonstatten geht (Becker-Hebly, 2020, S. 21).

Für Kindertagesstätten bedeutet dies, dass sie zum einen ihr Fachwissen bezüglich Transgender und Intergeschlechtlichkeit erweitern und zum anderen, dass sie bezüglich dieser Thematiken eine pädagogische Haltung herstellen müssen. Hierbei kann ein offener kommunikativer Umgang mit den Kindern von Vorteil sein (Recla, 2014, zitiert nach Kugler, 2018, S. 60). Die Kindertagesstätten müssen gegen Ausgrenzungen intervenieren und gleichzeitig für Vielfalt eintreten und dies untermauern (Nordt & Kugler, 2018, S. 24). Dies kann beispielsweise in Form der Integration in Materialien und Medien, wie etwa Kinderbüchern stattfinden. Auch sollten die Kinder in ihrer Selbsteinschätzung respektiert werden. Hierbei sollte dem Kind nicht verwehrt werden, eigenständig seine Geschlechtsidentität zu definieren. Kindern sollte die Möglichkeit gegeben werden, ihre Identität selbst zu erproben, indem sie beispielsweise im Freispiel ihre Identität erforschen und Erfahrungen machen können. Hierbei können sich die Erziehenden im Spiel integrieren, um mit dem Kind in ein Gespräch zu kommen. Zusätzlich sollten die Erziehenden die Kinder vor Diskriminierungsformen schützen. Gerade wenn sie beispielsweise von anderen Kindern ausgelacht werden, müssen die Erziehenden intervenieren und den Moment nutzen, um die Kinder durch Gespräche aufzuklären. Die Haltung der Erziehenden spiegelt sich oft in ihren pädagogischen Handlungen wieder, weshalb die Reflexion des eigenen Standpunktes von essenzieller Bedeutung ist. Gerade im Team müssen solche Themen besprochen werden, damit ein einheitlicher Umgang mit den Kindern stattfinden kann (Kugler, 2018, S. 60-67). Um dies umsetzen zu können, benötigt es eine Zusammenarbeit mit den Eltern. Hier gilt, dass eine verfestigte Erziehungspartnerschaft von Vorteil ist, um bezüglich dieser Themen mit den Eltern ins Gespräch zu kommen. Eltern sollten immer über die Vorhaben der Erziehenden Bescheid wissen, wobei die Aufgabe der Erziehenden ist, die Relevanz dieser Themen in der frühen Kindheit immer wieder zu bekräftigen. Hierfür können den Eltern Materialien, wie Spiele oder

Kinderbücher, präsentiert und die Sinnhaftigkeit dahinter erklärt werden. Sollten Eltern Mühe damit haben, gerade auch, wenn ihre Kinder nicht nach einer Geschlechternorm agieren, können die Erziehenden mit den Eltern in einen Dialog treten, um ihre Wertvorstellungen kennenzulernen. Die Erziehenden sollten auf einer fachlichen Ebene sachlich und neutral erläutern können, inwiefern Lern- und Aneignungsprozesse bei den Kindern von Bedeutung sind (Nordt, 2018, S. 76-79).

Dasselbe gilt, wenn die Eltern Mühe mit der sexuellen Orientierung der Erziehenden haben. Durch eine Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes in Deutschland (2017, zitiert nach Nordt, 2018, S. 83) wurde erschlossen, dass etwa 24.2 Prozent Mühe damit hätten, wenn ihr Kind von einem homosexuellen Mann betreut werden würde. Bei homosexuellen Frauen liegt der Anteil bei etwa 19.6 Prozent. Die Ängste der Eltern beziehen sich zumeist darauf, dass die Erziehenden die Kinder bezüglich ihrer eigenen sexuellen Identität beeinflussen könnten, wie auch, dass gerade bei Männern ihre sexuelle Orientierung mit möglichen Missbrauchsfällen assoziiert wird. Ebenso hier gilt es, mit den Eltern in einen Dialog zu treten und die Vorteile von vielfältigen Teams zu erläutern. Durch offene Gespräche kann Diskriminierungsformen oftmals entgegengetreten werden. Sollte dies nicht funktionieren, sollten sich die Erziehenden Unterstützung durch ihre Teams holen, damit gemeinsam gegen die Vorurteile agiert werden kann (Nordt, 2018, S. 83-84). In Kindertagesstätten können ebenfalls Regenbogenfamilien zum Thema werden. In dieser Familienkonstellation sind die Eltern homosexuell oder leben transgeschlechtlich (Nordt, 2018, S. 42). Auch hier können Kindertagesstätten die Kinder wie auch Eltern sensibilisieren, indem die Erziehenden Projekte über diverse Familienformen durchführen oder bei erlebten Diskriminierungen intervenieren. Desweiteren könnten die Erziehenden ebenso die betroffenen Eltern in den pädagogischen Alltag integrieren, indem sie vor den Kindern über ihre Lebensformen berichten. Hierbei sollten die Erziehenden offen für diverse Familienkonstellation sein (Gerlach, 2013, S. 218-219). Werden die Familienformen, in denen die Kinder leben, nicht thematisiert, kann dies negative Auswirkungen auf die Kinder haben, da sie sich zu hinterfragen beginnen. Eine stabile Ich-Identität kann bei Kindern erst dann entstehen, wenn ihre eigenen und familiären Lebensformen vertreten, respektiert und verteidigt werden (Nordt, 2018, S. 46). Zusammengefasst bildet ein offener und wertschätzender Umgang mit diversen Familienformen, Geschlechterrollen oder Geschlechtsidentität in Kindertagesstätten den Kindern eine Möglichkeit, Vielfältigkeit nicht nur zu internalisieren, sondern auch, sich für ihr weiteres Leben diesbezüglich zu sensibilisieren (Nordt & Kugler, 2018, S. 24).

4 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen erläutert und näher beschrieben. Für die Master-Thesis wurde als Erhebungsmethode das Leitfadeninterview verwendet. Die erhobenen Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz ausgewertet. Qualitative Forschungsmethoden vereinen drei essenzielle Begriffe: «qualitativ», «interpretativ» und «rekonstruktiv». Qualitativ meint, dass empirische Daten analysiert und in Relation zu qualitativen Augenblicken gebracht werden. Sollen Zwecke und Weltdeutungen analysiert werden, werden oftmals Interpretationen hinzugezogen. Dazu gehört auch, über den Tellerrand zu schauen und die Sinnhaftigkeit der eruierten Aussagen aufzuschlüsseln. Daraus entsteht wiederum eine Rekonstruktion der erwähnten Sinnhaftigkeit. Diese Auslegungen sind hierbei nicht direkt zu erschliessen und erfordern, dass diese Deutungen erst einmal hergestellt werden müssen (Strübing, 2013, S. 2-3). Die Idee dahinter ist, dass Wirklichkeiten, die durch Handlungen entstehen, konstruiert werden. Essenziell dabei ist eine permanente Offenheit, damit man der Wahrheit so nahe wie möglich kommt (Mayer, 2013, S. 23). Zusammengefasst geht es darum, soziales Handeln in seinem Ablauf und seinen Wirkungen zu ergründen und daraus Deutungen sichtbar zu machen (Gläser & Laudel, 2010, S.24). Aufgrund der beschriebenen Ausgangslage und den entwickelten Fragestellungen wurde für diese Master-Thesis eine qualitative Forschungsmethode als geeignet angesehen.

4.1 Erhebungsverfahren: Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview wird in der qualitativen Sozialforschung als Klassiker für die Erhebung von Daten angesehen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 164). Leitfadeninterviews orientieren sich an einem Leitfaden, wobei die Thematiken und Fragen die Interviews gliedern (Loosen, 2016, S. 143). Durch Leitfadeninterviews lassen sich Daten qualitativ bilden und durch einen bereits vorab gebildeten Interviewleitfaden strukturieren (Helfferich, 2014, S. 559). Das Leitfadeninterview wirkt zumeist deshalb vertraut, da es Alltagsgesprächen, in denen die eine Person Fragen stellt und die andere Person antwortet, ähnelt. Dennoch beinhalten Leitfrageninterviews spezifische Eigenschaften. Zum einen beinhalten sie klare Regeln, was die Kommunikation betrifft. Die befragte Person muss nicht jede Frage beantworten, sofern sie das nicht möchte. Auch entsteht eine Verteilung der Rollen, was zu Beginn der Interviews zu regeln ist. Die Interviewer:innen stellen ihre Fragen, die von den befragten Personen beantwortet werden. Die Interviewer:innen sind dafür verantwortlich, dass die Gespräche gegliedert und sinngemäss durchgeführt werden (Haller, 2001, zitiert nach Gläser & Laudel, 2010, S. 111-112). Nach Hopf (1978, zitiert nach Gläser & Laudel, 2010, S. 116) sollten Leitfadeninterviews vier Ansprüche erfüllen: Zum einen die Reichweite. Dies bedeutet, dass innerhalb des Interviews nicht nur Vorüberlegungen im Zentrum stehen und diese abgefragt werden, sondern dass auch andere Aspekte einen Platz finden, damit eine breitere Sichtweise

eruiert werden kann. Anders gesagt, liegt die Aufgabe der Interviewer:innen darin, Anregungen zu schaffen, auf die die Interviewpartner:innen reagieren können. Ein weiterer Anspruch ist die Spezifität: Themen, die im Interview behandelt werden, sollten spezifiziert werden. Das heisst, dass das Erkenntnisinteresse in Relation zu dem Erfahrungshintergrund der Interviewpartner:innen gebracht werden muss. Nicht die standardisierten Antworten stehen im Fokus, sondern die Besonderheiten, die die Antworten umhüllen. Weiter geht es auch um Tiefe, wozu Gläser und Laudel (2010) Folgendes sagen: «Der Befragte soll bei der Darstellung der affektiven, kognitiven und wertbezogenen Bedeutung bestimmter Situationen und bei der Darstellung seiner Involviertheit unterstützt werden» (S. 116). Ein letzter Aspekt bildet der personale Kontext: Um die Bedingungen für das Interpretieren zu gewährleisten, muss der eigene und soziale Kontext, bezogen auf die Er widerungen der Interviewpartner:innen, erschlossen werden (Gläser & Laudel, 2010, S. 116). Eine Herausforderung, die sich stellt, ist, wie Sichtweisen, die von subjektiver Natur sind, und Alltagswissen konkret und unzweifelhaft eruiert werden können, damit genügend Legitimität für das Thema, welches untersucht wird, geschaffen werden kann (Flick, 2020, S. 250). Dies kann eine Herausforderung darstellen und sollte grundsätzlich nicht unterschätzt werden. Loosen (2016, S. 142) erklärt, dass sich qualitative Interviews in einem Dilemma befinden. Zum einen sollten die Gespräche so natürlich wie möglich verlaufen, ohne sich auf Alltagskommunikation zu stützen. Dadurch besteht die Gefahr, dass der Themenfokus verloren geht und die Interviewer:innen ihre eigentliche Rolle nicht wahrnehmen können. Zum anderen sollten die Interviews nicht zu statisch durchgeführt werden, da ansonsten die Gespräche eingeschränkt werden und somit offene und flexible Elemente verloren gehen können. Um einen Konsens zu erlangen und das hier beschriebene Dilemma einigermaßen zu umgehen, entschied sich der Autor dafür, «nicht standardisierte Interviews» durchzuführen. Das heisst, die Themen wurden vorgegeben, jedoch nicht die Reihenfolge der Fragen sowie die Antworten der Interviewpartner:innen (Gläser & Laudel, 2010, zitiert nach Loosen, 2016, S. 142). Dies ermöglichte es dem Autor, während den Interviews offen und flexibel zu reagieren und sich gegebenenfalls an die Gesprächssituationen anzupassen.

4.1.1 Auswahl der Stichproben und Feldzugang

Mit dem Wort «Sampling» verbinden Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) Folgendes: «Der Begriff «Sampling» beschreibt in der empirischen Sozialforschung die Auswahl einer Untergruppe von Fällen, d.h. von Personen, Gruppen, Interaktionen oder Ereignissen, die an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten untersucht werden sollen und die für eine bestimmte Population, Grundgesamtheit oder einen bestimmten (kollektiven oder allgemeineren) Sachverhalt stehen» (S. 228). In Bezug auf die Auswahl der Stichproben (oder Sampling) lassen sich in der qualitativen Sozialforschung zwei verschiedene

Herangehensweisen beschreiben. Zum einen existiert die sogenannte «vorab-Festlegung». Dies bedeutet, dass die Charakteristika der Stichproben vor der Studie definiert werden. Zum anderen können die Stichproben auch während der Studie gebildet werden, da die Erkenntnisse unterdessen gestiegen sind, was als «theoretisches Sampling» bezeichnet wird (Mayer, 2013, S. 39). Die Auswahl der Stichproben für diese Master-Thesis erfolgte mittels klar definierter Charakteristika, die bereits vor Beginn der Studie feststanden. Die Charakteristika, die durch die Interviewpartner:innen (Erziehenden) erfüllt werden mussten, bezogen sich zum einen auf ihr Geschlecht. Es sollten sowohl weibliche wie auch männliche Erziehende interviewt werden. Des Weiteren war eine Voraussetzung, dass die Erziehenden entweder die EFZ-Lehre als Fachfrau / Fachmann Betreuung oder die HF in Kindererziehung abgeschlossen hatten und bereits langjährige Arbeitserfahrung in Kindertagesstätten vorweisen konnten. Langjährige Arbeitserfahrung meint, dass nach der Ausbildung, während der bereits schon Erfahrungen im Arbeitskontext gemacht wurden, die Arbeit in den Kindertagesstätten fortgeführt wurde. Der Autor erhoffte sich dadurch, auf ein breiteres Erfahrungsfeld zu stossen. Zusätzlich achtete der Autor bei der Auswahl der Stichproben auf das Altersspektrum. Die Erziehenden sollten nicht im gleichen Alter sein, um mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Berufsgenerationen zu generieren. Die Form oder Erziehungsrichtung der Kindertagesstätte spielte keine Rolle bei der Stichprobenwahl. Ebenfalls wurde nicht auf die Position der Erziehenden geachtet. Somit wurden sowohl Gruppenleiter:innen als auch Miterzieher:innen interviewt, da die Position der Erziehenden bezüglich der Fragestellungen nicht von Bedeutung ist. Die hier aufgeführte Stichprobe besteht aus acht Erziehenden, unterteilt in vier Frauen und vier Männer, die aus der Deutschschweiz, genauer gesagt der Ostschweiz und Zürich stammen. Alle acht Erziehenden erfüllen die bereits oben beschriebenen Charakteristika (siehe Abbildung 1). Zwei der vier Männer arbeiten mittlerweile nicht mehr in Kindertagesstätten. Sie wurden jedoch für diese Master-Thesis hinzugezogen, da sie zum einen jahrelang in Kindertagesstätten gearbeitet haben und sie zum anderen erst vor kurzer Zeit ihren Job gewechselt haben. Somit werden die Ansichten und Erfahrungen dieser zwei Männer als aktuell gesehen. Alle Erziehenden arbeiten bzw. haben in verschiedenen Kindertagesstätten gearbeitet. Es wurde darauf geachtet, dass die Erziehenden nicht in denselben Organisationen tätig sind, damit Erfahrungen, die institutionell bedingt sind, ebenfalls erschlossen werden konnten. Durch die ausgewählten Stichproben wurde versucht, einen repräsentativen Kern zu generieren. Heiser (2018) beschreibt hierbei: «Repräsentativität bedeutet, dass die zufällig gezogene Stichprobe ein verkleinertes Abbild der zu untersuchenden Grundgesamtheit darstellt» (S. 45). Dieses verkleinerte Abbild wurde zu erreichen versucht.

Name (Pseudonym)	Geschlecht	Alter	Ausbildung	Arbeitserfahrung in Jahren	Position
Arianne	weiblich	34	FaBe Kind EFZ	6	Miterzieherin
Denise	weiblich	27	FaBe Kind EFZ	6.5	Gruppenleiterin
Edith	weiblich	32	FaBe Kind EFZ	14	Stv. Leiterin
Helen	weiblich	60	FaBe Kind EFZ	20	Stv. Leiterin
Richard	männlich	28	FaBe Kind EFZ	11.5	Miterzieher
Alexander	männlich	53	HF Kindererziehung	8	Miterzieher
Marten	männlich	33	FaBe Kind EFZ	8	Stv. Leiter
Heribert	männlich	40	FaBe Kind EFZ	17	Gruppenleiter

Tabelle 1. Samplebeschreibung

Quelle: Eigene Darstellung

Um einen Zugang zu Erziehenden zu erhalten, orientierte sich der Autor an der Mitgliederliste des Verbands Kinderbetreuung Schweiz, Kibesuisse, die auf deren Homepage zu finden ist. Dort sind alle Kindertagesstätten aufgelistet, die bei Kibesuisse gemeldet sind. Via E-Mail wurden diverse Kindertagesstätten angeschrieben, jedoch ohne Erfolg, d.h. ohne Rückmeldung. Danach wurde vom Autor eine pragmatischere Strategie gewählt, die den gewünschten Erfolg brachte, wobei hinzuzufügen ist, dass auch Glück im Spiel war. Der Autor begann sein soziales Netzwerk zu fragen, ob sie Erziehende kennen würden. Daraus ergab sich, dass eine Kommilitonin des Autors zwei männliche Erziehende für Interviews vermitteln konnte. Eine befreundete Person des Autors konnte einen weiteren männlichen Erziehenden dafür gewinnen. Durch eine Professorin, die in derselben Hochschule wie der Autor beschäftigt ist, konnte die letzte männliche Person gefunden werden. Besonders der Zugang zu männlichen Erziehenden war nicht leicht zu finden. Weibliche Erziehende konnten schneller gefunden werden, wobei auch hier das Prinzip des sozialen Netzwerkes zum Tragen kam. Durch Kolleginnen und Kollegen des Autors konnten die vier weiblichen Erziehenden gefunden werden. Nachdem der Autor die Kontaktdaten der Erziehenden erhalten hatte, kontaktierte er diese via Whatsapp-Nachricht. Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 83) beinhaltet eine direkte Kontaktaufnahme den Vorteil, dass die Interviewer:innen von Beginn an in Beziehung zu den Interviewpartner:innen treten. Die Nachrichten beinhalteten eine kurze Vorstellung des Autors sowie die Intentionen des Interviews. Alle acht Erziehenden reagierten auf die Nachrichten, wodurch die Termine für die einzelnen Interviews vereinbart werden konnten.

4.1.2 Verfassen des Leitfadens

Grundsätzlich orientierte sich der Autor beim Konzipieren des Leitfadens an Helfferich (2014, S. 566), die das Prinzip: «So offen wie möglich, so strukturiert wie nötig» anwendet. Helfferich (2014, S. 566) beschreibt hierfür einen dreistufigen Aufbau. Zum einen soll den Interviewpartner:innen ermöglicht werden, dass sie ihre Antworten offen erläutern können. Somit besteht die Möglichkeit, dass essenzielle Gesichtspunkte integriert werden, was der Forschung dienlich sein kann. Weiter beschreibt Helfferich, dass Nachfragen zum Einsatz kommen, wenn nicht genügend Texte geschaffen werden und grundsätzlich strukturierte und formulierte Fragen eingesetzt werden sollen. Zusätzlich orientierte sich der Autor nach der Formel SPSS (Helfferich, 2011, S. 182-185):

1. Sammeln von Fragen (S): Diverse Einzelheiten des Forschungsinteresses werden zu Fragen zusammengefasst.
2. Prüfen der Fragen (P): Es muss immer wieder hinterfragt werden, ob die Fragen das Forschungsinteresse abbilden und gleichzeitig auch neue Informationen eruieren. Hierbei können Fragen auch ausgemustert werden, sofern sie den eigentlichen Zweck nicht erfüllen.
3. Sortieren (S): Die vorhandenen Fragen werden nach Inhalt sortiert und strukturiert.
4. Subsumieren (S): Für die Fragen werden Impulse eingesetzt, damit die Möglichkeit besteht, spontane Blickwinkel zu generieren. Im Interview können diese als Nachfragen verschriftlicht werden. Diese werden dann eingesetzt, wenn gewisse Punkte im Interview nicht ausreichend angesprochen wurden.

Der Leitfaden dieser Master-Thesis beinhaltet zwei Themenblöcke, die nach dem Forschungsinteresse zusammengestellt wurden. Zum einen der Themenblock «Einfluss und Wahrnehmung von Geschlechterbildern und -rollen im Berufskontext», wobei es um die Erziehenden selbst und ihre Erfahrungen mit Geschlechterbildern und -rollen im Berufskontext geht. Zum anderen der Themenblock «Gender in Interaktion mit Kindern, Eltern und Team», wobei die Erziehenden über ihre Erfahrungen mit den Kindern, Eltern und innerhalb des Teams, in Bezug zu Gender, berichten. Mayer (2013, S. 43) erklärt, dass Leitfaden durch Vorüberlegungen, die theoretisch gerahmt sind, gebildet werden und somit Konzeptionen entstehen, was den Start der Leitfadententwicklung einläutet. Auch aus diesen Vorüberlegungen und der weiteren theoretischen Auseinandersetzung entstand das Konzept für den Leitfaden, und zwar in Form der beschriebenen Themenblöcke. Zusätzlich enthält der Leitfaden Nachfragen, wobei diese Themen beinhalten, die den eigentlichen Fragen als Unterstützung dienen. Dies kann die Auswertung verringern und den Interviewer:innen in den Interviews zusätzlich eine Hilfestellung geben (Mayer, 2013, S. 45). Der Interviewleitfaden enthält als Einstiegsfrage einen Erzählstimulus, da diese Art der Anregung zu Beginn der

Interviews als dienlich angesehen wurde. Ein Erzählstimulus beinhaltet, dass den Interviewpartner:innen die Möglichkeit gegeben wird, ihre eigenen Erinnerungen zu schildern sowie ihnen die Bedenken zu nehmen, dass ihre Antworten nicht von Interesse wären, was auch Vertrauen signalisieren kann (Strübing, 2013, S. 98). Wichtig beim Konzipieren des Interviewleitfadens ist, dass die Fragen offen formuliert werden, damit die Interviewpartner:innen so frei wie möglich antworten können (Mayer, 2013, S. 37). Gläser und Laudel (2010) beschreiben dies als Herausforderung: «Die Forderung nach Offenheit steht in einem gewissen Widerspruch zu der Aufgabe des Leitfadeninterviews, in begrenzter Zeit spezifische Informationen zu mehreren verschiedenen Themen zu beschaffen. Ausserdem wird eine Frage ja auch umso ungenauer, je offener sie formuliert wird» (S. 131). Der Autor versuchte deshalb, einen Mittelweg zu finden, indem er teilweise offene Fragen konzipierte, die jedoch im Kern spezifische Mitteilungen beinhalteten, indem auf spezifische Inhalte verwiesen wurde. Der komplette Leitfaden ist im Anhang (unter A2: Interviewleitfaden) zu finden.

4.1.3 Durchführung der Leitfadeninterviews

Der Autor stellte es den Erziehenden frei, wo die Interviews durchgeführt werden sollen. Dies hat den Vorteil, dass die Interviews an einem Ort stattfinden, der den Interviewpartner:innen bekannt ist und ihnen somit Wohl und Sicherheit garantiert wird (Helfferich, 2011, S. 177). Sechs der Interviews wurden an den Wohnorten der Erziehenden durchgeführt. Zwei Interviews wurden in einem Gruppenraum der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften durchgeführt. Bevor die Interviews stattfanden, bereitete der Autor einige Materialien vor. Zum einen gestaltete der Autor Interviewprotokolle, die nach den Interviews jeweils durch den Autor ausgefüllt wurden. Grundsätzlich beinhaltet ein Interviewprotokoll Angaben über die Interviewpartner:innen. Diese Angaben werden nicht gefragt, sondern den Interviews entnommen beziehungsweise durch die Interviewer:innen geschätzt (wie z.B. die Körpergrösse). Wichtig bei Interviewprotokollen ist, dass die Atmosphäre der Interviews eingefangen wird (Helfferich, 2011, S. 193). Die Interviewprotokolle beinhalten zudem Angaben zu den Gesprächsinhalten, und zwar vor, während und nach den Interviews, wie auch Beobachtungen zum Leitfaden oder der Beschreibung von ersten Hypothesen. Einem Kurzfragebogen, den die Erziehenden nach den Interviews ausfüllen konnten, wurden ebenfalls Angaben entnommen. Der Kurzfragebogen beinhaltet unter anderem Angaben zum Geburtsjahr, der aktuellen Adresse, Kontaktdaten, Ausbildungen, die berufliche Position sowie den Namen der Institution, in der die Erziehenden aktuell tätig sind. Essenziell bei Interviews ist die Einverständniserklärung der Interviewpartner:innen. Denn grundsätzlich gilt, dass ohne diese Einverständniserklärung die Daten nicht verwendet werden können. Dies sollte zu Beginn des Interviews angesprochen werden, da bei Interviewpartner:innen zumeist die Frage besteht, inwiefern der Datenschutz eingehalten wird. Im Endeffekt entscheiden sie darüber,

ob diese Daten verwendet werden dürfen. Inhaltlich wird darauf geachtet, dass der Zweck der Interviews ersichtlich wird und Angaben zur Nutzung der Daten gemacht werden (Helfferrich, 2011, S. 190-191). Vor den Interviews muss ebenso erklärt werden, dass die Interviewpartner:innen anonymisiert beziehungsweise pseudonymisiert werden. Dadurch kann eine unbeschwerte Atmosphäre ermöglicht werden. Anonymisierung bedeutet hierbei, dass die Identitäten der Interviewpartner:innen nicht ersichtlich werden und erhaltene Informationen nicht auf sie zurückzuführen sind. Bei der Pseudonymisierung werden Namen, Orte oder Institutionen durch andere Bezeichnungen ersetzt (Meyer & Meier zu Verl, 2014, S. 255). Zusätzlich sollte vor den Interviews geklärt werden, ob eine Audioaufnahme hinzugezogen werden kann. Die Aufnahme der Interviews hat zum Vorteil, dass sich die Interviewer:innen auf die Fragen fokussieren können (Mayer, 2013, S. 46-47).

Die Begrüssung und die Einführung in das Interview sind von grosser Bedeutung, weshalb sie im besten Fall vor den Interviews einstudiert werden. Ebenfalls sollte zu Beginn der Interviews eine wertschätzende und respektvolle Atmosphäre hergestellt werden. Besonders sollte die Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews anerkannt werden. Ebenso kann ein informelles alltagskommunikatives Gespräch zu Beginn die Situation auflockern (Helfferrich, 2011, S. 177). Vor jedem Interview wurde ein Small-Talk geführt und danach der Zweck der Master-Thesis, samt allen Informationen, erläutert. Danach wurde jeweils als Start die Einstiegsfrage, welche als Erzählstimulus fungierte, gestellt. Anschliessend kamen die eigentlichen Interviewfragen zum Einsatz. Dabei wurde nicht immer nach einer strikten Reihenfolge vorgegangen. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 169) erklären, dass eine Frage, auch wenn sie zu einem späteren Zeitpunkt vorgesehen war, früher gestellt werden kann, wenn es aufgrund des Gesprächsverlaufs förderlich ist. Auch Themen, die aufgrund des Leitfadens nicht vorgesehen waren, aber dennoch für die Interviewer:innen von Interesse sind, können miteinbezogen werden. Somit kann sich ebenso das Themenspektrum ausdehnen. Nachdem der Autor seine Hauptfragen gestellt hatte, kam es zum Abschluss der Interviews. Grundsätzlich macht es am Schluss der Interviews Sinn, den Interviewpartner:innen die Möglichkeit zu geben, relevante Themen, die noch nicht besprochen wurden, zu benennen (Helfferrich, 2011, S. 181). Auch dies wurde bei jedem Interview durch den Autor umgesetzt. Am Ende der Interviews bat der Autor die Erziehenden, den Kurzfragebogen und die Einverständniserklärung auszufüllen beziehungsweise zu unterzeichnen. Am Ende jedes Interviews überreichte der Autor den Erziehenden zum Dank ein Geschenk. Nach den Interviews wurden, wie bereits erwähnt, die jeweiligen Interviewprotokolle ausgefüllt.

4.2 Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse

Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz angewendet. Die qualitative Inhaltsanalyse wird in der Sozialforschung als Standardmethode

für Textanalysen angesehen (Mayring, 2020, S. 496). Grundsätzlich verfolgt die qualitative Inhaltsanalyse das Ziel, Kommunikationsinhalte, die zumeist in Texten dargestellt werden, zu durchleuchten (Knapp, 2008, zitiert nach Buchhaupt & Schallenkammer, 2016, S. 168). Für Mayring (2010, S. 13) behalten die Ziele, Kommunikation in systematischer, objektiver und theoretischer Form zu durchleuchten und somit logische Folgerungen zu erzielen, Priorität. Die Daten sollen so stark herabgesetzt werden, dass die eigentlichen Inhalte zwar bestehen bleiben, aber im Endeffekt ein Abbild der Daten einhergehen soll (Mayring, 2003, zitiert nach Lamnek & Krell, 2016, S. 488). Es handelt sich somit um eine Feststellung von Themen und Subthemen, in deren Zentrum die Ordnung und Untersuchung der wechselseitigen Beziehungen stehen (Kuckartz, 2018, S. 123). Heutzutage existieren Optionen, qualitative Inhaltsanalysen durch computerunterstützte Verfahren durchzuführen. Durch dieses Verfahren sollen die Analysen der Daten und die Nachprüfbarkeit vereinfacht werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 481). Eines der weitverbreitetsten Programme ist MAXQDA, welches auch vom Autor verwendet wurde. Einer der bekanntesten Vertreter der qualitativen Inhaltsanalyse ist Phillip Mayring, der dieses Verfahren massgeblich geprägt hat. Dennoch entschied sich der Autor für die Variante von Kuckartz (inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse), da er die Methode von Mayring weiterentwickelt und beispielsweise durch die bereits erwähnte Computerunterstützung erweitert hat. Oftmals wird derselbe Ansatz in einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse verwendet: In einer ersten Phase werden die Texte in Bezug auf entwickelte Hauptkategorien codiert (Kuckartz, 2018, S. 97). Die Kategorien können hierbei direkt aus den bereits bestehenden Theorien konstruiert (deduktiv) oder direkt aus dem Material gebildet werden (induktiv) (Buchhaupt & Schallenkammer, 2016, S. 278). Kuckartz (2018, S. 95) erklärt hierbei, dass in der qualitativen Inhaltsanalyse zumeist Mischformen bezüglich der Bildung von deduktiven und induktiven Kategorien angewendet werden. Auch der Autor entschied sich für eine Mischform, da die Hauptcodes zumeist aus dem entwickelten Leitfaden entstanden, jedoch auch neue Erkenntnisse gewonnen werden konnten. In einer weiteren Phase sollen die entwickelten Kategorien erweitert und verfeinert werden. Alle Daten werden somit abermals codiert, ausgewertet und anschliessend schriftlich dargestellt (Kuckartz, 2018, S. 97). Gerade für die Erhebungsmethoden, die leitfadenorientiert sind, eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 98). Aus den obgenannten Gründen entschied sich der Autor dafür, diese Auswertungsmethode anzuwenden.

4.2.1 Datenaufbereitung

Die Transkriptionsregeln, die für die Transkriptionen der Interviews verwendet wurden, orientieren sich an Kuckartz (2018, S. 167-168) und wurden zusätzlich durch den Autor ergänzt. Die Interviews wurden komplett und wortwörtlich transkribiert, was bedeutet, dass auch Satzbau und Grammatik der Erziehenden übernommen wurden. Die Interviews wurden

auf Schweizerdeutsch geführt, wobei diese beim Transkribieren ins Hochdeutsche übersetzt wurden. Teilweise wurden Dialektausdrücke, die sehr markant waren, nicht übersetzt, da eine Interpretation der Begriffe den eigentlichen Sinn hätte verfälschen können. Hierbei wurden die Ausdrücke zwischen Apostrophe gesetzt. Englischsprachige Ausdrücke wurden nicht übersetzt und durch Anführungszeichen gekennzeichnet. Im Falle des Abbruchs eines Wortes oder eines Satzes wurde ein Trennstrich gesetzt. Unverständliche Äusserungen wurden mit Klammern und dem Kürzel (unv.) versehen. Laute Äusserungen wurden Fett dargestellt. Direkte Zitate, die nicht direkt von den Erziehenden stammten, wurden zwischen Ausrufezeichen gesetzt. Bei Wörtern, die während dem Sprechen ausgedehnt wurden, wurde der letzte Buchstabe vervielfacht, wie z.B. «weilllll». Durch Klammern, wie z.B. (...), wurden ebenfalls Pausen der Erziehenden dargestellt. Die Punkte in den Klammern stehen für Sekunden. Laute, wie z.B. «äh», wurden nur dann wiedergegeben, wenn der Redefluss dadurch beeinflusst wurde. Kommentare und Angaben zu nonverbalen Äusserungen, wie z.B. lachen, wurden in Doppelklammern gesetzt. Die Erziehenden wurden, wie bereits beschrieben, mit Pseudonymen betitelt, wobei in den Transkripten der Buchstabe «B» mit der jeweiligen Nummer für die Erziehenden angegeben wurde: B1 = Denise, B2 = Arianne, B3 = Edith, B4 = Richard, B5 = Alexander, B6 = Marten, B7 = Helen und B8 = Heribert. Der Autor wurde mit dem Buchstaben «I» (Interviewer:in) benannt. Störungen oder Monologe wurden aufgenommen, jedoch nicht transkribiert. Dargestellt wurden diese mit Klammern und einer Unterstreichung. Ortschaften, Arbeitsorte und Personen wurden pseudonymisiert, damit die Erziehenden nicht zu erkennen sind. Diese wurden mit Klammern und Anführungszeichen dargestellt. Die Audioaufnahmen wurden mit der Software MAXQDA 2022 transkribiert. Die kompletten Transkriptionsregeln sind im Anhang (unter A3: Transkriptionsregeln) zu finden.

4.2.2 Durchführung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

Nachdem die Interviews transkribiert waren, folgten die Codier- und Analyseprozesse, die ebenfalls mit der Software MAXQDA 2022 durchgeführt wurden. Im Folgenden werden die sieben Phasen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (siehe Abbildung 2) kurz erläutert. Ergänzend werden die Handhabungen des Autors innerhalb dieser sieben Phasen dargestellt.



