

Hochschule Darmstadt

– Fachbereich Soziale Arbeit –

**Geschlecht und Sexualität in der Kindheitspädagogik
unter heteronormativitätskritischer Perspektive**

Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts (M. A.)

Vorgelegt von

Anne Hillemann (4. Fachsemester)

Studiengang: Soziale Arbeit – kritisch-reflexive und forschende Zugänge (M. A.)

Matrikelnr.: 772079

E-Mail: Anne.Hillemann@stud.h-da.de

Prüfungsdatum

21.06.2022

Erstgutachter*in: Prof. *in Dr. *in phil. Thilo Maria Naumann

Zweitgutachter*in: Dr. *in phil. Maja Suderland

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	III
Abkürzungsverzeichnis	IV
Abstract	V
1 Einleitung	1
2 Heteronormative Zweigeschlechtlichkeit	11
2.1 Sex und Gender	13
2.2 Interaktive Konstruktion von Geschlecht	15
2.3 Diskursive Konstruktion von Geschlecht	23
2.4 Kritik der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit unter Hinzunahme des plural-queeren Ansatzes	28
3 Geschlecht und Sexualität in der Kindheit	31
3.1 Geschlechtsidentitätsentwicklung	32
3.2 Sexuelle Entwicklung in der feministisch aufgeklärten Psychoanalyse	37
3.3 Kindliche Entwicklung und Sozialisation im Kontext von Geschlechterstereotypen	46
4 Sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen	51
4.1 Rechtliche Grundlagen.....	55
4.2 Geschlecht und Sexualität in elementarpädagogischen Bildungs- und Erziehungsplänen.....	60
4.3 Schlüsselkompetenzen als Anforderung	64
4.4 Pädagogische Praxisbezüge.....	69
4.5 Zur Rolle des Geschlechts kindheitspädagogischer Fachkräfte	78

4.6	Raumgestaltung	83
4.7	Elternarbeit	86
5	Fazit und Ausblick	91
	Literaturverzeichnis	VII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen des Geschlechter-Dreiecks	55
---	----

Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
BEP	Bildungs- und Erziehungsplan
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
CEDAW	Deklaration zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau
GG	Grundgesetz
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik München
JMK	Jugendministerkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
LSVD	Lesben- und Schwulenverband
MBJS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
SGB VIII	Sozialgesetzbuch Aachtes Buch
StMAS	Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit, Soziales
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
UN-KRK	UN-Kinderrechtskonvention
VN	Vereinte Nationen
WHO	Weltgesundheitsorganisation

Abstract

Geschlecht und Sexualität gelten im alltagsweltlichen Wissensbestand als zwei ineinander verwobene, unveränderbare und ahistorische Tatbestände, deren vermeintlicher Ursprung in der Natur und der Biologie liegt. Mit den Vorstellungen einer durch die Natur begründeten und auf den Geschlechtsorganen beruhenden Differenz zwischen Frauen* und Männern* sowie der damit einhergehenden geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im 18. Jahrhundert wurde der Grundstein für die Festlegung zweier Geschlechter und die daran gebundenen spezifischen Eigenschaften von Weiblichkeit* und Männlichkeit* gelegt, die dem weiblichen* Geschlecht einen grundsätzlich geringeren Wert zuschrieben. Einer naturwissenschaftlichen Legitimation der Zweigeschlechtlichkeit folgte die Naturalisierung der Sexualität, die zunächst lediglich hinsichtlich ihrer Reproduktionsfunktion zwischen Frauen* und Männern* anerkannt wurde. Die normativen Setzungen der Zweigeschlechtlichkeit und das daraus resultierende gegengeschlechtliche Begehren schreiben sich seither als hegemoniale Heteronormativität in den gesellschaftlichen Institutionen und den Subjekten destruktiv fest, indem sie Norm und Abweichung geschlechtlicher und sexueller Praktiken erzeugen und letztere diskriminieren und ausgrenzen.

Um einer Reproduktion herrschender Verhältnisse entgegenzuwirken, erscheint es zunächst notwendig, Sexualität sowie die Konstruktion von Geschlecht jenseits ihrer Naturalisierung und Normalisierung zu betrachten. Mit den emanzipatorischen Bewegungen wie den Frauen- und den Schwulen- und Lesbenbewegungen des 20. Jahrhunderts, die entgegen den normativen Setzungen für ihre rechtliche und soziale Anerkennung kämpften, etablierten sich ebenso die Gender Studies, deren Erklärungsversuch einer Zweiteilung der Gesellschaft in Frauen* und Männer* anhand der Sex/Gender-Unterscheidung erfolgte. Die sich im Anschluss daran etablierte Fachdisziplin der Queer Studies sowie die damit einhergehenden konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Ansätze widmen sich der Frage der Geschlechterdifferenz schließlich anhand interaktionistischer und diskurskritischer Zugänge und setzen sich das Aufbrechen destruktiver Strukturen im Sinne der Erweiterung der Zweigeschlechtlichkeit hin zu einer geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt zum Ziel.

Aus den Erkenntnissen des Konstruktionscharakters von Geschlecht sowie einer veränderten Sichtweise auf Sexualität folgt für die kindliche Entwicklung, dass Kinder unter jenen heteronormativen Verhältnissen aufwachsen, die in der alltäglichen Praxis

unreflektiert reproduziert werden. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse der Geschlechtsidentitätsentwicklung und der psychosexuellen Entwicklung zeigen, dass sich Kinder das Wissen um das eigene Geschlecht sowie das Verständnis der Geschlechterverhältnisse in unterschiedlichen Phasen aneignen und bereits in den frühen Lebensjahren geschlechterstereotypische Verhaltensweisen internalisieren. Im Rahmen der psychosexuellen Entwicklung in der frühen Kindheit wurde die Fortpflanzungsfunktion als einzige Sexualform zurückgewiesen und neben der Stimulierung der Geschlechtsorgane ebenso unbewusste psychische Prozesse des kindlichen Erlebens als sexuell betrachtet. Im Rahmen ihrer Sozialisationsprozesse setzen sich Kinder bereits in den ersten Lebensjahren aktiv mit den herrschenden Machtverhältnissen auseinander und eignen sich die normativen Setzungen durch vergeschlechtliche und sexuelle Praktiken insbesondere in den Sozialisationsinstanzen der Familie und frühkindlichen Bildungseinrichtungen an. Vor dem Hintergrund der destruktiven Verhältnisse und dem Ziel einer gelingenden kindlichen Geschlechtsidentitäts- und Sexualentwicklung ergibt sich ein notwendiger Handlungsbedarf, der im Kontext einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik in Kindertageseinrichtungen realisiert werden kann.

Die Grundlage bilden zum einen die rechtlichen Vorgaben sowie die daraus resultierenden Bildungs- und Erziehungspläne, die pädagogische Fachkräfte bestenfalls zu einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik verpflichten und Handlungsempfehlungen bereitstellen. Von wesentlicher Bedeutung erscheint die Aneignung spezifischer Schlüsselkompetenzen, die angehende Sozialpädagog*innen bereits in ihrer Ausbildung bzw. ihrem Studium erlangen und die ihren reflexiven pädagogischen Blick auf eine sexualfreundliche und genderbewusste Raumgestaltung sowie die Zusammenarbeit sowohl mit den Eltern und Bezugspersonen der Kinder als auch im Team schärfen. Die pädagogische Zusammenarbeit von Frauen* und Männern* enthält – nicht zuletzt aufgrund der Bedeutung männlichen* Personals – einen beachtlichen Stellenwert, um vielfältige Geschlechterbilder und -rollen abbilden zu können. Indem Kinder in ihrer individuellen Entwicklung behutsam und sensibel begleitet werden und ihnen ausreichend Raum zur Verfügung gestellt wird, um ihre geschlechtlich und sexuell aufgeladenen Themen, Interessen und Bedürfnisse bearbeiten und im Sinne der Anerkennung vielfältiger Seins- und Daseinsformen erweitern zu können, gilt es, eine sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik als Querschnittsaufgabe und unter Berücksichtigung weiterer Ansätze in die pädagogische Arbeit zu integrieren.

1 Einleitung

Die alltagstheoretischen Grundannahmen um Geschlecht und Sexualität als zwei biologisch begründete und ineinander verwobene Kategorien erscheint in der Gesellschaft nahezu ubiquitär und zweifelsfrei (vgl. Wetterer 2010, S. 126). Unhinterfragt wird die gesellschaftliche Teilung in zwei Geschlechter und eine damit einhergehende sexuelle Orientierung als eine Vorgabe natürlichen Ursprungs sowie als ein ahistorischer und kulturübergreifender Tatbestand betrachtet (vgl. ebd.). Einem derartig selbstverständlichen Alltagswissen liegt eine ebenso prompte subjektive Wahrnehmung zugrunde, denn „wohin wir auch kommen, in welche Situation wir uns auch begeben, wir sehen stets nur Frauen und Männer, Mädchen und Jungen“ (Gildemeister/Robert 2008, S. 16). Eine kritische Auseinandersetzung mit den Themen um Geschlecht und Sexualität erfolgt dabei häufig erst im Sinne geschlechtlicher und sexueller Devianz sowie vor dem Hintergrund sexueller Gewalt. Dass die Bedeutung der Themen um Geschlecht und Sexualität einem soziohistorischen Wandel unterliegt, wird mit der folgenden, zeitgeschichtlichen Rekonstruktion dargelegt.

Waren in der vorbürgerlichen Zeit weniger anatomische Merkmale und somit die Einteilung in Frau*¹ und Mann*, sondern vielmehr die genealogische Abstammung eines Menschen von besonderer Relevanz für dessen sozialen Status, gewann erstere mit dem Aufkommen des Bürgertums zunehmend an Bedeutung (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 8f.; 14). Mit der Entstehung einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, gingen die Vorstellungen einer grundlegenden, durch die Natur begründeten und auf den Geschlechtsorganen beruhenden Differenz von Frauen* und Männern* und damit neue Leitbilder des gesellschaftlichen Lebens einher (vgl. Wetterer 2010, S. 130; Gildemeister/Hericks 2012, S. 9; 195). Die neuen Arbeitsformen des Bürgertums zeichneten sich im 18. Jahrhundert durch eine räumliche Trennung des Privaten und des Erwerbs und somit ebenso durch eine Trennung der Geschlechter aus, in der dem Mann* die

¹ Mit den Begriffen „Frau*“ und „Mann*“ bzw. „Mädchen*“ und „Junge*“, „Mutter*“ und „Vater*“, „Weiblichkeit*“ und „Männlichkeit*“ werden die normativen Implikationen gesellschaftlicher Verhältnisse – insbesondere im historischen Zusammenhang – zwar wiedergegeben, das Sternchen kennzeichnet an dieser Stelle jedoch, dass einer Reproduktion dieser in der vorliegenden Arbeit entgegengewirkt wird und die Begriffe „Frau*“ und „Mann*“, „Mädchen*“ und „Junge*“, „Mutter*“ und „Vater*“ weder mit „Weiblichkeit*“ und „Männlichkeit*“ gleichgesetzt, noch davon ausgegangen wird, dass sie sich in das binäre System der Zweigeschlechtlichkeit einordnen und somit heterosexuell orientiert sind. Vielmehr werden ebenso die Menschen angesprochen, die sich nicht in das dualistische Geschlechtersystem einordnen, um die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt anzuerkennen und ein „Dazwischen“ der Geschlechterpole zu ermöglichen.

ökonomische Unterhaltsversorgung durch die außerhäusliche Erwerbsarbeit zugesprochen wurde und die Frau* im idealtypischen Wirkungsbereich des privaten für die Haus- und Erziehungsarbeit zuständig war (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 10ff.). Vor diesem Hintergrund wurde die Arbeit und somit die soziale Position des weiblichen* Geschlechts grundsätzlich geringer bewertet als die des männlichen* Geschlechts (vgl. Rosenbaum 1982, S. 290) und eine hierarchische Ordnung der Geschlechter festgeschrieben (vgl. Degele 2008, S. 63).

Mit der naturwissenschaftlichen Legitimation einer Zweigeschlechtlichkeit im 19. Jahrhundert (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 18) ging ebenso die veränderte Vorstellung um das Wesen von Frauen* und Männern* einher, sodass ihnen angeborene und damit natürliche Eigenschaften zugeschrieben wurden, die der Trennung der Haus- und Erwerbsarbeit entsprachen (vgl. ebd., S. 293). Die vermeintlich natürlichen Geschlechterdifferenzen, die sich nun nicht mehr ausschließlich auf die Geschlechtsorgane bezogen, definierte Karin Hausen (1976) als „Geschlechtscharaktere“ (vgl. Degele 2008, S. 60). Somit wurden dem in die Öffentlichkeit verwiesenen Mann* spezifische Wesensmerkmale wie Rationalität und Aktivität zugesprochen, während sich die Merkmale der auf die Haus- und Erziehungsarbeit verwiesenen Frau* durch Emotionalität und Passivität auszeichneten (vgl. Rosenbaum 1982, S. 293). Diese zu „typisch“ gewordenen und natürlichen Wesensmerkmale begründeten zudem den Ausschluss der Frau* aus der Öffentlichkeit, in der insbesondere Aktivität hinsichtlich einer produktiven Arbeit gefordert wurde (vgl. ebd.). Mit der durch die Wissenschaft angenommenen Differenz der Geschlechter und der damit einhergehenden moralischen Aufladung der voneinander getrennten Sphären (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 12), kann ebenso von einer moralischen Aufladung der Geschlechterkategorien gesprochen werden, die im gesellschaftlichen Diskurs und in den Denk- und Wahrnehmungsmustern der Subjekte vehement reproduziert wird (vgl. ebd., S. 7f). Das sich aus der Arbeitsteilung und der Definition von Geschlechtscharakteren etablierte Symbolsystem der Zweigeschlechtlichkeit drängt Subjekte schließlich dazu, sich in das binäre Geschlechtersystem einzuordnen, um Anerkennung und Wertschätzung in der Gesellschaft zu erfahren (vgl. Naumann 2010, S. 91f.).

Mit der Begründung einer natürlichen Differenz der Geschlechter wurde das aus den Vorstellungen der Aufklärung abgeleitete abstrakte Individuum mit dem männlichen* Geschlecht gleichgesetzt und das Kollektiv der Frauen* aufgrund „ihrer Natur“ aus der

öffentlichen Gemeinschaft ausgeschlossen (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 20f.). Das Zitat „Menschen sind als ‚abstrakte Individuen‘ gleich – aber als Männer und Frauen grundsätzlich verschieden“ (Gildemeister/Hericks 2012, S. 21) weist auf die Garantie des aufklärerischen Gleichheitsgedanken und zugleich ebenso auf die Differenz der Geschlechter hin, die sich in die folgenden feministischen Bewegungen einschreiben (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 21).