Abbildung 1. Sieben Phasen einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

Quelle: Udo Kuckartz (2018)

Phase 1: Initiierende Textarbeit (Kuckartz, 2018, S. 101)

Diese Phase bildet den ersten Schritt in der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse. Nachdem zu Beginn die Texte genau gelesen wurden, wird der Anstoss zu Textarbeiten gemacht, werden essenzielle Textstellen gekennzeichnet und Memos verfasst. Memos fungieren dafür, dass spezifische Merkmale und sich daraus ergebende Auswertungsideen erfasst werden können. Der Autor orientierte sich an dieser Wegweisung und führte diese Schritte konkret durch. Da der Autor die Interviews selbst transkribiert hatte, waren ihm die Texte bereits bekannt. Dennoch entschied sich der Autor dafür, im Sinne einer Auffrischung, alle Interviews noch einmal zu lesen. Durch das Schreiben von Memos konnten erste Ideen des Autors eingefangen werden. Diese Memos dienten dem Autor zusätzlich als kurze Fallzusammenfassungen, wodurch erste Ideen bezüglich der Auswertung verschriftlicht werden konnten.

Phase 2: Thematische Hauptkategorien entwickeln (Kuckartz, 2018, S. 101-102)

In einem zweiten Schritt werden Hauptkategorien, die thematisch aufbereitet sind, erzeugt. Zusätzlich könnten auch schon Subkategorien gebildet werden, die die Hauptkategorien

unterstützen. Der Autor entschied sich jedoch dafür, diese Subkategorien erst in den nächsten Schritten zu erstellen, damit eine spezifische Ordnung der Kategorien entstehen konnte. Meistens werden spezifische Themen, die bereits bekannt sind, als Kategorien angewendet. Das heisst, dass die Hauptkategorien zumeist aus den Forschungsfragen oder Interviewfragen übernommen werden, da sie Hauptmerkmale der eigentlichen Forschung charakterisieren. Diese Vorgehensweise wird A-priori-Kategorienbildung genannt (Kuckartz, 2018, S. 64). Es kann jedoch passieren, dass Themen erschlossen werden, die zu Beginn der Studie noch nicht absehbar waren. Somit können in dieser Phase ebenso neuere Themen aufkommen und somit andere Erkenntnisse gewonnen werden. Hierbei spielt es keine sonderliche Rolle, ob die Themen deduktiv oder induktiv erzeugt wurden, so oder so ist es von Vorteil, dass ihre Eignungen entlang der Texte noch einmal durchleuchtet werden. Der Autor wendete hierbei, wie bereits beschrieben, eine Mischform bei der Erzeugung der Hauptkategorien an. Diverse Hauptkategorien konnte der Autor deduktiv aus den Forschungsfragen und den Interviewfragen übernehmen. Dennoch entstanden auch induktive Erzeugungen, da sich ebenfalls neue Themen in den Texten finden lassen konnten. Daraufhin überprüfte der Autor die kompletten Hauptkategorien erneut auf ihre Anwendbarkeit, indem er noch einmal durch die Texte ging. Nachdem dieser Schritt vollzogen war, konzentrierte sich der Autor auf die dritte Phase.

Phase 3: Erstes Codieren aller Texte durch die Hauptkategorien (Kuckartz, 2018, S. 102-104)

In dieser weiteren Phase findet die erste eigentliche Codierung statt, indem die Hauptkategorien auf die Texte projiziert werden. Hierbei wird sequenziell gearbeitet, indem jede einzelne Zeile in den Texten gesichtet oder ganze Textabschnitte auf die Kategorien adaptiert werden. Es werden jedoch nur jene Textabschnitte codiert, die bezüglich der Forschungsfragen von Bedeutung sind. Es kann vorkommen, dass gewisse Textabschnitte mehrere Themen beinhalten können, was bedeutet, dass in diesen Abschnitten auch mehrere Kategorien zugeordnet werden können. Es ist von essenzieller Bedeutung, dass die codierten Elemente unabhängig vom Kontext zu begreifen sind. Zusätzlich sollte darauf geachtet werden, dass in einem Absatz nicht dieselben Codes verwendet werden, da die Gefahr bestehen würde, dass die eigentliche Sinnhaftigkeit verloren gehen könnte. Der Autor befolgte diesen Schritt, indem er einzelne Zeilen oder auch Textabschnitte, sofern sie dieselben Themen beinhalteten, codierte. Teilweise wurden in Textabschnitten mehrere Codes gesetzt, da diese mehrere Themen ansprachen. Jedes einzelne Interview wurde nach diesem Schema durchgeführt, bis alle Texte mit den Hauptkategorien versehen waren.

Phase 4: Zusammenstellung der Textstellen anhand derselben Kategorien & Phase 5: Induktives Erzeugen von Subkategorien anhand des Materials (Kuckartz, 2018, S. 106-109)

Die Phasen 4 und 5 können zusammengefasst werden, da sie zum selben Zeitpunkt wie der Codierprozess durchgeführt werden können. Hierbei werden alle codierten Textstellen, die dieselben Hauptkategorien beinhalten, zusammengefasst und daraus Subkategorien gebildet. Dies findet für die Hauptkategorien, die für die Forschungsfragen von Relevanz sind, statt. In dieser Phase ist es sinnvoll, die codierten Textstellen aufzulisten, damit man den Überblick behält und nicht im Sumpf der vielen Codes versinkt. In einem nächsten Schritt werden die Subkategorien definiert und durch Ankerbeispiele aus den Interviews untermauert. Diese Definitionen sollten so genau wie möglich sein, sofern sehr viele Subkategorien gebildet wurden. Auch der Autor hat während der Bildung von Subkategorien jeweils Definitionen und Ankerbeispiele für die Codes angewendet, damit eine klare Abgrenzung zu den einzelnen Kategorien entstehen konnte. Der Autor bildete für alle Hauptkategorien, die er zuvor erzeugt hatte, Subkategorien, da er alle Hauptkategorien für sinnvoll erachtete und er somit die einzelnen Texte würdigen wollte.

Phase 6: Zweites Codieren aller Texte anhand der ausdifferenzierten Kategorien (Kuckartz, 2018, S. 110-111)

In einem nächsten Schritt findet ein zweiter Codierprozess statt, indem die erzeugten Subkategorien auf die Texte angewendet werden. Somit werden alle Texte noch einmal durchleuchtet. Es ist wichtig, dass genügend Material für diese Ausdifferenzierungen zusammenkommt, da ansonsten die Subkategorien noch deutlicher dargestellt werden müssen, was zeitliche Ressourcen kosten könnte. Gerade wenn sehr viel Texte vorhanden sind, kann hierbei jedoch wieder Zeit gespart werden, da die Texte direkt anhand der Subkategorien dargestellt werden können. Der Autor projizierte, wie vorgegeben, die erzeugten Subkategorien entlang der Textstellen. Dadurch konnte der Autor die Texte noch einmal spezifisch durchleuchten und teilweise auch neue Erkenntnisse gewinnen. Gerade diese Phase wurde vom Autor als wichtiger Schritt angesehen, da sie ihn auf die anschließende Analyse vorbereitete.

Phase 7: Analyse (Kuckartz, 2018, S. 117-119)

Im letzten Schritt findet die tatsächliche Analyse beziehungsweise Auswertung statt. Es wird hierfür ein Fokus auf die zentralen Hauptkategorien und Subkategorien gelegt. Nach Kuckartz existieren sechs unterschiedliche Varianten einer Analyse. Der Autor entschied sich für die erste Variante, genauer gesagt die kategorienbasierte Auswertung längs der Hauptkategorien. Die Ergebnisse werden entlang der erstellten Hauptkategorien beschrieben und orientieren

sich an der Frage: «*Was wird zu diesem Thema alles gesagt?*». Es muss eine fundierte Reihenfolge für die Kategorien erarbeitet werden, damit für die zukünftigen Lesenden ein roter Faden zu erkennen ist. Ebenso die Subkategorien werden aufgenommen. Im Abschlussbericht sollten zusätzlich Beispiele, in Form von Zitaten, dargestellt werden. Der Autor fand nach reichlicher Überlegung die für ihn passende Reihenfolge. Anschliessend wurden die Textfragmente auf die Abschlussarbeit adaptiert und immer wieder mit Zitaten untermauert, damit eine konkrete Vorstellung des von den Erziehenden Gesagten entstehen konnte. In der Folge wurden diese Ausschnitte immer wieder ausformuliert und interpretiert. Das komplette Kategoriensystem ist im Anhang (unter A4: Kategoriensystem) ersichtlich.

4.3 Reflexion des methodischen Vorgehens

Grundsätzlich ist der Autor mit dem methodischen Vorgehen zufrieden. Sowohl das Leitfadenterview als Erhebungsmethode als auch die qualitative Inhaltsanalyse beziehungsweise die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode haben sich aus Sicht des Autors bewährt und das eingehalten, was zu erwarten war. Zu Beginn des methodischen Vorgehens las sich der Autor in die theoretischen und praktischen Bezüge von Gender ein und konzipierte so den Leitfaden für die Interviews. Im Nachhinein hätte der Autor den Leitfaden um einige Fragen ergänzt, um gewisse Elemente, die er als essenziell betrachtet, noch zu integrieren. Beispielsweise hätte der Autor die Erziehenden noch gefragt, wie sie selbst Gender definieren, beziehungsweise welche Charakteristika sie damit verbinden. Dies kommt zwar in den Interviews immer wieder durch, doch hätte diese Frage eventuell noch eine breitere Definierung beinhaltet. Des Weiteren wäre für den Autor von Interesse gewesen, wie die Erziehenden die Raumgestaltung ihrer Kindertagesstätten in Relation zu Gender einschätzen. Gerade die räumliche Komponente kann viel über den Umgang mit der Kategorie Geschlecht in Kindertagesstätten aussagen. Auch die Ansichten über die Unterschiede von Mädchen und Jungen wären bedeutsam gewesen. Dies wird zwar in den Interviews angesprochen, jedoch hätte eine spezifische Frage über das Verhalten der Erziehenden gegenüber Mädchen und Jungen das Ansichtsspektrum erweitert. Dies würde spielerische, verbale wie auch erzieherische Faktoren beinhalten. LGBTQIA+ Themen wurden in den Interviews immer wieder angesprochen. Dies hatte sicherlich mit meinen Fragen zu tun, da sie diese Themen ebenfalls beinhalteten. Im Leitfaden findet sich jedoch keine konkrete Frage zu Ansichten bezüglich LGBTQIA+. Im Nachhinein wäre ebenso dieses Element für den Autor von Interesse gewesen, indem noch spezifischer darauf hätte eingegangen werden können. Der Autor sieht nun jedoch diese Master-Thesis als Lernfeld an, wobei diese Lerneffekte in zukünftige Forschungen einfließen können und auch sollen.

Bei der Suche nach Erziehenden hatte der Autor teilweise Schwierigkeiten, geeignete Personen, die dem Sample gerecht werden, zu finden. Gerade die Suche nach männlichen

Erziehenden gestaltete sich nicht ganz einfach. Der Autor ist deshalb froh, dass sich durch sein soziales Netzwerk Erziehende finden lassen konnten. Ohne diese Unterstützung wäre es wahrscheinlich nicht möglich gewesen. Die Interviews liefen grundsätzlich nach Plan, obwohl der Autor für sich selbst einen spezifischen Makel entdeckte. Dem Autor fiel es nicht immer leicht, die Sprechpausen der Erziehenden abzuwarten. Teilweise wurden die Folgefragen zu schnell gestellt. Die Gefahr hierbei ist, dass wichtige Gedanken der Erziehenden verloren gehen können. Dies wurde dem Autor sehr schnell bewusst und er begann, während den Interviews spezifischer darauf zu achten. Ebenso hier zeigte sich für den Autor ein Lerneffekt, was er für zukünftige Datenerhebungen im Auge behalten möchte. Auf einer reflexiven Ebene ist für den Autor besonders wichtig, wie er selbst seine Rolle als Interviewer betrachtet, beziehungsweise was dies bei den Erziehenden auslöst. Der Autor, der selbst ein männlicher Erziehender ist, fragt sich im Nachhinein, inwiefern diese Rolle die Antworten der Erziehenden beeinflusste. Gerade die männlichen Erziehenden, die interviewt wurden, nahmen darauf Bezug, indem sie den Autor teilweise darauf ansprachen, dass er gewisse Momente ja auch erlebt habe, da er ja ebenso als männlicher Erzieher in Kindertagesstätten tätig war. Der Autor sah hierbei die Gefahr, dass er selbst gewisse Aussagen als einleuchtend empfinden könnte, da er angesprochene Situationen bereits selbst erlebt hatte. Deshalb fragte der Autor immer wieder nach und bat um Konkretisierung der Antworten. Der Autor kann hierbei nur interpretieren, was seine Anwesenheit bei den männlichen Erziehenden auslöste. Da jedoch immer wieder dieser Vergleich kam, geht der Autor davon aus, dass sich die männlichen Erziehenden auch deshalb öffnen konnten, da sie ihn als einen von ihnen betrachteten. Ebenfalls bei den weiblichen Erziehenden konnten die Antworten dadurch beeinflusst werden, dass die Fragen von einem Mann stammten, der selbst in Kindertagesstätten gearbeitet hatte. Alle weiblichen Erziehenden sahen es als essenziell an, dass ebenso männliche Erziehende in Kindertagesstätten integriert werden sollen. Ob diese Aussagen dadurch zu Stande kamen, weil sie den Autor nicht verletzen wollten, kann ebenso auf einer interpretativen Ebene verortet werden. Auch bezüglich der Antworten zu Ansichten über Genderthemen ist sich der Autor nicht gänzlich sicher, inwiefern seine Präsenz die Antworten beeinflusste. Zusammengefasst kann der Autor nicht sagen, ob sich die Erziehenden anders verhalten hätten, wenn eine weibliche Person ihnen diese Fragen gestellt hätte. Da die Erziehenden jedoch ebenfalls kritische Elemente ansprachen, geht der Autor davon aus, dass ihre Äusserungen wahrheitsgetreu erfolgten und ihre persönlichen Ansichten widerspiegeln. Grundsätzlich erlebte der Autor die Erziehenden als offen, kommunikativ und transparent. Im Endeffekt bleibt es jedoch die interpretative Wahrnehmung des Autors. Grundsätzlich können die Antworten ebenso Limitationen beinhalten, da nicht gänzlich davon ausgegangen werden kann, dass die Erziehenden alle Aspekte, die sie als essenziell betrachten, auch wirklich angesprochen haben. Durch die Antworten der Erziehenden wurde dem Autor bewusst, dass auch der

Einsatz einer teilnehmenden Beobachtung von Vorteil gewesen wäre, um die gegebenen Antworten der Erziehenden zu visualisieren. Zu Beginn der Konzeption der Master-Thesis interessierte sich der Autor ausschliesslich für die verbalen Sichtweisen der Erziehenden. Nun würde der Autor sein Erhebungsverfahren um teilnehmende Beobachtungen ergänzen, um die Antworten zu erproben beziehungsweise sie auf einer anderen Ebene zu verorten.

Bezüglich der Datenauswertung hatte der Autor teilweise Mühe damit, aussagekräftige Codebezeichnungen zu finden. Hierbei änderte er immer wieder seine Bezeichnungen, da es ihm wichtig war, Benennungen zu wählen, die für sich sprechen können. Auch hier erlebte der Autor eine neue Erfahrung, die er in zukünftige Forschungen miteinbeziehen möchte. Beim Erstellen des Kategoriensystems entschied sich der Autor dafür, eine einfachere Variante zu wählen. Ankerbeispiele, Definitionen und die Formen der Erzeugung der Codes wurden in den Memos in MAXQDA 2022 verschriftlicht. Diese Memos unterstützen den Autor bei der Auswertung der Interviews. Für den Autor bewährte sich das Programm MAXQDA 2022, da ihm dadurch das Transkribieren und Codieren der Interviews leichter fielen. Grundsätzlich kann sich der Autor mit seinem Vorgehen anfreunden, wobei die beschriebenen Mängel jedoch mitschwingen und für den Autor nicht in Vergessenheit geraten.

5 Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden nun die Forschungsergebnisse der Master-Thesis erläutert. Hierfür werden die Ergebnisse in zwei Themenblöcke aufgeteilt. Die Ergebnisse werden anhand der erzeugten Haupt- und Subkategorien dargestellt und durch Interviewzitate der Erziehenden ergänzt. Die Hauptkategorien werden dabei fett markiert, die Subkategorien kursiv und die Interviewzitate anhand der jeweiligen Pseudonyme der Erziehenden erkennbar gemacht. Der erste Themenblock thematisiert die Einflüsse und Wahrnehmung von Geschlechterbildern und -rollen im Berufskontext, in Bezug auf die Erziehenden selber. Gender in Interaktion mit den Kindern, Eltern und dem Team wird im zweiten Themenblock analysiert. In den Ergebnisdarstellungen wird jeweils zwischen den Ebenen «Erlebnisse», «Umgang» und «Empfindungen» unterschieden. Der Autor möchte darauf hinweisen, dass neben gemeinsamen Einschätzungen der Erziehenden auch subjektive Meinungen in die Ergebnisdarstellung einfließen werden. So kann garantiert werden, dass alle Ansichten, Erlebnisse, Empfindungen und Wertvorstellungen von den jeweiligen Erziehenden eingefangen werden können. Nach jedem Themenblock findet eine Diskussion statt, wobei die Forschungsergebnisse in den bereits beschriebenen Forschungsstand und den theoretischen Verortungen implementiert werden, um die Ergebnisse fachlich und interpretativ zu rahmen.

5.1 Themenblock 1: Einfluss und Wahrnehmung von Geschlechterbildern und -rollen im Berufskontext

Der erste Themenblock setzt sich mit allen Aussagen zu Geschlechterbildern und -rollen auseinander, die sich direkt auf die Erziehenden beziehen. Dabei werden die Erlebnisse, der Umgang und die Empfindungen der Erziehenden in Bezug auf Geschlechterbilder, Geschlechterrollen, Geschlechterstereotypen im Berufskontext sowie gesellschaftliche Sichtweisen, die die Erziehenden erleben, dargestellt und zusammengefasst.

5.1.1 Zwischen männlichen, weiblichen und personenabhängigen Rollen

Erlebnisse:

Zum Einstieg der Interviews wurden die Erziehenden folgendes gefragt: *«Du hast dich dafür entschieden, in einem Beruf zu arbeiten, der aus gesellschaftlicher Sichtweise eher als Frauenberuf beschrieben wird. Warum hast du dich dafür entschieden? Wie fühlt es sich für dich an, in diesem Beruf zu arbeiten?»*. Hierbei beinhaltete die Frage zwei Ebenen: Zum einen die Frage bezüglich ihres Werdegangs, d.h. wie sie überhaupt im Erziehungsberuf gelandet sind. Zum anderen beinhaltet die Frage den Hinweis, dass der Erziehungsberuf nach wie vor als Frauenberuf angesehen wird. Dabei wollte der Autor besonders die Auffassungen der Erziehenden bezüglich des Statements «Erziehung als Frauenberuf» einfangen. Der konkrete

Berufseinstieg der Erziehenden wird im Folgenden kurz zusammengefasst. Die Erziehenden sprachen zu Beginn davon, dass sie *Sympathie für den Beruf* hegen. Dabei berichteten die Erziehenden, dass ihnen der Beruf von Beginn an grundsätzlich gefallen hätte und sie sich nach wie vor wohl in dem Beruf fühlen. Dabei wird besonders erkennbar, dass der Hauptgrund bezüglich des Einstieges in den Beruf der ist, dass sie gerne mit Kindern arbeiten. Alexander und Heribert erzählen darüber, dass für sie eine weitere Motivationsquelle war, dass sie durch ihre Arbeit einen gesellschaftlichen Beitrag leisten wollten sowie ihre eigenen Werte einbringen wollten. Teilweise erwähnen die Erziehenden, dass sie eine *Auswahl in der Berufsfindung* hatten. Dies bedeutet, dass ihnen noch andere Berufsvorstellungen zur Verfügung gestanden hätten. Helen beispielsweise wollte zu Beginn Kindergärtnerin oder Floristin werden, konnte jedoch keine Lehrstelle finden. Edith hatte eine Lehrstelle im Detailhandel, entschied sich jedoch während der Ausbildung dagegen, da sie sich doch nicht in dem Beruf wiedererkannt hatte. Heribert hat ebenfalls nach Berufsalternativen geschaut, landetet jedoch letztendlich über Umwegen in einer Kindertagesstätte, nachdem er zuvor Kunst studierte. Richard wollte zu Beginn eine andere Berufsrolle verkörpern, indem er eine kaufmännische Lehre absolvierte. Er konnte jedoch keine Lehrstelle finden, weshalb er sich in sozialen Berufen umschaute und so begann, in einer Kindertagesstätte zu arbeiten. Es gab auch Erziehende, die eine berufliche Umorientierung durchführten. Arianne beispielsweise arbeitete im Marketing, wollte jedoch nicht mehr in diesem Beruf tätig sein, sondern etwas anderes machen, weshalb sie über Umwege begann, in einer Kindertagesstätte zu arbeiten. Alexander hatte als Gärtner und Florist gearbeitet, wollte jedoch mit der Zeit eine berufliche Umorientierung vollziehen. Dabei entschied sich Alexander, eine neue Ausbildung zu beginnen, jedoch nicht als Fachmann Betreuung. Er besuchte die höhere Fachschule und machte dort seinen Abschluss als Kindererzieher. Marten arbeitete zuerst im Pflegebereich, orientierte sich danach um, um in einem Büro zu arbeiten. Davon war er jedoch nicht ganz überzeugt, weshalb er wieder mit Menschen arbeiten wollte. Dieses Mal entschied er sich für ein anderes Altersspektrum, wozu er folgendes sagt:

«Weil halt, ja es ist mal eine andere Arbeit gewesen am Menschen oder. Du hast nicht, ich sage es jetzt ein wenig gemein, am Ende gearbeitet am Menschen oder, wo es halt ein wenig ins Alter gegangen ist und halt in diesen Übergang oder, sondern halt ganz am Anfang.»
(Marten, Pos. 2)

Die Erziehenden sprechen auch von *Einflüssen* im Berufseinstieg. Einige Erziehende berichten darüber, dass ihre Erfahrungen aus ihrer Vergangenheit einen immensen Einfluss darauf hatten, dass sie sich für diesen Beruf entschieden haben. Edith hatte beispielsweise einmal als Au-pair gearbeitet, wobei diese Erfahrung sie nachhaltig beeinflusst hat. Denise

merkt an, dass ihre Erfahrungen im Service sie dazu inspirierte, in den Erziehungsberuf einzusteigen:

«Ich habe einmal im Service gearbeitet (.) ich meine ich bin gerne mit Menschen, aber mit Erwachsenen ist es ein anderer Stress, als mit den Kindern (unv.). Es ist beides ein stressiger Job sage ich jetzt, aber mich macht es also mich hat es mit den Kindern mehr angemacht als mit den Erwachsenen also mit dieser grossen Gesellschaft.» (Denise, Pos. 4)

Alexander erwähnt, dass er in seiner Jugend oftmals bei Familienfesten oder in den Schulferien auf die Kinder der Verwandten aufgepasst habe, was ihm sehr viel Freude bereitete. Heribert erkannte in seinem Kunststudium, dass ihm die sozialen Aspekte fehlten und er sich nicht vorstellen konnte, alleine in einem Raum zu sitzen, um so seiner Arbeit nachzugehen. Auch wollte er sich nicht dem Konkurrenzkampf mit anderen Berufskolleg:innen aussetzen. Marten beeinflussten vor allem seine Erfahrungen im Pflegebereich. Er führt an, dass der Personalmangel in der Pflege dazu führte, dass die individuellen Bedürfnisse der Klientel nicht gänzlich gestillt werden konnten. Marten konnte sich jedoch nie mit dieser Situation anfreunden. Einige Erziehende berichten von Herausforderungen während der Berufsorientierung. So hatte Arianne aufgrund ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse Schwierigkeiten, eine passende Lehrstelle zu finden. Richard erzählt darüber, dass er zu Beginn ein eher traditionelles Berufsbild verkörperte, er jedoch dem Ganzen eine Chance geben wollte, indem er zu Beginn ein einjähriges Praktikum absolvierte. Das Praktikum gefiel ihm jedoch so gut, dass er sich dafür entschied, auch eine Ausbildung in diesem Berufssegment dranzuhängen. Marten war für eine kurze Zeit arbeitslos, weshalb er an einem Integrationsprogramm teilnehmen musste. Er erzählt darüber, dass er in diesem Programm einen Sozialarbeiter kennenlernte, der ihn bei seiner Berufsfindung unterstützte. Grundsätzlich erhielten die Erziehenden während der Berufsfindung Unterstützung durch ihr soziales Netzwerk. So war es die Mutter von Edith, die sie dazu bewog, ihre Lehre abzubrechen und einen neuen beruflichen Weg einzuschlagen. Arianne bekam Unterstützung durch ihre Schwiegermutter, die sie während der Lehrstellensuche begleitete und ihr oftmals Mut zuredete. Ebenfalls behilflich war eine Nachbarin von Arianne, die als Kindergartenlehrerin tätig war und Arianne teilweise um Unterstützung im beruflichen Alltag bat. Ein Kollege von Alexander, der ebenso in einer Kindertagesstätte arbeitete, gab ihm die Möglichkeit, diese Kindertagesstätte zu besuchen, um sich so einen ersten Eindruck zu verschaffen. Richard bekam Unterstützung von seiner Mutter, die ihn dazu ermutigte, in den Erziehungsbereich hinein zu schnuppern. Die Taufpatin von Marten, die in einem heilpädagogischen Hort arbeitete, gab ihm die Möglichkeit, erste Berufseindrücke zu gewinnen, indem sie ihn teilweise in ihrem Hort arbeiten liess, wodurch er für sich neue Erfahrungen sammeln konnte.

Der zweite Teil der Einstiegsfrage befasste sich mit den **Ansichten** der Erziehenden bezüglich der Phrase **«Erziehung als Frauenberuf»**. Ein Punkt, der durch die Erziehenden angesprochen wurde, ist die allgemeine *fehlende Anerkennung* des Berufs. Helen weist darauf hin, dass der Lohn zu niedrig gesetzt wird und die Ausbildung zu einfach wäre. Hierbei erwähnt sie, dass die Ausbildung eine grössere Herausforderung darstellen sollte, um so den Beruf attraktiver zu gestalten. So kommt sie zum Schluss, dass die Disziplin schlussendlich selber schuld ist, dass der Beruf keine Anerkennung erlebt und nach wie vor als Frauenberuf charakterisiert wird. Alexander nimmt diese Ansichten auf und fügt an, dass das eigentliche Berufsbild in der Öffentlichkeit nicht wertgeschätzt wird:

«Ich finde es vielleicht ein wenig- (.) Geringschätzung von von Frauen, so ein wenig im öffentlichen Bild, ja die tun eh nur Kinder `hüata` und schauen das sie sauber und gewickelt sind und spielen ein wenig mit ihnen.» (Alexander, Pos. 36)

Für Helen ist dieser Zustand sehr frustrierend und sie hat *kein Verständnis* dafür, dass der Beruf als nur für Frauen angesehen wird. Auch Edith, Denise und Arianne sehen dies so, indem sie erwähnen, dass es für sie weder ein Frauen- noch Männerberuf wäre. Gerade Denise empfindet diesbezüglich Frust und Traurigkeit. Bei den männlichen Erziehenden erwähnen Alexander und Richard ihr Unverständnis bezüglich des Stigmas «Erziehung als Frauenberuf». Alexander sagt, dass er gerne mit Kindern arbeitet, es ihn gleichzeitig aber auch ein Stück weit stört, dass der Beruf mit einem Frauenbild assoziiert wird. Für Richard muss ein Mann keine femininen Züge haben, um in dem Erziehungsberuf zu bestehen, sondern kann auch seine Männerrolle in dem Beruf ausleben. Trotz des leichten Ärgers wegen des Berufsbildes ist für Alexander dieser Umstand eher sekundär zu verorten, da er sich bereits daran gewöhnt hat. Da er bereits als Florist gearbeitet hatte, was nach seiner Ansicht genauso als Frauenberuf betrachtet wird, war er schon immer der einzige Mann im Team oder in der Berufsschulklasse gewesen. Dasselbe berichtet Marten, der durch seine pflegerische Tätigkeit, welche er als Frauendomäne beschreibt, oftmals mit Frauen gearbeitet hat. Dementsprechend wäre dieser Umstand nichts Neues für ihn und er ihm somit eher *gleichgültig*. Ebenfalls nehmen die Erziehenden Bezug auf den *Männeranteil* in Kindertagesstätten. So haben Männer, nach Edith und Denise, oftmals mit Hemmschwellen zu kämpfen. So spricht Denise davon, dass man es Männern wahrscheinlich nicht zutraut, dass sie mit Kindern arbeiten können. Edith vermutet, dass es wahrscheinlich noch einige Männer gibt, die gerne diesen Beruf ausüben würden, sich jedoch nicht trauen, da damit geschlechtsspezifische Stigmatisierungen einhergehen könnten:

«Ich stelle es `amigs` fast wie ein wenig gleich wie ein Mann wo sich outet, dass er homosexuell ist. Habe ich wie das Gefühl braucht es für einen Mann so ein wenig eine Hemmschwelle.» (Edith, Pos. 6)

Ebenfalls sprechen die Erziehenden von gesellschaftlichen Normvorstellungen. So spricht Edith darüber, dass der Beruf durch historische Ansichten über Familienbilder geprägt wird. Das Bild, dass Frauen zuhause sind und auf die Kinder aufpassen, während der Mann seiner Arbeit nachgeht, projiziert sich, nach Edith, auf den Beruf. Ähnliches spricht Denise an, die genauso erlebt, dass es zur Norm gehören würde, dass Frauen in Kindertagesstätten arbeiten. Zusätzlich erwähnt sie, dass wahrscheinlich viele Männer dieses Bild verinnerlicht hätten. Marten spricht davon, dass es womöglich einmal einen Wandel bezüglich den familiären Normvorstellungen gibt, dieser jedoch noch nicht vollzogen wurde. Die Erziehenden sprechen ebenso den geringen Männeranteil an. So erzählt Helen, dass sie gerne mal einen männlichen Lernenden gehabt hätte, sich aber nie Männer bei ihr beworben hätten. Auch Edith und Denise verweisen darauf, dass es zu wenige Männer im Berufsfeld geben würde. Alexander, Heribert und Marten beschreiben, dass sie zu Beginn ihrer Karriere jeweils die einzigen Männer in ihren Teams waren. Jedoch berichten sie, dass sie diesbezüglich einen Wandel erkennen, da sie mittlerweile ebenfalls mit anderen männlichen Erziehenden arbeiten, beziehungsweise sie männliche Lernende in ihren Betrieben haben. Marten fügt zusätzlich an, dass manche Kindertagesstätten eventuell Mühe damit haben, einen männlichen Erziehenden einzustellen:

«Und es gibt halt leider immer noch heutzutage, höre ich auch von Kolleginnen, damals auch von der Berufsschule auch ähm das gewisse Kitas einfach keine Männer nehmen. Halt (.) Thematik Übergriff oder. Ja das habe ich- das finde ich sehr schade.» (Marten, Pos. 4)

Alle weiblichen Erziehenden betonen in den Interviews, dass sie es als wichtig empfinden, dass auch Männer in den Beruf integriert werden. Helen schaut immer wieder darauf, dass sie zumindest Männer aus dem Zivildienst für ihre Kindertagesstätte gewinnen kann. Für Edith beweisen Männer Mut, wenn sie sich für diesen Beruf entscheiden. Denise verweist darauf, dass es bei der Erziehung von Kindern sowohl Frauen als auch Männer benötigt. Aus ihrer Sicht würden Männer die Fähigkeit besitzen, Kinder zu erziehen. Dasselbe berichtet Arianne:

«Zum Beispiel, ich finde es (.) keine Ahnung ich finde so <wtf> ich meine (..) dieser Beruf ist nicht nur für die Frauen gemacht, es ist es ist kein feministischer Beruf oder so. Es ist, für mich persönlich finde es sehr wichtig, dass die Kinder auch Erfahrungen fü- ähm männliche Erziehende und weibliche Erziehende, damit die Kinder wirklich ausgeglichen sind.» (Arianne, Pos. 36)

Alexander und Richard erklären ebenfalls, dass es wichtig wäre, männliche Erziehende in den Beruf zu integrieren. Alexander erwähnt zusätzlich, dass die Integration von mehr männlichen Erziehenden dazu führen kann, dass die Eltern sich vermehrt daran gewöhnen können, dass auch Männer in Kindertagesstätten arbeiten.

Nach der Einstiegsfrage wurden den Erziehenden die Schlüsselfragen dieser Master-Thesis gestellt. Dabei ging es als erstes um die **Bedeutung des Geschlechts der Erziehenden**. Dabei benennen die Erziehenden zuerst *Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Erziehenden*. Für Richard und Marten zeigen sich Unterschiede beim Umgang mit Konflikten und Kritiken. Für Richard würden weibliche Erziehende fachliche Kritik persönlicher an sich heranlassen als männliche Erziehende, die mit Kritiken gelassener umgehen. Marten spricht davon, dass die männlichen Erziehenden Konflikte schneller klären würden, indem sie sie sofort besprechen, während die weiblichen Erziehenden die Konflikte immer wieder aufnehmen würden. Hierbei fällt das Wording «Frauengezicke». Heribert und Richard sprechen von unterschiedlichen biologischen Attributen zwischen Frauen und Männern:

«Also das muss mich jetzt nicht definieren, aber jetzt biologisch gesehen bin ich bin ich ein Mann. Und wenn ich dann mich als Frau gebe oder als Frau angesprochen werde, dann ist es ja keine Sache, oder. Aber geboren bin ich so geworden, das ist für mich eine biologische Tatsache. Und wenn dann Leute sagen !Ja nein, die biologische Tatsache gibt es nicht! dann sage ich, mhm das finde ich- finde ich schwierig.» (Heribert, Pos. 100)

Besonders oft wurden Unterschiede beim Umgang mit den Kindern dargestellt. Edith spricht von Furcht, die Kinder möglicherweise vor Männern haben, wodurch die Kinder die Anweisungen der Männer schneller akzeptieren würden. Für Denise zeigen die Männer oftmals ein kindisches Verhalten, da sie sich spezifischer in Kinderrollen hineinversetzen können:

«Ja keine Ahnung, also wir Frauen sind halt noch, ja keine Ahnung, man sagt ja immer Männer sind ein wenig zurückgebliebener als Frauen, sagt man ja so schön wenn ich das so sagen darf ((lacht)), aber ähm ähm wenn sie mit den Kindern spielen, sie sind auf der Kinderebene, also sie spielen mit dem Kind als wären sie selbst noch ein Kind, dass meine ich mit dem kindlichen.» (Denise, Pos. 14)

Arianne spricht von einem Mutterinstinkt, der zur Folge hat, dass die weiblichen Erziehenden die Kinder schneller trösten würden, wenn sie am Weinen sind, als Männer, die darauf verweisen würden, dass die Kinder gewisse Dinge einfach lernen müssen. Arianne spricht ebenfalls davon, dass männliche Erziehende einen anderen Ton draufhaben, was zur Folge hat, dass die Kinder schneller auf die Männer hören würden. Alexander, Richard und Marten

weisen darauf hin, dass der Umgang mit den Kindern kraftvoller und körperbetonter wäre. So erzählen sie aus ihren Erfahrungen, dass die weiblichen Erziehenden schneller in Konfliktsituationen einschreiten würden, während die Männer zuerst die Situation beobachten würden und dabei abwägen, ob sie nun einschreiten sollen oder die Kinder den Konflikt selbst austragen lassen. Zusammengefasst würden die männlichen Erziehenden den Kindern mehr zutrauen als die weiblichen Erziehenden, wobei auch die kommunikative Ebene zu unterscheiden wäre. Helen erwähnt zusätzlich unterschiedliche Missbrauchsformen bei Frauen und Männern:

«Bei den Männern das Sexuelle und bei den Frauen eher das Psychische oder Körperliche auch.» (Helen, Pos. 122)

Wenn es um die Rolle des Geschlechts der Erziehenden im Berufskontext geht, wird bei den Ergebnissen schnell ersichtlich, dass es zumeist um männliche Erziehende geht. So antworten die Erziehenden im ersten Themenblock auf die Interviewfragen zumeist auf der Ebene der männlichen Erziehenden. Dies wird zum einen klar, indem alle weiblichen Erziehenden erwähnen, dass die *Rolle des Geschlechts keinen Einfluss* auf ihre Tätigkeiten in den Kindertagesstätten hätte. Sie verweisen darauf, dass sie selbst ihr Geschlecht, in Relation zum Berufskontext, noch nie hinterfragt haben. Es wäre die Norm, dass Frauen in Kindertagesstätten arbeiten, weshalb sie sich noch nie bewusst damit auseinandergesetzt haben. Auch die Eltern und Kinder würden sie nicht auf ihr Geschlecht ansprechen:

«Also ja, nein ich werde in diesem Beruf eigentlich sehr neutral, also halt in meiner Kita ist alles sehr neutral. Es ist jetzt nie irgendwie ein Elternteil oder im Teammitglied oder irgendjemand gekommen und gesagt <wow> du bist eine Frau du kannst das so gut oder so. Es ist bis jetzt wirklich in diesen sechs Jahren wo ich hier am Arbeiten bin noch nie vorgefallen.» (Denise, Pos. 42)

Es wird allgemein ersichtlich, dass die weiblichen Erziehenden die Interviewfragen, die ihr eigenes Geschlecht betreffen, oftmals mit männlichen Erziehenden assoziieren:

«Bis jetzt habe ich noch nie so sp- spezifisch me- spezifische Situation das es besser ist das ich eine Frau bin in diesem Beruf. NEIN, es ist nur bei diesem Thema das ich erzählt habe mit dem sexuellen Missbrauch aber sonst nie. Das ist quasi ein Vor- Vorteil das ich eine Frau bin. Weil vor allem beim Wickeln, es ist irgendwie keine Ahnung in der Gesellschaft, wenn ein Mann ein Kind wickelt vor allem Mädchen, es ist irgendwie ein wenig kritisch. Aber wenn es eine Frau ist, dann ist es so quasi (.) vertrauen sie mehr, wie kann ich das- das di- di- die die Leute oder die Eltern vertrauen sie mehr.» (Arianne, Pos. 18)

Dies zeigt sich ebenfalls dadurch, dass die weiblichen Erziehenden, bezüglich geschlechtsspezifischer *Erwartungen* von Kindern, Eltern oder innerhalb des Teams, oftmals von Erwartungen sprechen, die männliche Erziehende betreffen. So erwähnen die weiblichen Erziehenden beispielweise, dass die Kinder zu ihnen nicht mit spezifischen Erwartungen kommen würden, nur weil sie eine Frau sind. Die Kinder würden mit allem zu ihnen kommen. Nach Helen hat dies auch damit zu tun, dass die meisten Teams keine männlichen Erziehenden zur Verfügung haben:

«Wir haben ja nur Frauen, sie haben ja keine Auswahl. Ich glaube sie würden dann schon beim Fussball spielen dann den Mann fragen und beim Kochen mich fragen. Das glaube ich sofort. Aber das ist bei uns nicht möglich, ja.» (Helen, Pos. 218)

Arianne beobachtet, dass die Kinder teilweise geschlechtsspezifische Erwartungen an die männlichen Erziehenden haben:

«Weil zum Beispiel (.) Ah das ist ein gutes Beispiel, wenn zum Beispiel ähm irgendetwas ist kaputt mit dem Auto, das ist gut für geschl- ähm, sie gehen, du ich merke es selber, sie gehen lieber zuerst zu den Männern (.) Erzieher, bevor bevor sie zu uns und ich merke es so fest vor allem bei den Jungs. Wenn etwas kaputt ist bei dem Auto gehen sie zuerst zu den Männern und danach zu uns. Oder zum Beispiel, wenn keine Männer da sind kommen sie zu uns aber (.) mit so Sachen da merke ich es so fest, ja.» (Arianne, Pos. 36)

Dies bestätigen die männlichen Erziehenden, wobei es sich zumeist um Spielaktivitäten, wie beispielsweise Fussball spielen, handeln würde. Dennoch verweisen die männlichen Erziehenden immer wieder darauf, dass dies nicht unbedingt aufgrund ihres Geschlechts passieren würde, sondern weil die Kinder diese Spielaktivitäten mit ihnen als Person assoziieren:

«Also ich würde jetzt eher sagen (.) sie kommen eher mit dem auf einen zu wo sie sich gewöhnt sind von einem. Aber nicht jetzt, weil man ein Mann ist oder so.» (Heribert, Pos. 150)

«Eigentlich sehr wenig. Weil bei uns spielen die Frauen genauso gleich wie wie wir mit ihnen Fussball. ähm eigentli- eigentlich gar nicht finde ich jetzt.» (Marten, Pos. 118)

Wenn es um die Erwartungen der Eltern geht, assoziieren dies die weiblichen Erziehenden ebenfalls mit den Männern. So berichtet Edith, dass sie Eltern erlebt, die gerne Männer in Kindertagesstätten hätten, um maskuline Eigenschaften in den Alltag zu implementieren. Für

Helen zeigt sich hierbei eine unterschiedliche Wahrnehmung bezüglich weiblichen und männlichen Erziehenden:

«Und dort ist dann mehr so, ähm lustig, sagen einfach jede Eltern- sie sagen wie so ein wenig dasselbe, !Ja der Mann kann ja dann so ein wenig Fussball spielen mit den Kindern und kann ein wenig herum-!. Wo du dann denkst, ja ähm ja also kann eine Frau auch. Also weisst so, eben einfach so das- es wird einfach sehr viel von den Eltern aus wird viel alles so in-, ein Mann macht Fussball spielen ein Mann macht Quatsch mit dem Kind ein Mann macht das, und die Frau tut kochen und die Frau tut auf die Erziehung schauen. Aber der Mann muss nicht auf die Erziehung schauen. Der Mann darf Spass haben mit den Kindern, aber die Frau macht die Erziehung. Und das ist so ein wenig das wo so der Unterschied auch recht fest merkst.» (Edith, Pos. 34)

Auch die männlichen Erziehenden selbst, definieren klare Erwartungen, die sie von Eltern spüren. So sollen die männlichen Erziehenden ein positives männliches Bild in den Alltag integrieren, indem typische «Männeraktivitäten» wie «in den Wald gehen», Bewegungsspiele oder grobmotorische Tätigkeiten durchgeführt werden.

Auf der Teamebene erleben die weiblichen Erziehenden ebenfalls keine spezifischen Erwartungen. So sagen alle weiblichen Erziehenden, dass sie bis jetzt noch nie eine Situation erlebt hätten, wo sie Anforderungen, die auf sie projiziert wurden, nicht erfüllen konnten. Erwartungen, die sie selbst an männliche Erziehende haben, werden bei Helen und Arianne sichtbar. So würden sie männliche Erziehende um Hilfe bitten, wenn mit den Kindern geklettert oder Fussball gespielt wird:

«Weil ich spiele ja nicht gerne Fussball. Ich mache es ja nur, wenn es die Kinder wollen. Und wenn dann ein Zivi kommt wo gerne Fussball spielt, dann kann er noch so gerne gehen ((lacht)).» (Helen, Pos. 210)

In diesem Beispiel erzählt Helen im Nachhinein, dass sie damals nicht wusste, ob der Zivi gerne Fussball spielt. Sie wäre davon ausgegangen, dass der Zivi, als Mann, gerne Fussball spielen würde.

Die männlichen Erziehenden berichten hingegen von Erwartungen, die sie im Team gespürt haben, indem ihnen teilweise spezifische Aufgabenbereiche zugeteilt wurden. So sollte Heribert sich um technische Aufgaben, wie etwa das Reparieren des Computers, kümmern. Auch Richard wurde immer wieder auf seine körperlichen Ressourcen angesprochen:

«Und aber auch so ein wenig, ja ich sag jetzt mal die zwei drei stereotypischen Bemerkungen wie ja der Mann ist grösser, du kommst dahin, kannst du uns hier etwas runter holen von dem Gestell oder so oder irgendwie.» (Richard, Pos. 10)

Marten erzählt zusätzlich, dass er damals als Praktikant als einziger einen Strafregisterauszug an sein Team aushändigen musste, dies aber von den Praktikantinnen nicht erwartet wurde. Auch hat er manchmal erlebt, dass andere Kitaleitungen oder Eltern erwähnt haben, dass doch er selbst gewisse Aufgaben erledigen soll, da er ja ein Mann ist.

Die Erziehenden sprechen von *Ängsten*, die durch die Klientel ausgestrahlt werden kann. So sprechen sie von elterlichen Bedenken, wenn es um den Einbezug von männlichen Erziehenden geht. So berichten die weiblichen Erziehenden, dass die Eltern sie teilweise gefragt haben, ob die Kinder ebenfalls durch die Männer gewickelt werden oder sie die Kinder auf die Toilette oder während des Mittagsschlafs in das Schlafzimmer begleiten. Auch die männlichen Erziehenden selber sprechen von solchen Erfahrungen. Hierbei zeigt sich die Tendenz, dass Eltern besonders zu Beginn ihrer Tätigkeit teilweise Bedenken signalisierten. Besonders Väter hätten Mühe mit männlichen Erziehenden. Dies habe sich jedoch mit der Zeit wieder gelegt, da die Eltern die männlichen Erziehenden kennenlernen und so einen anderen Eindruck von ihnen gewinnen konnten:

«Aber wo sie mich dann kennengelernt haben, das ist eigentlich immer so gewesen. Also am Anfang auch, ab und zu habe ich es gespürt, das so unterschwellig ein wenig Mühe da ist. Ich habe es dann nicht immer angesprochen, nur wenn ich es für nötig befunden habe. Und meistens ist es so gewesen, sobald sie mich kennengelernt haben, nach kurzer Zeit ist das Thema eigentlich gegessen gewesen, ja.» (Heribert, Pos. 14)

Die männlichen Erziehenden sprechen auch von *Ängsten*, die sie bei den Kindern erlebt haben. Zu Beginn würden die Kinder bei ihrer Eingewöhnung teilweise ein wenig fremdeln, was sich mit der Zeit wieder legen würde, sobald sich die Kinder an den Mann gewöhnt hätten. Richard erlebte eine Situation, die zur Folge hatte, dass ein Kind nicht mehr in seine Kindertagesstätte kommen wollte:

«Ja ja, ähm nein es ist eigentlich eine ganz doofe Übergangssituation gewesen wo einfach ähm (.) ja im Nachhinein das das das Mädchen anscheinend ähm (.) Schamgefühle entwickelt hatte mir gegenüber ähm ja es ist so eine ähm Übergangssituation im Badezimmer gewesen wo ich zwar nicht direkt drinnen gewesen bin aber weil ich so ein wenig am Rande gewesen bin ist es halt falsch aufgenommen worden und das hat anscheinend bei dem Mädchen etwas ausgelöst wo es sich dann, wo dann effektiv ähm sich verweigert hatte weiterhin in die Kita zu kommen beziehungsweise solange ich da bin.» (Richard, Pos. 20)

Das Kind wurde damals von Richard selbst eingewöhnt, weshalb er als Bezugsperson fungierte. Durch Gespräche mit den Eltern und der Kitaleitung hätte sich, aus Sicht von Richard, die Situation geklärt. Da Richard sowieso zwei Wochen später die Kindertagesstätte verlassen hat, da er eine berufliche Umorientierung durchführen wollte, konnte die Situation, aus seiner Sicht, entschärft werden. Das Kind bekam eine neue Bezugsperson und wurde neu eingewöhnt.

Die Erziehenden geben an, dass sie aber grundsätzlich *Offenheit der Klientel und innerhalb des Teams* spüren. So geben die weiblichen Erziehenden an, dass oftmals Eltern zu ihnen kommen würden und erwähnen, dass es doch schön wäre, wenn ein Mann in ihren Kindertagesstätten tätig wäre. Auch die männlichen Erziehenden bestätigen diese Erfahrungen, indem sie Komplimente von den Eltern bekommen haben. Dabei wird spürbar, dass die Eltern besonders schätzen, dass eine männliche Komponente in den Kindertagesstätten-Alltag implementiert wird. Edith und Alexander geben an, dass sie oftmals wahrnehmen, dass die Kinder nicht aufgrund ihres Geschlechts mit Anliegen auf sie zukommen würden, sondern aufgrund ihrer Persönlichkeit und Ressourcen.

Die Erziehenden betonen immer wieder, dass die weiblichen und männlichen Erziehenden jeweils gleiche Voraussetzungen hätten, indem sie gleichen Regeln unterstellt sind und dieselben Aufgabenbereiche abdecken. So wird beispielsweise die Türe zu den Schlafzimmern immer offengelassen und das Babyphone eingeschaltet, unabhängig davon, ob Frauen oder Männer bei den Kindern sind. Dasselbe gelte für Wickelsituationen. Somit müssen alle Erziehenden, unabhängig von ihrem Geschlecht, Präventionsmassnahmen befolgen. Auch bei den Aufgabenbereichen wird der Tenor laut «alle machen alles».

In Bezug auf die Bedeutung des Geschlechts der Erziehenden werden *Vorteile* benannt, die aufgrund des Geschlechts entstehen würden. So geben sowohl die weiblichen als auch männlichen Erziehenden an, dass durch die Integration eines Mannes eine Balance im Team entstehen würde. Hier wird erwähnt, dass durch Männer neue Aspekte zum Tragen kommen könnten oder Konflikte minimiert werden könnten:

Für den- da sieht man eben den Vorteil des Berufs und ich finde auch für uns Frauen bringt das auch eine Balance, wenn ein männlicher Part auch im Team ist. Weil ich finde- ich erlebe das jetzt auch in einem reinen Frauenteam, es gibt viel `zickereien` und auch `läschtereien` und so und ein Mann bringt so wie die Ruhe auch, es macht viel aus finde ich.» (Denise, Pos. 168)

Marten berichtet zusätzlich, dass sein Team bewusst nach Männern suchen würde, um dieses Gleichgewicht in der Gruppe zu gewährleisten. Immer wieder wird von einer männlichen Vorbildfunktion gesprochen. So bemerken die Erziehenden, dass besonders Kinder, die

keinen Kontakt zu ihren Vätern haben, eine männliche Erziehung suchen würden. Arianne erwähnt hierbei, dass die Jungs oftmals eher auf die männlichen Erziehenden hören und ihre Entscheidungen schneller akzeptieren würden:

«Es ist wie, wenn er mit (.) wenn er zu ihm etwas gesagt hat, dann ist es wirklich es ist so ^Dino^ hat mir das gesagt. Sogar Zuhause sagt das Kind !Mami ich muss meine Sachen ähm Socken so anziehen und so aufräumen! und die Mutter !Wieso?! !Ja der ^Dino^ hat das gesagt! Es hat wirklich eine andere Beziehung, ja.» (Arianne, Pos. 56)

Diese Vorbildfunktion wird durch die männlichen Erziehenden bewusst gesteuert, indem sie Tätigkeiten vollziehen, die im Allgemeinen eher mit Feminität verbunden werden. So würden auch die Männer kochen oder waschen. Dadurch könne den Kindern signalisiert werden, dass genauso Männer Hausarbeiten erledigen können. Heribert und Alexander sehen in ihrer Vorbildfunktion die Möglichkeit, eine Inspiration für andere Männer zu sein, die ebenfalls in Kindertagesstätten tätig sein möchten. Grundsätzlich könne durch den Einbezug von Männern eine Sensibilisierung stattfinden:

«Wo ich jetzt aber spüre in den letzten Jahren, dass jetzt auch ähm Männer eben diese Lehre machen wollen, eben mehr. Und ich glaube es mir schon wichtig gewesen das ich das irgendwie repräsentiere und nach aussen auch, oder. ähm ja, ich habe dann wie das Gefühl gehabt, ich möchte einfach einen Teil dazu beitragen das es besser wird.» (Heribert, Pos. 42)

Helen spricht ihre Rolle als Mutter an. Dabei beschreibt Helen, dass die Eltern ihr schneller vertrauen würden, da sie selbst eigene Kinder hat. Es wäre für manche Eltern auch ein ausschlaggebender Punkt gewesen, warum sie sich für die Kindertagesstätte von Helen entschieden haben. Für Marten ist ein anderer Vorteil, dass manchmal Väter oder männliche Auszubildende zu ihm gekommen wären, um ihn um Rat zu fragen. Für ihn ist es eine Form eines anderen Gefässes. Für Marten zeigt sich hierbei, dass es einfacher wäre, spezifische Themen mit gleichgeschlechtlichen Personen zu thematisieren, da hierbei eine niederschwellige Barriere zu betrachten wäre.

Umgang:

Im nächsten Schritt wird nun dargestellt, wie die Erziehenden mit der **Bedeutung des Geschlechts umgehen**. Dabei wird deutlich, dass ebenso hier die männlichen Erziehenden im Fokus stehen. Um die Bedenken der Eltern aufzulösen, bemühen sich die Erziehenden darum, die *Eltern aufzuklären*. So berichten die weiblichen Erziehenden, dass sie teilweise mit den Eltern das Gespräch gesucht haben, um ihnen zu erklären, dass auch die männlichen Erziehenden in ihren Kindertagesstätten alle Aufgabenbereiche abdecken, wie sie selbst. Dabei erklären sie den Eltern, dass alle Mitarbeitenden denselben Regeln unterstellt sind und

sie keinen Unterschied zwischen Frauen und Männern machen würden. Arianne berichtet, dass in einer Kindertagesstätte, die in der Nähe ihrer eigenen Kindertagesstätte liegt, ein Fall von sexuellem Missbrauch aufgetaucht ist. Dabei wurde die Tat von einem männlichen Erziehenden begangen. Dadurch hätten die Eltern Angst bekommen und sie damit konfrontiert, wobei ihr Team versucht hat, die Situation zu entschärfen, um die Männer, die in ihrer Kindertagesstätte arbeiten, zu schützen. Auch hier wurde den Eltern erklärt, dass die männlichen Erziehenden dieselben Aufgabenbereiche abdecken würden wie die Frauen.

Die männlichen Erziehenden erklären, dass sie versucht haben, immer transparent zu sein und mit den Eltern ins Gespräch zu kommen, wenn sie gemerkt haben, dass die Eltern Mühe mit ihnen hatten. Hierbei berichten die Erziehenden von positiven Erfahrungen. So wären die Eltern zumeist darauf eingegangen, um schlussendlich ein anderes Bild von den männlichen Erziehenden zu gewinnen. Teilweise mussten die Erziehenden den Eltern jedoch *Grenzen aufzeigen*, da sie es nicht akzeptierten, dass männliche Erziehende in ihren Betrieben arbeiten. Dabei berichten sowohl die weiblichen als auch die männlichen Erziehenden, dass sie sich teilweise vor den Eltern rechtfertigen mussten, wenn diese ein Problem mit den Männern gehabt hätten. Dabei zeigen die Erziehenden auf, dass sie sich diesbezüglich wehren und den Eltern ihre eigenen Wertvorstellungen mitteilen würden:

Und bei den Eltern, wir haben mal einen Vater gehabt, der ist sehr feindselig gewesen. Also sehr aggressiv, feindselig. Und dort- habe ich und meine Chefin haben dann das so ein wenig ignoriert. Und irgendwann hat sie gefunden, also, jetzt ist gut. Also (.) ähm und ihn ein wenig in seine Schranken gewiesen, quasi. Weil er sich halt (.) ja schon nicht so wahnsinnig ((lacht)) gut verhalten hat. Also sehr feindselig halt sich verhalten hat. (Heribert, Pos. 28)

Die männlichen Erziehenden sprechen darüber, dass sie in solchen Situationen jeweils ihre *Teams miteinbezogen* haben, wobei sie ihre Teams immer *unterstützt* hätten, wenn Eltern ihre Sorgen bezüglich ihnen selbst kundgetan haben. Dabei hätten sie einen Rückhalt von ihrem Team gespürt, was sie als essenziell beschreiben. Die männlichen Erziehenden wären solche Situationen schwerer gefallen, wenn sie nicht den Support ihres Teams gespürt hätten:

«Aber ich sage jetzt mal, wenn ich jetzt nicht diesen Halt gehabt hätte von meinem Team und von meiner Chefin ähm, hätte ich es wahrscheinlich auch schwierig gefunden und unangenehm und es hätte mich sicherlich auch mehr belastet, denke ich ja.» (Heribert, Pos. 12)

Die Erziehenden erklären, dass sie gewisse Situationen, die mit ihrem Geschlecht einhergehen, ebenfalls *akzeptieren* würden. So würde es Arianne akzeptieren, wenn sie selbst Hilfe von einem Mann benötigen würde, um gewisse Aufgaben zu erledigen. Auch die

männlichen Erziehenden akzeptieren gewisse Situationen, die auf ihr Geschlecht bezogen sind. So sieht es beispielsweise Heribert nicht als sein Problem an, wenn die Eltern irgendwelche Bedenken äussern:

Ich bin jemand, ich finde dann einfach, das ist eigentlich nicht direkt mein eigenes Problem. ähm ich bin dort als professionelle Person, ich habe mich immer professionell verhalten, ich bin immer anständig gewesen. Und (.) bei gewissen Sachen habe ich vielleicht Grenzen gesetzt. Aber ähm grundsätzlich habe ich immer gefunden das ist ein Kunde, das ist einfach so, oder. ähm jetzt in diesem Beruf so wie es geregelt ist, sind es eigentlich Kunden wo man hat. Und ähm ich sage jetzt mal im Verkauf oder in anderen Gewerben hat man auch mit unangenehmen Kunden zu tun und man kann nicht sagen, hey du Arschloch ((lacht)). ähm also man muss professionell bleiben, oder. (Heribert, Pos. 36)

Ebenso Marten erwähnt, dass er die Situation mit dem Strafregister oder die Bedenken der Eltern nachvollziehen könne und dementsprechend gewisse Fragen der Eltern als legitim betrachtet. Für ihn wäre die Handhabung der Eltern eine Form dafür, ihre eigenen Kinder zu schützen.

Empfindungen:

Welche **Empfindungen** hegen nun die Erziehenden bezüglich der **Bedeutung ihres Geschlechts**? So werden durch die Erziehenden als erstes *positive Aspekte* benannt. So findet es beispielsweise Heribert schön, wenn er von den Eltern hört, dass es schön wäre, dass ein Mann in der Kindertagesstätte tätig ist. Auch für Alexander sind diese Komplimente sehr viel wert, da es für ihn ausstrahlt, dass man ihn akzeptiert und als geeignet für diesen Beruf ansieht. Für Denise und Edith spielt das Geschlecht der Erziehenden keine Rolle. Sie verweisen darauf, dass sowohl die weiblichen als auch die männlichen Erziehenden dieselbe Ausbildung gemacht hätten und somit dieselben Ressourcen verinnerlichen würden. Dennoch kann es für die Erziehenden *herausfordernd* sein, wenn sie auf ihr Geschlecht reduziert werden. So berichten die weiblichen Erziehenden, dass sie es oftmals als schwierig empfinden, die Eltern für männliche Erziehende zu sensibilisieren. Dabei benennen sie Gefühle wie Frust und Schock. Sie würden es schlimm finden, wenn Männer mit Vorurteilen konfrontiert werden würden. Auch für die männlichen Erziehenden, die es selbst betroffen hat, waren diese Konfrontationen nicht einfach zu händeln. So erklären sie, dass es teilweise für sie kein schönes Gefühl war, als sie aufgrund ihres Geschlechts mit Vorurteilen konfrontiert wurden:

Das habe ich noch als- das habe ich dazumal eher als ein wenig, gut verletzend nicht, aber ich habe es ein wenig krass gefunden (.) Ja (.) (Marten, Pos. 16)

Ja, also ab und zu ist es natürlich nicht so schön gewesen. Man ist natürlich nicht gerne unbedingt so im Mittelpunkt auf eine Art oder beziehungsweise man wird ja vielmehr beobachtet oder, vielleicht von gewissen Eltern, ähm überwacht auch. Das ist sicher ein unangenehmer Teil gewesen. (Heribert, Pos. 8)

Heribert berichtet zusätzlich, dass er immer das Gefühl hatte, dass er besser als alle anderen in dem Beruf sein müsse, um zum einen sein Geschlecht positiv zu vertreten und zum anderen, da er das Gefühl hatte, dass man ihn besonders beobachten würde, wie er mit den Kindern umgeht. Daher wären Komplimente, die aufgrund seines Geschlechts getätigt wurden, nicht immer einfach für ihn gewesen, da hier sein Wesen auf ein Geschlecht reduziert werden würde. Auch Richard erklärt, dass die Situation mit dem Kind, dass seinetwegen nicht mehr in die Kindertagesstätte kommen wollte, ihn emotional belastet hätte:

«ähm ich habe eigentlich gedacht ich, also ich habe einen mega guten Draht gehabt zu diesem Kind sowie eigentlich zu allen Kindern und das ist ausgerechnet eins von diesen Kindern gewesen wo ich eingewöhnt habe, darum ein wenig ich sag jetzt mal spezielle Bindung aufgebaut habe und das es so quasi vom einten Tag zum anderen hiess es möchte nicht mehr in die Kita kommen solange ich dort bin hat mich, ja denke jetzt ein stückweit also vor allem ähm fachlich professionell getroffen aber auch ein stückweit persönlich, so einfach, ja emotional wahrscheinlich.» (Richard, Pos. 22)

Für alle Erziehenden ist es keine Frage des Geschlechts, sondern sie beharren darauf, dass es *personenabhängig* wäre, wie man beispielsweise mit Kindern umgehen würde. Die Kinder würden auf sie zukommen, weil sie die Erziehenden als Menschen kennen und wissen würden, welche Ressourcen und Ansichten die jeweiligen Personen verkörpern. Dasselbe gelte auch für die Aufgabenbereiche. So würden die Kinder wissen, welche Ressourcen die jeweiligen Erziehenden haben würden, und sich aufgrund dieses Wissens für die jeweiligen Erziehenden entscheiden. Die männlichen Erziehenden fügen zusätzlich an, dass sie ebenfalls Unterschiede zwischen den Männern sehen. So hätten die jeweiligen männlichen Erziehenden jeweils andere Interessen und Ressourcen, die sie in den beruflichen Alltag implementieren würden:

«Und (.) wir haben alle ganz eine andere Persönlichkeit gehabt und (.) ähm (.) Die einten sind wirklich so die Jungs Jungs gewesen wo gerne sind mit ihnen `ge rüffla` sind und die anderen weniger.» (Alexander, Pos. 26)

Für Alexander ist es zusätzlich wichtig, dass auch die weibliche Rolle in Kindertagesstätten gestärkt werden sollte. Er stört sich daran, dass man ausschliesslich darüber reden würde,

was ein Mann in einer Kindertagesstätte bewirken kann. Hierbei sollte vermehrt über die Wirkungen von Frauen gegenüber Kindern gesprochen werden.

5.1.2 Geschlechterstereotypen und ihre Folgen

Erlebnisse:

In den Interviews wurden die Erziehenden direkt zu **erlebten Geschlechterstereotypen** angesprochen. So erklären die weiblichen Erziehenden auch hier, dass sie bis jetzt *keine direkten Geschlechterstereotypen*, die direkt auf sie projiziert wurden, *erlebt* haben. Für sie wäre es normal, da der Beruf grundsätzlich mit Weiblichkeit assoziiert werden würde. Bezogen auf die männlichen Erziehenden, sieht es wieder anders aus. So sprechen die Erziehenden von *spezifischen Ansichten gegenüber männlichen Erziehenden*. Zum einen wird immer wieder das Thema «sexuelle Übergriffe» thematisiert. So berichten die weiblichen Erziehenden, dass sie es erleben würden, dass oftmals Männer mit Übergriffen assoziiert werden. Auch die männlichen Erziehenden selbst berichten von solchen Erfahrungen. So haben sie das Gefühl, dass sie teilweise bei Eltern mehr unter Beobachtung stehen würden:

«ähm das ist so das einte so ein wenig derrr (.) so wenig Verdacht oder wird es von vielen genannt ähm einfach mal so ein wenig (.) ein Auge darauf haben.» (Alexander, Pos. 8)

Marten erzählt von einem Konflikt, den er mit einer Mutter hatte, als sie zu einer Besichtigung zu Besuch war. Hierbei wäre die Mutter geschockt gewesen, dass auch Männer in der Kindertagesstätte arbeiten. Dabei wurde Marten direkt von der Mutter mit dem Thema «Sexuelle Übergriffe» konfrontiert. Die Mutter erwähnte, dass nur Männer im Stande seien, Kinder sexuell zu missbrauchen. Marten würde immer wieder von Kolleginnen hören, dass sie keine Männer in ihren Kindertagesstätten einstellen würden, da sie Angst haben, dass ein Mann übergriffig gegenüber Kindern sein könnte.

Denise berichtet, dass sie das Gefühl hat, dass männliche Erziehende mit einer spezifischen sexuellen Orientierung assoziiert werden. Nach ihrer Ansicht würden Männer oftmals als homosexuell gelten, wenn sie mit Kindern arbeiten würden. Alexander hat schon erlebt, dass man ihn aufgrund seines Geschlechts als Leitungsperson angesehen hätte. So hätten die Eltern gedacht, dass er die Gruppenleitung in der Kindertagesstätte hätte, da er ein Mann ist. Heribert spricht von dem Klischee, dass Männer nicht mehrere Handlungen gleichzeitig ausüben könnten. So wären Eltern oder Mitarbeitende überrascht gewesen, dass er im Stande war, mehrere Aufgabenbereiche gleichzeitig abzudecken.

Die männlichen Erziehenden beschreiben *Aufgaben*, die sie aufgrund ihres Geschlechts erhalten hätten. So erzählen Heribert und Alexander von Reparaturarbeiten, die sie ausüben sollten, wie beispielsweise das Reparieren von kaputtem Spielzeug:

«*ähm also was sicher so gewesen ist ((lacht)) wenn etwas technisches gewesen ist oder etwas kaputt gegangen ist dann bin ich sicher der gewesen der das immer repariert hat.*» (Heribert, Pos. 6)

Heribert beschreibt zusätzlich, dass schon Eltern auf ihn zugekommen wären und wollten, dass er mit den Kindern unter anderem Bewegungsspiele durchführt:

«*Eltern haben das Gefühl gehabt ja Männer bringen mehr ähm Bewegung zum Beispiel, so das abenteuerliche oder sportliche mehr hinein, was Frauen vielleicht weniger machen.*» (Heribert, Pos. 6)

Umgang:

Auch zu **Geschlechterstereotypen** wurden die Erziehenden bezüglich ihres **Umgangs** damit befragt. Dabei gab Helen an, dass sie gewisse Situationen *direkt thematisiert*. Sie beschreibt das Beispiel, dass sie teilweise von der Hauswirtschaft auf ihren Beruf angesprochen wird. Dabei hat Helen das Gefühl, dass sie von der Hauswirtschaft ein wenig belustigt wird, da sie mit Kindern arbeitet. Hierbei würde sich erneut zeigen, dass der Beruf nicht ernst genommen und als einfach dargestellt werden würde.

Da die weiblichen Erziehenden ansonsten angaben, dass sie bisher noch nie mit Geschlechterstereotypen konfrontiert wurden, wurde ihnen die theoretische Frage gestellt, wie sie damit umgehen würden. Auch hier gaben die weiblichen Erziehenden zum einen an, dass sie mit den jeweiligen Personen direkt in einen Dialog treten würden, um die aufgetretenen Geschlechterstereotypen zu thematisieren. Ebenfalls Heribert und Marten beschreiben, dass sie Personen jeweils direkt darauf angesprochen hätten, wenn sie mit Geschlechterstereotypen konfrontiert wurden:

«*Dann sage ich ja so übrigens meine Frau die macht dann unsere Möbel zusammen, oder. Ich tue gerne manchmal so kontern, oder.*» (Marten, Pos. 44)

Richard spricht an, dass es ihm Spass machen würde und es ihm grundsätzlich ein Anliegen wäre, gewisse stereotypische Bilder von männlichen Erziehenden zu *ändern*:

«*Ich habe nach wie vor mega Freude an der Arbeit mit Kindern allgemein und ich finde es macht mir noch mehr Spass das auszuleben in der Öffentlichkeit, also ich gehe mega gerne mit einer Kindergruppe irgendwo hin auch in die Öffentlichkeit.*» (Richard, Pos. 34)

Heribert, Richard und Marten sprechen an, dass sie gewisse Rollenbilder, die auf sie aufgrund ihres Geschlechts projiziert werden, auch *annehmen und* dementsprechend akzeptieren können. So könnten sie einschätzen, ob eine Aussage eher als Spass gemeint war oder doch eine ernsthafte Botschaft dahintersteckt.

Denise und Alexander sprechen in den Interviews ihre eigene **sexuelle Orientierung** und ihren **Umgang** damit an. Alexander geht mit seiner Homosexualität *offen* um, indem er dies beispielsweise mit den Kindern thematisiert. Er sieht hierbei eine Chance, die Kinder bezüglich Geschlechterrollen zu sensibilisieren. Eltern, die ihm nahestehen, wissen, dass er homosexuell ist, wobei er erklärt, dass es für sie kein Problem wäre. Auch Denise offenbart Eltern ihre Bisexualität, sofern sie einen privaten Kontakt mit ihnen pflegt. Besonders bei den Kindern würde sie offen damit umgehen. Dennoch wäre es für Denise nicht ganz einfach, diese Transparenz vor allen Eltern oder Teammitgliedern zu zeigen, was dazu führt, dass sie ihre sexuelle Orientierung zum Teil *verschweigt*. So erzählt sie von ihrer Gruppenleiterin, die stark religiös wäre. Denise könne hierbei nicht abschätzen, wie ihre Chefin darauf reagieren würde, weshalb die ihre sexuelle Orientierung vor ihr verschweigt. Ebenfalls erzählt Denise von einem Beispiel, bei dem ein Vater eines Kindes Probleme damit hätte, wenn sein Kind mit solchen Themen konfrontiert werden würde. Dementsprechend würde sie sich hierbei nicht trauen, ihre eigene Sexualität anzusprechen:

«JA, es hat bei mir eben wie gesagt vieles ausgelöst, aber in solchen Momenten muss man halt professionell bleiben und man darf es sich ja nicht anmerken lassen und habe mir ja auch nicht anmerken lassen das ich ja auch auf Frauen stehe, wenn er das wüsste, weil er hat eben zu mir ein mega Bezug. Ich meine ähm egal was ist, ich bin seine Ansprechperson und ich habe mir so gedacht, wenn er dies Wissen würde, wasss was würde was würde es auslösen in ihm.» (Denise, Pos. 58)

Grundsätzlich versucht Denise, *sachlich zu bleiben*, wie sich gerade in Bezug auf das Beispiel des Vaters zeigt. Sie versucht, ruhig und gelassen mit der Situation umzugehen, indem sie alles nicht zu sehr an sich heranlassen würde.