Die gesellschaftliche Ungleichheit und die Vorherrschaft des Mannes* ließen sich in den 1970er und 1980er Jahren mit dem Begriff des „Patriarchats“ beschreiben, während in neueren Analysen um die Ungleichheit der Geschlechter und somit ebenso in der vorliegenden Arbeit der moderne Begriff der „Geschlechterverhältnisse“ verwendet wird, der das Geschlecht als zentrale Strukturkategorie der Gesellschaft fasst und das gesellschaftliche Verhältnis von Frauen* und Männern* in den Fokus rückt (vgl. Ehlert 2012, S. 14; Villa 2011, S. 36). Dem Geschlecht als Strukturkategorie wird ebenso wie weiteren Diversitätsmerkmalen der kulturellen Herkunft, der Religion und dem Alter eine strukturgebende Rolle zugeschrieben, nach der Subjekte in einem Kategorisierungsprozess gesellschaftlich gegliedert werden und einen sozialen Wert erhalten (vgl. Ehlert 2012, S. 14ff.). Dieser Auffassung nach kann das Geschlecht schließlich als „ein wichtiges Ordnungsprinzip für die Lebensgestaltung von Menschen [bezeichnet werden], das alle Bereiche des menschlichen Lebens strukturiert und das Denken, Fühlen und Handeln von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beeinflusst“ (Focks 2016, S. 28).

Seit der Mitte des 20. Jahrhunderts kann vor dem Hintergrund sozialstruktureller Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse von einer Veränderung der Geschlechterverhältnisse gesprochen werden (vgl. Ehlert 2012, S. 16), in der u. a. die Betreuung der Kinder keine ausschließlich private Aufgabe der Frau* mehr ist, sondern schrittweise zum öffentlichen Bezugspunkt wird (vgl. Degele 2008, S. 70). Mit der damit einhergehenden Möglichkeit, dass Frauen* einer entlohnten Erwerbsarbeit nachgehen können, steigt die Bedeutung eigener Bedürfnisse von Frauen* schließlich im Hinblick auf die Führung eines selbstbestimmten Lebens an und kann nun auch der Zugang zum Arbeitsmarkt für *Männer** durchaus gefährdet sein (vgl. ebd.).² Schließlich lassen sich entgegen jenen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen auch im 21. Jahrhundert weiterhin

² In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern weiterhin besteht und es Frauen* trotz zahlreicher Individualisierungsprozesse kaum möglich ist, machtvolle Positionen in der Erwerbsarbeit zu erlangen (vgl. Degele 2008, S. 70).

Ungleichheiten und diskriminierende Strukturen insbesondere in der unterschiedlichen Bezahlung und der Position von Frauen* und Männern* im Beruf beobachten (vgl. Naumann 2010, S. 91; Ehlert 2012, S. 15f.; Statistisches Bundesamt – Destatis 2022a, o. S.). Thilo Maria Naumann schlussfolgert vor diesem Hintergrund

„Insgesamt müssen wir von einer hegemonialen Männlichkeit sprechen, die Weiblichkeit und abweichende, etwa schwule Männlichkeit entwertet und tendenziell von öffentlichen Machtpositionen fernhält“ (Naumann 2010, S. 91)

und verweist damit auf die hierarchischen geschlechtlichen und sexuellen Verhältnisse, die das gesellschaftliche Leben der Subjekte auf destruktive Weise bestimmen.

Mit den Geschlechterverhältnissen vollzog sich ebenso die Bedeutung der Sexualität ab dem 18. Jahrhundert einem erkennbaren Wandel, die zunächst lediglich in heterosexueller und ehelicher Form als rechtlich galt (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 291f.). Neben dem Geschlecht wurde auch Sexualität seit dem 18. Jahrhundert zunehmend zum Bezugspunkt der Naturwissenschaften, mit der eine Naturalisierung sexuellen Handelns im Sinne der Fortpflanzungsfunktion einherging (vgl. ebd., S. 292). Wurden Frauen* lange Zeit als sexuell unersättliche Wesen bezeichnet, wandelte sich diese Perspektive mit dem Werk zur Sexualität von Richard von Krafft-Ebing im 19. Jahrhundert zu einem Verständnis sexuellen Desinteresses untergeordneter Frauen* im Bürgertum, wohingegen Männern* ein dominierender männlicher* Trieb zugesprochen wurde (vgl. ebd.). Einzig und allein die Fortpflanzung wurde als gesunde und nicht pathologisierte Sexualform anerkannt, während die gleichgeschlechtliche Sexualität und das Wohlgefallen an autoerotischen Praktiken als krankhaft und verwerflich galten (vgl. ebd.). Infolge einer vermehrten wissenschaftlichen Auseinandersetzung wurde das Thema der Sexualität in der Gesellschaft schließlich vermehrt mit Angst und Scham affektiv besetzt (vgl. ebd.).

Die Naturalisierung der geschlechtlichen Binarität sowie die normativen Vorstellungen sexuellen Handelns etablierten sich zunehmend in die Denk- und Wahrnehmungsmuster der Menschen und brachten Annahmen einer natürlichen, gesunden und einer verwerflichen und pathologisierten Körperlichkeit sowie die Vorstellung moralischen und sozial angemessenen sexuellen Handelns und Verhaltens der Menschen hervor (vgl. Hartmann/Klesse 2007, S. 9). Vor dem Hintergrund dessen kann schließlich von einem „Regime hegemonialer Heterosexualität“ (Hartmann/Klesse 2007, S. 9) gesprochen werden, dass homosexuelles Begehren seit Mitte des 19. Jahrhunderts verfolgt und ausgegrenzt,

bevor das zunächst für Männer* entwickelte Konzept der Homosexualität in den 1880er Jahren den Grundstein für sexuelle Vielfalt legte (vgl. Lautmann 2015, S. 33.). Mit Magnus Hirschfeld, dem Mitbegründer der ersten Homosexuellen-Bewegung weltweit, konnte im 19. Jahrhundert erstmals von einem politischen Einsatz für Homosexuelle, trans*³ und inter* Personen im Sinne einer rechtlichen Gleichstellung gesprochen werden (vgl. Wagenknecht 2007, S. 20; Scheuß 2022, o. S.), bevor im 20. Jahrhundert das zuvor abgeschaffte Verbot männlicher* Homosexualität aufgrund der Machtübernahme der Nationalsozialisten erneut implementiert wurde (vgl. Wagenknecht 2007, S. 20f.). Die Ächtung der von der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit abweichenden geschlechtlichen und sexuellen Formen beeinflusste auch nach Kriegsende weiterhin das Leben der Gesellschaft (vgl. ebd.).

Entgegen dem Verständnis des 18. Jahrhunderts, das die Fortpflanzung als einzig gesunde Sexualform anerkannte und Kindern Sexualität somit absprach (vgl. Sielert 2015, S. 39), steht das moderne Verständnis von Sexualität, welches Sexualität und Fortpflanzung seit Ende des 19. Jahrhunderts konzeptuell voneinander trennt (vgl. Jensen 2013, S. 143; von Braun/Stephan 2013, S. 46f.). Eine Liberalisierung der sexuellen Verhältnisse fand mit der sog. „sexuellen Revolution“ in den 1967/68 Jahren statt (vgl. Sigusch 2014, S. 27), die u. a. homosexuelle Beziehungen ermöglichte (vgl. Eder 2015, S. 25) sowie Sexualität biografisierte und sie damit bereits in der subjektiven Entwicklung als ein Bestandteil der menschlichen Identität verortete (vgl. König 2014, S. 426). Mit dieser Auffassung rückte schließlich ebenso die kindliche Sexualität in den Blickpunkt (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 72f.). Zunehmend interessierte sich die Wissenschaft für Ansatzpunkte der kindlichen Sexualität, die sich u. a. im Freud'schen Konzept der infantilen Sexualität verorten lassen (vgl. Schmidt 2012, S. 61f.). Doch auch nach jahrzehntelanger Thematisierung kindlicher Sexualität, wird sie aus gesellschaftlicher Perspektive weiterhin skeptisch betrachtet (vgl. Quindeau/Brumlik 2012, S. 7) und im wissenschaftlichen Diskurs insbesondere im Zusammenhang mit sexueller Gewalt diskutiert (vgl. Brumlik 2012, S. 17). Die Lebensspanne der Kindheit bezieht folgende Definition von Sexualität laut der Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2006) ein:

„Sexualität bezieht sich auf einen zentralen Aspekt des Menschseins über die gesamte Lebensspanne hinweg, der das biologische Geschlecht, die Geschlechtsidentität, die

³ Das Sternchen kennzeichnet an dieser Stelle eine Vielzahl von Endungen wie bspw. transgeschlechtlich, transsexuell oder transgender (vgl. TransInterQueer e. V. 2021, o. S.)

Geschlechterrolle, sexuelle Orientierung, Lust, Erotik, Intimität und Fortpflanzung einschließt. Sie wird erfahren und drückt sich aus in Gedanken, Fantasien, Wünschen, Überzeugungen, Einstellungen, Werten, Verhaltensmustern, Praktiken, Rollen und Beziehungen. Während Sexualität all diese Aspekte beinhaltet, werden nicht alle ihre Dimensionen jederzeit erfahren oder ausgedrückt. Sexualität wird beeinflusst durch das Zusammenwirken biologischer, psychologischer, sozialer, wirtschaftlicher, politischer, ethischer, rechtlicher, religiöser und spiritueller Faktoren“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung – BZgA 2011, S. 18).

Damit beschränkt sie sich weder auf eine spezifische Altersgruppe, noch reduziert sie Sexualität auf seine Reproduktionsfunktion und nimmt indes sowohl Bezug auf das biologische Geschlecht (Sex) als auch das soziale Geschlecht (Gender), womit sie schließlich auf eine vielfältige Perspektive menschlicher Sexualität verweist (vgl. BZgA 2011, S. 18).

Ausgehend der dargestellten historischen Entwicklungen der Geschlechterverhältnisse und der normativen Vorstellungen sexuellen Handelns gab es bereits ab der Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland erste Frauenbewegungen, die insbesondere um die soziale und rechtliche Gleichheit und Anerkennung der Frauen* kämpften (vgl. Degele 2008, S. 63f.; Ehlert 2012, S. 9). Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten im Jahr 1933 kamen die ersten Frauenbewegungen jedoch bereits zum Erliegen (vgl. Ehlert 2012, S. 9). Aufgrund der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie den subjektiven Bedürfnissen von Frauen* u. a. nach Bildung und Erwerbstätigkeit entstand in den späten 1960er Jahren schließlich die Neue Frauenbewegung und die damit einhergehenden Feministischen Theorien in Deutschland (vgl. Hering 2006, S. 20; Ehlert 2012, S. 10). Die Akteur*innen der sozialen Kämpfe gingen insbesondere politisch-emanzipatorischen Zielen wie der Aufhebung von geschlechtlicher Ungleichheit und damit einem Wandel der Geschlechterverhältnisse in allen gesellschaftlichen Bereichen nach (vgl. Degele 2008, S. 16).

Wurde Homosexualität auch nach dem zweiten Weltkrieg in Deutschland geächtet und bis in die 1969er Jahre strafrechtlich verfolgt (vgl. Lesben- und Schwulenverband – LSVD e.V. 2020, o. S.), etablierten sich im Anschluss an die Emanzipationsbewegungen gegen Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre neben den Frauenbewegungen ebenso Schwulen- und Lesbenbewegungen und mit ihnen ein neuer Umgang mit Homosexualität (vgl. Dannecker 2010, S. 235; Könné 2018, o. S.). Trotz einer sexuellen Liberalisierung und einer weitreichenden gesellschaftlichen und rechtlichen Anerkennung

homosexueller Lebensformen, ist das Leben homosexueller Menschen weiterhin durch Stigmatisierungsprozesse und Vorurteile geprägt und werden sie auch heute noch ausgegrenzt und diskriminiert (vgl. Schmauch 2014, S. 38). Die Vorstellungen eines Geschlechterdualismus sowie einer normativen Sexualität gelten als fester Bestandteil einer gesellschaftlichen Heteronormativität (vgl. ebd.), wie sie in der folgenden Arbeit behandelt wird.

Im Zuge der Neuen Frauenbewegungen und der wissenschaftlichen Thematisierung der Kategorie Geschlecht entwickelte sich zudem die Frauenforschung in den 1970er Jahren, die neben der Generierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen ebenso das Emanzipationsbestreben der Frauen* und somit politische Debatten in den Blick nahm (vgl. Althoff/Apel/Bereswill/Grulich/Riegraf 2017, S. 7f.; Ehlert 2012, S. 10f.; Degele 2008, S. 13). Im Hinblick auf die mit der Industrialisierung einhergehenden Modernisierungsprozesse und den entstandenen Verunsicherungen der Gesellschaft beschäftigte sie sich insbesondere mit Themen der hierarchischen Geschlechterordnung (vgl. Degele 2008, S. 13) und der damit verbundenen Diskussion um Gleichheit und Differenz vor dem Hintergrund struktureller gesellschaftlicher Ungleichheit (vgl. Klinger 2003, S. 14 zit. n. Heß 2010, S. 20). Cornelia Klinger merkt in Bezug auf die Debatte um Gleichheit und Differenz der Geschlechter kritisch an, dass die Forderung nach Gleichheit vielmehr eine Angleichung der Geschlechter nach sich zog und das Postulat der Differenz die Andersartigkeit der Geschlechter geradezu hervorzuheben schien (vgl. Klinger 2003, S. 16 zit. n. Heß 2003, S. 21).

Mit der Neuen Frauenbewegung etablierte sich schließlich der Begriff des „Feminismus“ (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 130). Feminismus wird als ein Oberbegriff für politische und soziale Bewegungen verstanden, die sich für die Überwindung der Diskriminierung von Frauen* und eine Verbesserung der Lebenschancen im Sinne der Gleichstellung einsetzen (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 44f.). Hinsichtlich der Debatte um Gleichheit und Differenz lassen sich insbesondere zwei feministische Strömungen nennen. So rückt der *Differenzfeminismus* insbesondere die als weiblich* geltenden Merkmale und Fähigkeiten in den Fokus und betont damit die biologisch begründete Zweigeschlechtlichkeit, während der

*postmoderne Feminismus*⁴ ebenso auf die Vielfalt *zwischen* Frauen* aufmerksam macht sowie die Herstellung von Geschlecht als natürliche Tatsache kritisch betrachtet (vgl. Naumann 2010, S. 93).

Aus der Frauenforschung bildete sich in den 1970er Jahren zunehmend die Fachrichtung der Gender Studies heraus (vgl. Degele 2008, S. 10), die sich die sozialwissenschaftliche Kritik und Analyse der dualistischen Geschlechterverhältnisse mit dem Ziel der politischen und gesellschaftlichen Gleichstellung von Frauen* und Männern* zum Bezugspunkt machten (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 18). Mit ihnen wurde der Grundstein feministischer Debatten rund um gesellschaftliche Ungleichheit, Diskriminierung und Macht der Kategorien Geschlecht und Sexualität gelegt, die bis heute bestehen (vgl. Althoff et al. 2017, S. 8; Degele 2008, S. 10). Die im Anschluss an die Gender Studies entstandene Disziplin der Queer Studies macht es sich außerdem nun seit den späten 1980er Jahren (vgl. Förster 2017, S. 11) zur Aufgabe, das Geschlecht und die Sexualität betreffenden normalisierenden Praxen und Ideologien kritisch zu hinterfragen und eine Vereindeutigung der Subjekte in weiblich* und männlich* aufzubrechen (vgl. Degele 2008, S. 41; Hartmann/Klesse 2007, S. 9). Dementsprechend gilt ihr Bestreben der Erweiterung der Zweigeschlechtlichkeit von Frau* und Mann* und somit der Anerkennung einer geschlechtlichen Vielfalt (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 33) im Sinne von Lesben, Schwulen, bisexuellen Menschen, trans* Menschen, inter* Personen, queeren, asexuellen, pansexuellen Personen u.v.m. (vgl. ebd., S. 46).⁵ Während die Gender Studies unbesehen an einer biologistischen und durch die Natur hervorgebrachten Zweigeschlechtlichkeit festhalten und lediglich das soziale Geschlecht als veränderbar betrachten, gehen die Queer Studies von einem sozial konstruierten kulturellen *und* biologischen Geschlecht aus (vgl. ebd., S. 43f.). Bedeutende Beiträge für die Entwicklung der Queer Studies lieferten u. a. Michel Foucault und Judith Butler, die Sexualität, das sexuelle Begehren und den Körper als einen Effekt der Macht im Rahmen der Diskursanalyse verstehen (vgl.

⁴ Da der postmoderne Feminismus mit seiner inhaltlichen Ausrichtung wesentlich zur Etablierung der Queer Studies beigetragen hat, eignet sich m. E. nach ebenso der Begriff des „Queer-Feminismus“, der hinsichtlich der nachfolgenden Begriffsbestimmung der Queer Studies neben der Kritik an einem dualistischen Geschlechtersystem ebenso vereindeutigende sexuelle Praktiken und Orientierungen in den Fokus rückt.

⁵ In der folgenden Arbeit wird für Menschen, die sich nicht in das System der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit einordnen, die Bezeichnung LSBT*I*QAP+ verwendet, um lesbische, schwule, bisexuelle, trans*, inter*, queere, asexuelle und pansexuelle Personen zu benennen sowie darüber hinaus Raum für weitere Lebensweisen jenseits der Heteronormativität zu schaffen (vgl. Debus/Laumann 2019, S. 10). Bei der Verwendung dieser Begrifflichkeiten ist auf ihren zeitlichen Wandel und die Veränderbarkeit von Sprache und Begriffen hinzuweisen.

Lorey/Ludwig/Sonderegger 2016, S. 15; Gildemeister/Hericks 2012, S. 191), die in Kapitel 2.3 näher aufgegriffen wird.

Auf der Grundlage der soziohistorischen Rekonstruktion von Geschlecht und Sexualität widmet sich die vorliegende Literaturarbeit der Frage, inwieweit sich die normativen Geschlechterverhältnisse auf die kindliche Entwicklung und Sozialisation auswirken und inwiefern eine sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik zu einer vielfältigen Geschlechtsidentitäts- und Sexualentwicklung in den frühen Lebensjahren eines Kindes beitragen kann. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Analyse des Konstruktionscharakters der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit im *zweiten Kapitel* bedeutsam, die zunächst anhand der Sex/Gender-Unterscheidung und im Folgenden mithilfe interaktionistischer und diskurstheoretischer Zugänge dargestellt wird. Unter Bezugnahme eines theoretischen Ansatzes werden die gesellschaftlichen Verhältnisse einer kritischen Betrachtung unterzogen und zugleich anhand alternativer Handlungsmöglichkeiten im Sinne queeren Denkens entkräftet.

Um die Auswirkungen destruktiver Verhältnisse auf die kindliche Entwicklung zu verdeutlichen, widmet sich das *dritte Kapitel* zwei Strängen der Entwicklungspsychologie, die zum einen die Geschlechtsidentitätsentwicklung anhand kognitiver Theorien und zum anderen die psychosexuelle Entwicklung nach Sigmund Freud in feministisch aufgeklärter Perspektive darstellen. Um neben entwicklungspsychologischen Erkenntnissen ebenso die Sozialisationsprozesse von Kindern unter heteronormativen Verhältnissen zu betrachten, werden diese insbesondere im Zusammenhang mit der Familie und der Kindertageseinrichtung unter der Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen dargestellt.

Anhand der Erkenntnisse um die kindliche Entwicklung und Sozialisation, die sich in den Gesellschaftsverhältnissen vollzieht, wird der Fokus im *vierten Kapitel* schließlich auf die pädagogischen Zugänge sexualfreundlichen und genderbewussten Handelns gerichtet, indem zunächst die rechtlichen Grundlagen und ausgewählte Erziehungs- und Bildungspläne kritisch überprüft sowie die Relevanz der Aneignung spezifischer Schlüsselkompetenzen thematisiert wird. Pädagogische Praxisbezüge weisen anschließend auf handlungsleitende Aspekte für einen angemessenen Umgang mit geschlechtlichen und sexuellen Themen hin und zeigen eine mögliche Verbindung zu weiteren pädagogischen Ansätzen auf. Neben der Bedeutung des Geschlechts pädagogischer Fachkräfte wird nicht zuletzt das pädagogische Setting sowie die erziehungspartnerschaftliche Zusammenarbeit

mit den Eltern und Bezugspersonen der Kinder aufgegriffen, die es sexualfreundlich und genderbewusst zu gestalten gilt.

In einem abschließenden *Fazit* erfolgt eine kritisch-reflexive Zusammenfassung der erarbeiteten Aspekte sowie ein *Ausblick* auf den weiteren Forschungsbedarf.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Notwendigkeit des pädagogischen Handlungsbedarfs im frühkindlichen Alter auf der Grundlage einer differenzierten Analyse der Entstehung von Geschlecht und Sexualität zu betonen sowie den Blick für die menschliche Vielfalt insbesondere in geschlechtlicher und sexueller Hinsicht zu stärken und destruktiven gesellschaftlichen Strukturen entgegenzuwirken.

2 Heteronormative Zweigeschlechtlichkeit

Aus den historischen und politischen Darstellungen eines sich wandelnden Begriffsverständnisses der Kategorien Geschlecht und Sexualität geht seit den 1990er Jahren schließlich der Begriff der „Heteronormativität“⁶ hervor (vgl. Hartmann/Klesse 2007, S. 9; Nüthen 2014, S. 140), der

„Heterosexualität als ein zentrales Machtverhältnis, das alle wesentlichen gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche, ja die Subjekte selbst durchzieht“ (Hartmann/Klesse 2007, S. 9)

bezeichnet. Demnach gilt die Annahme einer natürlichen Abgrenzung und eines sich gegenseitig ausschließenden männlichen* und weiblichen* Geschlechts sowie eines geschlechtlichen Begehrens als gesellschaftliche Normvorstellung, die sich in gesellschaftlichen Diskursen, Institutionen sowie zwischenmenschlichen Beziehungen widerspiegelt und (un)bewusst reproduziert wird (vgl. Hartmann/Klesse 2007, S. 9; Wagenknecht 2007, S. 17). Das sich aus dem Schein der Natürlichkeit ergebene abweichende Verhalten und Begehren wird aufgrund der hegemonialen gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, mit denen Heteronormativität verbunden ist, als pathologisiert und verwerflich betrachtet und somit diskriminiert und unterdrückt (vgl. Wagenknecht 2007, S. 17). Die als Abweichung normierte Homosexualität gilt dabei als wesentliche Voraussetzung heteronormativer Vorstellungen, ohne die ihr keine Gültigkeit zugesprochen werden könnte (vgl. Hark 2002, S. 51).

Zwar wird seit Mitte der 1980er Jahre von einer „radikalen Transformation moderner Gesellschaften“ (Hark 2002, S. 52) gesprochen, die mit einer Erosion konventioneller Lebensformen und Strukturen und einer zunehmenden selbstbestimmten Lebensführung einhergehen (vgl. Hark 2002, S. 52). Dennoch kann die Eingewobenheit der Heteronormativität in die gesellschaftliche Struktur als das wesentlichste Ordnungsprinzip verstanden werden, welches jedoch für Individuen wenig zugänglich erscheint und dennoch als eine symbolische Ordnung fungiert, die die geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung festschreibt (vgl. ebd., S. 51). Ihre Stabilität lässt sich schließlich daraus ableiten, dass der selbstverständliche Umgang mit ihr in der alltäglichen sozialen Praxis vehement

⁶ Der Begriff der „Heteronormativität“ gilt freilich als ein durch die Queer Studies geprägter Begriff, jedoch ist an dieser Stelle anzumerken, dass er einem historischen Wandel unterliegt und Begriffe, wie der des „Heteropatriarchats“ als seine Vorreiter verstanden werden können (vgl. Hartmann/Klesse 2007, S. 10).

reproduziert wird (vgl. Hark 2002, S. 52). So werden nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse, politisches Handeln und die Subjekte selbst, sondern – wie im Folgenden ausführlich thematisiert wird – ebenso pädagogisches Handeln sowie Angebote, Materialien und Räume in frühkindlichen Bildungseinrichtungen durch das Vorherrschen von Heteronormen beeinflusst.

Im Hinblick auf die wechselseitige Verwiesenheit der binären Zweigeschlechtlichkeit und dem heterosexuellen Begehren spricht Judith Butler von dem Vorherrschen einer heterosexuellen Matrix⁷, in der die Heteronormativität die Geschlechterverhältnisse sowie die sexuellen Verhältnisse beschreibt (vgl. Butler 2021, S. 21; 88). Dabei wirkt sie als eine selbstverständliche und natürliche Tatsache folgendermaßen:

„Ein Mensch ist entweder Frau oder Mann. Frau oder Mann zu sein, ist eine Frage der sexuellen Identität und die sexuelle Identität ist eine Frage der [...] sexuellen Orientierung [...]. Eine Frau ist eine Person, die als Frau begehrt, ein Mann einer, der als Mann begehrt. In einem heterosexuellen Schema begehren Frauen Männer und Männer Frauen. Das Begehren nach dem anderen Geschlecht ist damit eine konstitutive Norm der Geschlechtsidentität“ (Villa 2011, S. 173).

Wie bereits angedeutet, stellt die geschlechterdifferenzierende Arbeitsteilung, die sich mit der Sphärentrennung des 18. Jahrhunderts etablierte und mit der eine Wertung der Geschlechter einherging, einen der grundlegendsten Ausgangspunkte für die Unterscheidung zweier Geschlechter dar (vgl. Gildemeister 2020, S. 193). Vor diesem Hintergrund kann das Geschlecht schließlich als zentrales Gliederungsprinzip der Gesellschaft bezeichnet werden, das sich u. a. in der Arbeitsteilung sowie der Institution Familie im Sinne der Rollenverteilung von Mutter* und Vater* widerspiegelt und den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen nach der Zugehörigkeit zum weiblichen* oder männlichen* Geschlecht maßgeblich dezidiert (vgl. Ehlert 2012, S. 14f.).

Die folgenden Kapitel beschäftigen sich mit der Frage, wie Heteronormativität, hergestellt wird und weniger damit, worin im Sinne der Biologie Geschlechterdifferenzen zwischen Männern* und Frauen* bestehen.

⁷ Der Begriff der heterosexuellen Matrix verweist in diesem Zusammenhang auf den Begriff der intelligiblen Geschlechtsidentitäten, die durch eine kohärente Übereinstimmung des biologischen Geschlechts (Sex), der Geschlechtsidentität (Gender) und dem sexuellen Begehren zustande kommen (vgl. Butler 2021, S. 219f.; Kapitel 2.3).

2.1 Sex und Gender

Einer Naturalisierung der Zweigeschlechtlichkeit steht die soziale bzw. kulturelle Konstruktion von Geschlecht gegenüber (vgl. Wetterer 2010, S. 126). Der Begriff der „Geschlechterkonstruktion“ verweist auf eine dem menschlichen Alltagsverständnis entgegenstehende Perspektive, in der die vermeintlich natürliche Tatsache einer von Geburt an feststehenden und unveränderbaren Geschlechtszugehörigkeit als eine unhinterfragte und selbstverständliche sowie ahistorische und kulturübergreifende Vorgabe sozialen Handelns gilt (vgl. ebd.). Ein wesentlicher Aspekt, der aus den Gender Studies hervorgeht, ist die Auffassung, dass das soziale Geschlecht nicht als eine natürliche, durch die Biologie erklärte Tatsache begründet, sondern vielmehr gesellschaftlich-kulturell hergestellt wird und somit als soziale Konstruktion verstanden werden kann (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 20). Mit Simone de Beauvoir, die das Gewordensein der Geschlechter in Bezug auf die Analyse von Frauen* betont, gesprochen: „Man (Mensch – d. Verf.) kommt nicht als Frau zur Welt, man (Mensch – d. Verf.) wird es“ (de Beauvoir 2022, S. 334).

Der natürlichen Bestimmung des Geschlechts entgegenwirkend, wurde in den 1970er Jahren zunächst im englischsprachigen Raum die Unterscheidung der Begriffe „Sex“ und „Gender“ eingeführt (vgl. Degele 2008, S. 67) anhand derer die Frauen- und Geschlechterforschung die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit analysierte (vgl. Wetterer 2010, S. 126). Während mit Sex das biologische Geschlecht bezeichnet wird, meint Gender das sozial konstruierte Geschlecht und die damit einhergehenden gesellschaftlich geprägten Verhaltenserwartungen, die sog. Geschlechterrollen sowie charakteristische Merkmale von Frauen* und Männern*, die als Geschlechterstereotype bezeichnet werden (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 43f.). Mit der Unterscheidung sollte darauf verwiesen werden, dass anatomische Differenzen der Geschlechter keinesfalls auf bestimmte Rollenbilder und Verhaltensweisen eines Subjekts im Sinne einer Kausalbeziehung schließen lassen (vgl. Degele 2008, S. 67f.) und aus körperlichen Geschlechtsmerkmalen demnach weder das soziale Geschlecht noch eine binäre Geschlechterordnung hervorgerichtet wird (vgl. Gildemeister 2020, S. 176). Vielmehr war man der Auffassung, dass den Geschlechtern unterschiedliche Ausprägungen von Eigenschaften und Gefühlen, wie der Emotionalität und der Aktivität, zugesprochen werden können und Gender somit auf den gesellschaftlichen Zuschreibungen beruht, die mit der Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen einhergehen (vgl. Degele 2008, S. 67f.). Demzufolge ist es Frauen* und Männern* gleichermaßen möglich, vielfältige Rollen, Funktionen und Ausdrucksweisen zu

verkörpern, die nicht auf traditionellen stereotypen Verhaltensweisen und Eigenschaften des weiblichen* und männlichen* Geschlechts beharren (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 22).

Die Unterscheidung der Begriffe richtete sich gegen die verbreitete Auffassung, dass eine Unterdrückung und auf die private Sphäre reduzierte Frau* auf „ihre Natur“ zurückzuführen sei und diese ihre soziale Stellung u. a. in Wissenschaft und Politik begründe (vgl. Gildemeister 2020, S. 172; Leitner 2005, S. 2), wodurch die hierarchische Ordnung der Geschlechter zunehmend an Bedeutung verlor (vgl. Degele 2008, S. 67). Zudem wurden Frauen* zwar als Kollektiv im Zusammenhang mit dem biologischen Geschlecht begriffen, gleichwohl wurde es jedoch möglich, ebenso Differenzen *zwischen* ihnen wahrzunehmen und anzuerkennen, während im deutschsprachigen Raum in der Debatte um Gleichheit und Differenz von einem Kollektiv der Frauen* ausgegangen wurde, denen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit gemeinsame Eigenschaften und Interessen zugeordnet wurden (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 190f.).