Empfindungen:

Ebenfalls wurden die **Empfindungen gegenüber Geschlechterstereotypen** thematisiert. Dabei gaben sie an, dass sie zum einen *unbeschwert* damit umgehen könnten. Helen erläutert, dass sie solche Aussagen, wie beispielsweise von der Hauswirtschaft, mittlerweile akzeptieren könne, was damit zu tun hätte, dass sie mit dem Alter ruhiger und entspannter geworden wäre. Für Edith und Marten hätten Geschlechterstereotypen grundsätzlich keinen Einfluss. Edith erwähnt, dass sie sich noch nie solche Gedanken gemacht hätte. Auch Marten möchte sich

nicht davon leiten lassen, weshalb er klarstellt, dass er es nicht zulassen würde, dass geschlechtsspezifische Rollen und Bilder einen Einfluss auf seinen Berufsalltag haben. Heribert und Marten äussern ebenfalls Verständnis gegenüber Stereotypen. Dabei beschreibt Heribert, dass gewisse Äusserungen zum Teil von den Personen unbewusst getätigt werden:

«ähm oftmals haben die Leute eben gewisse Formulierungen oder Sachen wo sie gar nicht merken das- was sie da sagen. Und sie meinen es auch nicht böse in diesem Moment. Das ist einfach eine Floskel oder irgendetwas, oder. Und meinen das eigentlich gar nicht so.»
(Heribert, Pos. 80)

Marten geht auf die Thematik «Übergriff» ein und beschreibt, dass er es verstehen könne, wenn Eltern eher kritisch auf männliche Erziehende reagieren, da sie im Endeffekt einfach ihr Kind schützen wollen. Diesen Schutzgedanken der Eltern könne er in Kauf nehmen. Richard spricht von Stolz, wenn es darum geht, ein positives männliches Bild im Berufskontext zu verankern:

«Ich glaube ich bin auch sehr stolz darauf, ein Stückweit, als einer von den wenigen Männern in diesem Beruf tätig zu sein.» (Richard, Pos. 34)

Grundsätzlich versuchen die männlichen Erziehenden eine Lockerheit in den Alltag zu implementieren, wenn sie direkt mit Geschlechterstereotypen konfrontiert werden, sei es auf Eltern-, Kinder- oder Teamebene. Hierbei können sie auch selbstironisch agieren.

«Ja eigentlich so ein wenig Belustigung auf eine Art. Also (.) ich habe es auch lustig gefunden. Und ich glaube ich habe es meistens mit Humor auch thematisiert dann.» (Heribert, Pos. 76)

Trotz der beschriebenen Unbeschwertheit der Erziehenden wird dennoch deutlich, dass sie eigentlich *kein Verständnis* gegenüber Geschlechterstereotypen haben. So erklären die weiblichen Erziehenden, dass sie es nicht verstehen könnten, wenn männliche Erziehende auf ihr Geschlecht reduziert werden. Dies gelte besonders, wenn Männer mit sexuellen Übergriffen verbunden werden. Dies könne bei Männern zu Konsequenzen führen oder sie gar schädigen:

«Und ich finde einfach das ist dann-, du kannst in diesem Moment einem Menschen sehr fest schaden und und ich frage mich dann einfach mehr warum macht es- also warum traut man das einem Mann mehr zu als einer Frau.» (Edith, Pos. 18)

Denise erlebte, dass in ihrer Kindertagesstätte männlichen Erziehenden gekündigt wurde, da sie mit sexuellen Übergriffen in Relation gesetzt wurden, was bei Denise *Unverständnis*

auslöst. Obwohl die männlichen Erziehenden versuchen, diese Projektionen zum Teil anzunehmen, äussern sie in gewissen Punkten Unverständnis. Es wird grundsätzlich ersichtlich, dass die männlichen Erziehenden sich ihrer Rolle bewusst sind, jedoch nicht alles direkt akzeptieren. Dabei erklärt Heribert, dass er teilweise nicht verstehen konnte, warum ihm «typische männliche» Aufgabenbereiche zugeteilt wurden. Auch Marten konnte in dem erwähnten Beispiel einer Mutter, die ihn direkt damit konfrontiert hatte, dass nur Männer in der Lage wären, Kinder sexuell zu missbrauchen, kein Verständnis aufbringen.

5.1.3 Gesellschaftliche Sichtweisen: Erlebnisse und Empfindungen

Erlebnisse:

Die Erziehenden thematisierten auch ihre **Erlebnisse** bezüglich **gesellschaftlicher Denkweisen** rundum Gender und Kindertagesstätten. Dabei sprachen die Erziehenden zum einen den *gesellschaftlichen Umgang mit Genderthemen* an. Zum einen erleben die Erziehenden eine geschlechtsspezifische Rollenaufteilung. Dabei werden Frauen und Männer, nach der Wahrnehmung der Erziehenden, mit geschlechtsspezifischen Charakteristika assoziiert, die sich auf Erwartungen adaptieren lassen:

«Eben nein ich rede jetzt einf- ich rede nicht von meinem Rollenbild, sondern ich rede so von von einer gesellschaftlichen. Also ähm, dass die Frauen halt mehr so wenig die fürsorglichen kreativen Aktivitäten machen und Männer die sind wo so ein wenig für die <Action> da sind.» (Alexander, Pos. 28)

Aus der Wahrnehmung von Alexander wird Gender grundsätzlich nach wie vor als heikles Thema behandelt, wobei die Meinungen auseinandergehen können. Dabei geht es nach Alexander um die Thematisierung von Gender und Sexualität mit den Kindern. Oftmals hätten gerade Eltern Mühe damit, wenn ihre Kinder zu früh mit diesen Themen vertraut gemacht werden.

«Ich weiss jetzt einfach so von von Berufskollegen wo schon- alles was so ein wenig mit Geschlecht und mit sexueller Entwicklung und so zu tun hat, ist sehr ein heikles Thema. Wird sofort ähm gehen die Wogen ziemlich hoch bei den Eltern, weil sie halt verschiedene Ansichten haben.» (Alexander, Pos. 66)

In Bezug auf die gesellschaftliche Handhabung mit Gender, sehen die Erziehenden geografische Unterscheidungen. Diese Unterscheidungen lassen sich auf einer Stadt-Land-Ebene und einer allgemeinen Länderebene verorten. Für Edith existieren in städtischen wie auch ländlichen Umgebungen je unterschiedliche Wertvorstellungen, die sich in der Behandlung von Genderthemen niederschlagen. So wären, nach Edith, städtische Regionen

offener und toleranter gegenüber diversen Geschlechtsidentitäten als ländliche Gegenden, wo eher eine konservative Haltung überwiegt. Heribert beschreibt Unterschiede zwischen Ländern. Dabei führt er aus, dass aus seiner Sicht die Schweiz nicht so offen mit Genderthemen umgehen würde, wie beispielsweise skandinavische Länder:

«Politisch muss ja noch recht viel passieren in der Schweiz, dass wir uns gewiesen Ländern annähern ((lacht)), sag ich jetzt mal. ähm ich glaube als allererstes müsste jetzt ähm (..) das allgemeine Denken im Volk ähm sich verändern. Also was vielleicht jetzt hoffentlich langsam passiert ist, aber das braucht halt glaube ich in der Schweiz halt ein wenig länger.» (Heribert, Pos. 46)

Im Umgang mit Gender sprechen die Erziehenden jedoch von einem erlebten Generationenwechsel. Dabei beschreiben sie, dass sie das Gefühl hätten, dass gerade die jüngeren Generationen offener gegenüber Genderthemen oder diversen sexuellen Orientierungen wären, was sich ebenfalls in ihren Handlungen widerspiegeln würde. So beschreiben die Erziehenden, dass sie das Gefühl haben, dass die Thematisierung von Gender als eher selbstverständlich wahrgenommen wird. Nach Marten würde sich dieser Zustand auch dadurch zeigen, dass in einer der letzten Abstimmungen in der Schweiz die «Ehe für alle» angenommen wurde.

Ebenfalls wurde von den Erziehenden die allgemeine *berufliche Reputation*, die sie in der Gesellschaft wahrnehmen, angesprochen. Dabei spüren die Erziehenden sowohl nicht-ankerkennende wie auch anerkennende Momente. In Bezug auf eine Nicht-Anerkennung beschreiben die Erziehenden, dass der Beruf in der Gesellschaft keine hohe Reputation genießt. Dies zeige sich dadurch, dass in ihrer Wahrnehmung die meisten ihrer Mitmenschen das Gefühl hätten, dass die Erziehenden lediglich auf die Kinder aufpassen und ihnen beispielsweise einfach zu essen geben würden. Marten geht einen Schritt weiter und bringt die allgemeine berufliche Reputation mit männlichen Erziehenden in Relation. Dabei beschreibt er, dass Männer teilweise belächelt werden, wenn sie sich als Erziehende offenbaren. Dabei würde ihnen signalisiert werden, dass der Erziehungsberuf keine Arbeit für Männer wäre. Hierbei wird ein Mann, aus Sicht von Alexander, eher kleiner gemacht.

Dennoch erleben die Erziehenden genauso Anerkennung für ihre Tätigkeiten. Helen und Alexander finden diese Anerkennung entweder bei den Kindern oder in ihrem sozialen Umfeld. So würden sie jeweils ein positives Feedback von Kindern und ihrem sozialen Umfeld erhalten, wobei sich ein wertschätzender Charakter von den Kindern oder ihrem sozialen Umfeld zeigt. Richard und Marten erleben auch Anerkennung aufgrund ihres Geschlechts. Dabei beschreiben sie, dass sie ebenso positives Feedback erhalten, weil sie als Männer in Kindertagesstätten tätig sind:

«Wenn ich jetzt mal auf meine auf meine Frau zusprechen komme, oder. Sie ist jetzt Studierende an der an der an der PH, wird also Lehrerin (.) Und wenn sie jetzt mit ihren Studienkolleginnen unterwegs sind oder gehen etwas trinken und so, ja erzähl doch etwas über deinen Mann. !Ja er arbeitet in einer Kita! <WOW>, oder. Das finden sie natürlich über toll, oder. Ein Mann wo wirklich mit Kindern kann umgehen, wo nicht die Frau muss wickeln, was auch immer, oder, hast du einen Experten Zuhause, voll geil, oder.» (Marten, Pos. 30)

Die Erziehenden sprechen von gesellschaftsbezogenen *männlichen Projektionen*, die mit dem Beruf einhergehen können. Dabei berichten Denise und Heribert, dass sie auch schon auf einer gesellschaftlichen Ebene gespürt hätten, dass Männer für nicht geeignet betrachtet werden, um mit Kindern in Kindertagesstätten zu arbeiten. So komme es teilweise zum Tragen, dass männliche Erziehende als keine richtigen Männer betrachtet werden. Auch Missbrauchsvermutungen erleben die Erziehenden, wenn diese mit Männlichkeit in Relation gebracht werden. Dabei erkennen die Erziehenden, dass männliche Erziehende teilweise mit Andeutungen bezüglich sexuellen Missbrauchs konfrontiert werden:

«Weil vor allem beim Wickeln, es ist irgendwie keine Ahnung in der Gesellschaft, wenn ein Mann ein Kind wickelt vor allem Mädchen, es ist irgendwie ein wenig kritisch. Aber wenn es eine Frau ist, dann ist es so quasi (.) vertrauen sie mehr, wie kann ich das- das di- di- die die Leute oder die Eltern vertrauen sie mehr.» (Arianne, Pos. 18)

Empfindungen:

Die Erziehenden wurden hier zu ihren **Empfindungen gegenüber gesellschaftlichen Sichtweisen** befragt. Zum einen empfinden Edith und Heribert einige gesellschaftliche Wandlungen als *extrem*. Edith beschreibt, dass für sie aktuelle Feminismus-Debatten zu weit gingen und gewisse Themen zu überspitzt dargestellt werden. Dabei beschreibt sie die Situation rundum des Liedes «079» von Lo und Leduc, welches eine Sexismus-Debatte in der Schweiz auslöste. Sie könne nicht verstehen, wie man sich an einem Lied so aufhängen könne. Für sie hätte das Lied keinen Einfluss, sieht es jedoch als Beispiel an, wie man auf gesellschaftlicher Ebene Themen aufbauschen könne. Für Heribert gehen die Debatten um die Erweiterung von Geschlechtern zu weit. Ihm würde es schwer fallen zu glauben, dass sich Menschen keinem Geschlecht zuordnen würden. Heribert verweist hierbei auf biologischen Tatsachen, indem beispielsweise Männer einfach einen Penis hätten. Die Nicht-Zuordnung zu einem Geschlecht könne nach Heribert auch ungesund sein.

In Bezug auf die Ansichten gegenüber männlichen Erziehenden empfinden die Erziehenden zum einen *Enttäuschung*. So wären sie enttäuscht darüber, dass Männer mit Vorurteilen

konfrontiert werden. Alexander und Marten zeigen sich enttäuscht über die allgemeine berufliche Reputation. Hierbei erleben sie, dass ihr Beruf oftmals runtergespielt und vereinfacht wird. Ein Zustand, den sie nicht nachvollziehen können, da sie den Beruf als komplexer betrachten, als er von aussen dargestellt werden würde. *Unverständnis* empfinden die Erziehenden gegenüber dem Aussenbild von männlichen Erziehenden.

Gewisse Punkte können durch die Erziehenden *akzeptiert* werden. So erklärt Helen, dass es ihr mittlerweile egal wäre, wie die Gesellschaft über den Erziehungsberuf denkt. Auch Alexander kann gewisse Aussagen verorten, die für ihn im Nachhinein nicht weiter belastend wirken:

«Also ich bin überhaupt nicht jemand wo wo wo nachtragend ist. Also es nervt mich dann wirklich ein Moment und ich kann dann auch mal meine Meinung sagen, aber für mich ist es danach, also für mich ist der Brei dann gegessen, also jetzt habe ich es gesagt und die Welt kann ich nicht verbessern.» (Alexander, Pos. 42)

Die Erziehenden empfinden zusätzlich, dass gesellschaftliche Denkweisen durch *Einflüsse* geprägt werden. Heribert erlebt, bezogen auf die Auseinandersetzung mit Gender, einen kulturellen Einfluss, der sich zum einen auf den Bildungsstand und zum anderen auf die Nationalität bezieht:

«Oder, also ich meine eben das Ding ist halt ein klarer Beruf wo einen hohen Bildungsstand hat ähm aber jemand der vielleicht gar keine Bildung hat und noch nie mit diesem Thema zu tun gehabt hat und vielleicht noch einen kulturellen Hintergrund hat wo ähm die Geschlechterverteilung sehr klar ist. Ja der hat dann nicht so einen Zugang zu einer anderen Denkweise oder anderen Informationen oder anderen Sichtweisen.» (Heribert, Pos. 46)

Als weiterer Einfluss wird die eigene Prägung, die ein Mensch je individuell erlebt, benannt. Dabei beschreiben die Erziehenden, dass menschliche Ansichten wie auch ihre eigenen Wertvorstellungen durch Kindheitseinflüssen entstehen. So würden sie spüren, welchen Einfluss ihre eigenen Familien auf sie gehabt hätten:

«Also ich bin aus einer Familie wo (.) ähm sehr so sozial (.) in sozialen oder oder eben mit medizinischen Berufen gearbeitet hat. Das hat mich geprägt.» (Alexander, Pos. 44)

Bei Richard hat sich mit der Zeit eine Veränderung bezüglich seiner Ansichten zu dem Erziehungsberuf dargestellt. Zuvor war er der Meinung, dass der Erziehungsberuf grundsätzlich nur für Frauen geeignet ist. Mit der Zeit hat sich dieses Bild, auch aus den Erfahrungen, die er selbst in dem Beruf gemacht hat, verändert.

Was die Ansicht von Heribert betreffend der Erweiterung von Geschlechtern anbelangt, erwähnt er, dass diese Vorstellung aus seiner kindlichen Prägung entsteht. So wäre er mit einer klaren Geschlechteraufteilung aufgewachsen. Eine Prägung, die er bis heute noch spüren würde. Dementsprechend fällt es ihm nicht immer leicht, aus diesen erlebten Mustern auszubrechen.

Die Erziehenden sprechen auch von der *Gegenwart und Zukunft*. Dabei erwähnen die männlichen Erziehenden, dass gewisse Veränderungen stattfinden müssten, um die Gesellschaft bezüglich Genderfragen zu sensibilisieren. Diese Veränderungen sollten ebenfalls auf einer politischen Ebene verortet werden:

«Politisch muss ja noch recht viel passieren in der Schweiz, dass wir uns gewissen Ländern annähern ((lacht)), sag ich jetzt mal. ähm ich glaube als allererstes müsste jetzt ähm (..) das allgemeine Denken im Volk ähm sich verändern. Also was vielleicht jetzt hoffentlich langsam passiert ist, aber das braucht halt glaube ich in der Schweiz halt ein wenig länger.» (Heribert, Pos. 46)

Edith und Alexander äussern zusätzlich Wünsche, die sie an die Gesellschaft haben. Dabei ist für sie besonders eine gesellschaftliche Offenheit von Bedeutung, die sich durch gerechte Handlungen definieren lassen:

«Oder ähm das mir wichtig ist das ich fair behandelt werde, dass ich andere fair behandle. ähm (...) Ja- (..) ich würde mir wünschen viel solche Entscheidungsträger, auch auf politischer Ebene, würden sich mehr so Fragen stellen. Unabhängig darum ob ich jetzt als Mann oder als Frau oder als intergeschlechtlich oder was auch immer, ähm wahrgenommen werde als als Individuum und und wertgeschätzt werde.» (Alexander, Pos. 114)

5.1.4 Diskussion

Zusammenfassend lässt sich aus den Interviews erkennen, dass männliche Erziehende, gerade zu Beginn ihrer Karriere, mit Geschlechterbildern und -rollen beziehungsweise Geschlechterstereotypen konfrontiert werden. Hierbei werden Verhaltenserwartungen benannt, die mit dem Geschlecht eines Menschen einhergehen können (Eckes, 2010, S. 178). Als typisch männliche Eigenschaften, die in einer Kindertagesstätte zum Tragen kommen können, gelten zum einen Formen von handwerklichen, technischen oder grobmotorischen Eigenschaften (Neubauer, 2016, S. 100). Diese Formen werden von den männlichen Erziehenden während der Interviews bestätigt. So zeigt sich, dass die interviewten männlichen Erziehenden, gerade zu Beginn ihrer Karriere, handwerkliche Tätigkeiten, wie etwa das Reparieren von Materialien zugewiesen wurden. Ebenfalls wurde der Tenor laut, dass die männlichen Erziehenden auch grobmotorische Tätigkeiten vollziehen sollten, wie etwa

spezifische Bewegungsspiele. Diese Aufträge wurden jeweils von ihren Teammitgliedern benannt oder teilweise von den Eltern und Kindern gewünscht, wobei sich hierbei zeigt, dass gerade die Teams der männlichen Erziehenden wie auch Eltern klare maskuline Vorstellungen und Erwartungshaltungen verinnerlicht haben, die auf die männlichen Erziehenden projiziert werden. So zeigen Aussagen von Eltern oder Teammitgliedern auf, dass männliche Erziehende, ganz im Zeichen des «Public Fathers», maskuline Charakteristika vertreten sollten (Aigner, 2015, S. 26). Eine weitere Konfrontation zeigt sich bei Missbrauchsvermutungen. So wurde durch die Interviews aufgezeigt, dass männliche Erziehende mit sexuellen Missbrauchsvorwürfen konfrontiert werden können. Demzufolge kann es passieren, dass männliche Erziehende unter Generalverdacht stehen und als potenzielle Täter betrachtet werden (Buschmeyer, 2013, S. 146). Auch diese Erfahrung wurde durch die männlichen Erziehenden erlebt, indem gerade Eltern sie teilweise damit konfrontiert hätten. Aus den Erlebnissen der männlichen Erziehenden wird deutlich, dass dieses Bild noch präsent ist. Es wird jedoch ersichtlich, dass die Erwartungshaltungen oder Missbrauchsvorwürfe, die auf die männlichen Erziehenden adaptiert werden, auf Momentaufnahmen reduziert werden können. So zeigt sich die Tendenz, dass männliche Erziehende zu Beginn ihrer Tätigkeiten mit Geschlechterstereotypen konfrontiert werden, sich diese jedoch mit der Zeit wieder auflösen können, indem das Team oder die Eltern die männlichen Erziehenden als Person, samt ihren Ressourcen, kennenlernen. Somit können männliche Erziehende durch ihre Art und Handhabungen Teammitglieder oder Eltern sensibilisieren und die Bedeutung des Geschlechts der Erziehenden ein Stückweit aufbrechen. Gerade als Strategie lässt sich hierbei benennen, dass eine klare transparente Haltung der männlichen Erziehenden hilfreich sein kann, indem beispielsweise bei Eingewöhnungen der Kinder diese Thematik direkt bei den Eltern platziert wird, um möglichen Bedenken der Eltern entgegenzukommen. Ebenfalls zeigt sich die Wichtigkeit der Rückendeckung durch das eigene Team. So hätten die männlichen Erziehenden immer den Rückhalt ihres Teams gespürt, wenn sie von Eltern oder Kindern mit Geschlechterstereotypen konfrontiert wurden. Grundsätzlich ist der Einbezug des Teams eine plausible Strategie, um über konkrete Erlebnisse zu sprechen (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 125). Die erhobenen Daten dieser Master-Thesis lassen sich mit den Daten der Studien von Buschmeyer (2013), dem Elementar-Team (2012), Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin (2014), Cremers, Krabel, Höyng & Calmbach (2015) und Kubandt (2016b) vergleichen, da diese auf ähnliche Ergebnisse stiessen wie der Autor dieser Master-Thesis (vgl. Kapitel 2: Aktueller Forschungsstand). Bezogen auf die Empfindungen der Erziehenden lässt sich erkennen, dass die männlichen Erziehenden es zwar teilweise als angenehm betrachten, aufgrund ihrer Männlichkeit Komplimente zu hören, es jedoch auch herausfordernd sein kann, wenn man auf das eigene Geschlecht reduziert wird.

In Bezug auf die weiblichen Erziehenden lässt sich die Auffassung von Kubandt (2016a, S. 55) bestätigen, dass sich weibliche Erziehende kaum mit selbstprojizierten Geschlechterrollen oder Stereotypen auseinandersetzen, da der Erziehungsberuf mit Weiblichkeit assoziiert und somit eine geschlechtsspezifische Normvorstellung aufgezeigt wird. So argumentieren ebenfalls die weiblichen Erziehenden, dass sie noch nie bewusst mit Geschlechterrollen oder Stereotypisierungen konfrontiert wurden, da es auch eine gesellschaftliche Norm darstellt, dass Frauen in Kindertagesstätten praktizieren. Aus der Interpretation des Autors lässt sich aufzeigen, dass der Berufshabitus von Erziehungsberufen unter anderem durch das Konzept der geistigen Mütterlichkeit geprägt wird. Der Einfluss des Konzepts auf die pädagogische Arbeit mit Kindern im 19. Jahrhundert (Gräfer, 2022, S. 1) ist aus Sicht des Autors bis heute spürbar, da es durch ein gesellschaftliches Wertesystem immer wieder reproduziert wird und daraus Erwartungen entstehen, die auf weibliche Erziehende projiziert werden. Da diese Projektionen mittlerweile jedoch gesellschaftlich so inkorporiert sind, werden die Normvorstellungen, die auf Kindertagesstätten in Relation zu weiblichen Erziehenden adaptiert werden, oftmals nicht hinterfragt und als geltend angenommen. Interessanterweise wurde in den Interviews ersichtlich, dass die weiblichen Erziehenden Genderfragen oftmals mit männlichen Erziehenden verbinden. Dies zeigt sich besonders darin, dass die weiblichen Erziehenden die Interviewfragen des ersten Themenblocks immer wieder aus Sicht der Männer beantworteten und von ihren Erfahrungen mit männlichen Erziehenden berichten. Der Autor musste teilweise in den Interviews die weiblichen Erziehenden darauf aufmerksam machen, dass sich die Leitfragen auf sie selbst beziehen. Hieraus interpretiert der Autor, dass die weiblichen Erziehenden Geschlechterbilder und -rollen oder Geschlechterstereotypen deswegen mit Männern assoziieren, da sie es zum einen immer wieder selber erlebt haben, dass Männer damit konfrontiert werden und zum anderen, da sie selbst noch keine geschlechtsspezifischen Projektionen erlebt haben, die auf sie selbst adaptiert werden. Die weiblichen Erziehenden plädieren dafür, dass männliche Erziehende in das Berufsfeld integriert werden sollten, um eine gewisse Ausgewogenheit zu implementieren. Hierbei zeigt sich jedoch auch ein Verständnis dafür, weshalb die Anzahl von männlichen Erziehenden eher gering ist, da Geschlechterstereotypen abschreckend für Männer sein können. Somit wird deutlich, dass die Muster, wie sie im Kapitel 3.3.2 aufgeführt sind, nach wie vor bestehen, jedoch von den Erziehenden nicht gänzlich akzeptiert werden.

Im Umgang mit der eigenen Sexualität im Berufskontext lassen sich zwei verschiedene Handhabungen erkennen. Während Alexander offen mit den Eltern, Kindern und dem Team über seine Homosexualität spricht und dies auch als Sensibilisierungsmomente nutzt, thematisiert Denise ihre Bisexualität nicht mit allen Personen, da sie die jeweiligen Reaktionen nicht einschätzen kann. Durch diese zwei Beispiele lässt sich erkennen, dass der Umgang mit

unterschiedlichen Sexualpräferenzen auch von den jeweiligen Umgebungen, in denen sich die Erziehenden befinden, abhängig ist.

Bezogen auf die Aussagen der Erziehenden können Momente benannt werden, die Doing Gender und Undoing Gender darstellen, das heisst Momente, in denen das Geschlecht durch Interaktionen von Bedeutung ist und Situationen, bei denen das Geschlecht in den Hintergrund rückt beziehungsweise als belanglos dargestellt wird. Doing Gender, wo geschlechtsspezifische Konstruktionen benannt und ausgeführt werden (Alshut, 2012, S. 26), zeigt sich zum einen darin, dass die Erziehenden während der Interviews, ohne Aufforderung des Autors, Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Erziehenden benannt haben. Daraus lässt sich ableiten, dass die Erziehenden doch klare Vorstellungen darüber haben, welche Charakteristika und Handhabungen sie mit einem spezifischen Geschlecht verbinden. Diese Benennungen stehen im Widerspruch zu den Aussagen, dass die Erziehenden darauf achten, dass sie keine Unterscheidungen zwischen weiblichen und männlichen Erziehenden machen würden, was sich daraus zeigen würde, dass alle dieselben Aufgabenbereiche abdecken sollten. Diese Ansichten würden die Studien von Brandes, Andrä, Röseler & Schneider-Andrich (2015) und van Polanen, Colonesi, Tavecchio, Blokhuis & Fukkink (2017) bestätigen, die ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Erziehenden herausgefunden haben. Zusätzlich verweisen die Erziehenden immer wieder darauf, dass Handhabungen keine Frage des Geschlechts wären, sondern diese je individuell und personenabhängig vonstatten gehen. Zusätzlich empfinden gerade die weiblichen Erziehenden, dass der Beruf nicht nur für Frauen gemacht ist, wobei sie sich daran stören, dass der Beruf als reiner «Frauenberuf» beschrieben wird. Ein Zustand, der für sie unverständlich ist. Durch ihre benannten Grundhaltungen und Wertvorstellungen (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 89), die sie mit dem Geschlecht von Erziehenden verbinden, wird der Geschlechterhabitus der Erziehenden erkennbar, der sich, nach den Aussagen der Erziehenden, auch durch ihre eigene Sozialisation gebildet hat. Durch die Unterscheidungen der Erziehenden, gerade in Bezug auf den Umgang mit Kindern, werden hierbei Formen eines Doing Masculinity und Doing Femininity ersichtlich, die die Erziehenden sich gegenseitig attestieren, beziehungsweise auch auf sich selber adaptieren. So erwähnen die Erziehenden, dass männliche Erziehende einen «raueren» Umgang mit den Kindern pflegen, indem sie die Kinder beispielsweise nicht von Beginn an trösten würden, wenn sie am Weinen sind, da sie die Situationen zuerst beobachten wollen. Demnach würden die weiblichen Erziehenden viel schneller einschreiten, um die Kinder zu trösten. Ebenfalls wird den weiblichen Erziehenden unterstellt, dass das Konfliktpotenzial in reinen Frauentteams grösser wäre als in Teams, die einen Mann beschäftigen.

Ebenfalls erleben die männlichen Erziehenden Formen eines Doing Gender, indem Erwartungshaltungen, die aufgrund ihres Geschlechts von Eltern oder ihrem Team ausgehen,

direkt auf sie adaptiert werden. Demnach soll ein «Tun» ihres Geschlechts stattfinden, indem sie ihre maskulinen Attribute in den Alltag einfliessen lassen sollen. Auch die Studie von Cremers, Krabel, Höyng & Calmbach (2015, S. 87) fand heraus, dass sich gerade Eltern erhoffen würden, dass Männer ihre maskuline Charakteristik in den Kita-Alltag implementieren, um für die Kinder einen anderen Zugang zu ermöglichen. Dadurch zeigt sich, dass ein Doing Masculinity teilweise als wünschenswert angesehen wird. Es lassen sich aus den erhobenen Daten kaum Erwartungen an weibliche Erziehende erkennen, was den Autor vermuten lässt, dass Formen eines Doing Femininity bereits so stark in Erziehungsberufen internalisiert und inkorporiert sind, dass diese Handhabungen gar nicht mehr hinterfragt werden. Dies scheint auf den ersten Blick plausibel zu sein, da der Beruf aus stereotypischer Sichtweise Charakteristika verinnerlicht, die mit Weiblichkeit assoziiert werden. Dennoch ergibt sich hierbei ein Widerspruch, da der Beruf zwar mit Weiblichkeit in Relation gesetzt wird, aber dennoch Maskulinität gewünscht wird, um, aus Sicht der Erziehenden, eine Balance herzustellen. Somit befinden sich Männer in einem Spannungsfeld zwischen der Integration ihrer maskulinen Attribute und den Aufgabenbereichen einer Kindertagesstätte, die mit weiblichen Eigenschaften konnotiert werden. Somit zeigt sich, dass das «Tun» des eigenen Geschlechts zum einen erwünscht wird, aber zum anderen ebenfalls Bedenken und Ängste, gerade bei Eltern, auslösen kann. Auch die Studie von Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin (2014, S. 4) kam zu dieser Erkenntnis, indem sie aufzeigten, dass sich Männer bezüglich ihrer eigenen Positionierung in einem Dilemma befinden könnten, da sie männliche und weibliche Eigenschaften in den Berufsalltag integrieren sollen.

Nach den Aussagen der Erziehenden lassen sich ebenfalls Elemente eines Undoing Gender erkennen, also Momente, in denen der Versuch unternommen wird, das Geschlecht der Erziehenden in Vergessenheit zu bringen (Hirschauer, 2013, S. 160). So erwähnen alle Erziehenden, dass das Geschlecht von Erziehenden keine Rolle spielen dürfe, wenn es darum geht, als geeignete Erziehungspersonen zu gelten. So unterstützen die weiblichen Erziehenden die Männer dabei, wenn gerade Eltern Bedenken bezüglich der Männer haben. Hierbei findet durch Eltern ein Doing Gender statt, indem sie die Männer mit Vorwürfen wegen ihres Geschlechts konfrontieren und sie somit auf ihr Geschlecht reduzieren. Durch die weiblichen Erziehenden wird ein Undoing Gender vollzogen, indem sie den Eltern kommunizieren, dass sie die Männer aufgrund ihres Geschlechts keiner Sonderposition unterstellen und somit beispielsweise auch die Kinder wickeln dürfen. Hierbei wird durch die weiblichen Erziehenden der Versuch unternommen, eine Geschlechtergleichheit herzustellen, indem die Geschlechterunterschiede minimiert werden. Gerade bei den männlichen Erziehenden wird teilweise in den Interviews deutlich, dass sie sich gegen ein typisches Männerbild wehren und hierbei ihre eigenen individuellen Ressourcen in den Kita-Alltag integrieren möchten. So zeigen sich Elemente eines Undoing Masculinity, indem sie darauf

beharren, dass sie dieselben Aufgabenbereiche wie die weiblichen Erziehenden abdecken und sich somit von einer Sonderposition lösen möchten.

5.2 Themenblock 2: Gender in Interaktion mit Kindern, Eltern und Team

Der zweite Themenblock nimmt alle Aussagen auf, die nicht direkt auf die Erziehenden projiziert werden, sondern Bezug zu Gender in Interaktion mit den Eltern, Kindern und dem Team nehmen. Gender wird hierbei in Relation zu Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertagesstätten gebracht. Als erstes werden die Sichtweisen der Erziehenden bezüglich der Integration von Genderthemen in Kindertagesstätten aufgenommen. Anschliessend wird die erlebte Elternarbeit bezüglich Genderfragen beschrieben. Danach wird der Umgang mit den Kindern, aus Sicht der Erziehenden, erläutert, wie auch ihre Wahrnehmung zu dem Verhalten der Kinder. Ebenfalls wird die erlebte Thematisierung von Genderthemen in den Teams der Erziehenden näher erläutert. Zusätzlich werden die Empfindungen zu den jeweiligen Interaktionsmomenten und den Wahrnehmungen der Erziehenden miteinbezogen. Im Anschluss an diesen Themenblock werden die Empfindungen der Erziehenden in Bezug auf die gestellten Leitfragen erläutert.