Die Unterscheidung zwischen Sex und Gender wurde schließlich ebenso im deutschsprachigen Raum übernommen und mit ihr wurde aufgrund der Annahme sozio-historischer Entwicklungen geschlechtlicher Differenzen die Aufmerksamkeit insbesondere auf die geschlechtsspezifische Sozialisation sowie die Arbeitsteilung gelenkt, die als grundlegende Ursache für die traditionelle Unterscheidung der Geschlechter galten (vgl. Leitner 2005, S. 5). Obgleich einer begrifflichen Trennung von Sex und Gender, wurde die Differenz von Natur und Kultur aufrechterhalten und reproduziert (vgl. von Braun/Stephan 2013, S. 41) und galt die biologistische Auffassung einer Geschlechterdichotomie – demnach das biologische Geschlecht als das soziale Geschlecht determinierend – in Teilen der Frauen- und Geschlechterforschung weiterhin als statisch und natürlich gegeben und weniger als konstruktiv hergestellt, weshalb sie zunehmend kritisch diskutiert wurde und wird (vgl. Gildemeister 2020, S. 172; Ehlert 2012, S. 23).

Den Ansätzen der Frauen- und Geschlechterforschung stehen demnach die konstruktivistischen Konzepte entgegen, die die Existenz einer binären Geschlechterordnung mit soziohistorischen Entwicklungen sowie einer die Zweigeschlechtlichkeit reproduzierenden Praxis begründen (vgl. Wetterer 2010, S. 126) und das biologische Geschlecht somit

ebenso als historisch und sozial konstruiert betrachten (vgl. Ehlert 2012, S. 23).⁸ Die konstruktivistischen Ansätze beruhen auf der soziologischen Interaktionstheorie (vgl. ebd., S. 24) und etablierten sich seit Mitte der 1980er Jahre zunächst im angloamerikanischen Raum und ca. zehn Jahre später ebenso im deutschsprachigen Raum (vgl. Kubandt 2016, S. 27). Dabei distanzieren sie sich von Fragen nach den Geschlechterdifferenzen und weichen somit der Unterscheidung zwischen Sex und Gender sowie der feministischen Debatte um Gleichheit und Differenz (vgl. Lenz 2001, S. 180; Wetterer 2010, S. 127). Vielmehr zielen sie auf die sozialen und gesellschaftlichen Reproduktionsweisen der Verzweigeschlechtlichung und gehen schließlich der Frage nach, wie Subjekte zu Frauen* und Männern* gemacht werden und wie es zu einer Reproduktion dieser in der Gesellschaft kommt (vgl. Wetterer 2010, S. 127; Gildemeister/Hericks 2012, S. 196). Mit Bezug auf diese Fragen gehen schließlich zwei konstruktivistische Ansätze einher, die zum einen Unterschiede im Einzelnen aufweisen, denen zum anderen jedoch ebenso gemein ist, nicht an der Unterscheidung des biologischen und sozialen Geschlechts anzusetzen, sondern diese vielmehr in der sozialen Praxis verortet begreifen, die Sex und Gender gleichermaßen hervorbringt (vgl. Wetterer 2010, S. 126).⁹

2.2 Interaktive Konstruktion von Geschlecht

Die Kategorie Geschlecht wird konventionell, als ein vorgefertigter und stabiler gesellschaftlicher Tatbestand, mit Regine Gildemeister gesprochen, als ein vorgefertigtes Gebäude betrachtet, dessen Existenz sowie dessen Inhalte die unhinterfragte soziale Wirklichkeit abbilden (vgl. Gildemeister 2020, S. 178). Dabei wird der Herstellungsprozess, in dieser Verknüpfung also der Bauplan¹⁰, durch die reine Existenz des Gebäudes verschleiert (vgl. ebd.). Analog zur Kategorie Geschlecht bedeutet dies, den Prozess zur Herstellung des Geschlechtes aufzuschlüsseln, der sich in sozialen Interaktionen vollzieht (vgl. ebd.). Mit dem Begriff der „Interaktion“ sind in diesem Zusammenhang weniger Menschen gemeint, die als Frauen* und Männer* miteinander in Kontakt treten und anschließend handeln, sondern vielmehr wird das Interaktionsgeschehen als ein formender

⁸ Im deutschsprachigen Raum führte vor allem der Beitrag Judith Butlers (1991) „Das Unbehagen der Geschlechter“ zu einer Auseinandersetzung des sozial und kulturell konstruierten biologischen Geschlechts (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 191).

⁹ Im Folgenden wird sowohl das soziale als auch das biologische Geschlecht stets als eine soziale Konstruktion verstanden.

¹⁰ Trifft auch eine intentionale Herstellung, wie sie einem Bauplan zugrunde liegt, auf die Kategorie Geschlecht nicht zu, kann mit dieser Analogie dennoch die Bedeutung der Erschließung von Geschlechterkonstruktionen verdeutlicht werden (vgl. Gildemeister 2020, S. 178).

Prozess bezeichnet, der mit der physischen Anwesenheit von Subjekten und der gegenseitigen Wahrnehmung beginnt und den Zwang der Identifikation mit einem Geschlecht beinhaltet, denen sie nicht ausweichen können (vgl. Gildemeister 2010, S. 138; Gildemeister/Hericks 2012, S. 198). In jeder Interaktion zwischen Individuen erfolgt somit ein Wechselspiel von Zuweisung und Darstellung des Geschlechts durch Ausdrucksweisen wie Mimik und Gestik, woraus sich letztlich das Verständnis erschließt, Geschlechtszugehörigkeit als interaktiv hergestellt zu betrachten (vgl. Gildemeister 2010, S. 140).

Die ersten theoretischen Ansätze der Geschlechterkonstruktion lassen sich in der soziologischen Interaktionstheorie verorten (vgl. Wetterer 2010, S. 127), in denen Geschlecht als ein Phänomen betrachtet wird, das sich in sozialen Interaktionsprozessen konstruiert und Individuen nicht aufgrund spezifischer Eigenschaften und Merkmalen zugeordnet wird (vgl. Gildemeister 2010, S. 137). Das sich vor diesem Hintergrund etablierte Konzept des „Doing Gender“ wurde im Jahr 1987 von Candace West und Don H. Zimmermann entwickelt (vgl. ebd.) und geht der Annahme nach, dass Geschlecht in alltäglichen Interaktionsprozessen zwischen Subjekten kontinuierlich hergestellt wird (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 204). Entgegen der Diskussion um Gleichheit und Differenz sowie der Unterscheidung zwischen Sex und Gender, unterscheiden West/Zimmermann (1987) die Begriffe „Sex“ als das auf der Basis anatomischer Kriterien sozial beschlossene Körpergeschlecht bei der Geburt, das auf die gesetzliche Zugehörigkeit verweist, „Sex Category“ als die in sozialen Interaktionen vollzogene soziale Zuordnung zu einem der festgelegten Geschlechter, welches nicht zwangsläufig dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht entsprechen muss, und „Gender“ als das von der Gesellschaft angeforderte sozial und normativ angemessene Verhalten und Handeln der zugeordneten Kategorie in einer spezifischen Situation (vgl. Gildemeister 2010, S. 137f.). Die Dimensionen werden von West/Zimmermann als analytisch unabhängig voneinander begriffen und ermöglichen es, das biologische Geschlecht nicht mehr als das soziale Geschlecht bestimmend, sondern als kulturell und sozial konstruiert zu begreifen (vgl. ebd.).

Demnach gilt das Geschlecht weniger als ein Merkmal, das Individuen ein Leben lang besitzen, sondern wird vielmehr als ein Element bezeichnet, welches in alltäglichen Interaktionsprozessen entsteht und somit durch soziales Handeln und Verhalten der beteiligter Interaktionspartner*innen hervorgebracht wird (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 205). Diese sozialen Handlungen werden in ein Verhältnis zu den Anforderungen der

jeweiligen Situation und der angenommenen Geschlechtskategorie gestellt, keineswegs um Subjekte aufgrund von Merkmalen einem Geschlecht zuzuordnen, sondern um soziale Handlungen auf dieser Grundlage einordnen und bewerten zu können (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 205f.). Die spezifische Situation ist dabei ein entscheidender Faktor dafür, welche Verhaltens- und Handlungsweisen als angemessen beurteilt werden und welche nicht, woraus sich letztlich die Verpflichtung von Subjekten ergibt, sich je nach Geschlechtszugehörigkeit entsprechend zu verhalten und zu handeln (vgl. ebd., S. 206).

Das Konzept des Doing Gender lässt sich auf das von Harold Garfinkel entwickelte Verständnis sozialer Wirklichkeit und die von ihm im Jahr 1967 entwickelte Studie zur Transsexualität zurückführen, in der ein Wechsel von einem zum anderen Geschlecht vollzogen und das Geschlecht somit nicht als naturgegeben und unveränderbar betrachtet wurde (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 204; Gildemeister 2010, S. 139). Garfinkel geht der Annahme nach, dass Interaktionsprozesse stets durch die Geschlechtszugehörigkeit von Subjekten geprägt sind, die von Frauen* und Männern*, die sich in das dichotome Geschlechtersystem einordnen, als selbstverständlich betrachtet wird und somit kaum einer Reflexion unterliegt (vgl. Treibel 2006, S. 108). Der Glaube an die Zweigeschlechtlichkeit sowie die Abwertung und Diskriminierung des „Anderen“ kann demnach als ein strukturelles Prinzip des Alltags begriffen werden (vgl. ebd.). Auf dieser Grundlage benennt er eine „Omnirelevanz“ der binären Zweigeschlechtlichkeit (vgl. ebd.), die darauf hinweist, dass die Dichotomie der Geschlechter so tief in den Denk- und Wahrnehmungsmustern der Subjekte verankert ist, dass es in keiner sozialen Situation und alltäglichen Interaktion möglich ist, die Zuordnung zu Frau* und Mann* außer Acht zu lassen (vgl. Gildemeister 2010, S. 143.).¹¹ Dem unreflektierten Umgang mit der Zweigeschlechtlichkeit stehen transsexuelle Personen entgegen, die einen Geschlechterwechsel vollziehen (vgl. Treibel 2006, S. 108), welcher von Garfinkel mit dem Begriff des „Passing“ beschrieben wird (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 199). In seiner Untersuchung legt er demnach den Fokus darauf, wie sich die Herstellung des Geschlechts in alltäglichen sozialen Situationen vollzieht (vgl. Villa 2011, S. 94).

Die Fallstudie „Agnes“ beschreibt eine von der Geburt an klassifizierte Männlichkeit* (Sex), mit der sie sich jedoch nicht identifizieren kann, sondern sich vielmehr der

¹¹ West/Fenstermaker (1995) relativierten die Annahme einer Omnirelevanz des Geschlechts und machten stattdessen im Sinne einer Omnipräsenz weitere soziale Kategorien in Interaktionsprozessen relevant (vgl. Degele 2008, S. 94; 100).

weiblichen* Kategorie zuschreibt und diese Zugehörigkeit anstrebt (Sex Category) (vgl. Gildemeister 2020, S. 181). Einer durch die Biologie begründeten vermeintlichen Natur der Zweigeschlechtlichkeit folgend – deren Vorstellung sich auch viele transsexuelle Menschen anschließen – entsteht das Bedürfnis nach einer operativen Anpassung der angeborenen Genitalien, um nicht Opfer von Diskriminierung und Ausgrenzung zu werden (vgl. ebd.). Indem sie sich zudem Erscheinungsweisen und Ausdrucksformen, wie die Kleidung und die Frisur einer codierten Weiblichkeit* sowie gleichzeitig dem weiblichen* Muster entsprechende Verhaltensweisen, wie das Sprechen und körperliche Bewegungen aneignet (Gender), können unhinterfragte Prozesse der Konstruktion und Zuschreibung von Geschlecht veranschaulicht werden, die dem selbstverständlichen und dem in Routine übergegangenen Blick des natürlichen Vorhandenseins zweier Geschlechter entgegenstehen (vgl. ebd.). Die Herausforderung dieser Darstellungsleistung, die der Prozess des Passing fordert, liegt dabei darin, dass die ineinander verwobenen und aufeinander verweisenden Verhaltensweisen von Frau* und Mann* zunächst in einem Prozess des Wahrnehmens und des sich Erschließens vollzogen werden müssen, um sie anschließend erlernen zu können (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 199f.). Ein zentrales Ergebnis der Studie Garfinkels lautet, dass Geschlecht in einem kontinuierlichen Prozess dargestellt werden muss und Mimik, Gestik und Kleidung sowie zahlreiche weitere Ausdrucksformen und Verhaltensweisen diejenigen sind, an denen sich Subjekte erkennen und gleichzeitig zu erkennen geben (vgl. Villa 2011, S. 95). Viel weniger relevant sind dabei biologische Körpermerkmale, wie die Genitalien (vgl. ebd.).

Die Erkenntnisse Garfinkels, dass die Einordnung in ein System dichotomer Geschlechter auf Darstellungsprozessen und deren Interpretationen des Gegenübers somit also auf Prozessen interaktiver Konstruktionsleistung beruhen, führt Suzanne J. Kessler und Wendy McKenna im Jahr 1978 dazu, Routinen der Zuschreibung, Darstellung und Wahrnehmung sowie die Wertung von Männlichkeit* und Weiblichkeit* aufzugreifen und weiterzuentwickeln (vgl. Gildemeister 2010, S. 140). Dass das soziale Geschlecht Gender mit dem körperlichen Geschlecht Sex nicht grundsätzlich übereinstimmt, analysieren sie nicht wie Garfinkel, ausschließlich an der Herstellung des Geschlechts von transsexuellen Personen, sondern ebenso an cis-Frauen¹², cis-Männern und Kindern (vgl. Aulenbacher/Meuser/Riegraf 2010, S. 67). Sie unterscheiden in ihren Untersuchungen

¹² Als cis-geschlechtliche Menschen werden Personen bezeichnet, deren soziales Geschlecht mit dem bei ihrer Geburt zugewiesenen biologischen Geschlecht übereinstimmt (vgl. Debus/Laumann 2019, S. 4).

grundlegend zwischen der „Geschlechtszuweisung“, die durch die einmalige biologische Bestimmung der Genitalien bei der Geburt als Mädchen* oder Junge* erfolgt, und der „Geschlechtszuschreibung“, die sie als eben diese interaktiven Herstellungsprozesse des Geschlechts bezeichnen und verweisen damit auf die Situation transsexueller Menschen, deren Zuschreibung von der bei der Geburt erfolgten Zuweisung des Geschlechts abweicht (vgl. Treibel 2006, S. 110). In ihren Untersuchungen widmen sie sich insbesondere dem Prozess der Geschlechtszuschreibung und kommen zu der Erkenntnis, dass diese nicht aufgrund der körperlichen Genitalien als die essentiellen Merkmale des Geschlechts (vgl. Kessler/McKenna 1978 zit. n. Treibel 2006, S. 111), sondern vielmehr anhand anderer Indikatoren und spezifischen Darstellungsressourcen wie der Kleidung, der Stimme, dem Körperbau, der Mimik und Gestik, geschlechtssegregierten Räumen u. v. m. erfolgt (vgl. Villa 2011, S. 98f.), die auf die vermeintliche Existenz entsprechender Genitalien hinweisen und somit die Geschlechtszugehörigkeit darstellen (vgl. Aulenbacher et al. 2010, S. 68). Vor diesem Hintergrund kommen sie in Bezug auf die Sex/Gender-Unterscheidung zu dem Ergebnis, dass biologische Körpermerkmale nicht zwangsläufig mit dem sozialen Geschlecht übereinstimmen und Sex und Gender somit nicht aufeinander reduziert werden können (vgl. ebd.).