5.2.1 Einbezug und Grenzen von Gender in Kindertagesstätten

Empfindungen:

Die Erziehenden erläuterten ihre **Empfindungen** bezüglich der Integration von **Genderthemen in Kindertagesstätten**. Für Richard und Marten zeigt sich, dass Genderthemen in Zukunft immer mehr in Kindertagesstätten einen Platz finden und dementsprechend *präsender* werden. Dies würde sich durch den wachsenden Tenor zeigen, Gender bereits in der frühen Kindheit zu implementieren:

«Ich weiss das es früher oder später aber nötig wird in der Erziehung auch schon in der frühen Erziehung zum über das reden ähm (..) Ja wo ich es einfach nur fair finde eben dass das Kind alles kennenlernt und alles mit- also sich mit verschiedenen Genderbilder ähm auseinandersetzt.» (Richard, Pos. 132)

Die Erziehenden gehen darauf ein, inwiefern Gender *zum Thema gemacht* wird. Dabei geben die Erziehenden an, dass sie es als Wichtig empfinden, dass auch Genderthemen in Kindertagesstätten präsent werden, besonders wenn es um die Auseinandersetzung mit den Kindern geht. Die Erziehenden verstehen darunter, alle Kinder gleich zu behandeln und für sie Möglichkeiten zu gestalten, bei denen sich die Kinder frei entwickeln können.

Für Helen und Marten werden Genderthemen zu wenig in Kindertagesstätten thematisiert. Dabei beschreibt Helen, dass diese zum einen keine hohe Präsenz in der Ausbildung haben

und zum anderen, dass sie das Gefühl hat, dass man damit allgemein nicht konfrontiert wird. Für Marten gehört Gender grundsätzlich in jedes Grundkonzept einer Kindertagesstätte:

«*Es sollte wie so ein wenig in ein Grundkonzept reingehören von Kitas oder von Schulen, dass das wirklich darf so sein, oder.*» (Marten, Pos. 132)

Grundsätzlich erwähnen die Erziehenden, dass sie es sich wünschen würden, dass Genderthemen öfters in Kindertagesstätten zur Geltung kommen. Für Helen müsste Gender in der Ausbildung präsenter vertreten werden. Denise würde gerne vermehrt Projekte mit den Kindern durchführen, die Gender als Thema verfestigen. Für Marten müsste Gender einen festen Platz in der Bildungsinstanz haben.

Trotz der Meinung, dass Gender in Kindertagesstätten präsent sein sollte, sprechen einige Erziehende von *Grenzen*. Für Edith sollten Genderthemen nicht den Alltag einer Kindertagesstätte bestimmen. Es wäre hierbei wichtig, die Erziehenden selbst bezüglich der Thematik zu sensibilisieren. Jedoch ginge es zu weit, wenn plötzlich damit begonnen werden würde, den Kindern etwas aufzuzwingen. So sollte man beispielsweise Jungen nicht dazu drängen, mit Puppen zu spielen. Ein Akt, der für Edith zu weit gehen würde. Ebenfalls Denise würde darauf achten, dass die Kinder nicht überfordert werden und die Thematik im Rahmen behandelt wird. So würde sie den Kindern beispielsweise niemals «Dragqueen» Sachen zeigen. Für Denise müsse die Thematisierung von Gender immer noch einfach und niederschwellig gestaltet werden. Zusätzlich ist es für Denise nicht unbedingt von Nöten, dass Genderthemen in den Leitbildern von Kindertagesstätten verankert werden. Auch die männlichen Erziehenden sprechen davon, dass Genderthemen den Kindern nicht aufgedrängt werden dürfen. Dabei sollte Gender erst zum Thema gemacht werden, wenn es sich aus dem Alltag heraus ergibt, oder von den Kindern explizit gewünscht wird. So sind die Erziehenden der Meinung, dass man dies mit den Kindern thematisiert, jedoch in einem Rahmen, der kindgerecht und nicht aufgezwungen ist:

«*Ja (...) Also- mir ist es- (..) eben sehr wichtig ähm wird über das Thema geredet, ähm wird das ernst genommen. Aber dennoch (...) ich finde- bitte nicht all zu verkrampft. Also ich finde es muss irgendwie natürlich bleiben und gerade wenn man es mit Kindern bearbeitet, dass es irgendwie spielerisch bleibt und nicht das es so in einen Ideologiekrieg rein geht.*» (Alexander, Pos. 116)

Für die Erziehenden ist die Thematisierung von Genderfragen mit den Kindern *abhängig* von ihrem *Alter*. Für Denise macht es beispielsweise einen Unterschied, ob das Kind zweijährig oder zwölfjährig ist. Dementsprechend würde sich auch ihr Umgang mit dem Thema ändern. So erklärt Denise, dass für sie Kinder erst ab zwölf Jahren ihr eigenes Geschlecht realisieren.

Dabei bringt Denise Gender mit Sexualität in Relation. Ebenso Richard verbindet Gender mit Sexualität, weshalb solche Themen für ihn erst ab der Pubertät eines Menschen eintreten. Für Richard realisieren Kinder ihr Geschlecht ab ca. fünf bis sechs Jahren. Ebenfalls für Arianne spielt das Geschlecht für Kinder in ihrem jungen Alter keine Rolle:

«Eben das- das das die Kinder einfach (.) gefördert werden. Nicht spezifisch auf Geschlecht, sondern allgemein. Weil in diesem Alter hmm zwei bis vier eigentlich Geschlecht ist noch kein Thema für sie.» (Arianne, Pos. 42)

Wenn es um den Einbezug von Gender in Kindertagesstätten geht, *unterscheidet* Richard zwischen seiner *privaten und professionellen Meinung*. So macht es für Richard, auf einer professionellen Ebene, Sinn, Genderthemen bereits in der frühen Kindheit zu implementieren. In Bezug auf seine private Meinung erläutert er, dass es für ihn zu früh wäre, mit Kindern Genderthemen zu besprechen. So zeigt sich, dass er seine eigenen Kinder, bezüglich Gender, anders erziehen würde, als die Kinder, die er in den Kindertagesstätten erlebt:

«Ja wo ich es einfach nur fair finde eben, dass das Kind alles kennenlernt und alles mit- also sich mit verschiedenen Genderbilder ähm auseinandersetzt (.) wo ich aber in diesem Sinne wie eben privat nicht ganz (.) so einverstanden bin ((lacht)) sage ich jetzt mal krass gesagt.» (Richard, Pos. 132)

Aus den Interviews wurden auch die **Ansichten der Erziehenden zu LGBTQIA+** ersichtlich. Die Kindertagesstätte von Marten hat dies *bereits zum Thema gemacht*, indem sie mit den Kindern ein Familienprojekt durchgeführt haben, bei dem verschiedene Familienkonstellationen thematisiert wurden. Hierbei wurden gleichgeschlechtliche Beziehungen mit den Kindern besprochen. Marten geht es hierbei darum, die Kinder langsam an das Thema heranzuführen und mit ihnen einen Diskurs zu führen. Auch Heribert spricht darauf an, dass LGBTQIA+ Themen bereits in seiner Kindertagesstätte zum Thema gemacht werden. Er hätte Mühe damit, wenn dem nicht so wäre, was er damit begründet, dass er nicht mehr für diese Kindertagesstätte arbeiten würde:

«Das wird nicht passieren, weil das ist schon Teil von von dem pädagogischen Konzept. Und wenn es das nicht ist, dann arbeite ich dort nicht.» (Heribert, Pos. 120)

Für Edith und Denise werden LGBTQIA+ Themen teilweise zu *extrem* dargestellt. So erklärt Edith, dass sie die Debatte um das dritte Geschlecht als übertrieben empfindet und man sich besser um andere Themen kümmern sollte. Für sie werden Menschen entweder als Mann oder Frau geboren. So könne sie sich mit den Wertvorstellungen nicht gänzlich anfreunden. Auch für Denise gehen die Diskussionen rund um LGBTQIA+ zu weit:

«Ich finde also jetzt ist es voll extrem, ich weiss ja es heisst ja LGBTQ und es hat jetzt noch X andere Buchstaben und ich finde ähm es ist es ist es ist so ein Thema, jeder sieht es anders, also ich finde jetzt es ist recht übertrieben was das anbelangt, weil jedes bisschen wenn du in dieser <Community> bist sage ich, du möchtest angesehen werden es ist, also weisst du wie ich meine, schon mit dem Begriff LGBTQ jetzt muss jeder Buchstabe noch dazu kommen, also schon recht übertrieben.» (Denise, Pos. 78)

Marten erwähnt, dass, obwohl er es als wichtig empfindet LGBTQIA+ einen Platz in Kindertagesstätten zu geben, auch hier die Thematik nicht zu extrem gestaltet werden dürfe, da dies im Endeffekt Schaden anrichten könne, da ein Kind dadurch überfordert werden könne. Für Edith werden LGBTQIA+ Themen in Kindertagesstätten nicht thematisiert, da man versuchen würde, den *geringsten Widerstand* zu gehen. Dabei werden Themen, die eher polarisierend wirken, nicht besprochen, um möglichen Problemen, die mit dem Thema entstehen könnten, auszuweichen.

Für Edith und Richard ergeben sich im Umgang mit den Kindern *Unterscheidungen*. So unterscheidet Edith zwischen einer Kinder- und Erwachsenenenebene. Sie erzählt, dass sie weniger Mühe damit hätte, diese Themen mit Kindern zu besprechen als mit Erwachsenen. Dabei erwähnt sie, dass sie nicht das Gefühl hat, dass Kinder auf einen Trend aufsteigen würden, sondern diese Themen bewusster behandeln. Edith ginge es auch darum, die Kinder zu schützen, gerade dann, wenn sich die Kinder selbst mit Geschlechtervielfalt auseinandersetzen:

«Aber eben es ist halt einfach so dass man einfach vielleicht dann den Kindern auch sagt es wird Menschen geben wo dich komisch anschauen, es wird Menschen geben wo vielleicht mit dem Finger auf dich zeigen, dass wird es- aber vielleicht musst du einfach lernen mit diesen Emotionen können umzugehen wie das ist für dich.» (Edith, Pos. 166)

Auch hier spricht Richard davon, dass er zwischen seiner professionellen und privaten Meinung unterscheidet. So würde er sich zwar nicht als Verleugner von LGBTQIA+ ansehen, aber würde sich eher auf einer konservativeren Ebene verorten:

«Ich persönlich von meinem eigenen Erleben bin nach wie vor ähm kein Verleugner vom LGBTQIA+ aber doch eher auf der Schiene, eigentlich auf der konservativen Schiene dass es mehr Mann und Frau gibt und wirklich, das ich nichts gegen Homosexuelle habe aber ich persönlich mir so etwas nie vorstellen könnte so. Und finde aber wie eben- man muss sich zwingend die persönliche Haltung bisschen abgrenzen von der professionellen Haltung so.» (Richard, Pos. 126)

5.2.2 Gender auf der Elternebene

Erlebnisse:

Die Erziehenden wurden in den Interviews zu den **erlebten Ansichten**, die sie bei den **Eltern** bezüglich **Genderthemen** wahrnehmen, befragt. Die weiblichen Erziehenden nehmen wahr, dass *Gender bei den Eltern kein Thema* darstellt. Dabei berichten sie, dass sie es bis jetzt nicht erlebt hätten, dass sich Eltern mit Genderfragen an sie gewandt hätten. Auch Anliegen, die von den Eltern formuliert wurden, erlebten die weiblichen Erziehenden nicht. Richard erlebte genauso keine spezifische Auseinandersetzung mit den Eltern.

Die Erziehenden sprechen jedoch von einer *elterlichen Bezugnahme*. So berichtet Helen von einem Kind, bei dem das Geschlecht bei der Geburt nicht eindeutig definiert werden konnte, da sich das Glied des Kindes nicht gänzlich ausgebildet hatte. Sie erzählt, dass sich die Eltern damals dafür entschieden hätten, keine chirurgischen Korrekturen vorzunehmen, da sie diese Entscheidung dem Kind überlassen wollten:

«Und das haben sie dann bewusst noch nicht gemacht und haben gesagt, dass sie den ^{^Ciro^} so lassen wie er ist, damit er dann kann entscheiden wie er im Kindergarten, Schule, wenn das einmal ein Thema ist.» (Helen, Pos. 136)

Ebenfalls erzählt Helen von einem Kind, das aus biologischer Sicht ein Mädchen war, sich jedoch selbst als Jungen bezeichnete. Dabei habe das Kind jeweils «Jungenkleider» und eine Kurzhaarfrisur getragen. Auch hier hätten die Eltern nicht interveniert und das Kind bei seinen Ansichten unterstützt. Dabei schien es, dass sich ihr Kind in einer Zwischenphase befinden würde. Wäre dies mehr als eine Phase, könne dies durch die Mutter akzeptiert werden. Ebenso das Team von Helen ging darauf ein, indem sie das Kind in seinen Überzeugungen belassen.

Für die Erziehenden wäre eine Offenheit der Eltern spürbar. So würde es Edith toll finden, dass viele Eltern beispielsweise keine Probleme damit haben, dass sich ihre Jungen die Fingernägel anmalen würden:

«Wo ich dann auch denke, <cool> das machen ja die Eltern Zuhause und sie dürfen es machen und sie schicken sie ja noch raus in die Gesellschaft quasi so. Es wird nicht dann Zuhause, wir putzen es wieder bevor du raus gehst, sondern egal gehe einfach. Und das fällt mir immer ein wenig mehr auf.» (Edith, Pos. 54)

Denise erzählt von einer Situation, wo die Eltern von Zwillingen keine Probleme damit gehabt hätten, dass der Junge gerne die Kleider seiner Schwester anzog. Denise erlebt auch Offenheit bei den Eltern, wenn Denise selbst mit den Kindern über Genderthemen spricht. So hätten die meisten Eltern kein Problem damit gehabt, dass Denise den Kindern Geschichten

über zwei Mütter oder zwei Vätern vorgelesen hat. Dasselbe würde auch gelten, wenn gerade Jungs mit der Bitte auf sie zukommen würden, ihnen eine Frisur zu machen:

«Dann habe ich ihnen auch eine Frisur gemacht und sie sind dann auch so geblieben bis am Abend und die Eltern haben das auch völlig in Ordnung gefunden. Was ich schön finde, dass sie nicht irgendwie sagen, ja aber er ist ja ein Junge warum machst du ihm eine Frisur.»
(Denise, Pos. 106)

Das Anmalen von Nägeln thematisiert auch Arianne. Dabei berichtet sie, dass die meisten Eltern keine Probleme damit hätten, dass ihre Jungs ihre Nägel anmalen. Teilweise würde es Eltern geben, die dies nicht befürworten würden, wobei sich diese Äusserungen nur vereinzelt zeigen würden.

Heribert erzählt davon, dass er Eltern aus Schweden erlebt hätte, die ihre beiden Kinder bewusst genderneutral erziehen. Zu Beginn hätte sein Team nicht genau gewusst, welche Geschlechter die jeweiligen Kinder haben, da sie es von aussen nicht einschätzen konnten. Als die Eltern darauf angesprochen wurden, hätten sie nicht verstehen können, warum das Geschlecht der Kinder so ein grosses Thema wäre, da für sie eine genderneutrale Erziehung eine Norm darstellen würde:

«Und die haben gefunden !Ja das- wir erziehen sie halt Geschlecht- also ohne also ohne Gender quasi-! also Genderneutral erziehen sie. Und in Schweden wäre das halt sehr normal gewesen und in der Kit- also dort in der Kita wäre das halt so gewesen. Für sie wäre das normal gewesen.» (Heribert, Pos. 96)

Auch Marten erlebt durch die Eltern Offenheit, wobei er erwähnt, dass die Eltern es als positiv empfinden würden, dass seine Kindertagesstätte so offen mit dem Thema Gender umgehen würde. So würden es die Eltern befürworten, dass ihre Kinder genderneutral erzogen werden. Nach Marten würden sich dies Eltern seiner Kindertagesstätte wünschen.

Trotz aller Offenheit der Eltern berichten die Erziehenden von *elterlichen Bedenken*. Denise erzählt von einem Vater, der Mühe damit hatte, dass Denise mit den Kindern Bücher anschaute, die zwei Väter oder zwei Mütter in den Fokus stellen. Der besagte Vater konnte nicht verstehen, dass solche Themen bereits mit Kindern angeschaut werden würden:

«Und dann hast du halt auch ein Vater halt zu mir gekommen und hat gesagt ähm was das soll ähm das gehört sich nicht, warum bringen wir das den Kindern schon bei ähm das es zwei Frauen gibt als Mütter, und es muss Mutter und Vater sein und nicht Mutter und Mutter oder Vater und Vater, das ist alles `seich`, das ist nicht menschlich.» (Denise, Pos. 54)

Daraufhin versuchte sie mit dem Vater ins Gespräch zu kommen, was jedoch scheiterte, da er an seinen Prinzipien festhielt. Daraufhin thematisierte sie die Kinderbücher nicht weiterhin mit dem besagten Kind. Auch werden in den Interviews immer wieder elterliche Sorgen bezüglich der sexuellen Orientierung der Kinder angesprochen. So erzählen die Erziehenden, dass gerade Eltern von Jungen Angst davor hätten, dass ihr Kind «schwul» werden würde, wenn sie damit beginnen würden, Kleider anzuziehen oder ihre Fingernägel anzumalen. Aus Sicht der Erziehenden würde dies bei manchen Eltern Unsicherheiten auslösen:

«Weil es halt wahrscheinlich halt gerade mit ok mein Kind wird dann vielleicht schwul oder was auch immer. Was bei ihm vielleicht Unsicherheit auslöst.» (Marten, Pos. 54)

Ebenfalls erleben die Erziehenden teilweise bei den Eltern eine *Rollenaufteilung bei Kindern*. Beim Beispiel von Denise, wo sich ein Junge dafür entschieden hat, die Kleider seiner Zwillingsschwester zu tragen, hätten einige Eltern gesagt, dass dies nicht gehen würde, da ein Junge nicht mit Mädchenkleidern herumlaufen sollte. Auch Arianne erlebte bereits, dass Eltern klare Vorstellungen äussern würden, was ihre Kinder machen dürfen und was nicht. So wären schon Väter mit der Bitte auf sie zugekommen, ihre Jungen nicht mit Puppen spielen zu lassen. Marten berichtet ebenfalls von einer Situation, wo ein Vater nicht wollte, dass sein Sohn ein Kleid anzieht:

«Und ähm zum Beispiel hat es einmal gegeben, dass halt ein Junge halt ein Kleid angezogen hat, halt von der- von der Rollenspielecke. Und da ist der Vater gerade ein wenig ausgerastet !Hey mein Junge zieht kein Kleid an! oder.» (Marten, Pos. 48)

Umgang:

Die Erziehenden wurden in den Interviews zu ihrem **Umgang und der Umsetzung bezüglich der Elternarbeit** angesprochen. Dabei beschreiben die Erziehenden einen *direkten Umgang mit Eltern*. Nach Helen würden Genderthemen erst zum Einsatz kommen, sobald dies die Eltern wünschen würden. Sollte dies nicht der Fall sein, würde sie sich nicht dazu verpflichtet fühlen, das Thema bewusst in den Alltag zu integrieren.

Für Edith und Arianne ist es wichtig, dass sie mit den Eltern an einem gemeinsamen Strang ziehen. Dies bedeutet, dass die beiden sehr darauf achten, dass sie einen Mittelweg zwischen den Ansichten der Eltern und ihren eigenen finden. Alexander und Marten versuchen, die Eltern von Beginn an bezüglich Genderthemen oder Sexualpädagogik zu sensibilisieren, indem sie von Anfang an ihre Grundhaltungen transparent offenbaren. So würden sie darauf hinweisen, dass es für die Entwicklung eines Kindes essenziell sein kann, dass diese Themen offen angesprochen werden. So könnten sich die Kinder ihre eigenen Wertvorstellungen

bilden. Diese Grundhaltungen würden sie in jedem Eingewöhnungsgespräch offen ansprechen.

Die Erziehenden erleben auch Situationen, wo sie Eltern gewisse Grenzen aufzeigen müssen. Den Erziehenden wurde die theoretische Frage gestellt, wie sie damit umgehen würden, wenn sie Eltern danach bitten würden, ihr Kind mit einem anderen Geschlecht zu assoziieren. Dabei gaben die Erziehenden an, dass sie dies nicht machen würden, sofern dieser Wunsch nicht von den Kindern selbst geäußert wird. Hierbei könnten die Erziehenden dies moralisch nicht vertreten, da es aus ihrer Sicht ein Eingriff in die Lebenswelt der Kinder wäre, da sie bewusst in eine andere Rolle gedrängt werden würden. Für Denise wäre diese Situation eine heikle, wenn dieser Wunsch direkt von dem Kind kommen würde. So wüsste Denise nicht, wie sie dies mit den Eltern besprechen würde, weshalb sie die Forderung des Kindes für sich behalten würde. Dabei erwähnt sie, dass sie hierbei das Kind schützen wolle, da sie die Reaktionen der Eltern nicht einschätzen könne:

«Ich weiss nicht wie die Eltern darauf reagieren würden, wenn sie ähm es mir zuerst sagen anstatt den Eltern. Weil ich finde das ist auch so eine Familiensache ähm. Ich- das Kind vertraut mir das ja an und ich weiss nicht ob das Kind das bereits Zuhause gesagt hat oder nicht, deshalb finde ich das ein wenig heikel das dann einfach den Eltern zu sagen, deshalb behalte ich das für mich.» (Denise, Pos. 116)

In Bezug auf Situationen, wo die Jungs ihre Nägel anmalen möchten, obwohl dies von den Eltern verboten wurde, erklärt Arianne, dass sie teilweise dagegen anstern und ihnen zumindest einen Nagel anmalen würde, um sie nicht aus der Gruppe auszuschliessen. Für sie wäre dies eine Form von Ausgrenzung. Marten erklärt, dass er den Eltern klar sagen würde, dass in seiner Kindertagesstätte die Kinder alles machen dürfen, wie beispielsweise, dass Jungs Kleider anziehen. Hierbei würde Marten nicht mit sich sprechen lassen, da er sich klar nach dem Leitbild seiner Kindertagesstätte richten würde.

Für alle Erziehenden stehen die Bedürfnisse eines Kindes an erster Stelle. So beschreiben die Erziehenden, dass sie darauf achten würden, dass die Anliegen der Kinder gefördert und umgesetzt werden. Den Erziehenden ist es wichtig, dass sich die Kinder selbst entfalten können und nicht mit Zwangsmomenten konfrontiert werden. Grundsätzlich würden alle Erziehenden das Gespräch mit den Eltern suchen und sie in erzieherischen Fragen beraten. Diese Vorgehensweise würden sie in jeglichen Situationen durchführen. Dabei sehen die Erziehenden die Chance, die jeweiligen Beweggründe der Eltern kennenzulernen. Oftmals würden die Eltern bezüglich einer Einschätzung auf sie zukommen, ob ihr Kind sich «normal» entwickelt. Gerade wenn die Erziehenden merken würden, dass die Eltern überfordert wären, würden sie das Gespräch von sich aus mit ihnen suchen.

Dennoch sehen die Erziehenden es als Aufgabe, *elterliche Anliegen zu akzeptieren und umzusetzen*. Dabei erklären sie, dass die eigentliche Entscheidungsmacht bei den Eltern liege, da es sich um ihre Kinder handeln würde. Helen beispielsweise sieht es als Aufgabe, den Eltern dementsprechend entgegenzukommen. Auch Denise akzeptierte die Haltung eines Vaters, der Mühe damit hatte, dass seiner Tochter ein Kinderbuch mit gleichgeschlechtlichen Eltern vorgelesen wurde. Sie müsse die Ansichten des Vaters akzeptieren, da er im Endeffekt die Entscheidungen für seine Tochter treffen würde. Arianne erzählt von einer Situation, wo ein Vater nicht wollte, dass sein Sohn mit Puppen spielt. Hier ging Arianne auf die Bedürfnisse des Vaters ein, indem sie dem Jungen erklärte, dass er mit Autos spielen solle. Hierbei hätte sie dem Kind spielerisch erklärt, dass sein Vater nicht wolle, dass er mit Puppen spielt.

«Für das Kind ich habe es aber so, ich habe es einfach spielerisch spielerisch ihm erklärt. Ich habe gesagt schau mal zum Beispiel das ist Papi, aber Papi möchte nur das du mit dem Auto spielst, aber hör mal zu, wenn du heute mit dem Auto spielst dann vielleicht heute Abend können wir Papi fragen ob wir morgen mit der Puppe oder verkleiden spielen.» (Arianne, Pos. 64)

Empfindungen:

Was die **Empfindungen** der Erziehenden bezüglich **elterlicher Ansichten** betrifft, werden zum einen *positive Gefühle* beschrieben. So wäre es für Marten eine Bestätigung, wenn Eltern auf ihn zukommen und es als positiv betrachten, dass seine Kindertagesstätte eine genderneutrale Erziehung pflegt. Das Beispiel von Heribert vom genderneutralen Erziehungsstil der Eltern aus Schweden, hat für ihn inspirierenden Charakter. So wäre es für in Interessant gewesen zu beobachten, wie die Eltern mit ihren Kindern umgegangen sind. Hierbei hätte er auch begonnen, seine eigenen Ansichten zu hinterfragen.

Die Erziehenden sprechen ebenfalls von *Akzeptanz* bezüglich elterlicher Ansichten. So können es Arianne und Marten beispielsweise akzeptieren, dass Eltern teilweise unsicher über das Spielverhalten ihrer Kinder sind. Alexander erwähnt, dass aus seiner Sicht Eltern oftmals Schwierigkeiten hätten, Themen wie Sexualität in die frühe Kindheit zu implementieren. So würde er merken, dass Eltern teilweise die Sexualität ihrer Kinder am liebsten unterdrücken würden, da sie, aus seiner Sicht, noch kein Verständnis dafür hätten, dass die sexuelle Entwicklung eines Menschen bereits bei der Geburt anfängt.

Die Erziehenden erwähnen ebenso *Unverständnis* gegenüber elterlichen Ansichten. So können sie es nicht verstehen, dass Eltern etwas dagegen haben können, dass ihre Jungs Kleider anziehen oder sich die Fingernägel anmalen möchten. Nach den Erziehenden wären teilweise auch *kulturelle Unterschiede* in den elterlichen Ansichten bemerkbar. Hierbei bemerken die Erziehenden verschiedene Handhabungen von Ländern, was einen Einfluss auf

die Eltern habe, da sie selbst so aufgewachsen und erzogen wurden. Dies würde sich direkt auf die Erziehung ihrer eigenen Kinder adaptieren:

«Ich glaube das ist wegen der Kultur und so bei Muslimen das der Vater wie ein wenig (.) Junge muss Junge sein und es muss mit dem Auto und so Sachen.» (Arianne, Pos. 44)

Heribert und Marten sprechen kulturelle Unterschiede in Bezug auf den Bildungsstand der Eltern an. So könne der Bildungsstand einen Einfluss darauf haben, welche Denkweisen die Eltern verinnerlichen würden. So wären Eltern aus einem akademischen Hause sensibilisierter gegenüber Geschlechtervielfalt als Eltern, die diesen akademischen Grad nicht haben:

«Weil mehrheitlich hast du halt ähm Studierende gehabt, Dozenten, Doktoranden oder irgendwelche Mitarbeiter wo von der Uni oder ETH Zürich- (.) Gut ich möchte jetzt hier nicht auf Bildungsschichten angehen von den Leuten oder. Aber dennoch ähm es haben- es hat ein wenig ein anderer Denkprozess nehme ich an, ist dort vorhanden oder.» (Marten, Pos. 16)

5.2.3 Gender auf der Kinderebene

Erlebnisse/Umgang:

Ein wesentlicher Teil der Interviews befasste sich mit Gender und früher Kindheit. So wurden die Erziehenden zum einen darauf angesprochen, inwiefern sie **Gender im Kontext von Erziehung und Bildung mit den Kindern** thematisieren. Dabei berichten die Erziehenden zum einen, dass Gender für die Kinder, aus ihrer Sicht, *kein Thema* wäre. Zusätzlich räumen die Erziehenden auch hierbei nochmal ein, dass das Thema Gender in ihren Kindertagesstätten kaum zum Thema gemacht wird:

«Aber nicht wollen etwas thematisieren wo gar nicht ein Thema ist im Moment (.) Darum ist es eigentlich im Moment gar kein Thema.» (Edith, Pos. 136)

Für Alexander, Heribert und Marten ist Gender ein *fester Bestandteil* in ihren Kindertagesstätten. So würden sie darauf achten, dass sie eine genderneutrale Erziehung in ihrer Praxis implementieren, um die interessengesteuerte Entwicklung der Kinder zu fördern. Grundsätzlich könne das Thema Geschlecht in diversen Situationen auftauchen, wie etwa in Spielsituationen:

«Es kommt sowieso das Thema wird sowieso ständig bei den Kindern da sein. Also bei auf das WC gehen, beim Spielen, beim Büchlein anschauen, beim- Es ist überall ein Thema, oder. Also es kann überall ein Thema werden, sage ich jetzt mal so. Oder sie machen Doktorspiele oder was weiss ich, also.» (Heribert, Pos. 172)

Auch hier sprechen einige Erziehende von *Grenzen bei der Thematisierung*. So nimmt Helen noch einmal das Beispiel des Kindes auf, bei dem noch keine definitive Geschlechtsbestimmung bei der Geburt stattfand. Sie erklärt, dass sie dies mit den anderen Kindern der Kindertagesstätte nicht thematisiert hätte, um das Kind vor allfälligen Vorurteilen zu schützen. Aus ihrer Sicht solle sich das Kind in Ruhe entwickeln, wobei die Thematisierung erst dann folgen würde, wenn das Kind älter wäre. So wollte sie das Thema nicht grösser machen als es ohnehin schon wäre.

Edith beschreibt ebenfalls ein Beispiel, bei dem sie versucht hatte, sich zurückzunehmen. Sie berichtet von der Situation, als sie herausfand, dass ein Junge zwei Mütter hat. Sie erklärt, dass sie im ersten Moment überrascht war und dem Jungen einige Fragen dazu stellen wollte. Jedoch hielt sie sich zurück, dass sie kein grosses Thema daraus machen wollte. Sie wollte dem Jungen nicht signalisieren, dass er sich in einer besonderen Situation befinden würde, was aus Sicht von Edith bei dem Jungen ein negatives Gefühl hinterlassen hätte. Edith ist der Meinung, dass sich das Kind schon dazu äussern würde, wenn es dies möchte. Davor ist ihr wichtig, dass das Kind nicht unter Druck gesetzt wird und grundsätzlich das Thema nicht zu sehr aufgebauscht wird.

Ebenfalls ist für Alexander und Heribert wichtig, dass die Thematisierung von Gender nicht offensiv als Thema in den Alltag reingetragen wird. Für Alexander sollte sich, wenn denn, eine natürliche Diskussion entwickeln und eben nicht künstlich aufgezwungen werden. Nach Heribert dürfe man nicht versuchen, den Kindern eigene Ideologien nahezubringen:

«Dort finde ich es eben ganz schlimm, wenn man dann denn Kindern sagt das es so ist, oder so ist es richtig und wenn das- und wenn du das nicht so siehst dann bist du nicht gut oder so. Das ist dann genauso schlimm wie das Gegenteil, also. Dann sind wir genau gleich weiter, einfach im anderen Extremen, also, ja.» (Heribert, Pos. 172)

Für Marten zeigt sich eine Grenzüberschreitung, wenn das Kind zur Thematisierung gezwungen wird. So sollen die Kinder selbstständig entscheiden können, ob sie sich mit einem Thema beschäftigen möchten oder eben nicht.

Für alle Erziehenden ist es von essenzieller Bedeutung, dass sie für die Kinder *Freiräume schaffen*. Helen und Arianne beschreiben in den Interviews Teile ihrer Räumlichkeiten, wobei sie immer wieder darauf verweisen, dass die Kinder in Spielsituationen überall einen freien Zugang haben und jegliche Materialien benutzen dürfen. Grundsätzlich erklären die Erziehenden, dass sie darauf achten würden, dass alle Kinder auch Freiheiten haben. So sollen sowohl Mädchen als auch Jungen sich beispielsweise schminken oder mit Puppen oder Autos spielen dürfen. Dadurch möchten die Erziehenden Geschlechterstereotypen entgegenwirken und den Kindern signalisieren, dass es kein Richtig oder Falsch gebe. Die

Erziehenden sehen sich hierbei als unterstützende Kraft, diese Rahmung der Kinder zu ermöglichen.

Wenn die Erziehenden Gender mit den Kindern *thematisieren*, passiert dies zumeist *direkt*. So erzählen Heribert und Marten von Projekten, die sie mit den Kindern durchgeführt haben. Heribert thematisierte mit den Kindern verschiedene Berufsgruppen, wobei auch das Thema Geschlecht involviert wurde. So wurden in der Kindertagesstätte von Heribert verschiedene Berufe angeschaut. Hierbei wurde mit den Kindern unter anderem besprochen, dass ebenfalls Frauen als Bauarbeiterinnen arbeiten können. Dadurch wollte Heribert den Kindern vermitteln, dass Berufe nicht zwangsläufig mit einem spezifischen Geschlecht assoziiert werden müssen. Durch Marten wurden mit den Kindern verschiedenen Familienkonstellationen thematisiert. Dabei wurden auch gleichgeschlechtliche Partnerschaften angesprochen:

ähm und dann sind wir halt auch auf Familienbilder eingegangen, ja du kannst übrigens auch zwei Väter haben oder du kannst auch zwei Mütter haben.» (Marten, Pos. 50)

Helen würde immer wieder versuchen, Spielalternativen in den Alltag zu integrieren. Dabei spricht sie von einem Erlebnis, wo sie den Kindern nur wertlose Materialien zur Verfügung gestellt habe. Ihr Ziel dabei war, dass alle Kinder dieselben Materialien zur Verfügung haben, die nicht mit einer geschlechtlichen Projektion einhergehen.

Grundsätzlich beschreiben die Erziehenden, dass es ihnen ein Anliegen ist, dass sie mit den Kindern so offen wie möglich sprechen können. Helen erwähnt erneut das Beispiel des Kindes, dem bei der Geburt kein definitives Geschlecht zugewiesen wurde. Obwohl sie diesen Zustand mit den anderen Kindern nicht direkt thematisiert, spricht sie offen mit den Kindern, sofern sie von diesen eine Frage erhält. Dabei würde sie auf eine kindgerechte Art versuchen, die Situation des Kindes zu beschreiben:

Die Kinder sind dann wirklich drauf eingegangen !Was ist denn das?! Also ihnen ist das schon bewusst gewesen, dass das etwas anderes ist. Und wir haben dann dort in dieser Situation einfach immer erklärt, ja das ist nicht richtig ausgebildet, dass wird dann vielleicht irgendwann mal operiert und vielleicht auch nicht. Aber das muss dann der ^Ciro^ selber entscheiden.» (Helen, Pos. 136)

Denise erwähnt, dass sie den Kindern oftmals erklärt, dass alle Kinder mit allem spielen dürfen, unabhängig von ihrem Geschlecht. Dementsprechend käme es auch zu Situationen, wo die Kinder die Spielmaterialien teilen müssen. Hierbei wären die Kinder zuerst eher wütend darüber, was sich mit der Zeit wieder legen würde. Arianne lege grossen Wert darauf, denn Kindern zu erklären, dass es keine geschlechtsspezifischen Spielsachen geben würde, und dass dementsprechend alle Kinder mit allen Materialien spielen dürfen. In Bezug auf die

Situation, die durch Arianne erwähnt wurde, wobei ein Vater nicht wollte, dass sein Sohn mit Puppen spielt, beschreibt Arianne, dass sie ebenso hier offen mit dem Kind redete. Dabei versuchte sie dem Kind zu erklären, was die Beweggründe des Vaters sind. Nach Arianne verstand das Kind die Situation.

Als Marten einmal ein Projekt mit den Kindern, bezüglich verschiedenen Familienkonstellationen durchführte, wären durch die Kinder auch Fragen zu gleichgeschlechtlichen Partnerschaften entstanden. So hätten sich die Kinder zu Beginn nicht vorstellen können, dass gewisse Familien zwei Mütter oder zwei Väter haben. Marten erlebte die Kinder, in diesem Beispiel, als interessiert und verständnisvoll.

Wenn die Erziehenden den Kindern etwas über das Thema Geschlecht näherbringen, würde dies zumeist auf einer spielerischen Ebene stattfinden. Um den spielerischen Charakter umzusetzen, würden die Erziehenden oftmals Hilfsmittel hinzuziehen. Für die Erziehenden wären geeignete Hilfsmittel beispielsweise Kinderbücher, Puppen oder auch Piktogramme. Durch diese Hilfsmittel könne das Thema kindgerecht und visualisiert dargelegt werden.

Die Erziehenden erwähnen, dass es ihnen ein Anliegen wäre, Geschlechterbilder und -rollen anzusprechen, wenn sie diese bei den Kindern erleben würden. Helen würde jeweils eingreifen, wenn die Kinder gewisse Attribute nur mit Weiblichkeit oder Männlichkeit assoziieren würden. Dies zeige sich unter anderem in Situationen, wenn es um das Reparieren von Spielsachen ginge. Dabei würden die Kinder teilweise einen Mann fordern:

«Ja, im Gegenteil, ich sage `amig` - also früher hat es mich immer aufgeregt wenn- wenn das Kind ein Velo- ist kaputt gewesen !Oh das kann dann der Papi reparieren! Dann habe ich immer gesagt, dass kann die Mami auch. Oder in einer Krippe, wenn etwas kaputt gegangen ist !Das muss der Hauswart machen! Nein das kann ich selber machen, das versuchen wir zuerst.» (Helen, Pos. 48)

Zusätzlich würde Helen eingreifen, wenn sie von Jungen hören würde, dass Fussball nicht für Mädchen wäre. Dabei würde sie den Kindern signalisieren, dass jede Person, unabhängig vom Geschlecht, Fussball spielen dürfe. Edith und Denise beziehen Geschlechterbilder und -rollen auf Farben, wobei sie beispielsweise den Kindern erklären würden, dass die Farbe Pink nicht nur für Mädchen wäre. Bezogen auf Spielmaterialien erklären Arianne und Marten, dass sie den Kindern vermitteln würden, dass beispielsweise ebenfalls Jungen mit Barbies oder Mädchen mit Autos spielen dürfen. Marten würde darauf achten, dass er mit den Kindern ins Gespräch treten könne, wobei er den Kindern auch direkte Fragen stellt, wie etwa, wer denn bei ihnen Zuhause kochen würde. Durch solche Fragen könne er einen Dialog mit den Kindern starten:

«Manchmal ich rede gerne über Essen ähm dann bin ich in einem Dialog mit einem Kind. Du du ähm ^Magdalena^ wer kocht eigentlich mehr bei dir Zuhause? Ja zum ein wenig herausfinden, ja ist es mehr der Mann oder die Frau wo kocht. So !Ja, meistens ist es der Papa, die Mama kann nicht gut kochen! ((lacht)) So ok ja, bei mir Zuhause läuft es gleich weisst du, oder.» (Marten, Pos. 102)

Die Kinder würden Alexander und Heribert bezüglich ihrer Ohrringe und langen Haare befragen, wobei Alexander und Heribert direkt darauf eingehen. So würden sie die Kinder fragen, warum sie das Gefühl hätten, dass Männer dies nicht tragen dürfen. Auch daraus würde jeweils ein interessanter Dialog mit den Kindern stattfinden, wobei die Kinder, aus ihrer Sicht, ein Verständnis dafür aufbringen würden.

Alexander und Marten möchten für die Kinder ein Vorbild sein. Ihnen wäre es wichtig, dass sie den Kindern Offenheit und Respekt vorleben und dadurch darstellen, dass man nicht unbedingt den Erwartungen der Gesellschaft gerecht werden muss:

«Ja mir ist es wichtig, ähm im Sinne von den Kindern können vorleben ähm (.) muss ich in einer Erwartung der Gesellschaft entsprechen oder darf ich eben auch anders sein. Darf ähm darf ich mit einem Röck- also sind wir wieder bei den Klischees ((lacht)), mit einem `Röckli` in die Kita kommen. ähm das ich kann so ein wenig diese Offenheit vorleben.» (Alexander, Pos. 46)

Helen achtet jeweils auf die Sprache der Kinder. So würde sie intervenieren, wenn sie bei den Kindern keine genderneutrale Sprache erkennen würde. Sie würde oftmals hören, dass Mädchen sich in Rollenspielen als einen Herr Doktor ausgeben würden. Hierbei würde Denise den Mädchen aufzeigen, dass es auch eine Frau Doktor geben würde. Dadurch möchte sie verhindern, dass Berufe mit einem spezifischen Geschlecht in Verbindung gebracht wird.

Die Erziehenden geben in den Interviews ebenfalls **Gründe der Integration von Genderthemen in der Erziehung und Bildung** an. Für Helen, Arianne und Marten wäre es essenziell, dass sie *dieselbe Basis für die Kinder schaffen* können. Dies könne funktionieren, wenn alle Kinder gleichbehandelt werden würden, indem beispielsweise alle Kinder dasselbe spielen dürfen:

«Es ist für einfach wirklich sehr sehr wichtig das- ähm alle dasselbe spielen und nicht immer (.) Nein, dass alle mit allen Sachen spielen mit allen Spielsachen und nicht nur immer quasi der für Jungs oder so Sachen.» (Arianne, Pos. 108)

Zusätzlich ist es den Erziehenden ein Anliegen, den Kindern *neue Impulse zu vermitteln*. So erhoffen sich die Erziehenden, den Kindern etwas für die Zukunft mitzugeben. Hierbei würden

sie den Kindern vermitteln wollen, dass nichts in Stein gemeisselt wäre und dass man tolerant gegenüber diversen Lebensstilen sein solle. Nach Edith könne man die Kinder, welche sie als die nächste Generation betrachtet, bezüglich Toleranz und Respekt sensibilisieren. Für Richard wäre es essenziell, eine akzeptierende Haltung und Atmosphäre unter den Kindern zu schaffen. Richard erlebt immer wieder, dass sich die Kinder nach den Vorstellungen ihrer Eltern richten. So würde ihnen oftmals eine Normvorstellung vorgelebt werden. Nach ihm müssen die Kinder soweit gefördert werden, dass sie sich in andere Gefühls- oder Wahrnehmungswelten von Personen hineinversetzen können. Dadurch soll ihnen Empathie vorgelebt werden. Für Marten ist dieses Vorgehen auch eine Form der Ressourcenentwicklung für Kinder. Würde dies nicht geschehen, könne es dazu führen, dass Kinder in ihrem Potenzial eingeschränkt werden. Nach Denise und Alexander solle den Kindern vermittelt werden, dass Menschen, unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit, alle Türen offenstehen und es nicht als abnormal gelten würde, wenn beispielsweise ein Junge gerne Frauenkleider tragen würde oder auch Männer existieren, die nicht gerne Fussball spielen. Grundsätzlich sehen die Erziehenden damit eine Möglichkeit, den Kindern Gegensteuer zu geben, wenn sie bei ihnen Geschlechterstereotypen wahrnehmen würden. Dadurch könnten Geschlechterbilder und -rollen aufgebrochen werden. Alexander fügt an, dass diese Denkweise bereits etwas bei den Kindern bewirken könne, wenn ihnen ein Denkanstoss gegeben werde.

Das Thema Gender würde oftmals dann zur Geltung kommen, wenn die Erziehenden *auf Anmerkungen* der Kinder *reagieren*. Bezogen auf ein Beispiel von Edith, wo ein Junge erwähnte, dass die Farbe Rosa nur für Mädchen wäre, erklärt Edith, dass sie dies direkt mit dem Jungen besprochen und ihm erklärt hätte, dass jegliche Geschlechter diese Farbe tragen dürfen. Marten fügt an, dass er beiläufig etwas sagen würde, wenn er Geschlechterstereotypen bei den Kindern erleben würde. Auch Heribert sieht solche Situationen als Möglichkeit, die Kinder bezüglich Geschlechterstereotypen zu sensibilisieren. Dabei würde er vor allem die Intention der Kinder wissen wollen, indem er sie fragen würde, wieso sie diese Ansichten hätten:

«Also wenn ein Kind sagen würde ähm ähm !Das kann keine Frau sein, weil das ist ein Mann! oder !Nein das ist doch eine Frau, also das ist doch eine Frau auf diesem Bild! oder !Nein das ist ein Mann weil es ist ein Bauarbeiter, es gibt keine Frauen wo-! Und dann kann man es thematisieren, wieso meinst du oder wieso- ähm kann man es thematisieren, oder.» (Heribert, Pos. 176)

Als weiteren Grund für die Integration von Genderthemen in die Erziehung und Bildung benennen Edith, Heribert und Marten, dass sie Genderthemen sofort in den Alltag implementieren würden, wenn dies ausdrücklich *von den Kindern gewünscht* werden würde. Der Impuls müsse jedoch von den Kindern selbst kommen:

«Aber erst wenn sie es thematisieren, also wenn es für sie wichtig ist dass sie das möchten wissen.» (Edith, Pos. 138)

Die Erziehenden wurden in den Interviews auch darüber befragt, welche **Geschlechterbilder und -rollen sie bei Kindern erleben**. Zum einen erleben die Erziehenden *Offenheit bei den Kindern*. So würde es Edith toll finden, dass Jungen plötzlich damit anfangen würden, mit lackierten Fingernägeln in die Kindertagesstätte zu kommen. Ein Zustand, den Edith als sehr positiv empfindet. Für Heribert wären die Kinder noch eher unverblümt. Er erlebe, dass Kinder mit Gender oder anderen Themen noch freier und offener umgehen würden. Kinder wären, nach Ansicht von Heribert, noch nicht so sehr auf Normen festgefahren. Denise hätte viele positive Resonanzen von den Kindern erhalten, als sie ihnen eine Geschichte von zwei Müttern oder einer männlichen Meerjungfrau erzählt habe. Dabei hätte sie erlebt, dass die Geschichten von den Kindern nicht hinterfragt wurden. Wenn es um das Thema Fussball spielen gehen würde, erlebt ebenfalls Helen hierbei eine Offenheit der Kinder. Gerade jüngere Kinder würden sich nicht dagegen wehren, wenn sie mit diesen Fussballspielen würde. Hierbei sieht sie einen Unterschied zwischen Kindern, die eine Kindertagesstätte besuchen und Kindern, die bereits in der Schule sind. Hierbei könne sie sich vorstellen, dass gerade Schüler eher damit argumentieren würden, dass Fussball nichts für Frauen wäre. Dabei sieht sie, dass Geschlechterbilder und -rollen, mit dem Älterwerden, immer mehr Präsenz haben können. Auch Richard habe es in seiner bisherigen Karriere noch nicht erlebt, dass Kinder während Spielsituationen andere Kinder aufgrund ihres Geschlechts, ausschliessen würden:

«Nein nicht wirklich, das- das finde ich noch erstaunlich ja. In meiner Karriere habe ich es bis jetzt wirklich sehr offen erlebt von Kindern selber wo ja eben so Mäd- Mädchen Mädchensachen gemacht haben aber ein Junge dazukommen wollte und ist das absolut ok gewesen für alle.» (Richard, Pos. 84)

Trotz aller Offenheit der Kinder erleben die Erziehenden auch bei den Kindern Formen von *gelebten Geschlechterbildern und -rollen*. So würde Helen auffallen, dass während Kochsituationen gerade Mädchen sie unterstützen würden. Jungen würden hierbei erst dazukommen, wenn sie etwas schneiden dürfen. Dasselbe gelte für das Aufräumen oder Putzen des Esstisches. Gerade hier würden ausschliesslich die Mädchen helfen, wobei die Jungen bereits wieder am Spielen wären:

«Ja eigentlich ist es immer so ein wenig- Es ist auch wenn wir den Tisch putzen, wer kommt helfen, es kommt ein Mädchen helfen. Die Jungs sind dann schon am Spielen, die haben keine Zeit ((lacht)). Ist eigentlich extrem.» (Helen, Pos. 184)

Ebenfalls erleben die Erziehenden teilweise von den Kindern geschlechtstypische Zuweisungen. Diese Zuweisungen, die entweder auf weiblichen oder männlichen Vorstellungen beruhen, würden aus Sicht der Erziehenden durch Farben oder Aussendarstellungen symbolisiert werden. So würden die Erziehenden oftmals erleben, dass die Jungen keine Gegenstände benutzen möchten, die eine pinke Farbe haben. Bei Mädchen würde dieser Konflikt teilweise durch die Farbe Blau ausgelöst werden. Somit würden die Kinder bereits Geschlechter mit Farben assoziieren:

«Sehr oft haben sie in diesem Alter halt wirklich so ein wenig frigide Vorstellungen, ähm was jetzt eine Farbe für Männer ist und was eine Farbe für Frauen ist. Und (.) die einten bleiben dann dabei und finden !Nein!» (Alexander, Pos. 18)

Bezüglich Aussendarstellungen beschreiben Alexander und Heribert, dass die Kinder schon zu ihnen gekommen wären und sie auf ihre Ohrringe und langen Haare angesprochen haben. So hätten Kinder zu Heribert gesagt, dass er mit seinen langen Haaren wie ein Mädchen aussehen würde. Dasselbe gelte mit den Ohrringen. Auch hier hätten die Kinder Alexander bereits gefragt, warum er diese tragen würde, da dies ja nur für Mädchen wäre. Helen beschreibt zusätzlich, dass sie es schon erlebt habe, dass Kinder gesagt hätten, dass Männer für das Reparieren von kaputten Materialien verantwortlich wären. Zusätzlich hätte sie schon Aussagen darüber gehört, dass Mädchen beispielsweise nicht Fussball spielen können. Edith würde immer wieder Mal von den Kindern hören, dass sie keine «Mädchensachen» beziehungsweise «Jungensachen» machen wollen.

In der Spielkultur der Kinder könnten genauso geschlechtsspezifische Nuancen erkannt werden. So spricht Helen davon, dass sie es oftmals erleben würde, dass Jungen vermehrt mit Autos und Mädchen mit Puppen spielen würden. Eindrücklich wäre für sie das Projekt gewesen, wo sie den Kindern nur wertlose Materialien, wie WC-Rollen oder Tücher, zur Verfügung gestellt hat. Auch hier hätten die Jungen damit begonnen, aus den WC-Rollen Fernrohre zu machen, wobei gleichzeitig die Mädchen aus den Tüchern Häuser gebaut und danach «Familie» gespielt hätten. Wenn die Mädchen und Jungen zusammen in der Babyecke spielen würden, wäre zumeist der Tenor da, dass die Jungen eher in der Rolle der Väter agieren, sich jedoch nie als Mütter ausgeben würden. Bei den Mädchen hat Helen eine andere Wahrnehmung, da diese sowohl eine Mutter- wie auch Vaterrolle einnehmen würden. Auch Heribert sieht teilweise eine Rollenverteilung bei den Kindern. So erlebe er, dass sich Mädchen oftmals als Mütter ausgeben, die kochen und den Haushalt machen, während die Jungen mit ihren Autos beschäftigt sind.

Die Erziehenden nehmen jedoch ebenfalls wahr, dass die Kinder zum Teil in *andere Rollen schlüpfen* würden. So würden Denise und Marten erleben, dass sich in Rollenspielen auch Jungen als Mütter und Mädchen als Väter ausgeben würden:

«Jetzt sehe ich auch das Jungs bei Rollenspielen Mütter sein möchten und ähm Mädchen den Vater und das ist auch völlig in Ordnung.» (Denise, Pos. 130)

Empfindungen:

Die Erziehenden erwähnten ebenfalls ihre **Empfindungen bezüglich der Ansichten der Kinder**. So würden die Erziehenden grundsätzlich dafür plädieren, die *Haltungen der Kinder zu akzeptieren und zu unterstützen*. Den Erziehenden wurde die provisorische Frage gestellt, was sie empfinden würden, wenn sich ein Kind als non-binär (sich nicht ausschliesslich einem spezifischen Geschlecht zuordnet) beschreiben würde. Dabei gaben alle Erziehenden an, dass sie diese Auffassung akzeptieren und entsprechend unterstützen würden:

«Dann ist es halt so, dann ähm ja dann würde ich fragen hey wie möchtest du gerne wie ich dich anspreche, weil ich meine bei non-binär ist es halt noch schwierig, ich weiss nicht, es gibt ja <they>, <them>, <he>, <him> und all diese Pronomen, das würde ich vielleicht fragen und eben. Aber ich würde das Kind immer noch gleichbehandeln wie ein Kind.» (Denise, Pos. 112)

Jedoch könne diese Situation für die Erziehenden eine Herausforderung sein, da sie dies noch nie erlebt hätten und auch nicht gänzlich wissen würden, wie sie mit dem Kind umgehen würden:

«Ja sicher ein bisschen schwierig damit umzugehen und vor allem wie ich das dem Kind erkläre.» (Arianne, Pos. 80)

Auch würden sich die Erziehenden nicht daran stören, wenn sich Mädchen als Bauarbeiter oder ein Junge als Prinzessin verkleiden würden. Für die Erziehenden wäre dies ein Normzustand, den sie nicht unterbinden würden, da sie ihn als wichtigen Moment für die kindliche Entwicklung sehen:

«Gut, weil ich halt sehr offen bin was das angeht, ähm schaue ich es nicht als besondere Situation an. Also ich ich tu es nicht irgendwie werten auf eine Seite, oder (.) Also für mich ist es normal und Alltag.» (Marten, Pos. 86)

Die Erziehenden sprechen von *Einflüssen*, die sie bei den Kindern empfinden würden. Dabei empfinden Edith, Denise und Alexander eine gewisse Geschlechts(un)abhängigkeit bei den Kindern. Diesbezüglich erklärt Edith, dass die Toleranz bei Mädchen grösser wäre, wenn sie

«Jungensachen» machen würden, als im Gegensatz zu den Jungen, die untereinander teilweise ausgelacht werden, wenn sie «Mädchensachen» machen würden. Nach Denise würden Geschlechterstereotypen sowohl bei Mädchen als auch Jungen gleichmässig stattfinden. Auch Alexander erlebt eine gemischte Rollenverteilung bei den Kindern. So würde er Mädchen erleben, die aktiver wären als Jungen, wie auch Jungen, die sich eher ruhiger geben würden, als Mädchen:

«Da erlebe ich jetzt unsere Gruppe sehr sehr gemischt. Also ich habe Mädchen wo wo mehr die Aktiven sind, Jungs wo mehr mehr die Ruhigen sind, also von der Tätigkeit her mehr gemischt.» (Alexander, Pos. 94)

Ebenfalls wird immer das Altersspektrum der Kinder erwähnt. So würden sich zum einen Kleinkinder noch nicht mit Geschlechterbildern und -rollen auseinandersetzen, da sie für dies noch zu klein wären. Demnach würde dieser Prozess zwischen null und vier Jahren noch nicht stattfinden. Demgegenüber erwähnt Heribert, dass sich dieser Prozess bei Kindern bereits ab zwei Jahren zeigen könne:

«Ja bei den Kindern ist das schon mega früh. Also ähm ja, würde sagen ab zwei sogar.» (Heribert, Pos. 138)

Bezogen auf die Frage, was sie empfinden würden, wenn sich ein Kind als non-binär beschreiben würde, erklären Alexander, Heribert und Arianne, dass sie nicht das Gefühl hätten, dass Kinder dies bereits benennen können. Hierbei könnten sie sich vorstellen, dass sie den Begriff irgendwo aufgeschnappt haben, wie etwa bei den Eltern:

«Ich glaube nicht ((lacht)) dass ein Kind im Kitaalter das schon so benennen kann.» (Alexander, Pos. 72)

Die Erziehenden sprechen bezüglich der Einflüsse ebenso von einer familiären Prägung, die die Kinder zum Teil verinnerlichen würden. So würden sie merken, dass die Kinder viele Ansichten von ihren Eltern übernehmen. So können sich die Ansichten der Eltern bezüglich Geschlechterbildern und -rollen auch auf die Kinder übertragen, die sie anschliessend in ihren Alltag implementieren:

«Ja (..) eigentlich mehr (..) ich habe mehr das Gefühl `amigs` auch wenn sie so Sachen machen, ich habe mehr das Gefühl ich höre `amigs` mehr die Eltern in ihnen drinnen, gar nicht das Kind selber.» (Edith, Pos. 120)

«Sie haben sehr klare ähm (.) Vorstellungen wo sie von ihren Eltern halt mitbekommen.» (Heribert, Pos. 138)

Arianne erwähnt zusätzlich, dass sie gewisse Ansichten der Kinder, die geschlechtsspezifische Charakteristika aufweisen, *nicht nachvollziehen* könne. So würde sich nicht verstehen, wie Mädchen und Jungen in ihrem Spielverhalten Geschlechterstereotypen reproduzieren können:

«*Ja es ist sofort `hey heinomol` ((lacht)) also sicher so sage ich es nicht zu dem Kind aber so `heiii` ja. Einfach hör mal auf ((lacht)). Ja so innerlich ich bin so oh mein Gott, aber ja.»*
(Arianne, Pos. 92)

5.2.4 Gender auf der Teamebene

Erlebnisse/Umgang:

In Bezug auf die Teamebene wurden die Erziehenden nach dem **erlebten Umgang im Team** bezüglich **Genderthemen** befragt. Dabei gaben die weiblichen Erziehenden zum einen an, dass *Gender kein Thema innerhalb des Teams* wäre. So würden die Teammitglieder kaum über Gender sprechen. Helen spricht an, dass ihre Lernenden noch nie mit Genderthemen auf sie zugekommen sind, was sie vermuten lässt, dass in der Ausbildung «Fachfrau/Fachmann Betreuung», Gender nicht zum Thema gemacht wird. Bezogen auf das Beispiel des Mädchens, das sich als Junge identifizierte, erklärt Helen, dass auch dies im Team nicht gross zum Thema gemacht wurde. Dabei gibt Helen zusätzlich an, dass alle im Team einverstanden gewesen wären, dass die Situation mit dem Kind so gehandhabt wird, damit dem Kind Offenheit signalisiert wird:

«*Also eben, es ist kein Thema gewesen. Es ist einfach normal gewesen. Die ^Seraina^ hat einfach Jungenkleider angehabt und kurze Haare. Und ähm ich kann dir eben bei den Spielsachen nicht sagen, hat man sie jetzt gezwungen zum `bäbela` oder- also das glaube ich sowieso nicht. Wir haben sie so gelassen, was sie gemacht hat, ja.»* (Helen, Pos. 250)

Ebenfalls gibt Helen an, dass sie Gender nicht in ihr Leitbild integriert hat und auch ansonsten nie Workshops zu dem Thema durchgeführt wurden. Dasselbe berichten weitere Erziehende. Edith beispielsweise erwähnt, dass in ihrem Team kein Bedürfnis vorhanden wäre, das Thema in den Alltag zu implementieren. Auch Denise gibt an, dass sie es in sechs Jahren, ausser während dem Pridemonth, noch nie erlebt hätte, dass Gender zum Thema gemacht wurde.

Zum anderen sprechen die Erziehenden von Momenten, in denen Gender innerhalb des Teams *zum Thema wird*. So sprechen Alexander, Heribert und Marten von Momenten, in denen Gender in ihrem Team thematisiert wurde. So würde das Team von Alexander immer darauf achten, dass die Spielmaterialien für die Kinder ausgewogen wären:

«ähm ja ist mir wichtig, wir schauen auch immer wieder ähm im Team an, haben wir jetzt nur `Stöggelischeuhe` oder haben wir jetzt auch mal ein Paar Bau- Bauarbeiterschuhe. ähm es ist auch bei uns im Konzept drinnen das wir so Sachen anschauen.» (Alexander, Pos. 76)

Das Team von Heribert habe im Rahmen einer externen Qualitätssicherung, ebenfalls das Thema Gender betrachtet. Dass Gender mit Qualitätssicherung in Relation gebracht wurde, wäre durch das Team wohlwollend aufgenommen worden und erzeugte, nach Heribert, bei den Teammitgliedern neue Kompetenzen. Marten spricht an, dass in seiner Kindertagesstätte Genderthemen im Leitbild verankert wären und sein Team grundsätzlich darauf achten würde, dass zum einen die Kinder genderneutral erzogen werden, und zum anderen die Teammitglieder, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihre eigenen Ressourcen im Alltag implementieren können.

Helen und Edith erwähnen, dass sie darauf achten würden, dass sie eine genderneutrale Sprache umsetzen oder darauf schauen würden, dass alle Kinder einen Zugang zu Spielmaterialien haben. Dabei würden die einzelnen Teammitglieder darauf achten und sich gegenseitig korrigieren, sofern sie das Gegenteilige erleben:

«Oder wenn jetzt irgendeine Betreuungsperson kommt und sagt, !Nein mit dem darfst du nicht spielen das ist für Mädchen!, dann setze ich mich schon ein und sage, hey nein er darf auch mit dem spielen, es ist kein Mädchenspielzeug. Ich tu mich gerne einfach so einbringen, dass ich vielleicht jemanden kann etwas mitgeben.» (Edith, Pos. 60)

Helen und Edith erlebten durch ihre Teammitglieder somit auch Rollenaufteilungen bei Kindern. Edith berichtet zusätzlich von einer Situation, wo sich ein Kind die Haare geschnitten habe und die Teammitglieder hierbei nicht verstehen konnten, warum dies so gemacht wurde, da sie nun nicht mehr wie ein Mädchen aussehen würde. So müssten Mädchen in der Regel lange blonde Haare haben, damit ihre Weiblichkeit zu Geltung kommen würde.

Edith und Richard sprechen über Grenzen, die sie im Team thematisieren würden. So berichtet Edith von einem Gespräch mit ihrem Team über die Einführung des «dritten Geschlechts». Dabei kam das Team zum Schluss, dass diese Thematik zu übertrieben wäre und es mehr um eine Aussendarstellung gehen würde, anstatt um die Implementierung ihrer eigenen Gefühle. So wäre das Team zum Schluss gekommen, dass es nur Männer und Frauen geben würde. Richard berichtet von einem Gespräch mit seinem Team, wo die Ansichten über homosexuelle Erziehende zur Sprache kamen. Hierbei wären sich die einzelnen Teammitglieder nicht einig darüber, ob homosexuelle Menschen für den Erziehungsberuf geeignet wären, da sie ihre Vorbildfunktion nicht wahrnehmen könnten:

«ähm (.) also zum Beispiel inoffiziell reden wir oft so- nein nicht oft ((lacht)) manchmal so ein wenig ähm zum Thema über Homosexuelle ähm in in Kitas also in Erzie- in Betreuungsinstitute ähm (.) und ob also erstens ob die das sollen oder nicht und zweitens ob die irgendwie ein (.) was für ein Vorbild sie sein können, also für welche Geschlechtsrolle in diesem Sinne. ähm (.) und da habe ich wie verschiedene Meinungen gehört ((lacht)).» (Richard, Pos. 110)

Empfindungen:

Die Erziehenden sprachen auch hier ihre **Empfindungen bezüglich der Ansichten ihrer Teams** an. Dabei berichten Denise und Heribert, dass sie Meinungen, die im Team herrschen, *akzeptieren* können. Für Denise wäre es in Ordnung, dass Gender in ihrem Team kein Thema wäre, da es kein «Muss» wäre:

«Es isttt es ist halt so, ich meine, wenn es bei ihnen kein Thema ist dann dann ist es halt so, es ist völlig in Ordnung. Es muss nicht immer ein Thema sein. Und ich finde das auch völlig in Ordnung, wenn es bei ihnen kein Thema ist.» (Denise, Pos. 214)

Die Erziehenden empfinden jedoch gewisse Umstände als *herausfordernd*. So hat Denise Mühe damit, dass das Thema Gender in ihrer Kindertagesstätte nur im Rahmen des Pridemonth aufgetaucht wäre. Für sie wäre es eine Form von mit dem Trend gehen. Eine Handhabung, die sie selbst sehr bedauert:

«Genau, genau und eben wie gesagt ich glaube das Projekt ist einfach eben, weil es die Geschäftsleitung so gesehen hat, überall Regenbogen und so, wollen sie halt auch mit dabei sein, das ist jetzt mein mein mein Gefühl und das finde ich halt einfach, du willst einfach mit der Mode gehen und das finde ich ein wenig blöd.» (Denise, Pos. 212)

Edith spricht an, dass man darauf achten müsse, wie man Kindern spezifische Rollenbilder vermittelt. Gerade wenn die Erziehenden selbst Geschlechterstereotypen aufleben lassen, könne dies mögliche Konsequenzen für die Kinder haben. So müssten Erziehungspersonen grundsätzlich darauf achten, was sie einem Kind vermitteln, da die Gefahr bestehen würde, dass die Kinder nicht ernstgenommen werden würden. So könne eine Aussage wie «Das wäre nur für Mädchen» bei den Kindern viel auslösen, indem sie solchen Aussagen eine Ernsthaftigkeit abgewinnen. Dadurch würde die Gefahr bestehen, dass solche Aussagen durch die Kinder übernommen werden.

Helen und Richard grenzen sich teilweise von Aussagen, die in ihrem Team fallen, ab. In Bezug auf das Beispiel mit dem Mädchen, das sich die Haare geschnitten habe, und den daraus entstanden Aussagen der Mitarbeitenden erklärt Helen, dass sie diese Ansichten nicht verstehen konnte und sich hierbei nicht auf das Thema eingelassen hätte. Für sie würde es

keine Rolle spielen, welche Frisur ein Kind habe. Auch Richard grenzt sich bezüglich der Ansichten seines Teams zum Thema «homosexuelle Erziehende» ab. Er selber hätte kein Problem damit, mit einer homosexuellen Person zu arbeiten.

Denise erklärt, dass sie Schwierigkeiten damit hätte, mit ihrer Chefin über die Integration von Genderthemen zu sprechen. So würde sich Denise wünschen, Gender vermehrt in den Alltag zu integrieren. Jedoch müsse sie sich an Vorschriften halten, die Genderthemen nicht beinhalten würden:

«ähm (.) eben wie- wie mit den Kindern thematisieren, eben, so Sachen einfach. ähm aber eben ich ich ha- ich habe eben Vorschriften was ich für Themen mit den Kindern mache und so. Wie gesagt für mich ist es mega schwierig, ich würde gerne mit den Kindern mehr solcher Themen thematisieren aber es ist mega schwierig mit einer solchen Regionalleiterin wo eben mega religiös ist und du so Vorschriften hast wo du halt erfüllen musst.» (Denise, Pos. 92)

Leitfragen:

Zum Abschluss der Interviews wurden die Erziehenden jeweils zu ihren **Empfindungen** über die **Leitfragen** befragt. Alexander und Marten sprechen von *positiven Gefühlen bezüglich der Integration des Themas*. Alexander empfindet es als positiv, dass die Erlebnisse der Erziehenden zur Geltung kommen. Marten sieht es als Möglichkeit, die Thematik wieder ein wenig ins Rollen zu bringen. Richard erlebt durch die *Interviewfragen keine Veränderung der eigenen Einstellung*.

Die Erziehenden erklären, dass sie die Interviewfragen zum einen zum *Reflektieren* gebracht haben:

«Es hat mich sehr erinnert an an meine Arbeit in diesem Bereich, weil man das dort sehr viel gemacht hat, sich hinterfragen und reflektieren und abwägen und so.» (Heribert, Pos. 220)

Zum anderen sprechen die Erziehenden von *neuen Impulsen*, indem sie versuchen würden, in Zukunft vermehrt und bewusster auf Genderthemen im Alltag zu achten:

«Viel. Also wirklich, man müsste sich wirklich einmal Gedanken machen. Thematisieren im Team. Also ich mache es ganz sicher. Ich finde das gut. Und ich bin gespannt was sie sagen, weil wir eben Junge und Ältere haben. Das heisst ich kann- kann mir vorstellen das die Älteren eher sagen, das ist doch quatsch. Und die Jungen vielleicht, doch man könnte ja einmal. Ja ich bin gespannt. Aber ich werde sicher dranbleiben.» (Helen, Pos. 268)

5.2.5 Diskussion

Durch die dargestellten Interviewpassagen wird deutlich, dass kein einheitlicher Konsens bezüglich der Integration von Genderthemen in Kindertagesstätten besteht. Dies zeigt sich zum einen, indem die Erziehenden zwar erwähnen, dass Genderthemen für sie nicht uninteressant wären und sie sich wünschen würden, dass diese präsenter in Kindertagesstätten vertreten wären. Auf der anderen Seite wird deutlich, dass Gender nicht als Hauptfokus betrachtet wird, indem die meisten Erziehenden zum einen immer wieder erwähnen, dass Gender kein Thema in ihren Kindertagesstätten wäre und zum anderen, indem die Erziehenden auch Grenzen bezüglich der Integration von Genderthemen in Kindertagesstätten benennen. So wollen die Erziehenden nicht, dass die Kinder überfordert werden und das Thema zu überspitzt dargestellt wird. Nach Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2018, S. 67) setzen sich Kinder zwischen null bis sechs Jahren intensiv mit dem Thema Geschlecht auseinander und können unter anderem bereits Geschlechterunterschiede benennen. Für die Erziehenden stellt das Alter der Kinder eine wichtige Komponente dar, inwiefern Gender mit den Kindern thematisiert wird, da aus Sicht der Erziehenden das Thema Geschlecht bei Kleinkindern kaum zur Geltung komme. Es wird in den Interviews spürbar, dass es für die Erziehenden keinen expliziten Auftrag darstellt, Gender in den Alltag zu implementieren. In den Interviews wird für den Autor ersichtlich, dass Genderthemen nach wie vor einen emotionalisierenden Charakter aufweisen und sich auch in Kindertagesstätten kein einheitlicher Konsens erkennen lässt, inwiefern und inwieweit Gender in die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung integriert werden soll.