Anhand der erweiterten Unterscheidung von „Doing Female“ und „Doing Male“ begreifen Kessler und McKenna die soziale Wirklichkeit als androzentrisch geordnet, in der Männlichkeit* im Gegensatz zu Weiblichkeit* höher bemessen wird (vgl. ebd. S. 69). Hinsichtlich dieser Wertung der Geschlechter fanden sie heraus, dass Subjekte in Attributionsprozessen lediglich als weiblich* wahrgenommen wurden, wenn männlich* codierte Zeichen fehlten, andersherum konnte dies jedoch nicht bestätigt werden (vgl. Gil-demeister/Hericks 2012, S. 202f.). Zudem vertraten sie die Annahme, dass es Frauen* eher möglich ist, männliche* Muster zu übernehmen, ohne dabei eine Bedrohung ihrer Geschlechtszuweisung zu riskieren (vgl. ebd., S. 203). Männer* hingegen empfinden eine Verwechslung ihres angenommenen Geschlechts vielmehr als eine Demütigung des eigenen Selbst (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang betonen Kessler und McKenna schließlich die sozial konstruierte Wertung von Weiblichkeit* und Männlichkeit*, die sich in alltäglichen Interaktionen widerspiegelt (vgl. ebd.).

Aufgrund des Deutungsmusters der hegemonialen Zweigeschlechtlichkeit, das sich tief in der Wahrnehmung der Menschen verankert hat und auf das in Attributions- und

Wahrnehmungsprozessen vertraut werden kann, unterliegen geschlechtliche Zuschreibungen einer hohen Flexibilität, die es erlaubt, durchaus weniger weiblich* codiertes Verhalten zu zeigen, aber dennoch kein Mann* zu sein (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 203; Gildemeister 2010, S. 140). Subjekte wissen demnach, dass das Gegenüber ausschließlich eine Frau* oder ein Mann* und diese Geschlechtszugehörigkeit naturgegeben und damit unveränderbar sein muss (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 203). Diese Annahme führt jedoch dazu, dass insbesondere transsexuelle Personen eine kontinuierliche Selbstdarstellungsarbeit (Doing Gender) leisten müssen, um die beabsichtigte Geschlechtszugehörigkeit aufrechterhalten zu können (vgl. Gildemeister 2010, S. 140; Treibel 2006, S. 109).

Mit der Analyse des Attributionsprozesses in sozialen Interaktionen haben Kessler/McKenna ihre Perspektive gegenüber Garfinkels Untersuchungen, in der die Fallstudie „Agnes“ als zentraler Bezugspunkt gilt, weiter ausgeführt und damit einen elementaren Mechanismus des Doing Gender entschlüsselt (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 203f.). Vor dem Hintergrund beider Untersuchungen lässt sich schließlich sagen, dass das vertraute Wissen um die binäre Zweigeschlechtlichkeit als maßgebliche Ressource für die soziale Konstruktion des Geschlechts dient (vgl. Gildemeister 2010, S. 140). Demnach werden in der alltäglichen sozialen Praxis Unterschiede zwischen Personen, Gegenständen, Räumen etc. hergestellt, die die vermeintliche Natürlichkeit von Weiblichkeit* und Männlichkeit* begründen und auf die auch im Falle einer Uneindeutigkeit in der Geschlechtsdarstellung zurückgegriffen werden kann (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 204).

Der sozialkonstruktivistische Ansatz kann als eine bedeutende Entwicklung in der Überwindung des traditionellen durch die Natur begründeten Biologismus betrachtet werden (vgl. Gildemeister 2020, S. 188). Vor dem Hintergrund des Wissens um das System der binären Zweigeschlechtlichkeit und deren struktureller Verankerung in der Gesellschaft, lässt sich jedoch ebenso Kritik am Ansatz der sozialen Geschlechterkonstruktion ausüben. Demnach erscheint eine von Subjekten konstruierte soziale Wirklichkeit gegenüber selbstverständlichen und unhinterfragten Wissensbeständen, die fälschlicherweise als a-historischer Tatbestand gelten, als äußerst erfahrungsfern (vgl. ebd.). Um sich auf die soziale Konstruktion der Wirklichkeit verlassen zu können, müssten eben jene Wissensbestände sowie eigene Vorannahmen und Routinen übergangen werden (vgl. ebd., S.

188f.). Die daraus resultierende Loslösung von vertrauten und vermeintlich natürlichen Wissensbeständen wird von der Gesellschaft häufig als sehr bedrohlich und abstrakt wahrgenommen und stößt mithin besonders auf Verständnislosigkeit (vgl. Gildemeister 2020, S. 189.).

Die Diskussion um die soziale Konstruktion von Geschlecht wirkt sich ebenso auf gleichstellungspolitische Forderungen vor dem Hintergrund des Gender Mainstreamings aus (vgl. Leitner 2005, S. 8). In Anbetracht einer fehlenden geschlechtsneutralen Wirklichkeit der Politik hat sich seit der Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen (VN) im Jahr 1995 der Begriff des „Gender Mainstreaming“ herausgebildet, der als das Leitbild der Geschlechtergerechtigkeit übersetzt werden kann (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ 2021, o. S.) und sich in Deutschland als eine gleichstellungspolitische Strategie auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene etabliert hat (vgl. Kaschuba 2009, S. 4). In Anbetracht dessen, dass Geschlecht als soziales Konstrukt in alltäglichen Interaktionen stetig neu hergestellt und bewertet wird, stellt sich in diesem Zusammenhang zum einen die Frage, inwieweit politische Institutionen und deren Akteur*innen in den Prozess des Doing Dender einbezogen werden und zum anderen inwieweit sich die politische Strategie des Gender Mainstreamings auf den konstruktivistischen Ansatz der Geschlechterherstellung bezieht (vgl. Leitner 2005, S. 1; 8).

An anderer Stelle wurde bereits darauf hingewiesen, dass die heteronormative Zweigeschlechtlichkeit sowie das heterosexuelle Begehren nicht nur von Individuen in zwischenmenschlichen Beziehungen, sondern ebenso in Diskursen und Institutionen kontinuierlich reproduziert werden. Gleichwohl sind auch politische Institutionen am Prozess des Doing Dender beteiligt, da sie zum einen aus den Strukturen der Geschlechterdifferenzierungen entstehen und zum anderen gesellschaftliche Ungleichheiten vor dem Hintergrund vorherrschender Rahmenbedingungen schaffen, die sich auf alltägliche Prozesse sozialer Interaktion auswirken (vgl. Leitner 2005, S. 8). Demnach lässt sich das gesellschaftliche System der Zweigeschlechtlichkeit als eine Grundlage für politisches Handeln verstehen (vgl. ebd., S. 12). Ausgehend von einer fehlenden geschlechtsneutralen Wirkung von Politik und den damit einhergehenden unterschiedlichen Auswirkungen politischer Entscheidungen auf Subjekte (vgl. BMFSFJ 2021, o. S.), sollen politische Prozesse und demnach die Aufmerksamkeit der beteiligten Akteur*innen im Sinne des Gender Mainstreamings derartig verändert werden, dass diese geschlechterdifferenzierenden

Auswirkungen zur Leitlinie des politischen Handelns und politischer Entscheidungen auf allen Ebenen werden (vgl. Leitner 2005, S. 13; Cordes 2010, S. 928). Im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet dies beispielsweise, dass Projekte, Angebote und Einrichtungen für Mädchen* und Jungen* geschlechtergerecht gestaltet sein sollen, um so auf die besonderen Lebenslagen eingehen und vielfältige Erfahrungen in der Geschlechterentwicklung ermöglichen zu können (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, S. 155).

Um auf den Zusammenhang von Gender Mainstreaming und der Konstruktion von Geschlecht zurückzukommen, sollen institutionelle Prozesse des Doing Gender und somit jene alltäglichen Annahmen von Geschlecht dadurch unterbunden werden, dass politische Programme und Konzepte im Hinblick auf die Reproduktion der Geschlechterhierarchien kontrolliert und ggf. frühzeitig revidiert werden, um Benachteiligungen der Geschlechter¹³ bereits im Entstehungsprozess entgegenzuwirken (vgl. Leitner 2005, S. 13). Die gleichstellungspolitische Strategie des Gender Mainstreamings bezieht sich zwar – nicht zuletzt in seiner Bezeichnung – auf den konstruktivistischen Ansatz der sozialen Konstruktion von Geschlecht, diese hat jedoch nahezu keine Auswirkungen auf das Politikgeschehen, wodurch die Strategie weiterhin an naturgegeben Vorstellungen einer Zweigeschlechtlichkeit festhält (vgl. Leitner 2005, S. 14; 16f.). Indem die differenzierte Betroffenheit und damit die Unterschiedlichkeit von Frauen* und Männern* in Bezug auf politische Programme und Entscheidungen in den Vordergrund gerückt wird, werden die Unterschiede *zwischen* ihnen hingegen übergangen und die Unterscheidung der Begriffe Sex und Gender gelangt erneut in den Blickwinkel (vgl. Wetterer 2003, S. 11f.). Der sich mit den konstruktivistischen Ansätzen vollzogene Wandel in der feministischen Debatte findet sich in der Gleichstellungspolitik des Gender Mainstreamings demnach nicht wieder, weshalb von einem Rückschritt der feministischen Theorie gesprochen werden kann (vgl. Leitner 2005, S. 16).

„Gender Mainstreaming [...] erweis[t] sich vor diesem Referenzhorizont weit eher als Re-Aktivierung tradierter, zweigeschlechtlich strukturierter Denk- und Deutungsmuster, denn als deren Verabschiedung oder gar Unterminierung“ (Wetterer 2003, S. 13).

Entsprechend einer auf Unterschiede beruhenden Sichtweise von Frauen* und Männern* wird der Aspekt der Ungleichheit derer demnach erneut in den Fokus gerückt und

¹³ Das politische Konzept des Gender Mainstreamings distanziert sich von einer spezifischen Politik für Frauen* und rückt vielmehr eine Geschlechterpolitik in den Vordergrund, die auf die Benachteiligung und Verbesserung der Lebensbedingungen beider Geschlechter ausgerichtet ist (vgl. Cordes 2010, S. 929).

erscheint eine vermeintlich natürliche Zweigeschlechtlichkeit in der Gleichstellungspolitik als vorherrschend und unfraglich (vgl. Wetterer 2003, S. 13). Die als Ursache für die Unterscheidung der Geschlechter geltende traditionelle Arbeitsteilung lässt sich vor dem Hintergrund des Doing Gender politischer Institutionen und der Vernachlässigung von Unterschieden *zwischen* den Geschlechtern schließlich legitimieren (vgl. Leitner 2005, S. 16f.). Um einer solchen Gefahr entgegenzuwirken, muss sich die inhaltliche Ausrichtung des Gender Mainstreamings insoweit verändern, dass nicht die Differenzen zwischen den Geschlechtern, sondern vielmehr jene politischen Prozesse kritisch betrachtet werden, die Geschlechterunterschiede hervorrufen und verstärken (vgl. ebd., S. 17). Um Homogenisierungen und gegensätzliche Zuschreibungen der Geschlechter zu vermeiden, muss es schließlich darum gehen, Differenzen *innerhalb* der Geschlechtskategorien sowie Gemeinsamkeiten *zwischen* ihnen zu betonen und zum Bezugspunkt politischen Handelns zu machen (vgl. Loge 2016, S. 38).

2.3 Diskursive Konstruktion von Geschlecht

Während das Geschlecht im vorangegangenen Kapitel nicht mehr als eine natürliche Gegebenheit, sondern vielmehr als Resultat alltäglicher sozialer Interaktionen zwischen Subjekten und den damit einhergehenden Prozessen der Geschlechtsdarstellung und -attribution begriffen und die Aufmerksamkeit somit auf das Tun von Subjekten gelenkt wurde, wird der zentrale Fokus im Folgenden nun auf die normativen Strukturen bzw. präziser ausgedrückt, auf die normativen Diskurse der Geschlechterdifferenz gelenkt, die auf das subjektive Tun wirken und die Darstellung des Geschlechts (re-)produzieren (vgl. Villa 2011, S. 147f.).

Vor diesem Hintergrund gilt zunächst die von Michel Foucault entwickelte Diskurstheorie als besonders relevant (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 207). Mit der Entwicklung des „Sexualitätsdispositiv“ (Foucault 1977, S. 105) als eine Zusammensetzung von Aussagen, Institutionen, Diskursen und Gesetzen, beschreibt Foucault Praktiken der Entstehung von Sexualität, die zunehmend diskursiv aufgeladen und demnach in gesunde und pathologisierte Sexualitäten eingeteilt wurden (vgl. Villa 2011, S. 167; Gildemeister/Hericks 2012, S. 207f.). Unter Diskursen versteht er verbale und nonverbale theoretische Aussagen, wie die der vermeintlichen Verschiedenheit von Frauen* und Männern*, die durch konkrete Äußerungen, wie der Beschreibung einer „Natur der Frau*“ konkretisiert werden (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 207). Die diskursiven Aussagen in der

Welt bestimmen schließlich das, worüber gesprochen wird und was das Wissen eines Subjekts ausmacht (vgl. Schäfer 2019, S. 30).

„Es gibt also nichts, das ein Mensch jenseits des Diskurses mit seinem freien Willen entscheiden kann, weil der Diskurs immer die Grenzen und Weiten des Sagbaren und Denkbaren vorgibt“ (Schäfer 2019, S. 30).

Neben der Entstehung von Diskursen sind ebenso die Machtwirkungen sowie die ihnen unterworfenen Subjekte Gegenstand der Foucault'schen Analysen (vgl. Schäfer 2019, S. 31.). Dementsprechend formieren sich u. a. die Aussagen über die Zweipoligkeit der Geschlechter stetig zu Diskursen, die wiederum darüber entscheiden, was in der Welt vor dem Hintergrund der Grenzen und Möglichkeiten des Diskurses geschehen kann und was nicht, was gesund und was krankhaft ist, was gut ist und was nicht (vgl. ebd., S. 34). Dabei stellen sie regelhafte soziale Tatbestände dar, die u. a. innerhalb des Wissens um Geschlecht und Sexualität eine soziale Wissensordnung bzw. die soziale Wirklichkeit über Sprache und Zeichensysteme abbilden und zwischenmenschliche Interaktionen determinieren (vgl. ebd., S. 32ff.). Neben der Tatsache, dass Diskurse Auswirkungen auf die soziale Praxis haben, produzieren sie überhaupt erst Problematiken wie die allgegenwärtige Zweigeschlechtlichkeit, um sie im Anschluss daran zum Gegenstand von Diskussionen zu machen (vgl. ebd., S. 33).