Ebenfalls auf der Elternebene wird deutlich, dass Gender als kein explizites Thema behandelt wird. So würden die Eltern nicht mit spezifischen Fragen oder Anliegen auf die Erziehenden zukommen. Wenn Gender zum Thema wird, dann zumeist durch Situationen, auf die die Eltern aufgrund ihrer Beobachtungen reagieren. Hierbei zeigen sich verschiedene Haltungen, die durch die Eltern ausgestrahlt werden. Zum einen erleben die Erziehenden die Eltern als offen gegenüber ihren Handhabungen. So hätten die meisten Eltern keine Probleme damit, dass den Kindern beispielsweise Kinderbücher, in denen gleichgeschlechtlichen Eltern vorkommen, vorgelesen oder Projekte durchgeführt werden, die Genderthemen ansprechen. Auch erleben die Erziehenden die meisten Eltern offen gegenüber dem Spielverhalten ihrer Kinder. Hierbei dürfen Jungen beispielsweise Röcke anziehen und sich ihre Fingernägel anmalen lassen. Dennoch existieren ebenfalls Eltern, die ein Problem damit haben, wenn gerade ihre Jungen feminin konnotierte Aktivitäten durchführen. So erlebten die Erziehenden teilweise Eltern, die sie direkt darauf angesprochen hätten, dass ihre Jungen solche Aktivitäten nicht machen dürfen. Hier wird deutlich, dass gerade Väter im Spielverhalten ihrer Jungen sexuelle Assoziationen erkennen und sich dabei Sorgen machen, dass ihre Jungen homosexuell werden könnten. Hierbei wird eine heteronormative Haltung von den Eltern

eingenommen. Es zeigt sich, dass das Verhalten der Kinder sehr früh bereits mit Sexualität in Relation gebracht wird. Hierbei empfinden die Erziehenden, dass die Ansichten der Eltern durch deren Kultur und religiöse Ideologie beeinflusst werden. Ebenfalls aus den Aussagen der Erziehenden wird zum Teil deutlich, dass Gender oftmals mit Sexualität gleichgesetzt wird. Dies zeigt sich in einzelnen Aussagen der Erziehenden, dass sich Kinder erst in der Pubertät mit dem Thema Geschlecht auseinandersetzen würden. Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2018, S. 95) machen darauf aufmerksam, dass Eltern und Erziehende oftmals verunsichert sind, wenn sie sich mit den sexuellen Verhaltensweisen ihrer Kinder auseinandersetzen. Eine Verunsicherung lässt sich auch aus den Aussagen der Erziehenden und der elterlichen Wahrnehmung entnehmen. Es wird jedoch deutlich, dass die Erziehenden in der Regel das Gespräch mit den Eltern suchen. Möller und Schlenther-Möller (2007, S. 234) weisen darauf hin, dass ein gegenseitiges Verständnis eine essenzielle Komponente in der Erziehungspartnerschaft zwischen Erziehenden und Eltern darstellt, da hierbei die jeweiligen Erwartungen geklärt werden können. Die Erziehenden sehen es als ihren Auftrag, mit den Eltern in einen Dialog zu treten, wenn sie das Gefühl haben, dass die Kinder in ihrer Entwicklung eingeschränkt werden. Hierbei nehmen die Erziehenden eine beraterische Rolle ein. Gleichzeitig sehen es die Erziehenden ein, dass die letztendliche Entscheidungsmacht bei den Eltern liegt, auch wenn sie ihre Sichtweisen nicht teilen können. Somit bewegen sich die Erziehenden in einem Spannungsfeld zwischen einem Dienstleistungsauftrag, wo sie die Anliegen der Eltern übernehmen, und einem selbst auferlegten Auftrag, wo die Ansichten der Kinder wie auch ihre eigenen Wertvorstellungen umgesetzt oder gar verteidigt werden.

Die Ergebnisse lassen sich ebenfalls mit den Studien von Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin (2014), Machold (2015) und Kubandt (2016b) vergleichen. So zeigt sich in der Studie von Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin (2014, S. 2), dass Gender in pädagogischen Konzepten kaum zu Geltung kommen. Diese Erkenntnis kann durch die Ergebnisse dieser Master-Thesis bestätigt werden, indem die meisten Erziehenden erwähnten, dass Gender in ihren Konzepten und Leitbildern nicht auftauchen. Des Weiteren erwähnten die meisten Erziehenden immer wieder, dass Gender kein Thema in ihren Kindertagesstätten wäre. Obwohl der Autor die Kindertagesstätten nicht aus nächster Nähe sah, konnte dennoch aus den verbalen Äusserungen der Erziehenden erkannt werden, dass die Raumgestaltungen eher klassisch vollzogen werden. So erklären die Erziehenden, dass beispielsweise die Puppen- und Autoecken voneinander getrennt sind. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin (2014, S. 3), dass Räume und Materialien, die in den Kindertagesstätten vorhanden sind, mit einer weiblichen oder männlichen Konnotation verbunden werden. Somit können durch die Raum- und Spielangebote Geschlechterbilder, -rollen und -stereotypen produziert werden, die durch die Kinder reproduziert, beziehungsweise adaptiert werden. In den Studien von Machold (2015, S. 206) und Kubandt (2016b, S. 246)

wurde deutlich, dass bei den Kindern das Thema Geschlecht erst zur Geltung kommen würde, wenn die ansonsten homogenen Jungen- und Mädchengruppen etwas zusammen unternehmen und Geschlechterbilder und -rollen in Spielsituationen praktiziert werden. Auch die interviewten Erziehenden dieser Master-Thesis erwähnen, dass sie teilweise erleben würden, dass die Kinder klare geschlechtsspezifische Vorstellungen in ihre Spielkultur implementieren. So würden die Mädchen vermehrt weiblich konnotierte Spielangebote, wie etwa das Spielen mit Puppen oder das Rollenspiel als Prinzessin, bevorzugen, während die Jungen gerne mit Autos und Bauklötzen spielen. Ebenfalls würden die Kinder Geschlechterbilder und -rollen besonders mit Farben in Relation setzen. So verbinden Kinder Farben bereits früh mit einem spezifischen Geschlecht, indem sie sagen, dass beispielsweise Pink keine Farbe für Jungen wäre. Somit zeigt sich, dass auch Kinder bereits in ihrem jungen Alter Geschlechterbilder, -rollen und -stereotypen internalisiert haben, indem sie ein Doing Masculinity und Doing Femininity in ihren Spielen praktizieren. Die Erziehenden empfinden hierbei, dass die Kinder zumeist die Ideologien ihrer Eltern kopieren. Dementsprechend würde sich dies auf ihr Spielverhalten projizieren, womit der entstehende Habitus der Kinder durch die Vorstellungen der Eltern mitbeeinflusst wird.

Dennoch erleben die Erziehenden die Kinder in den meisten Situationen als offen, indem eine bewusste Geschlechteraufteilung eher selten durch die Kinder vollzogen wird. Grundsätzlich akzeptieren die Erziehenden die Sichtweisen der Kinder. Dennoch intervenieren die Erziehenden, wenn sie klar erkennbare Geschlechterstereotypen bei den Kindern erleben. Hierbei wird der Versuch unternommen, ein Undoing Gender zu praktizieren, indem die Aussagen der Kinder neutralisiert werden und den Kindern, durch die Erziehenden, Offenheit vorgelebt wird. Hierbei assoziieren die Erziehenden Gender mit Chancengleichheit, Gerechtigkeit und Inklusion. Die Erziehenden erwähnen immer wieder, dass es ihnen ein Anliegen ist, dass die Kinder einen offenen Zugang zu jeglichen Materialien haben und sie sich in ihrer Spielkultur frei bewegen können. Dadurch wollen die Erziehenden das Thema Geschlecht im Umgang mit den Kindern bedeutungslos machen. Die Kinder sollen sich demnach frei von Geschlechterbildern, -rollen und -stereotypen entwickeln und ihre eigenen Erfahrungen machen dürfen. Dabei werden, aus Sicht der Erziehenden, sowohl die Jungen als auch die Mädchen gleichbehandelt. Die Erziehenden wollen ein Vorbild für die Kinder verkörpern, wobei sie den Geschlechterhabitus der Kinder mitbeeinflussen. Somit lassen sich aus den Aussagen der Erziehenden Ansätze einer genderbewussten Pädagogik, wie sie im Kapitel 3.3.1 beschrieben wurde, erkennen. Jedoch werden diese Ansätze nicht gänzlich bewusst vollzogen, weshalb sich in den Aussagen der Erziehenden ein Widerspruch erkennen lässt. So erwähnen die Erziehenden zwar, dass es ihnen ein Anliegen ist, dass die Kinder neue Geschlechterperspektiven kennenlernen, fügen jedoch immer wieder hinzu, dass sie kaum Genderthemen mit den Kindern besprechen. Dadurch kommt der Autor zum Schluss,

dass die Erziehenden durchaus Genderthemen mit den Kindern, unter anderem durch Projekte oder dem Vorlesen von geschlechterneutralen Kinderbüchern, thematisieren, dies jedoch eher in einem unbewussten Rahmen stattfindet, da die Erziehenden teilweise ihre Handlungen nicht klar benennen.

Den Erziehenden wurde in den Interviews unter anderem die Frage gestellt, was sie empfinden würden, wenn ein Kind sich als non-binär beschreiben würde. Durch die Antworten der Erziehenden lassen sich zwei Ansichten erkennen. Zum einen wird deutlich, dass die Erziehenden die Kinder grundsätzlich in ihrer eigenen Entwicklung unterstützen möchten und ihnen in einer solchen Situation zur Seite stehen würden. Diese Grundhaltung lässt sich ebenfalls in den Erzählungen von Helen bezüglich ihrer Erfahrungen mit intergeschlechtlichen und Transgender-Kindern erkennen. Auf der anderen Seite wird ersichtlich, dass Teile der Erziehenden den Kindern nicht zutrauen, dass sie bereits in ihrem jungen Alter ihre eigene Geschlechtsidentität bestimmen können, beziehungsweise sich damit auseinandersetzen. Im Kapitel 3.3.3 wurde durch den Autor beschrieben, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität bereits in der frühen Kindheit stattfinden kann und es Konsequenzen für die Kinder haben könnte, wenn sie in ihrer Findungsphase nicht unterstützt beziehungsweise in ihren Ansichten nicht ernstgenommen werden. Durch die Ansichten der Erziehenden wird für den Autor deutlich, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit LGBTQIA+ Themen in der frühen Kindheit noch nicht in allen Kindertagesstätten stattfindet und das Thema nach wie vor polarisierend wirkt.

Der kontroverse Umgang mit LGBTQIA+ lässt sich auch auf der Teamebene erkennen. So zeigen sich Beispiele, in denen einzelne Teams über die Eignung von homosexuellen Menschen in Kindertagesstätten oder grundsätzliche LGBTQIA+ Themen sprechen. In diesen Beispielen zeigt sich eine kritische Haltung, da die Teammitglieder teilweise heteronormative Ansichten vertreten. Hierbei sind die Gefühle der Erziehenden zwiesgespalten, da sie es zum einen akzeptieren können, sich zum anderen jedoch davon abgrenzen. Ansonsten empfinden die Erziehenden auch hier, dass in ihren Teams Gender kaum zum Thema gemacht wird. Die Erziehenden greifen jedoch ein, wenn sie bei ihren Teammitgliedern ein Doing Gender erkennen, indem diese die Kinder auf ihr Geschlecht reduzieren. Hierbei wird durch die Erziehenden ein Undoing Gender vollzogen, indem sie ihre Teammitglieder direkt darauf aufmerksam machen. Zusammengefasst lässt sich ebenfalls auf der Teamebene erkennen, dass Gender- und LGBTQIA+ Themen nach wie vor kontrovers diskutiert werden und sich dadurch kein einheitlicher Konsens bezüglich des Umgangs damit erkennen lässt, gerade auch mit Bezug zur frühen Kindheit.

Für den Autor zeigen die Interviews jedoch ebenfalls auf, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema einen anregenden Impuls vermitteln kann. Dies zeigt

sich schon dadurch, indem der Grossteil der Erziehenden erwähnte, dass die Interviewfragen sie dazu angeregt haben, sich vermehrt mit einer genderbewussten Pädagogik auseinanderzusetzen. Aus Sicht des Autors zeigt die Offenheit der Erziehenden zum einen, dass «Gender in Kindertagesstätten» ein junges Feld darstellt, welches noch nicht in einen zentralen Fokus gerückt ist. Auf der anderen Seite kann ein Zugang nur schon dadurch gelegt werden, dass über das Thema gesprochen wird, um ein Bewusstsein dafür zu schaffen. Rohrmann (2009) erklärt diesbezüglich: «Weder empirische Forschung noch pädagogische Konzepte sind von großem praktischen Nutzen, wenn es Fachkräften im Elementarbereich nicht gelingt, daraus resultierende Anforderungen in ihrer pädagogischen Arbeit umzusetzen» (S. 114). Im Endeffekt liegt es an den Erziehenden selbst, inwieweit Genderthemen in Kindertagesstätten implementiert und Geschlechterkonstruktionen gefördert werden, wofür es eine Auseinandersetzung mit den thematischen Schwerpunkten und dem eigenen inkorporierten Geschlechterhabitus benötigt.

6 Fazit

Abschliessend wird nun ein Fazit zu dieser Master-Thesis gezogen. Zu Beginn werden die Haupt- und Unterfragen konkret beantwortet, um die Forschungsergebnisse noch einmal zusammenzufassen. Darauf folgend werden die Begrenzung dieser Master-Thesis und der Umgang damit erläutert. Den Abschluss bildet ein Ausblick, wobei, aus Sicht des Autors, zukünftige Forschungsbereiche beschrieben werden.

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Im Folgenden Kapitel werden die Forschungsfragen konkret beantwortet. Hierbei werden die erhobenen Daten mit den Interpretationen des Autors noch einmal in Relation zueinander gebracht. Dies soll dafür dienen, die Aussagen der Erziehenden und die Gedanken des Autors zusammenzufügen, um die ganze Master-Thesis zusammenfassend zu rahmen.

Hauptfrage: Wie erleben und empfinden Erziehende Genderthemen in Kindertagesstätten und inwiefern beeinflussen Geschlechterbilder und -rollen ihren Arbeitsalltag?

Die Thematisierung von Genderthemen wird in den Interviews teilweise gänzlich verschieden betrachtet. So zeigt sich, dass nur bei einem Erziehenden eine genderbewusste Pädagogik bereits im betrieblichen Konzept und Leitbild der Kindertagesstätte fest verankert ist. Grundsätzlich wird durch die Erziehenden benannt, dass in ihren Kindertagesstätten Gender kein Thema wäre, was sich durch die Nicht-Integration in ihren Leitbildern und der Benennung, dass Gender kein Thema in ihrer Ausbildung war, erkennen lässt. Interessant hierbei ist, dass alle acht Erziehenden in ihren Aussagen eine genderbewusste Pädagogik erkennen lassen. Hierbei wird jedoch ein unbewusstes Handeln erkennbar, da die Aktivitäten teilweise nicht als solche benannt werden. Somit zeigt sich eher ein pragmatischer Umgang mit Genderthemen. Die Erziehenden assoziieren Gender zumeist mit Chancengleichheit, Inklusion und Gerechtigkeit, indem sie versuchen, für die Kinder dieselben Zugänge zu schaffen. Hierbei werden Elemente eines Undoing Gender erkannt, indem beobachtbare Geschlechterunterscheidungen neutralisiert werden. Auf einer gesellschaftlichen Ebene empfinden die Erziehenden ebenfalls Differenzen. Die geschlechtsspezifischen Rollenaufteilungen, die die Erziehenden in der Gesellschaft wahrnehmen, können direkt auf ihre Institutionen adaptiert werden, da die Eltern einen Teil der Gesellschaft abbilden. Diesbezüglich empfinden die Erziehenden Enttäuschung, Unverständnis, jedoch auch Akzeptanz.

Einige Erziehende empfinden, dass Gender noch zu wenig mit den Kindern thematisiert wird und dass sie sich wünschen würden, dass Gender im Kita-Alltag präsenter zur Geltung kommt, da sie es als wichtiges Thema empfinden. Die Erziehenden empfinden jedoch auch Grenzen

in der Thematisierung von Gender. So verweisen sie darauf, dass die Handhabung mit Kindern nicht zu verkrampft vonstatten gehen sollte, da zum einen das Altersspektrum der Kinder bedacht werden müsse, da eine Überforderung stattfinden könne und zum anderen, da die Priorität des Themas nicht zu stark gewichtet werden sollte, da man dem Thema ansonsten eine zu grosse Aufmerksamkeit schenken würde. Diese Ansichten lassen sich auch auf LGBTQIA+ Themen adaptieren. So zeigt sich grundsätzlich der Tenor, dass die Thematisierung erst dann zum Tragen kommt, wenn dies ausdrücklich von Eltern oder Kindern gewünscht wird. Ebenfalls wird ersichtlich, dass die Erziehenden die kindliche Auseinandersetzung mit ihren eigenen Geschlechtsidentitäten vom Alter der Kinder abhängig machen.

Eine andere Assoziation mit Gender lässt sich in Kindertagesstätten durch die Erziehenden selbst beobachten, indem Männer in Kindertagesstätten tätig sind. So wurden die interviewten männlichen Erziehenden zu Beginn ihrer Karriere mit konkreten Geschlechterbildern und -rollen konfrontiert. Zum einen wurden ihnen teilweise konkrete Arbeitsaufträge gegeben, beispielsweise in Form von Reparaturarbeiten oder konkreten Spielaktivitäten mit den Kindern. Zum anderen wurden die männlichen Erziehenden mit Missbrauchsvorwürfen konfrontiert, da einige Eltern zu Beginn Mühe damit gehabt hätten, dass sich ein Mann um ihre Kinder kümmert. Diese Assoziationen wurden jedoch laut den männlichen Erziehenden mit der Zeit aufgebrochen, da sie sich von Beginn an transparent zeigten und auch die Eltern sie mit der Zeit besser kennenlernen konnten. Dadurch konnten die Eltern sensibilisiert werden. Unterstützung erhalten die männlichen Erziehenden hierbei durch ihr Team. Jedoch wurden genauso positive Effekte benannt, indem die Eltern froh sind, dass ein Mann in einer Kindertagesstätte arbeitet. Hierbei zeigt sich, dass die Männer ein männliches Vorbild für die Kinder darstellen sollten, um eine maskuline Komponente in den Alltag zu implementieren. Dadurch wird das Geschlecht der Männer hervorgehoben, wobei Elemente eines Doing Masculinity auch gewünscht werden. Weibliche Erziehende erleben, bezogen auf ihre Selbstwahrnehmung, keine Geschlechterbilder und -rollen, die auf sie gerichtet werden. Dies liess sich zum einen dadurch erkennen, dass die weiblichen Erziehenden dies direkt anmerkten und zum anderen, dass die Interviewfragen des ersten Themenblocks zumeist mit männlichen Erziehenden assoziiert wurden. Dadurch lässt sich erkennen, dass sich der Berufshabitus der Erziehungsberufe nach wie vor durch weibliche Attribute kennzeichnet und als solcher anerkannt wird. Dies wird ebenfalls in der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Erziehenden benannt, indem kein klarer Tenor ersichtlich wird. Dieser reicht von Anerkennung bis hin zu klaren Stigmatisierungen, indem Männer nach wie vor keine spezifische Reputation spüren oder ihnen gesagt wird, dass Männer nicht in Kindertagesstätten gehören. Demnach werden männliche Erziehende nach wie vor mit negativen Zuschreibungen konfrontiert. Aus Sicht der Erziehenden wird Weiblichkeit in Relation zu Erziehungsberufen akzeptiert und nicht

hinterfragt. Trotz allem empfinden die Erziehenden Unverständnis gegenüber der Bezeichnung «Betreuung als Frauenberuf». Gerade die weiblichen Erziehenden setzen sich für die Integration von Männern in Kindertagesstätten ein, können jedoch auch verstehen, dass die Vorurteile gegenüber Männern abschreckend wirken können. Es wird ebenfalls ersichtlich, dass die Erziehenden Prozesse eines Doing und Undoing Gender miteinander vermischen, indem sie beispielsweise zum einen klare Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Erziehenden benennen, jedoch gleichzeitig immer wieder betonen, dass die jeweiligen Ressourcen der Erziehenden personenabhängig darzustellen sind.

Unterfrage 1: Inwiefern erleben und empfinden die Erziehenden Genderthemen bei den Eltern und inwieweit transportieren sie diese in die Betreuung der Kinder?

Die Erziehenden erleben, dass Gender kein Thema bei den Eltern ist. Dies zeigt sich dadurch, da sich die Eltern bezüglich Gender noch nie an die Erziehenden gewandt haben. Dennoch lassen sich Tendenzen erkennen, dass Genderthemen auch bei den Eltern präsent werden, wobei diese Tendenzen schwankend sind. Zum einen zeigt sich bei den Eltern eine Offenheit bezüglich der Thematisierung von Gender, indem sie es zulassen, dass die Erziehenden Projekte mit den Kindern durchführen. Auf der anderen Seite zeigen sich ebenso Bedenken bei den Eltern. Hierbei wird Gender oftmals mit Sexualität assoziiert. Diese Assoziation zeigt sich darin, dass Eltern teilweise nicht möchten, dass Gender mit den Kindern thematisiert wird, da es noch zu früh für sie wäre. Zusätzlich würden Eltern teilweise Mühe damit haben, wenn beispielsweise Jungen mit Puppen spielen oder sich Röcke anziehen. Dabei zeigt sich die Angst dadurch, dass die Jungen als homosexuell gelten könnten. Die Erziehenden benennen hierbei ebenfalls kulturelle Unterschiede. Es lassen sich Tendenzen erkennen, dass sich die Erziehenden nicht dazu verpflichtet fühlen, Gender mit den Kindern zu thematisieren, wenn dies nicht ausdrücklich von den Eltern gewünscht wird.

Die Gefühlslagen der Erziehenden sind hier variabel. So können einige Erziehende die Ansichten der Eltern akzeptieren und implementieren diese in den Alltag. Auf der anderen Seite wird auch Unverständnis sichtbar, da die Erziehenden nicht verstehen können, wie man Kinder so eingrenzen kann. Grundsätzlich wird der Tenor laut, dass die Ansichten und Wünsche der Kinder an erster Stelle stehen. So versuchen die Erziehenden, ein Gespräch mit den Eltern zu führen und sie bezüglich Geschlechtervielfalt zu sensibilisieren. Hierbei werden den Eltern teilweise Grenzen aufgezeigt, indem die Erziehenden sich teilweise gegen die Ansichten der Eltern wehren. Die Erziehenden stehen somit in einem Spannungsfeld zwischen einem Dienstleistungsauftrag und ihren eigenen pädagogischen Wertvorstellungen.

Unterfrage 2: Inwiefern erleben und empfinden die Erziehenden Geschlechterbilder und -rollen bei den Kindern und inwiefern werden Genderthemen in die Erziehung und Bildung miteinbezogen?

Die Erziehenden erleben zum einen konkrete Geschlechterbilder und -rollen bei den Kindern. Die Assoziationen, die die Kinder mit einem Geschlecht verbinden, lassen sich in Spielsituationen oder geschlechtsspezifischen Zuweisungen, wie etwa durch Farben oder Spielsachen, erkennen. So zeigt sich, dass Kinder sehr früh schon Geschlechterbilder und -rollen erkennen und erlernen. Trotz diesen Vorstellungen erleben die Erziehenden die Kinder als offen. So würden die Kinder oftmals einlenken, wenn die Erziehenden Genderthemen bei den Kindern ansprechen. Grundsätzlich werden die Ansichten und Haltungen der Kinder respektiert. Nach den Erziehenden werden die Ansichten der Kinder durch ihre Familien geprägt, wodurch sich der Geschlechterhabitus der Kinder bildet, indem sie die Handhabungen und Ansichten ihrer Familien übernehmen.

Obwohl die meisten Erziehenden erwähnt haben, dass Gender kein Thema wäre, werden dennoch Momente benannt, wo sie Genderthemen in den Alltag mit den Kindern integrieren. So führten einige Erziehende Projekte mit den Kindern durch, die sich mit diversen Familienkonstellationen oder Berufen auseinandersetzen. Zusätzlich berichten die Erziehenden, dass sie auch Hilfsmittel wie Bücher oder Spielsachen benutzen, um die Kinder bezüglich Geschlechtervielfalt zu sensibilisieren. Gender wird im Allgemeinen jedoch nicht als primäres Bildungselement betrachtet. So wird Gender eher dann zum Thema, wenn es sich aus dem Alltag ergibt, womit sich ein pragmatischer Umgang aufzeigen lässt. Oftmals reagieren die Erziehenden auf Aussagen der Kinder. Diese Aussagen beziehen sich zu meist auf assoziierte Geschlechterstereotypen, die die Kinder verinnerlicht haben. Die Erziehenden sehen hierbei eine Möglichkeit, mit den Kindern in einen Dialog zu treten. Grundsätzlich wird ersichtlich, dass die Erziehenden das soziale und biologische Geschlecht der Kinder miteinander verweben. Hierbei wird auch die Findung der Geschlechtsidentität der Kinder in einen zeitlichen Rahmen gesetzt und mit Sexualität assoziiert, indem die Erziehenden zum Teil erwähnen, dass diese Themen erst mit der Pubertät einhergehen.

Unterfrage 3: Wie erleben und empfinden die Erziehenden die Thematisierung von Genderfragen in ihren Teams?

Auf der Teamebene wird genauso deutlich, dass Gender kein bewusstes Thema ist. Auch hier wird Gender erst zum Thema, wenn es sich aus dem Alltag ergibt. Wenn Genderthemen besprochen werden, findet dies eher auf einer inoffiziellen Ebene statt, indem gegenseitige Ansichten zur Sprache kommen. Ebenfalls wird Gender dann zum Thema, wenn die Erziehenden Geschlechterstereotypen auf einer verbalen Ebene bei den Teammitglieder

erleben, wie etwa die Rollenaufteilung zwischen Mädchen und Jungen. Hierbei findet ein gegenseitiges Korrigieren statt, indem darauf Aufmerksam gemacht wird. Die Erziehenden können die meisten Ansichten ihrer Teammitglieder akzeptieren, wobei auch Herausforderungen benannt werden, da sie gewisse Werte ihrer Teammitglieder nicht teilen können.

6.2 Limitation

Im Folgenden werden die Begrenzungen dieser Master-Thesis benannt. Zum einen zeigt sich eine Begrenzung in der Anzahl der Interviewpartner:innen. So wurden für die Untersuchung acht Leitfadeninterviews durchgeführt. Dieses Sample, welches eher eine kleine Anzahl verinnerlicht, kann im Endeffekt keine Repräsentativität darstellen. Dies war dem Autor jedoch von Anfang an klar. Sein Ziel war es, acht subjektive Meinungen und Assoziationen von Erziehenden bezüglich Gender in Kindertagesstätten zu erschliessen. Deshalb sollen die Ergebnisse dieser Master-Thesis nicht als allgemeingültig betrachtet werden, sondern als Darstellung von acht individuellen Menschen, die ihre Erlebnisse und Empfindungen bezüglich Gender in Kindertagesstätten offenlegen.

Ebenfalls soll hierbei erwähnt werden, dass es sich bei der Master-Thesis um eine Einzelarbeit handelt, weshalb die Interpretationen und Denkschemata nur von einer Person stammen. Eine weitere Person hätte allenfalls noch andere Ansichten bezüglich der erhobenen Daten einfließen lassen und somit die Subjektivität des Autors aufgebrochen. Der Autor hatte Mühe damit, männliche Erziehende zu finden, weshalb er auch zum Teil Männer interviewte, die mittlerweile nicht mehr als Erziehende in Kindertagesstätten arbeiten. Dies konnte der Autor jedoch mit sich vereinbaren, da diese Männer ihre Tätigkeiten in den Kindertagesstätten erst vor Kurzem beendet hatten.

Teilweise konnte der Autor keine physischen oder digitalen Fachbücher ausfindig machen, die er aufgrund seiner Recherchen gefunden hatte. Dadurch musste sich der Autor teilweise auf Sekundärliteratur beschränken, da er die Inhalte der Literatur, die er nicht ausfindig machen konnte, dennoch in die Master-Thesis einbauen wollte. Dennoch wird dadurch eine Limitation bezüglich verwendeter Primärliteratur ersichtlich.

Der Autor entschloss sich, in dieser Master-Thesis nur verbale Äusserungen einfließen zu lassen, da ihn zu Beginn nur die verbalen Elemente der Erziehenden interessierten. Im Nachhinein würde der Autor seine verwendete Erhebungsmethode erweitern, indem er zusätzlich eine teilnehmende Beobachtung durchführen würde. Durch teilnehmende Beobachtungen, wobei die interviewenden Personen die zu erforschenden Orte besuchen, lassen sich Handlungen oder Interaktionen aus nächster Nähe erschliessen, wobei neue Erkenntnisse gewonnen werden können (Thierbach & Petschick, 2014, S. 855). Durch diesen

Zugang hätten die verbalen Aussagen der Erziehenden visuell untermauert werden können. Dieser Zugang wurde jedoch durch den Autor nicht weiter verfolgt, was dieser im Nachhinein bereut. Zusätzlich empfindet der Autor, dass der Leitfaden nicht konkret genug konzipiert wurde. Im Nachhinein hätten ihn noch weitere Aspekte interessiert, wie beispielsweise die Raumgestaltung der Kindertagesstätten. Hier wird ein weiterer Grund ersichtlich, weshalb eine teilnehmende Beobachtung zu weiteren Erkenntnissen geführt hätte.

6.3 Ausblick

Durch die erhobenen Daten entstanden für den Autor weitere Fragen, die es verdient hätten, in Forschungsprojekten bearbeitet zu werden. So empfindet der Autor, dass der Blick bezüglich LGBTQIA+ in Kindertagesstätten weitergeführt werden sollte. Hier handelt es sich um ein Feld, welches klare Forschungslücken aufweist, da bisher kaum Fachliteratur oder Forschungsprojekte dazu veröffentlicht wurden. Der Diskurs, der hierbei geführt wird, ist eher von kontroverser Natur, da Kindern nicht zugetraut wird, dass sie sich bereits in diesem jungen Alter ihrer Geschlechterzugehörigkeit bewusst werden. Gerade Erziehende kommen in solchen Situationen an Grenzen, da sie sich zumeist schlichtweg nicht damit auseinandergesetzt haben. Diese Überforderung wurde ebenfalls durch die Forschungsergebnisse dieser Master-Thesis sichtbar. Hierfür benötigt es einen Diskurs, der auf einer gesellschaftlichen Ebene geführt werden muss, um eine Sensibilisierung dieser Thematik herbeizuführen, wobei Forschungsprojekte einen Teil dafür beitragen können.

Des Weiteren wurde durch die Master-Thesis ersichtlich, inwiefern männliche Erziehende mit Geschlechterbildern, -rollen und -stereotypen konfrontiert werden. Durch die Aussagen der männlichen Erziehenden wurde deutlich, dass bereits ein Sensibilisierungsprozess gegenüber männlichen Erziehenden stattfindet, was jedoch nicht bedeutet, dass dieses Thema bereits ausgereizt ist. Die Tatsache, dass fast die Hälfte der männlichen Erziehenden die Tätigkeit in Kindertagesstätten nach der Ausbildung zum Fachmann Betreuung aufgibt, zeigt auf, dass die Geschlechterstereotypen, die auf sie projiziert werden, weitergehende Folgen nach sich ziehen können. Dies ist jedoch nur eine Vermutung des Autors, weshalb aus seiner Sicht auch hierbei eine Forschungslücke zu bestehen scheint. So wäre es für den Autor interessant, Männer in den Fokus zu nehmen, die sich nach der Ausbildung entschlossen haben, einen anderen beruflichen Weg einzuschlagen. Hierbei läge das Interesse darin, die Beweggründe der Männer herauszufinden, weshalb sie sich konkret dafür entschieden haben, nicht mehr in diesem Handlungsfeld tätig zu sein. In Anbetracht des Tenors «Mehr Männer in Kitas» könnte dies unterstützend wirken, indem Männer von Beginn an darin unterstützt werden, ihre Tätigkeit in Kindertagesstätten auch nach der Ausbildung fortzusetzen. Jedoch sollte sich der Fokus nicht nur auf männliche Erziehende richten. Die Ansicht von Alexander, dass auch die Reputation von weiblichen Erziehenden gestärkt werden sollte, unterstützt der Autor dieser

Master-Thesis. Die Gefahr, dass das Augenmerk nur auf männliche Erziehende gerichtet wird, zeigt sich dadurch, dass männlichen Erziehenden eine Sonderposition zugestanden wird, die gleichzeitig Fluch und Segen bedeuten kann. Wird hierbei der Fokus jedoch auch auf weibliche Erziehende gerichtet, könnte dadurch der weiblich dominierte Berufshabitus ein Stück weit aufgebrochen werden. Dies scheint auf den ersten Blick eine blauäugige Ansicht des Autors zu sein. Dennoch sieht er hierbei eine Chance, ganz im Zeichen eines Undoing Gender die Gewichtung des Geschlechts von Erziehenden zu minimieren.