In Bezug auf die Subjektivität ist mit Foucault zu sagen, dass Subjekte laut seinem Verständnis nicht als Ausgangspunkt von Diskursen gelten, sondern vielmehr den diskursiven Machtwirkungen unterworfen sind und aus ihnen hervorgebracht werden (vgl. ebd., S. 57f.). Er bezeichnet sie als ein

„instabiles Produkt sich wandelnder Diskurse und Machtverhältnisse, das im Zuge von Modernisierungsprozessen bei Weitem nicht an emanzipatorischem Potenzial gewinnt, sondern eher einbüßt“ (Schäfer 2019, S. 57)

und weist darauf hin, dass Subjekte im Zuge der Aufklärung vielmehr an Autonomie und Freiheit verloren, als gewonnen haben (vgl. Schäfer 2019, S. 56ff.). Sein ausgesprochen negatives Verständnis der Subjekte wertet er allerdings dadurch auf, dass diese trotz der Unterwerfung durchaus produktiv werden können (vgl. ebd., S. 57). Weiter noch beschreibt Foucault die durch Diskurse hervorgebrachten Positionen des Subjekts, die von Individuen vor dem Hintergrund der Zweigeschlechtlichkeit als Mädchen* und Jungen*, als Frauen* und Männer* eingenommen werden und wiederum den Diskurs bilden (vgl.

Schäfer 2019, S. 59). In diesen Positionen werden sie schließlich zum Gegenstand der herrschenden Machtverhältnisse, die den Körper durchdringen (vgl. ebd.).

An den Überlegungen zur Diskurstheorie Foucaults knüpft Judith Butler, eine der bedeutendsten Vertreterin der Queer Studies, in den 1980er Jahren an, indem sie den Ansatz kritisch auf den vermeintlich ontologischen Status des Geschlechts bezieht (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 210). Ihr Ansatz lässt sich in den dekonstruktivistischen Ansätzen verorten, wobei sie jedoch nicht empirisch, sondern begriffsanalytisch vorgeht und die Konstruktion von Subjekt, Körper und Identität demnach im Bereich der Sprache, der herrschenden Diskurse und der symbolischen Ordnung konstatiert (vgl. Villa 2010, S. 146f.). Gesellschaftliche Normen wie die der Heteronormativität sind laut Butler nicht vordiskursiv und naturgegeben, sondern werden erst in Diskursen erzeugt, die schließlich die soziale Wirklichkeit abbilden (vgl. Ehlert 2012, S. 27). Um diese soziale Ordnung der Gesellschaft analysieren und im Hinblick auf das Ausgeschlossene aufbrechen zu können, eignet sich das aus dem Poststrukturalismus entwickelte Verfahren der Dekonstruktion (vgl. Degele 2008, S. 101), in dem Butler den Fokus auf die Instabilität vermeintlich stabiler sexueller Orientierungen lenkt sowie vereinheitlichende Geschlechtsidentitäten kritisch hinterfragt (vgl. ebd., S. 106; 109). Dem im vorherigen Kapitel behandelten Konzept des Doing Gender lässt sich im Sinne einer dekonstruktivistischen Perspektive schließlich mit einem „Undoing Gender“ entgegenwirken, in dem es darum geht, vermeintlich stabile Geschlechtskategorien und stereotype Geschlechterrollen zu destabilisieren und zugunsten einer Vielfalt von Gender zu durchdringen (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 44).

Indem Butler davon ausgeht, dass die „Dinge der Welt“ ihren Sinn und ihre Bedeutung erst diskursiv erlangen (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 210f.), wird u. a. dem Begriff der Heterosexualität erst im Kontext des Diskurses Bedeutung verliehen, denn „Sprache ist der offensichtlichste Ausdruck des Diskursiven [...] [und somit] *Erzeugung* von Sinn“ (Villa 2011, S. 153; Hervorh. im Original). Ein zentrales Element vor diesem Hintergrund stellen performative Sprechakte dar, in denen eine Handlung zugleich das benennt, was sie hervorruft (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 211). Die Benennung einer Person anhand deren*dessen Namen oder der geschlechtlichen Anrede wie Herr* oder Frau* versieht diese Person mit einer sozialen Kategorie, indem sie auf die vermeintliche Beschreibung ihrer Identität reagiert und sie damit akzeptiert (vgl. ebd.). Die Akzeptanz oder

Zurückweisung der Benennung, in der Identitätskategorien wie das Geschlecht enthalten sind, führt dazu, dass sie sich in die Identität der Subjekte einschreibt (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 211). Identitätskategorien wie das Geschlecht beinhalten zum einen an das Individuum gerichtete normative Erwartungen, die es zu erfüllen gilt und grenzen damit zum anderen weitere Kategorien ab, indem die Benennung der Frau* zugleich zu einem vorläufigen Ausschluss anderer Subjektpositionen führt und umgekehrt (vgl. ebd., S. 212). Die Einnahme einer Subjektposition ist demnach von Verwerfungen und einer Melancholie, der verleugneten Trauer ungelebter Identitäten und Möglichkeiten charakterisiert, die dem Subjekt jedoch zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst sind (vgl. Butler 2019, S. 131; 169):

„Wir wissen nicht, wer wir hätten sein können und können damit nicht offen um das (oder die) trauern, was (oder wer) wir nicht sind“ (Villa 2010, S. 152).

Der Verlust ungelebter Möglichkeiten verschwindet jedoch nicht, sondern dringt in das Innere der Psyche ein, sodass das Verworfenen im Inneren weiter existiert (vgl. Butler 2019, S. 127). Erst das Eingeständnis dieses Verlusts führt dazu, sich auf den Prozess des Trauerns über das Verworfenen und Tabuisierte einlassen zu können (vgl. ebd., S. 181f.). Mit der Bewusstwerdung der Abhängigkeit von vereindeutigenden Diskursstrukturen verweist Butler auf die kritische Handlungsfähigkeit der Subjekte, die subversiv mit den hegemonialen Diskursen umgehen können, indem sie die genannten totalisierenden Benennungen zurückweisen (vgl. Villa 2010, S. 152).

Um mit performativen Sprechakten die soziale Wirklichkeit abbilden und somit Realität und Sinn erzeugen zu können, müssen sich diese auf bestehende Bedeutungen beziehen (vgl. Villa 2011, S. 155). Sprachliche Performativität ist somit eine „ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt“ (Butler 1995, S. 22). Das, was Butler das Zitieren und Wiederholen von bestehenden Bedeutungen nennt, führt schließlich zur Reproduktion einer vermeintlichen Natürlichkeit der Heteronormativität (vgl. Degele 2008, S. 106). Bezieht man sich jedoch auf die Art und Weise des Wiederholens und Zitierens innerhalb diskursiver Verfahren, lässt sich darin ebenso die Möglichkeit zur subversiven Umdeutung und Verschiebung von Begriffen erkennen (vgl. Butler 2021, S. 216f.). Butler führt dafür das Beispiel des Begriffs „Queer“ an, der in der Vergangenheit und auch in gegenwärtiger Zeit für die Bezeichnung von Menschen genutzt wurde/wird, die von der gesellschaftlichen Norm geschlechtlicher

und sexueller Identitäten abweichen und somit als abwertend und demütigend galten/gelten (vgl. Butler 1995, S. 307). Mittlerweile wird der Begriff zwar zitiert, jedoch im Sinne einer positiven und identitätsstiftenden Bedeutung verwendet (vgl. Villa 2011, S. 160).

Butler bezeichnet Subjekte nicht als Personen oder Individuen (vgl. Butler 2019, S. 15). Vielmehr besetzen Individuen, ebenso wie im Sinne Foucaults, die Position eines Subjekts (vgl. ebd.) und erlangen somit nicht etwa durch autonome Entscheidungen der eigenen Identität Anerkennung (vgl. Villa 2010, S. 151). Um die Position eines Subjekts einnehmen zu können, muss ein Subjekt zuvor den Vorgang der „Subjektivation“ (Butler 2019, S. 8) unterlaufen haben (vgl. Butler 2019, S. 15f.). Damit bezeichnet Butler „den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung“ (Butler 2019, S. 8). Indem die Subjektivation als ein diskursiver Prozess aufgefasst wird, werden Fragen u. a. nach dem Wesen der Frau* von Fragen diskursiver Wirkungsmechanismen abgelöst, die Frauen* zu Frauen* werden lassen und sie damit zu intelligiblen, also lebensstüchtigen Identitäten machen (vgl. Villa 2011, S. 170f.).

Intelligible Geschlechtsidentitäten können nur dann zustande kommen, wenn das körperliche Geschlecht Sex, die Geschlechtsidentität Gender und das sexuelle Begehren in einem engen, kohärenten Zusammenhang stehen (vgl. Butler 2021, S. 38). Den Grund für die Übereinstimmung von Sex, Gender und Begehren sieht Butler in den normativen und von Zwängen geprägten Diskursen der Heterosexualität, die eine Legitimation der Zweigeschlechtlichkeit hervorbringen (vgl. Villa 2011, S. 172). Die Kohärenz der drei Komponenten stellt dabei kein Persönlichkeitsmerkmal der Subjekte dar, sondern repräsentiert vielmehr die gesellschaftliche Norm der Intelligibilität und somit das Alltagsverständnis eines binären Geschlechtersystems (vgl. Butler 2021, S. 38). Vor diesem Hintergrund spricht Butler schließlich von einer „Zwangsortnung“ (Butler 2021, S. 22) bzw. der „Zwangsheterosexualität“¹⁴ und weist darauf hin, dass die Debatte um die Sex/Gender-Unterscheidung nicht die richtige Verfahrensweise ist, um der natürlichen Determinierung von Geschlecht und Sexualität zu entgehen (vgl. Butler 2021, S. 22f.). Mit der Unterscheidung müsste vielmehr eine unabhängige Beziehung von Sex und Gender angenommen werden, die dazu führt, dass Begriffe wie Frau* und Mann* nicht per se dem weiblichen* und männlichen* Körper zugeordnet werden und Geschlechtsidentitäten in

¹⁴ Der auf Adrienne Rich zurückzuführende Begriff der „Zwangsheterosexualität“ wurde mittlerweile von dem Begriff der Heteronormativität abgelöst, der bereits zu Beginn des Kapitels behandelt wurde (vgl. Förster 2017, S. 19; Gildemeister/Hericks 2012, S. 217).

ihrer Vielfalt auch quer zum biologischen Geschlecht in den Blickpunkt gerückt werden müssen (vgl. Aulenbacher et al. 2010, S. 75; Butler 2021, S. 23).

Entgegen dem Alltagsverständnis, das Geschlecht als per se gegeben betrachtet, versteht Butler darunter eine performative Leistung, in der die geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung aufgrund ihrer Instabilität und Mehrdeutigkeit fortwährend hergestellt werden müssen (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 213.; Villa 2010, S. 148). Bei den Geschlechtskategorien Frau* und Mann* sowie der Heterosexualität handelt es sich ihrer Einschätzung nach schließlich um Idealisierungen, denen es sich anzunähern gilt und die durch performative Akte stetig hergestellt werden müssen (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 213; 215). Das biologische Geschlecht begreift sie nicht als ein natürliches, sondern als durch die Naturwissenschaften konstruiertes Geschlecht, was sie mit dem Argument untermauert, dass die natürliche Gegebenheit des Geschlechts weder einer geschlechtsspezifischen Erziehung der Kinder noch einer modischen Inszenierung bedürfte (vgl. ebd., S. 213f.). Butler bezeichnet Diskurse letztendlich als

„die *einzig*e wirklichkeitsschaffende Kraft, der sich auch eine – potentiell – vorsprachliche Körperlichkeit nicht entgegensetzen oder entziehen kann“ (Gildemeister/Hericks 2012, S. 215; Hervorh. im Original)

und verweist auf die Annahme, dass der menschliche Körper und das Geschlecht seit jeher sprachlich eingefärbt sind (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 216). Butler zufolge heißt es: „daher kann das Geschlecht keine vordiskursive anatomische Gegebenheit sein“ (Butler 2021, S. 26). Mit ihren Überlegungen wird deutlich, dass sie dem sprachlich-diskursiven Zugang einen besonderen Stellenwert in der Dekonstruktion von Geschlecht und Sexualität einräumt und dass sich die normativen Setzungen destruktiv auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Subjekte auswirken (vgl. Gildemeister/Hericks 2012, S. 216).

2.4 Kritik der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit unter Hinzunahme des plural-queeren Ansatzes

Aus den vorangegangenen Ansätzen der sozialen und diskursiven Konstruktion von Geschlecht und Sexualität und insbesondere der dekonstruktivistischen Perspektive eines Undoing Gender ging bereits hervor, dass es im Anschluss an das Wissen um die Konstruktion von Geschlecht zunehmend Aufgabe der Queer Studies ist, das Vorhandensein

vorherrschender heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit zu kritisieren und die Ineinssetzung von Geschlecht und Sexualität vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Anerkennung queerer¹⁵ Menschen aufzubrechen (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 45). Indem Queeren Ansätzen ein subversives und dekonstruktivistisches Potential zugrunde liegt, das die normativen Setzungen von Weiblichkeit* und Männlichkeit*, von Homo- und Heterosexualität kritisch hinterfragt, entfachen sie ihr subversives Potenzial und machen es möglich, Diskurse um Geschlecht und Sexualität zu transformieren (vgl. Hutfless 2019, S. 47).

Als ein in diesem Rahmen bedeutender Ansatz der Queer Studies gilt der „plural-queere Ansatz“ (Perko/Czollek 2022, S. 36), der die Heteronormativität, die Eingrenzung der Begriffe Sex und Gender sowie vermeintlich eindeutige und stabile Identitäten von Subjekten kritisiert und alternative Ansatzpunkte bereitstellt (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 37ff.). In Bezug auf die erste Dimension lässt sich auf die bereits genannten Aspekte um das Wissen der Zweigeschlechtlichkeit und das damit einhergehende gegengeschlechtliche Begehren verweisen, das sich als gesellschaftliche Normvorstellung in die Körper der Individuen einschreibt (vgl. ebd., S. 37). Indem das von der Heteronormativität abweichende Begehren als verwerflich und krankhaft gilt, wird den Subjekten eine einzige anerkannte Lebensweise zugeschrieben, die im Rahmen der Queer Studies als Eindimensionalität kritisch betrachtet und einer geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt nicht gerecht wird (vgl. ebd.). Die vermeintlichen Stabilitäten und wesentlichen Vorstellungen der Heteronormativität werden demnach aufgebrochen, sodass Menschen in ihren vielfältigen Seins- und Daseinsformen Anerkennung und Wertschätzung erfahren (vgl. ebd., S. 37f.).