Ein weiterer Punkt ist die Auseinandersetzung mit einer genderbewussten Pädagogik. Diesbezüglich ist die Fülle an Fachliteratur oder Forschungsprojekten dichter, was jedoch nicht bedeutet, dass es als ausreichend angesehen wird. Die Ergebnisse der Master-Thesis zeigen auf, dass Genderthemen noch nicht gänzlich in Kindertagesstätten angekommen sind. Hierbei wird ersichtlich, dass fast kein bewusster Zugang zu gender- und diversitätsbewusster Pädagogik besteht. Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2018, S. 154) beschreiben, dass eine geschlechterbewusste Pädagogik nicht einfach als Zusatzaufgabe im Alltag einer Kindertagesstätte implementiert werden sollte, sondern als Querschnittaufgabe betrachtet werden muss, die in jegliche Arbeitssituationen hineinfliesst, wie etwa in der Raumgestaltung, der Angebots- und Bildungsplanung oder in der Kooperation mit den Eltern. Nach den Erfahrungen des Autors werden Elemente einer genderbewussten Pädagogik in Kindertagesstätten durchgeführt, jedoch stellt sich die Frage, in welchem «bewussten» Ausmass dies vonstatten geht. Auch hier bedarf es noch einer Weiterentwicklung in der Forschung und Praxis der frühen Kindheit. Zudem ist es notwendig, dass Erziehende ihre eigenen Handlungen immer wieder reflektieren beziehungsweise hinterfragen. Dieser Prozess kommt dann zum Zuge, wenn über diese Themen gesprochen wird. Durch die Empfindungen der Erziehenden bezüglich der Leitfragen dieser Master-Thesis fühlt sich der Autor ein Stück weit bestätigt, dass solche Themen direkt angesprochen werden müssen, damit ein Reflexionsprozess entstehen kann:

«Gut ein wenig (.) ich denke jetzt ähm es tut mich auch wieder ein wenig zum Reflektieren anregen, oder wie wichtig ist denn diese Genderthematik, oder.» (Marten, Pos. 130)

Dadurch kann sich ein Bewusstsein entwickeln, welches sich direkt in die praktische Arbeit in Kindertagesstätten adaptieren lässt. Diese betrifft, aus Sicht des Autors, nicht nur Kinderkindertagesstätten, beziehungsweise das Handlungsfeld der frühen Kindheit, sondern die Profession der Sozialen Arbeit als Ganzes. So sollten, aus Sicht des Autors, Gendertheorien oder Genderkompetenzen noch verstärkter in die Ausbildung von Sozialarbeitenden hineinfliesen, um das Bewusstsein bezüglich binärer Wertsysteme aufzuschlüsseln. Hierfür benötigt es durch die Profession der Sozialen Arbeit eine einheitliche Positionierung, um die eigenen Genderkompetenzen zu erweitern.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Aigner, J. C. & Rohrmann, T. (2012). Einführung: «Public Fathers» – Männer in pädagogischen Berufen. In J. C. Aigner & T. Rohrmann (Hrsg.), *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern* (S. 11-16). Opladen, Berlin & London: Verlag Barbara Budrich.
- Aigner, J. C. (2015). «Public Fathers». Zur Bedeutung und Problematik der Mann-Kind-Beziehung in der öffentlichen Erziehung. In J. C. Aigner & G. Poscheschnik (Hrsg.), *Kinder brauchen Männer. Psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven* (S. 25-36). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Alshut, M. (2012). *Gender im Mainstream? Geschlechtergerechte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Freiburg: Centaurus Verlag & Media.
- Andrä, M. (2019). *Die Konstruktion von Männlichkeit in kindheitspädagogischen Interaktionen: Eine videographische Studie in Kindertagesstätten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. (2012). *Geschlechtersensibilität als Merkmal und Gegenstand von Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ*. Verfügbar unter:
<https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2012/Geschlechtersensibilitaet.pdf>
- Athenstaedt, U. & Alfermann, D. (2021). *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Avenir Social. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. Bern: AvenirSocial.
- Becker-Hebly, I. (2020). *Transgender und Intergeschlechtlichkeit bei Kita-Kindern*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bockstaller, T. (2021). (Un)doing masculinity in der Kita. In J. C. Nentwich & F. Vogt (Hrsg.), *(Un)doing Gender empirisch. Qualitative Forschung in der Kita* (S. 161-190). Wiesbaden: Springer VS.

- Böllert, K. & Karsunky, S. (2008). Genderkompetenz. In K. Böllert & S. Karsunky (Hrsg.), *Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit* (S. 7-15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (2018). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer (26. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (2021). *Die männliche Herrschaft. Aus dem Französischen von Jürgen Bolder* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2015). *Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten. Kurzfassung der Ergebnisse der „Tandem-Studie“*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Bronner, K. & Paulus, S. (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Buchhaupt, F. & Schallenkammer, N. (2016). Theorie und Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethode in der Sonderpädagogik* (S. 167-182). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Budde, J. (2014). *Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Burkhardt, L. (2021). *Kommunikation zwischen Eltern und elementarpädagogischen Fachkräften im Kindergarten. Relevanz, Beschaffenheit und Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buschmeyer, A. (2013). *Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erziehungsberuf Männlichkeit konstruieren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Connell, R. (2013). *Gender*. Herausgegeben von Ilse Lenz und Michael Meuser. Wiesbaden: Springer VS.

- Connell, R. (2015). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Cremers, M., Krabel, J., Höyng, S. & Calmbach, M. (2015). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- De Beauvoir, S. (1968). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Degele, N. (2008). *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Deutsch, F. M. (2007). *Undoing Gender*. *Gender & Society*, 21 (1), 106-127.
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identität und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 178-189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehlert, G. (2012). *Gender in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Perspektiven, Basiswissen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Ehrenspeck, Y. (2009). Geschlechterdifferenz, Geschlechterpolarität und „Geistige Mütterlichkeit“ – systemtheoretisch beobachtet. In S. Andresen & E. Glaser (Hrsg.), *Disziplinengeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte* (S. 29-47). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Elsen, H. (2020). *Gender – Sprache - Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Engelke, E., Borrmann, S. & Spatscheck, C. (2018). *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (7. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Fabian, C. & Ulfers, R. (2016). Verdächtige Erzieher? In W. Weegmann & J. Senger (Hrsg.), *Männer in Kindertageseinrichtungen. Theorien – Konzepte - Praxisbeispiele* (S. 86-92). Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Flick, U. (2020). Gütekriterium qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (S. 247-263). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Flessner, H. (2011). Weiblichkeit(en). In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 432-435). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Focks, P. (2016). *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Franke-Meyer, D. & Reyer, J. (2021). *Die Kindergärtnerin. Zur Geschichte einer Semi-Professionalisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Kooperation von Familien und familienergänzenden Einrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 357-371). Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung* (3. Aufl.). Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Gerlach, S. (2013). Sexuelle Identität – bedeutsam für kleine Kinder? In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 209-221). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Gildemeister, R. (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 137-145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gildemeister, R. & Robert, G. (2011). Konstruktivismus. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 237-239). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Gildemeister, R. (2019). Doing Gender: eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 409-417). Wiesbaden: Springer VS.

- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräfer, L. (2022). *Fluch und Segen der «Geistigen Mütterlichkeit»*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/weitere-historische-beitraege/fluch-und-segen-der-geistigen-muetterlichkeit/>
- Hédervári-Heller, É. (2010). Eingewöhnung. In W. Weegmann & C. Kammerlander (Hrsg.), *Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik* (S. 237-250). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Heiser, P. (2018). *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung entlang klassischer Studien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, S. (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 208-235). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hirschauer, S. (2013). Die Praxis der Geschlechter(in)differenz und ihre Infrastruktur. In J. Graf, K. Ideler & S. Klinger (Hrsg.), *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis, Perspektiven* (S. 153-171). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hubrig, S. (2019). *Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kibesuisse. (n. d.). *Männer in der Kinderbetreuung*. Verfügbar unter: <https://www.kibesuisse.ch/kinderbetreuung/fuer-die-branche/maenner-in-kinderbetreuung/>

- Kibesuisse. & Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz. (2015). *Kinderbetreuung in der Schweiz. Eine Übersicht*. Verfügbar unter:
https://www.kibesuisse.ch/fileadmin/Dateiablage/kibesuisse_Publikationen_Deutsch/1505011_Factsheet_Kinderbetreuung_CH.pdf
- Kibesuisse. (2016). *Richtlinien für die Betreuung von Kindern in Kindertagesstätten*. Zürich: Verband Kinderbetreuung Schweiz.
- Knoblauch, H. A. (2001). *Erving Goffman. Interaktion und Geschlecht* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Koordinationsstelle «Männer in Kitas». (2014). *Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten. Forschungsergebnisse und Preisempfehlungen*. Verfügbar unter: https://mika.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/08_Broschuere_Geschlechtersensibel_paedagogisch_arbeiten_01.pdf
- Kroll, R. (2002). *Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart & Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Krais, B. (2011). Habitus. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 189-191). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Kubandt, M. (2016a). *Relevanzsetzungen von Geschlecht in der Kindertageseinrichtung – theoretische und empirische Perspektiven*. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 8(3), 46–60. <https://doi.org/10.3224/gender.v8i3.06>
- Kubandt, M. (2016b). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kugler, T. (2018). Geschlechtervielfalt in der Kita: Inklusives pädagogisches Handeln am Beispiel Transgeschlechtlichkeit und Intergeschlechtlichkeit. In Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.), *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heisst jetzt Ben. Sexuelle*

- und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik* (S. 50-71). Berlin: Bildungsinitiative Queerformat.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Quantitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lanfranchi, A. (2010). Familienergänzende Betreuung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz leisten?* (S. 93-117). Zürich & Chur: Rüegger Verlag.
- Lepenes, A. (2008). Der Early-Excellence Ansatz in England und Dutschland – am Beispiel von Pen Green. In M. Whalley & Pen Green Centre Team (Hrsg.), *Eltern als Experten ihrer Kinder. Das «Early Excellence» – Modell in Kinder- und Familienzentren* (S. 7-20). Berlin: Dohrmann Verlag.
- Loosen, W. (2016). Das Leitfadenterview – eine unterschätzte Methode. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 139-155). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Machold, C. (2015). *Kinder und Differenzen. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Weinheim: Springer VS.
- Mayer, O. M. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (S. 495-511). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Metzinger, A. (2019). *Die Erzieherin – bis heute fast ein reiner Frauenberuf*. Verfügbar unter: https://www.erzieherin.de/files/Arbeitsleben/KiTa_BW_09_2019_Innenteil_5_S16-18.pdf
- Meuser, M. (2010). *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Meuser, M. (2011). Männlichkeit(en). In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 277-280). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Meyer, C. & Meier zu Verl, C. (2014). Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 245-257). Wiesbaden: Springer VS.
- Micus-Loos, C. (2013). Herausforderungen genderbezogener Sozialer Arbeit. In K. P. Sabla & M. Plösser (Hrsg.), *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen* (S. 179-197). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Möller, J. C. & Schlenker-Möller, E. (2007). *Kita-Leitung. Leitfaden für Qualifizierung und Praxis*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Nordt, S. (2018). «Papi, Papa und Ich!». Zur Situation von Kindern aus Regenbogenfamilien. In Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.), *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heisst jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik* (S. 42-47). Berlin: Bildungsinitiative Queerformat.
- Nordt, S. (2018). Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Zusammenarbeit mit Eltern. In Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.), *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heisst jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik* (S. 76-85). Berlin: Bildungsinitiative Queerformat.
- Nordt, S. & Kugler, T. (2018). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. In Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.), *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heisst jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik* (S. 16-27). Berlin: Bildungsinitiative Queerformat.

- Nentwich, J. C., Vogt, F., Tennhoff, W. & Schälin, S. (2014). *Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: «(Un)doing» gender in Kinderkrippen. Zusammenfassung der Projektergebnis*. Verfügbar unter: <http://www.nfp60.ch/de/projekte/cluster-2-bildung-karriere/projekt-nentwich>
- Nentwich, J. C. & Vogt, F. (2021). Einleitung. In J. C. Nentwich & F. Vogt (Hrsg.), *(Un)doing Gender empirisch. Qualitative Forschung in der Kita* (S. 1-5). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwich, J. C. & Vogt, F. (2021). (Un)doing gender empirisch erforschen. In J. C. Nentwich & F. Vogt (Hrsg.), *(Un)doing Gender empirisch. Qualitative Forschung in der Kita* (S. 7-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Zur Geschichte der ausserfamiliären Betreuung von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. In W. Weegmann & C. Kammerlander (Hrsg.), *Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik* (S. 24-35). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Neubauer, G. (2016). Männer im Kita-Team: Was tun, bevor sie kommen? Wo und wie man sie finden kann. Und was, wenn sie endlich da sind? In W. Weegmann & J. Senger (Hrsg.), *Männer in Kindertageseinrichtungen. Theorien – Konzepte - Praxisbeispiele* (S. 86-92). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Oberhuemer, P. & Schreyer, P. (2010). *Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Queerformat – Fachstelle Queere Bildung. (2021). *Pädagogisches Begleitmaterial zum Buch: Julian ist eine Meerjungfrau. Anregungen für eine genderbewusste und rassismuskritische Praxis*. Verfügbar unter: <https://www.queerformat.de/category/material-kjh/>
- Rabe-Kleberg, U. & M. K. Damrow. (2012). Eltern als Partner und Verdächtige zugleich: Kindergarten und Kinderschutz. In APuZ (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung* (S. 34-39). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Rendtorff, B. (2011). *Bildung der Geschlechter*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Reyer, J. (2015). *Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Rohrmann, T., Cremers, M. & Krabel, J. (2010). *Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte?* Verfügbar unter: https://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/CremersKrabelRohrmARCHIV-2-2010_01.pdf
- Rohrmann, T., Poscheschnik, G., Schwaizer, C. & Koch, B. (2012). Methodik der empirischen Studien. In J. C. Aigner & T. Rohrmann (Hrsg.), *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern* (S. 121-160). Opladen, Berlin & London: Verlag Barbara Budrich.
- Rohrmann, T. (2012a). Zusammenfassung und Vergleich der Teilstudien. In J. C. Aigner & T. Rohrmann (Hrsg.), *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern* (S. 327-355). Opladen, Berlin & London: Verlag Barbara Budrich.
- Rohrmann, T. (2012b). *Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Rohrmann_OV.pdf
- Rohrmann, T. (2013). Die Entdeckung des Geschlechts Gender in der Frühpädagogik. In H. R. Leu & A. von Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren* (2. aktualisierte Aufl., S. 93-109). München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper – Gender – Sexualität* (2. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Rose, L. (2007). *Gender und Soziale Arbeit. Annäherung jenseits des Mainstreams der Genderdebatte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Sauer, A. (2018). *LSBTIQ-Lexikon*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/500939/lgbtiq-igbtiq/>
- Sauerbrey, U. & Winkler, M. (2018). *Friedrich Fröbel und seine Spielpädagogik. Eine Einführung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Schaich, U. (2013). Einflüsse auf die Beratung von Eltern von Kleinst- und Kleinkindern in der Kindertagesstätte. In H. Schnoor (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung im Spannungsfeld von Gesellschaft, Institution, Profession und Individuum* (S. 108-119). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.
- Schüpbach, M. & von Allmen, B. (2013). Frühkindliche Bildungsorte in und ausserhalb der Familie. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 343-355). Wiesbaden: Springer VS.
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (2010). Einleitung: Bildung und Betreuung für die Künftigsten - was kann die Schweiz lernen? In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz leisten?* (S. 9-18). Zürich & Chur: Rüegger Verlag.
- Stieve, C. (2013). Anfänge der Bildung - Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 51-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Verlag.
- Thierbach, C. & Petschick, G. (2014). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855-866). Wiesbaden: Springer VS.
- Thon, C. (2021). *Die Kindertagesstätte als Bildungsort: Fachkräfte und Eltern im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.

- Tietze, W. & Viernickel, S. (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Weimar: Verlag das Netz.
- Van Polanen, M., Colonnese, C., Tavecchio, L. W. C., Blokhuis, S. & Fukkink, R. G. (2017). *Men and women in childcare: a study of caregiver–child interactions. European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 412-424. DOI: 10.1080/1350293X.2017.1308165
- Volkert, W. (2008). *Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung. Neue Konzepte zur Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Von der Beek, A., Fuchs, R., Schäfer, G. E. & Strätz, R. (2003). Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen in Kindertagesstätten. In G. E. Schäfer (Hrsg.), *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren* (S. 103-139). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wallner, C. (2013). «Wie Gender in die Soziale Arbeit kam». Ein Beitrag zur Bedeutung feministischer Mädchenarbeit für die Geschlechterperspektive und zum Verständnis moderner Genderansätze. In K. P. Sabla & M. Plösser (Hrsg.), *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen* (S. 61-78). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Weber, H. & Rammsayer, T. (2012). *Differentielle Psychologie - Persönlichkeitsforschung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). *Doing Gender*. *Gender & Society*, 1 (2), 125-151.
- Westheuser, L. (2015). *Männer, Frauen und Stefan Hirschauer. Undoing gender zwischen Praxeologie und rhetorischer Modernisierung*. Verfügbar unter: <https://budrich-journals.de/index.php/gender/article/view/21833>
- Wetterer, A. (2010). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 126-136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wiater, W. (2012). Bildung und Erziehung. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A.

Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 18-21). Bad Heilbrunn: Verlag Julius

Klinkhardt.

Wustmann Seiler, C., Pomeranets, F., Spirig Mohr, E. & Steinmetz, J. (2013).

Praxiserprobung der «Bildungs- und Lerngeschichten» in der Deutschschweiz –

Ergebnisse aus dem Projekt «Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich». In

C. Wustmann Seiler & H. Simoni (Hrsg.), *«Bildungs- und Lerngeschichten» in der*

Schweiz: Umsetzungserfahrungen und Materialien (S. 9-57). Zürich: Marie Meierhofer

Institut für das Kind.

Wyrobnik, I. & Krause, S. (2012). Kinder durch Partizipation stärken. In I. Wyrobnik (Hrsg.),

Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie (S. 119-130).

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anhang

A1: Persönliche Erklärung Einzelarbeit.....	134
A2: Interviewleitfaden	135
A3: Transkriptionsregeln.....	138
A4: Kategoriensystem	139

Die Kurzfragebögen und Einverständniserklärungen der Erziehenden wurden der Begleitperson und Zweitgutachter:in separat zugestellt, da diese nicht anonymisiert sind. Ebenfalls wurden die codierten Transkripte und Interviewprotokolle gesondert übergeben, da, obwohl die Dokumente anonymisiert wurden, Rückschlüsse auf die Identität der Erziehenden gezogen werden könnten.

A1: Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Erklärung des/der Studierenden zur Master-Thesis

Studierender: Yousfi, Sofiane

Masterthesis: Geschlechterbilder und -rollen in Kindertagesstätten
Eine qualitative Untersuchung über das subjektive Erleben und
Empfinden von Erziehenden zu Genderthemen

Abgabe: 18. Januar 2023

Begleitperson: Prof. Dr. Thomas Gabriel
ZHAW Soziale Arbeit
Institut für Kindheit, Jugend und Familie

Ich, Sofiane Yousfi, habe die obgenannte Master-Thesis selbstständig verfasst.

Wo ich in der Master-Thesis aus Literatur oder Dokumenten zitiere, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich auf einen von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text *referiere*, habe ich dies regelkonform angegeben.

Zürich, 17. Januar 2023

Sofiane Yousfi



A2: Interviewleitfaden

Einleitung:

Vielen Dank, dass du für dieses Interview zur Verfügung stehst.

Im Rahmen meines Studiums in Sozialer Arbeit, schreibe ich aktuell an meiner Master-Thesis. Ich interessiere mich dabei für Erziehende, die in einer Kindertagesstätte arbeiten, und ihr erleben und empfinden zum Thema «Gender». D.h. wie Erziehende mit dem Thema «Gender» umgehen und inwiefern Geschlechterbilder und -rollen ihren eigenen Berufsalltag beeinflussen. Zentral sind auch die erlebten und empfundenen Interaktionen mit Kindern, Eltern oder innerhalb im Team. Diesbezüglich werde ich dir ein paar Fragen stellen, die du offen beantworten kannst. Ich werde z.T. auch Notizen machen, bitte lass' dich nicht dadurch beirren.

Das Gespräch wird anonymisiert, d.h. deine Daten (Namen, Institution) werden nicht weitergegeben. Die Transkription wird nur im Rahmen der Master-Thesis verwendet, wobei lediglich meine Begleitperson und ich selbst Zugang dazu haben. Es gibt auch eine Einverständniserklärung und einen Kurzfragebogen, die du bitte noch ausfüllen und unterschreiben könntest.

Nun möchte ich dich noch fragen, ob ich unser Gespräch aufnehmen darf, damit ich auch alle Informationen zusammenhabe. Niemand sonst wird diese Aufnahmen hören. Ist dies in Ordnung für dich? Die Aufnahmen werden am Ende des Projekts wieder gelöscht.

Hast du noch irgendwelche Fragen, bevor wir beginnen (offene Fragen)?

Einstiegsfrage:

- Du hast dich dafür entschieden, in einem Beruf zu arbeiten, der aus gesellschaftlicher Sichtweise eher als Frauenberuf beschrieben wird. Warum hast du dich dafür entschieden? Wie fühlt es sich für dich an, in diesem Beruf zu arbeiten?

Schlüsselfragen:

Themenblock 1:

Einfluss und Wahrnehmung von Geschlechterbildern und -rollen im Berufskontext

- Hast du das Gefühl, dass das Geschlecht von dir als Fachperson eine grosse Rolle in deiner Kindertagesstätte spielt, beziehungsweise gab es in deinem Arbeitsalltag Situationen, die spezifisch auf dein Geschlecht bezogen waren?
(Nachfragen: Falls ja; Wie zeigt/e sich das? Wie hast du diese Situationen erlebt? Wie bist du damit umgegangen?)
- Gab es Momente in deinem Arbeitsalltag, wo dein Geschlecht von Anderen eher als positiv oder negativ wahrgenommen wurde?
(Nachfragen: Falls ja; Wie hast du diese Situationen erlebt? Wie bist du damit umgegangen? Was hat es bei dir ausgelöst? Inwiefern beeinflusst dies dein Arbeitsalltag?)

- Kannst du mir von Situationen berichten, wo du geschlechtsspezifische Anliegen nicht erfüllen konntest?
(Nachfragen: Falls ja; Wie bist du damit umgegangen? Wie hast du dich dabei gefühlt?)
- Inwiefern wurdest du bereits mit Stereotypen, in deinem Berufsalltag, konfrontiert und wie gehst du mit diesen Stereotypen um?
(Nachfragen: Hast du diesbezüglich Strategien entwickelt? Wie erlebst du dies? Was hat es bei dir ausgelöst?)
- Wie erlebst du die allgemeine gesellschaftliche Wahrnehmung gegenüber Erziehenden in Relation zu «Gender»?
(Nachfragen: Was macht das mit dir? Wie gehst du damit um?)

Themenblock 2:

Gender in Interaktion mit Kindern, Eltern und Team

- Was löst der öffentliche Diskurs zum Thema «Gender in Kindertagesstätten» bei dir aus und inwiefern ist dir das Thema wichtig?
- Inwiefern hast du das Thema «Gender» in Interaktion mit den Eltern erlebt und mit welchen geschlechtsspezifischen Anliegen kommen sie auf dich zu?
(Nachfragen: Wie setzt du diese um? Wie erlebst du das? Wie empfindest du solche Situationen?)
- Was würdest du empfinden, wenn Eltern dich dazu auffordern ihre Wertvorstellungen in die Betreuung und Erziehung der Kinder zu integrieren. Z.B., wenn Eltern mit dem Anliegen auf dich zukommen, einen Jungen, als Mädchen zu behandeln / ihr Kind genderbewusst zu erziehen?
- Inwiefern erlebst du Geschlechterbilder und -rollen bei den Kindern und wie gehst du damit um?
(Nachfrage: Was löst das bei dir aus?)
- Mit welchen geschlechtsspezifischen Anliegen (z.B. Spielideen) kommen die Kinder auf dich zu?
(Nachfragen: Wie erlebst du dies? Was löst es bei dir aus? Wo siehst du selbst deine Stärken und stimmen diese mit den Anliegen der Kinder überein?)
- Inwiefern thematisierst du «Gender» (Geschlechterbilder und -rollen) mit den Kindern?
(Nachfragen: Was ist dir dabei wichtig? Wie erlebst du dies? Was löst es bei dir aus?)
- Was würdest du empfinden, wenn sich ein Kind in deiner Kindertagesstätte als «nicht-binär» beschreibt?
- Was empfindest du, wenn sich ein Mädchen als Bauarbeiter oder ein Junge als Prinzessin anzieht?
- Wie erlebst du die Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern und -rollen und die Thematisierung von Genderfragen innerhalb deines Teams (z.B. durch Leitbilder, Workshops, etc...)?

(Nachfragen: *Falls nicht; Was würdest du empfinden, wenn Genderfragen plötzlich in deinem Team präsent wären?*)

(Essenzielle Nachfrage, die bei jeder Frage präsent sein muss: *Was meinst du damit?*)

Abschlussfragen:

- Kannst du mir sagen, was meine Fragen bei dir ausgelöst haben?
- Gibt es noch irgendwelche Punkte, die du zusätzlich erwähnen möchtest, die du als essenziell betrachtest und wir noch nicht besprochen haben?
- Hast du noch irgendwelche Fragen an mich (Unklarheiten)?

Danksagung:

Danke, dass du dich für dieses Gespräch zur Verfügung gestellt hast. Du hast mir sehr geholfen! Darf ich dich bitten, noch den Kurzfragebogen und die Einverständniserklärung auszufüllen und zu unterschreiben.

(To do:)

- Nachfragen, ob die Person über die Forschungsergebnisse, bei Abschluss der Master-Thesis, in Kenntnis gesetzt werden möchte.
- Überreichen des Geschenks (Tafel Schokoladen)

A3: Transkriptionsregeln

Die Transkriptionsregeln entstanden nach Anlehnung von Kuckartz (2018, S. 167-168) und wurden zusätzlich durch den Autor ergänzt. Die folgende Legende zeigt die verwendeten Symbole auf:

((lacht))	Kommentare und Angaben zu Nonverbalem stehen in Doppelklammern
(.)	Kurzpause
(..)	Pause im Redefluss (etwa zwei Sekunden)
(...)	Pause im Redefluss (etwa drei Sekunden)
(4)	Bei längerer Pause wird die entsprechende Zeit in Sekunden angegeben
<best friends>	Englischsprachige ausdrücke
`ufsmol`	Dialektausdrücke, die sehr markant sind
rela-	Abbruch eines Wortes oder eines Satzes
(unv.)	unverständliche Äusserung
NEIN, JA	lautes Sprechen
mhm, hmm,	Kurzkommentare notieren
ähm, äh, uh, ja, puh etc.	
weillll	gedehnt gesprochen
<i>!Ich möchte nicht!</i>	direktes Zitat einer anderen Person (zitiert von der interviewenden Person)
(Oststadt)	Ortschaft oder Arbeitsort, die pseudonymisiert werden
^Erika^	Person, die pseudonymisiert wird
<u>(das Folgende)</u>	Störungen oder Monologe die nicht transkribiert werden

Alle Sprechbeiträge werden als eigene Absätze transkribiert. Die Absätze der interviewenden Person werden durch ein «I» und die Absätze der befragten Personen durch ein Kürzel (z.B. «B2») gekennzeichnet.

Es findet eine wörtliche Transkription statt. Die Sprache wird leicht geglättet und an das Schriftdeutsche angenähert. Der Satzbau wird, auch wenn er Fehler beinhaltet (z.B. bestimmte oder unbestimmte Artikel), beibehalten.

A4: Kategoriensystem

Themenblock 1: Einfluss und Wahrnehmung von Geschlechterbildern und -rollen im Berufskontext

Erzeugung: deduktiv (bezogen auf die Forschungsfragen)

Definition: Dieser Themenbereich beinhaltet alle Aussagen der Erziehenden, die direkt auf sie selbst projiziert werden. Zum einen ihre Erlebnisse und Empfindungen bezüglich der Rolle ihres Geschlechts und Geschlechterstereotypen im Berufskontext sowie ihre Wahrnehmung gegenüber gesellschaftlichen Sichtweisen.

Hauptkategorien	Subkategorien	
Ansichten zu "Betreuung als Frauenberuf"	Fehlende Anerkennung	
	Auslösen von Gefühlen	Kein Verständnis
		Gleichgültigkeit
	Männeranteil	Hemmschwelle
		Normvorstellungen
		Geringer Männeranteil
		Wichtigkeit des Einbezugs von männlichem Personal
Bedeutung des Geschlechts der Erziehenden	Benannte Geschlechterunterschiede im Berufskontext	Umgang mit Konflikten/Kritiken
		Biologische Attribute
		Umgang mit Kindern
		Psychische vs. sexuelle Übergriffe
	Keinen Einfluss auf weibliche Erziehende	
	Allgemeine Erwartungen	Erwartungen von Kindern
		Erwartungen von Eltern
		Erwartungen des Teams
	Ängste	Elterliche Bedenken und Ängste gegenüber Männern
		Angst der Kinder vor Männern
	Offenheit der Klientel und Team	Offenheit der Eltern
		Personenabhängige Wahrnehmung der Kinder
		Gleiche Regeln und Aufgaben für alle Mitarbeitenden
	Vorteile	Balance durch männliche Erziehende
		Männliche Vorbildfunktion
	Rolle als Mutter	

		Anderes Gefäss
Umgang mit der Bedeutung des Geschlechts	Mit Eltern thematisieren	Eltern aufklären
		Eltern Grenzen setzen
	Einbezug und Unterstützung des Teams	
	Akzeptieren	
Empfindungen bezüglich der Bedeutung des Geschlechts	Positive Aspekte	Gerne Komplimente hören
		Keine Unterschiede
	Herausfordernd	
	Personenabhängig	
	Weibliche Rolle stärken	
Erlebte Geschlechterstereotypen	Keine erlebten Geschlechterstereotypen	
	Spezifische Ansichten gegenüber männlichen Erziehenden	Sexuelle Übergriffe
		Sexuelle Orientierung
		Führungsposition
		Männer sind nicht multitaskingfähig
	Aufgaben	Reparaturarbeiten
		Einsatz von Bewegungsspielen
Umgang mit Geschlechterstereotypen	Direkt thematisieren	
	Ändern	
	Annehmen	
Umgang mit der eigenen Sexualität im Berufskontext	Offenheit zeigen	
	Verschweigen	
	Sachlich bleiben	
Empfindungen gegenüber Geschlechterstereotypen	Unbeschwertheit	Veränderung in der Empfindung
		Keinen Einfluss
		Verständnis
		Stolz
		Lockerheit
	Kein Verständnis	
Erleben der gesellschaftlichen Sichtweisen	Umgang mit Genderthemen	Rollenaufteilung
		Heikles Thema
		Geografische Unterscheidungen
		Generationenwechsel
	Berufliche Reputation	Keine Anerkennung
		Anerkennung
	Männliche Projektionen	Kein Beruf für Männer
		Vermutung von Missbrauch
Empfindungen gegenüber gesellschaftlichen Sichtweisen	Extrem	

	Enttäuschung	
	Unverständnis	
	Akzeptanz	
	Einflüsse	Einfluss der Kultur
		Einfluss der eigenen Prägung
	Gegenwart und Zukunft	Veränderungen
		Wünsche

Themenblock 2: Gender in Interaktion mit Kindern, Eltern und Team

Erzeugung: deduktiv (bezogen auf die Forschungsfragen)

Definition: Alle Aussagen bezüglich der allgemeinen Thematisierung von Gender mit den Kindern, Eltern und dem Team. Hierbei werden die erlebten Ansichten der Kinder, Eltern und dem Team zu Gender angesprochen. Der Umgang mit Gender in Relation zu Erziehung und Bildung wird ebenfalls aufgenommen. Empfindungen zu den Ansichten der Kinder, Eltern und dem Team werden benannt.

Hauptkategorien	Subkategorien	
Persönliches Empfinden gegenüber Gender in der Kita	Präsenten Thema	
	Zum Thema machen	Wichtigkeit der Integration
		Zu wenig thematisiert
		Gerne öfters thematisieren
	Grenzen	
	Altersabhängig	
	Unterscheidung zwischen privater und professioneller Meinung	
Ansichten zu LGBTQIA+	Präsenten Thema	
	Extrem	
	Den geringsten Widerstand gehen	
	Unterscheidungen	Unterscheidung zwischen Kinder- und Erwachsenenenebene
		Unterscheidung zwischen privater und professioneller Meinung
Erlebte Ansichten der Eltern zu Genderthemen	Gender kein Thema für Eltern	
	Elterliche Bezugnahme	Entscheidungen beim Kind lassen
		Offenheit der Eltern
	Elterliches Bedenken	Unverständnis
		Elterliche Sorgen bezüglich der sexuellen Orientierung
	Rollenaufteilung bei Kindern	
Umgang und Umsetzung bezüglich Elternarbeit	Direkter Umgang mit Eltern	Zum Thema machen, wenn es die Eltern möchten
		An einem Strang ziehen
		Eltern von Beginn an sensibilisieren
		Grenzen aufzeigen
		Bedürfnisse des Kindes stehen an erster Stelle
		Eltern befragen und beraten
		Elterliche Anliegen akzeptieren und umsetzen

Empfindungen zu elterlichen Ansichten	Positive Gefühle	Bestätigend
		Inspiration durch Eltern
	Akzeptanz	
	Noch nicht zum Thema machen	
	Unverständnis	
	Kulturelle Unterscheidung	
Gender im Kontext von Erziehung und Bildung mit den Kindern	Kein Thema	
	Fester Bestandteil	
	Grenzen bei der Thematisierung	
	Freiräume schaffen	Offener Raum für alle
		Kindern Freiheiten geben
	Direktes thematisieren	Projekte durchführen
		Spielalternativen versuchen
		Mit Kindern offen sprechen
		Spielerisch erklären
		Hilfsmittel hinzuziehen
		Geschlechterbilder und -rollen ansprechen
		Vorbild sein
		Auf Sprache achten
Gründe der Integration von Genderthemen in der Erziehung und Bildung	Selbe Basis für die Kinder schaffen	
	Neue Impulse vermitteln	
	Auf Anmerkungen der Kinder reagieren	
	Wunsch der Kinder	
Erleben von Geschlechterbilder und -rollen bei Kindern	Offenheit der Kinder	
	Gelebte Geschlechterbilder und -rollen	Arbeitsaufteilung
		Geschlechtstypische Zuweisungen
		Geschlechtstypische Spielkultur
	In eine andere Rolle schlüpfen	
Empfindungen zu den Ansichten der Kinder	Haltungen akzeptieren und unterstützen	
	Einflüsse	Geschlechts(un)abhängig
		Eine Frage des Alters
		Familiäre Prägung
	Nicht nachvollziehbar	
Erlebter Umgang im Team mit Genderthemen	Kein Thema innerhalb des Teams	
	Thematisieren	Gemeinsames thematisieren
		Rollenaufteilung bei Kindern
		Gegenseitiges korrigieren
		Sprechen über Grenzen

Empfindungen zu den Ansichten im Team	Akzeptanz	
	Herausforderungen	Mit dem Trend gehen
		Mögliche Konsequenzen für Kinder
		Abgrenzen
		Schwierigkeiten beim Ansprechen

Allgemeines: Berufseinstieg & Empfindungen zu den Leitfragen

Erzeugung: deduktiv (bezogen auf die Forschungsfragen)

Definition: Alle Aussagen zur Einstiegs- und Abschlussfrage: Die Gründe und Umstände des Berufseinstiegs sowie die empfundenen Gefühle, die durch die Leitfragen ausgelöst wurden.

Hauptkategorien	Subkategorien	
Berufseinstieg	Sympathie für den Beruf	Gefallen am Beruf
		Mit Kindern arbeiten
		Beitrag für die Gesellschaft leisten
	Auswahl in der Berufsfindung	Entscheidungsmöglichkeiten
		Umorientierung
	Einflüsse	Erfahrungen aus der eigenen Vergangenheit
		Herausforderungen
Empfindungen zu den Leitfragen		Unterstützung durch das soziale Netzwerk
	Positive Gefühle bezüglich der Integration des Themas	
	Keine Veränderung der eigenen Einstellung	
	Reflexion	
	Neue Impulse	