Entgegen einer eingegrenzten Sichtweise auf die Begriffe Sex und Gender steht der Ansatz für die Verknüpfung dieser mit weiteren gesellschaftlichen Diversitätskategorien wie der Herkunft, der Religion, der körperlichen Verfassung von Individuen u.v.m. (vgl. ebd., S. 38f.). In diesem Rahmen plädiert er für die Abschaffung der hierarchischen Einordnung von Subjekten anhand dieser Merkmale und setzt sich im politischen sowie ethischen Kontext für die gleichberechtigte Teilhabe und den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen aller Menschen ein (vgl. ebd., S. 39). Mit dieser Forderung lässt sich

¹⁵ Als „queer“ können sich Menschen bezeichnen, die u. a. lesbisch, schwul, trans*, inter*, pansexuell oder non-binary sind (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 45). Des Weiteren definiert der Begriff eine politische Haltung, die sich gegen die normativen Vorstellungen der Heteronormativität positioniert und damit plurale Lebensformen im Sinne einer geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt ermöglicht (vgl. ebd.).

abschließend auf die Kritik eindeutiger und vermeintlich abgeschlossener Identitäten von Subjekten verweisen, die aus politischer Perspektive privilegiert oder ausgeschlossen werden (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 40). Im Hinblick auf individuelle Selbstbestimmung sollen Menschen jenseits ihrer Identität die Möglichkeit haben, an gesellschaftlichen Bereichen teilhaben und partizipieren zu können, womit sich die Queer Studies von kategorialen sowie identitätspolitischen Einschränkungen distanzieren und die Annahme der Unbestimmtheit und Unabgeschlossenheit subjektiver Identität vertreten (vgl. ebd., S. 40f.). Letztlich sind sie der Auffassung, dass „es das Subjekt als eine mit sich selbst identische Einheit nicht gibt“ (Perko/Czollek 2022, S. 39f.).

Auch lassen sich laut Quindeau Weiblichkeit* und Männlichkeit* sowie Hetero- und Homosexualität vielmehr als Pole in einem Kontinuum verstehen, das vielfältige Zwischenstufen sowie geschlechtliche und sexuelle Ausprägungen zulässt (vgl. Quindeau 2014a, S. 84) und entgegen eines binären Ordnungsprinzips, das stabile und unveränderbare Geschlechts- und Begehrensformen festschreibt, die Veränderung vielfältiger subjektiver geschlechtlicher und sexueller Identitäten im Sinne von Umschriften ein Leben lang ermöglicht (vgl. ebd., S. 98f.). Eine wesentliche Perspektive, die die Queer Studies in der Kritik der Heteronormativität einnehmen, ist das Erfassen neuer Themen vor dem Hintergrund, dass auch alles ganz anders sein könnte (vgl. Lautmann 2015, S. 52). Und dennoch lässt sich im Alltagsbewusstsein überwiegend die Selbstverständlichkeit eines natürlichen Geschlechts finden, da die These eines durch performative Akte konstruiertes Geschlecht sowie eine dadurch erzeugte Sexualität von maßgeblicher Erfahrungsferne und Unverständlichkeit der Gesellschaft zeugt (vgl. ebd.).

3 Geschlecht und Sexualität in der Kindheit

Die im vorherigen Kapitel dargestellten Erkenntnisse weisen darauf hin, dass Kinder bereits unter jenen Verhältnissen aufwachsen, die das Vorhandensein zweier Geschlechter und der dazugehörigen stereotypischen Eigenschaften und Verhaltensweisen, sowie einer damit einhergehenden eindeutigen Geschlechtszugehörigkeit und sexuellen Orientierung von Subjekten impliziert. Das Wissen um das eigene Geschlecht als auch das Thema der Sexualität spielen in der Entwicklung bereits vor der Geburt eines Kindes eine bedeutende Rolle. So können Föten bereits im Mutterleib als geschlechtsgebundene und sexuelle Wesen bezeichnet werden (vgl. Blank-Mathieu 2006, o. S.; Maywald 2018, S. 19), die die Gefühle und den Umgang der werdenden Eltern, insbesondere der Mutter* mit dem eigenen Geschlecht und der eigenen Sexualität spüren (vgl. Blank-Mathieu 2006, o. S.; Sielert 2015, S. 97).

In der Gesellschaft wird die kindliche Sexualität oftmals als kritisch betrachtet und tabuisiert und in gegenwärtiger Zeit zunehmend im Zusammenhang mit sexueller Gewalt durch Erwachsene und sexuellen Übergriffen unter Kindern thematisiert (vgl. Quindeau 2017, S. 51). Aufgrund mangelnden Wissens scheinen sowohl Eltern als auch pädagogische Fachkräfte bei der Konfrontation mit kindlichen sexuellen Verhaltensweisen häufig verunsichert und erscheint ein angemessener Umgang kaum bewältigbar (vgl. ebd., S. 52). Dass Geschlecht und Sexualität im Sinne der frühen Geschlechtsidentitätsentwicklung sowie der sexuellen Neugier und Sozialisation bereits im frühkindlichen Alter einen bedeutenden Teil der kindlichen Entwicklung darstellen (vgl. ebd.), soll in diesem Kapitel anhand entwicklungspsychologischer Ansätze sowie der kindlichen Entwicklung und Sozialisation unter heteronormativitätskritischer Perspektive behandelt werden.

Mit dem Begriff der „Geschlechtsidentität“ ist das Wissen und Empfinden um das eigene Geschlecht gemeint, das sich tief in das Subjekt einschreibt (vgl. Debus/Laumann 2019, S. 7). Neben der Identifikation als Mädchen*/Frau* und Junge*/Mann* ist ebenso eine Identifikation jenseits des Geschlechterdualismus möglich, wofür häufig der Überbegriff „Genderqueer“ oder „Non-Binary“ verwendet wird und die sowohl die Hauptgeschlechtlichkeit eines Subjekts darstellen als auch in Kombination mit weiteren Geschlechtsidentitäten das innere Empfinden kennzeichnen können (vgl. ebd.). Anstatt neben Geschlechtsidentität(en) ebenso von sexuellen Identität(en) zu sprechen, schließe ich mich der Auffassung Ilka Quindeaus an, die den Begriff der „sexuellen Orientierung“

bevorzugt (vgl. Quindeau 2014a, S. 90). Entgegen der sexuellen Identität umfasst der Orientierungsbegriff neben dem subjektiven Empfinden ebenso sexuelle Praktiken sowie bewusste und unbewusste sexuelle Fantasien (vgl. Schweizer/Brunner 2013, S. 231). Gemeint ist damit schließlich, ob sich Menschen zu einem Geschlecht hingezogen fühlen und auf welche(s) Geschlecht(er) sich das sexuelle Begehren im Sinne von Homosexualität, Heterosexualität, Bisexualität, Pansexualität, etc. in diesem Fall richtet (vgl. Debus/Laumann 2019, S. 13).

3.1 Geschlechtsidentitätsentwicklung

Wird der Fötus im Mutterleib zunächst als geschlechtsneutral bezeichnet, so lässt sich bereits in der frühen Schwangerschaft das genetische Geschlecht anhand der Geschlechtschromosomen feststellen, bevor die Geschlechtszugehörigkeit bzw. das Erziehungsgeschlecht bei der Geburt anhand sichtbarer Geschlechtsmerkmale bestimmt wird (vgl. Blank-Mathieu 2006, o. S.; Trautner 2008, S. 633). In diesem Zusammenhang ist auf die biologischen Besonderheiten der Intersexualität, bei der Kindern bei der Geburt weder ein eindeutig weibliches* noch ein eindeutig männliches* Geschlecht zugeordnet werden kann (vgl. Rohrman 2012a, S. 3) als auch auf die Transsexualität hinzuweisen, bei der die äußerlichen Geschlechtsmerkmale nicht mit der psychischen Geschlechtszugehörigkeit übereinstimmen (vgl. Blank-Mathieu 2006, o. S.).

Bei der Frage nach der Geschlechtsidentität handelt es sich um einen, vor der Geburt beginnenden und lebenslang fortwährenden Entwicklungsprozess, der als gelungen betrachtet werden kann, wenn ein in sich harmonisches Selbstbild des Subjekts entsteht (vgl. ebd.). Demnach geht es in der frühkindlichen Entwicklung bereits in den ersten Lebensjahren vorwiegend um die Einordnung in die Kategorien Mädchen* oder Junge* und die damit verbundenen geschlechtsbezogenen Eigenschaften und Verhaltensweisen (vgl. Pinquart 2019, S. 270f.; Rohrman 2012a, S. 3). Die bereits vor der Geburt zeitlich festgelegten und aufeinanderfolgenden Entwicklungsprozesse kennzeichnen den weiteren Verlauf der kindlichen Entwicklung bis ins Erwachsenenalter insbesondere in der körperlichen Heranbildung, wohingegen die kognitive, emotionale und verhaltensmäßige Entwicklung der Geschlechtsidentität von individuellen und sozialen Bedingungen abhängig ist und die Geschwindigkeit der Entwicklung somit von Kind zu Kind variieren kann (vgl. Trautner 2008, S. 633). In der Entwicklungspsychologie werden insbesondere biologische, kognitiv-motivationale und kulturelle Faktoren unterschieden, die die

Geschlechtsidentitätsentwicklung in einem komplexen Wechselspiel beeinflussen (vgl. Siegler/Saffran/Gershoff/Eisenberg 2021, S. 627).

Während die biologischen Erklärungsansätze, wie bereits angedeutet, chromosomale und hormonelle Einflüsse auf das Geschlecht umfassen, die möglicherweise zu einer Entwicklung von Verhaltensdifferenzierungen führen können (vgl. Siegler et al. 2021, S. 627),¹⁶ implizieren die kognitiv-motivationalen Ansätze die geschlechtsbezogene Selbstsozialisation der Kinder, in der sie sich geschlechtsstereotype Verhaltensweisen und Einstellungen durch eigene Erfahrungen, Beobachtung und Nachahmung ihrer sozialen Umwelt auf der Grundlage ihrer kognitiven Entwicklung aktiv aneignen (vgl. ebd., S. 629). Die Erklärungsansätze der sozialen und kulturellen Einflüsse beinhalten schließlich die Frage, inwieweit strukturelle Gegebenheiten im Hinblick auf den sozialen Status und der damit verbundenen Ungleichheit von Frauen* und Männern* die Geschlechterentwicklung beeinflussen (vgl. ebd., S. 627).¹⁷ Aufgrund des Erkenntnisinteresses an der Selbstsozialisation der Kinder erscheint die Darstellung kognitiver Theorien der Geschlechtsentwicklung an dieser Stelle essenziell.

Die von Lawrence Kohlberg (1966) entwickelte kognitive Entwicklungstheorie geht der Annahme nach, dass Kinder in der Interaktion und der Wahrnehmung der sozialen Umwelt versuchen, die Bedeutung des Geschlechts zu verstehen und dass dieses Verständnis vom Stand der kognitiven Entwicklung der Kinder abhängig ist (vgl. ebd., S. 629). In seiner Theorie beschreibt er insbesondere drei Entwicklungsstufen, in denen sich das Verständnis über das eigene Geschlecht sowie das der anderen im Alter von zwei bis sechs Jahren herausbildet (vgl. ebd.).

¹⁶ Im Rahmen der Entwicklungspsychologie sind derzeit keine Studien bekannt, die belegen, dass genetische bzw. chromosomale Faktoren für die Verhaltensunterschiede der Geschlechter Frau* und Mann* verantwortlich sind (vgl. Siegler et al. 2021, S. 628). Es gibt lediglich Anhaltspunkte einer indirekten Einwirkung hormoneller Faktoren auf die genetische Entwicklung (vgl. ebd.). So reagiert der menschliche Körper bei Bedrohungen mit einer erhöhten Produktion von Androgenen, die beim männlichen* Geschlecht in erhöhter Weise gebildet werden und somit Unterschiede im Aggressionsverhalten begründen können (vgl. ebd., S. 628f.).

¹⁷ In diesem Kontext verweise ich auf das bioökologische Modell nach Urie Bronfenbrenner, in dem die kindliche Entwicklung auf der Mikroebene eine Anpassung an die Opportunitäten der Makroebene (Werte, Normen, Einstellungen) darstellt (vgl. Leaper 2000; Whiting/Edwards 1988; Wood/Eagly 2002 zit. n. Siegler et al. 2021, S. 638) und Kinder vor dem Hintergrund normativer Verhaltenserwartungen auf differenzierte Art und Weise gefördert werden, was schließlich Auswirkungen auf ihre Fähigkeiten und Einstellungen sowie den auszuübenden Beruf und das Verhalten in Beziehungen hat (vgl. Leaper/Bigler 2018 zit. n. Siegler et al. 2021, S. 638).

Der erste Schritt zur *Geschlechtsidentität* vollzieht sich ab einem Alter von ca. zwei bis drei Jahren, in dem eine Unterscheidung der Geschlechter anhand äußerlicher Körpermerkmale, sowie die eigene als auch die fremde Zuordnung zur Geschlechtskategorie weiblich* oder männlich* erfolgt und Kinder sich und andere demnach als Mädchen* oder Junge* bezeichnen (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019, S. 232). Sie verfügen in diesem Alter jedoch noch nicht über das Wissen, dass das zugeordnete Geschlecht etwas Permanentes und zeitlich Stabiles ist (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2017, S. 105). Ab der Kindergartenzeit bis etwa zum sechsten Lebensjahr nimmt die Geschlechterdifferenzierung nun stetig zu (vgl. Siegler et al. 2021, S. 640).

In dem darauffolgenden Schritt der Entwicklung einer *Geschlechtsstabilität* mit etwa vier Jahren erkennen Kinder, dass sich das Geschlecht im zeitlichen Verlauf nicht mehr verändert und Mädchen* demnach im Erwachsenenalter nicht mehr zu Männern* werden können und umgekehrt (vgl. ebd., S. 630). Dennoch sind sie in dieser Phase der Auffassung, dass das Geschlecht durch äußerliche Merkmale, wie etwa dem Wechsel der Kleidung oder einer Veränderung des Haarschnitts variieren kann (vgl. ebd.).

Mit etwa fünf bis sieben Jahren vollzieht sich schließlich die Entwicklung der situativen *Geschlechtskonstanz* auf der dritten Stufe der Kohlberg'schen Entwicklungstheorie, in der Kinder lernen, dass die Geschlechtszugehörigkeit unabhängig der Situation oder Wünschen und Veränderungen äußerlicher Merkmale stabil bleibt und Mädchen* demnach auch Mädchen* bleiben, selbst wenn sie ein für Jungen* „typisches“ äußerliches Geschlechtsmerkmal aufweisen (vgl. ebd.). Ist diese Entwicklungsstufe erreicht, liegt der Fokus der Kinder laut Kohlberg zunehmend auf gleichgeschlechtlichen Kategorien, denen sie das „richtige“ geschlechtstypische Verhalten entnehmen und sich dieses aneignen (vgl. ebd.). Die Erkenntnis der Geschlechtskonstanz stellt demnach die Voraussetzung für die Übernahme gleichgeschlechtlicher Verhaltensweisen und geschlechtstypischer Interessen dar (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019, S. 232).

In seinen heteronormativ geprägten Überlegungen widmete Kohlberg sein Interesse zwar den „typischen“ Verläufen der Entwicklung einer Geschlechtsidentität von Cisgender-Kindern, vernachlässigte dabei jedoch jene Kinder, deren Geschlechtsidentität Gender nicht im Einklang mit dem körperlichen Geschlecht Sex steht, wie z. B. trans* und inter* Kinder (vgl. Siegler et al. 2021, S. 630). Da diese Kategorien im Alltag der gesellschaftlich hegemonialen Zweigeschlechtlichkeit wenig zugänglich sind und insbesondere mit

Scham und Ablehnung verbunden werden, erscheint die Entwicklung der Geschlechtsidentität in diesen Fällen höchst krisenbehaftet und muss aufgrund dessen als äußerst individuell betrachtet werden (vgl. Hubrig 2019, S. 24).

Entgegen Kohlbergs Annahmen, dass sich geschlechtstypisches Verhalten und das Verständnis des Geschlechterkonzepts erst nach dem Erreichen der Geschlechterkonstanz zeigt, nahmen u. a. Martin und Halverson (1981) im Rahmen der Theorie der Geschlechterschemata an, dass Kinder schon vor dem dritten Lebensjahr geschlechtstypisches Verhalten zeigen und somit bereits die Erkenntnis über das eigene Geschlecht als Voraussetzung für geschlechtsstereotypisches Verhalten sowie die intrinsische Motivation der Aneignung des Wissens um das Geschlechterkonzept gilt (vgl. Pinguart 2019, S. 271f.). Bei den sog. „Geschlechterschemata“ handelt es sich um alle mentalen Informationen über das Geschlecht, wie geschlechtstypische Verhaltensweisen und Eigenschaften, die Kinder anhand ihrer eigenen Erfahrungen und dem Einfluss der sozialen Umwelt, insbesondere durch Gleichaltrige und die geschlechtstypische Erziehung ihrer Bezugspersonen, erlangen und durch die eine Differenzierung der Geschlechter erfolgt (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019, S. 233; Siegler et al. 2021, S. 631). Anhand des Prinzips der Ingroup- und Outgroup-Schemata ordnen sie Menschen danach ein, ob sie dem eigenen Selbst entsprechen oder nicht und widmen den Menschen des gleichen Geschlechts einschließlich ihres Tuns anschließend besondere Aufmerksamkeit (vgl. ebd.). Das als normativ und angemessen geltende Verhalten sowie geschlechtstypische Eigenschaften werden zunehmend auf das Selbst bezogen, wodurch Kinder sich auf dieser Grundlage selbst in die Kategorie Mädchen* oder Junge* einordnen und schließlich eine detaillierte Vorstellung des eigenen Geschlechts im Hinblick auf Verhaltensweisen und Tätigkeiten erwerben, die sich infolgedessen als handlungsleitend für das eigene Tun etablieren (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019, S. 233).

Die Theorie der Geschlechterschemata weist auf die soziokulturellen Einflüsse der Geschlechtsidentität hin (vgl. Blank-Mathieu 2006, o. S.). Demnach entwickeln Kinder je nach Kultur ein anderes Selbstverständnis und nehmen ihre soziale Umwelt, insbesondere ihre primären Bezugspersonen, hinsichtlich ihrer Geschlechterrollen wahr, die sie anschließend in das eigene Selbstbild integrieren (vgl. ebd.). Nehmen auch Sozialisationsinstanzen wie u. a. Peergroups und frühkindliche Bildungsinstitutionen im weiteren Verlauf des Lebens eine bedeutende Rolle in der Entwicklung ein, erscheint insbesondere die

primäre Sozialisationsinstanz der Familie als höchst bedeutsam, in der das Kind die Möglichkeit bekommen sollte, seine Bezugspersonen in wechselnden Rollen zu erleben, um keine negativen Bewertungen dieser vorzunehmen (vgl. Blank-Mathieu 2006, o. S.). Indem es Kindern ermöglicht wird, vielfältige Geschlechterrollen sowie Ausprägungen von weiblichem* und männlichem* Verhalten zu erleben, können sie schließlich eigene, für sich selbst stimmige Elemente in ihre Persönlichkeit integrieren, die zu einer gelingenden Geschlechtsidentität führen (vgl. ebd.).¹⁸

Neben den biologischen, kognitiv-motivationalen und kulturellen Einflussfaktoren, die innerhalb der Entwicklungspsychologie behandelt werden, lassen sich ebenso psychologische Komponenten im Hinblick auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität entschlüsseln, die insbesondere die unbewussten Handlungen der Bezugspersonen in den Fokus rücken (vgl. ebd.). Sobald Eltern das biologische Geschlecht ihres Kindes erfahren, gehen damit einher zahlreiche Vorstellungen, die unbewusst auf das Kind übertragen werden, sodass es die Gefühle der Eltern spüren kann (vgl. ebd.). In Anbetracht dessen können sich ebenso negative Erfahrungen der Mutter* mit dem anderen Geschlecht sowie unsichere Vorstellungen in Bezug auf das eigene Geschlecht negativ auf das Kind auswirken (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund erscheint es für (werdende) Eltern besonders essentiell, sich mit der eigenen Geschlechtszugehörigkeit möglichst vor der Geburt reflexiv auseinander zu setzen und mögliche negative Erlebnisse mit den Geschlechtern aufzuarbeiten, um diese nicht auf das Kind zu übertragen und ihr*ihm eine positive Entwicklung der Geschlechtsidentität zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Kohlbergs Auffassungen lassen sich dahingehend lesen, dass das Erreichen der Geschlechtskonstanz mit der Erkenntnis um das eigene Geschlecht und die Aneignung geschlechtsstereotypischer Verhaltensweisen als Abschluss eines Entwicklungsprozesses gilt. Dem entgegen steht zum einen das Verständnis Eriksons, der die Identitätsentwicklung als einen lebenslangen Prozess versteht (vgl. Quindeau 2014b, S. 445) sowie die Annahmen Christel Baltes-Löhr, die das Geschlecht als „veränderbar, polypolar, plural und intersektional“ (Baltes-Löhr 2014, S. 32) begreift und damit sozio-historische Veränderungen des Geschlechts, die Verortung des Geschlechts jenseits eindeutiger Weiblichkeit* und Männlichkeit*, die Möglichkeit einer Verschiebung der

¹⁸ Weitere kognitive Ansätze sind u. a. die sozial-kognitive Theorie nach Bussey/Bandura (1999) (vgl. Siegler 2021, S. 633ff.) und die Theorie der sozialen Identität nach Tajfel/Turner (1979) (vgl. ebd., S. 635f.), die im Rahmen der Arbeit jedoch nicht näher ausgeführt werden können.

Geschlechterdimensionen im Sinne vielfältiger Formen des Geschlechts sowie die intersektionale Betrachtung mit weiteren Diversitätsmerkmalen beschreibt (vgl. Baltes-Löhr 2014, S. 32f.). Demnach kann die Entwicklung der Geschlechtsidentität weniger als ein abgeschlossener und stabiler Entwicklungsprozess, sondern vielmehr als ein fortwährender Prozess verstanden werden, der sich über die Dimensionen Frau* und Mann* hinausbewegt und im Laufe des Lebens vielfältigen Umschreibungen unterliegt (vgl. Quindeau 2014b, S. 445f.).

Schließlich lässt sich sagen, dass Forschungen zur Entwicklung der Geschlechtsidentität zeigen, dass sich das Geschlechterverständnis von Kindern in der von Kohlberg genannten Abfolge entwickelt (vgl. Siegler et al. 2021, S. 631) und die kognitive Entwicklungstheorie somit als eine bedeutende Errungenschaft in der Entwicklungspsychologie bezeichnet werden kann.

3.2 Sexuelle Entwicklung in der feministisch aufgeklärten Psychoanalyse

In Anlehnung an die in der Einleitung genannte Definition von Sexualität lässt sich zunächst festhalten, dass sich diese zum einen in der Lustgewinnung und Bedürfnisbefriedigung und zum anderen in dem auf die Reproduktion zielenden Geschlechtsakt widerspiegeln kann und damit auf eine vielfältige Perspektive menschlicher Sexualität hinweist. Mit dem sexuellen Streben nach Lust und Befriedigung stellt sich im Rahmen der Arbeit die Frage, inwieweit Sexualität bereits im frühkindlichen Alter von Relevanz zeugt. Betrachtet man die menschliche Sexualität lediglich unter dem Aspekt der Reproduktion, der auf ein angelegtes genetisches Programm zur Fortpflanzung verweist, gehen damit unweigerlich normative Setzungen sowie Hierarchisierungen sexueller Formen einher, die sich schließlich im Hinblick auf davon abweichendem Begehren und Verhalten in der heteronormativen Gesellschaft abzeichnen (vgl. Quindeau 2014a, S. 23). Vor diesem Hintergrund soll, entgegen einer biologisch fundierten Sexualität, im Rahmen der von Sigmund Freud begründeten Psychoanalyse das Augenmerk auf die psychosozialen Entstehungsbedingungen der kindlichen Sexualität gerichtet werden (vgl. ebd., S. 23f.). In ihrer kritischen Auseinandersetzung mit der Freud'schen Sexualtheorie legt Ilka Quindeau weitere bedeutende Impulse einer psychosexuellen Entwicklung dar, die in der folgenden Darstellung enthalten sind und das Phasenmodell Freuds in feministisch aufgeklärter Form abbilden.

In seiner Sexualtheorie stellt das Konzept der infantilen Sexualität einen besonderen Stellenwert dar, in dem er zum einen Aussagen über die frühkindlichen genitalen Bedürfnisse trifft und zum anderen neben sexuellen Aktivitäten ebenso das kindliche Erleben *jenseits* der genitalen Zonen als sexuell betrachtet (vgl. Quindeau 2012, S. 24). Mit der Auffassung, dass neben der genitalen Stimulierung ebenso vorwiegend unbewusste psychische Prozesse eine Lustgewinnung und körperliche Erregung bewirken können und die körperliche Sexualentwicklung in einem engen Zusammenhang mit der psychischen Geschlechtsentwicklung steht, formulierte Freud die Sexualität als „Psychosexualität“ (vgl. Quindeau 2012, S. 30; Schweizer 2010, S. 12), deren Entwicklung ein bedeutendes Element in der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen darstellt (vgl. Maywald 2018, S. 19). Die psychosexuelle Entwicklung bedient sich dem im Rahmen der Triebtheorie entwickelten Begriff des „Triebes“, in der Freud davon ausgeht, dass die menschliche Entwicklung durch unbewusste Triebe gesteuert wird, die nach der unmittelbaren Befriedigung von Wünschen und Bedürfnissen streben (vgl. Datler/Wininger 2014, S. 361). Demnach ist die Psyche des Menschen aufgrund von Wünschen, Impulsen und Gefühlen stets einem Spannungszustand ausgesetzt, in dem Schmerzen und Unlust vermieden werden sollen und das Erleben von Lustgefühlen angestrebt wird (vgl. ebd.). In Bezug auf die infantile Sexualität ist insbesondere der unbewusste Sexualtrieb für Freud von zentraler Bedeutung, da sexuelle triebhafte Strebungen als Antrieb der psychischen Entwicklung verstanden werden können (vgl. ebd., S. 362).

Den Begriff der Sexualität erweitert Freud und verwendet ihn, entgegen des Alltagsverständnisses, nicht lediglich für die Bezeichnung des Geschlechtsakts und die Fortpflanzung, sondern versteht darunter ebenso das ganzheitliche und affektive Erleben von Lust, Geborgenheit und Liebe, die Kindern jenseits der genitalen Zonen durch die soziale Umwelt u. a. in zwischenmenschlichen Beziehungen geboten werden können (vgl. Diem-Wille 2007, S. 161; 165). Die psychosexuelle Entwicklung vollzieht sich demnach durch subjektiv erlebte Erfahrungen, die nicht explizit sexuell sind, sondern sich in spontanem Erleben und Entdecken von Sinnlichkeit widerspiegeln und im Sinne von Geborgenheitswünschen und Autonomiebestrebungen aufgesucht werden (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2017, S. 43). Mit der Erweiterung des Sexualitätsbegriffs schreibt Freud der infantilen Sexualität einen polymorph-perversen Charakter zu, der auf die vielfältigen Ausdrucksformen der Sexualität jenseits der Fortpflanzungsfunktion hinweist und sie damit im Sinne einer zweizeitigen Sexualität deutlich von der Erwachsenensexualität abgrenzt

(vgl. Quindeau 2012, S. 27).¹⁹ Während die Erwachsenensexualität als absichtsvoll und zielgerichtet und insbesondere auf die genitale Sexualität ausgerichtet ist, lässt sich die kindliche Sexualität durch das spontane und ganzheitliche Erleben im Sinne körperlich-sinnlicher Erfahrungen mit dem eigenen und dem Körper Anderer beschreiben, das auf der kindlichen Neugier sowie dem Wunsch nach Nähe und Geborgenheit beruht (vgl. Maywald 2018, S. 17f.).

Freud geht außerdem zunächst von einer ursprünglichen Bisexualität des Menschen aus, die er der biologischen Differenzierung von Weiblichkeit* und Männlichkeit* entgegenstellt (vgl. Diem-Wille 2007, S. 163). Da die Triebenergie des Kindes bereits im Säuglingsalter ausgereift ist, erscheint eine innige emotionale Beziehung zu den primären Bezugspersonen für die weitere Entwicklung besonders erforderlich, schließlich werden hier im besten Fall die ersten für den Säugling befriedigenden Erfahrungen u. a. im Sinne des Bedürfnisses nach Nahrung und der körperlichen Pflege gemacht (vgl. ebd., S. 165). Nur wenn ein Kind bereits im Säuglingsalter diese befriedigenden Erfahrungen erleben kann, das Gefühl von Geborgenheit erfährt und gehalten wird, ist es zukünftig möglich, selbst sinnvolle Liebesbeziehungen einzugehen, die sich durch Sicherheit und Emotionalität auszeichnen (vgl. ebd.).

In seiner psychosexuellen Entwicklungstheorie ordnet Freud drei dem kindlichen Alter entsprechende und aufeinander folgende Entwicklungsphasen nebeneinander bestehende und sich nicht ausschließende erogene Zonen zu, mit denen das Kind lustvolle und befriedigende Erfahrungen macht (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019, S. 14f.; Quindeau 2014a, S. 56). Die Entwicklungsphasen werden dabei weniger im Sinne einer festgelegten Abfolge der Entwicklung wahrgenommen, sondern als Lust- und Befriedigungsstrebungen verstanden, die durch spezifische Körperbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben hervorgerufen werden (vgl. Quindeau 2014a, S. 16). Ebenso wie in der Entwicklung der Geschlechtsidentität muss auch in der psychosexuellen Entwicklung davon ausgegangen werden, dass diese nicht bei allen Kindern gleichermaßen abläuft, sondern sowohl

¹⁹ Gunther Schmidt bezeichnet Freuds Konzept der infantilen Sexualität als ein heterologes Modell, das die kindliche Sexualität hinsichtlich des Erlebens und der Bedeutungen deutlich von der Erwachsenensexualität unterscheidet und grenzt dies von dem homologen Modell Albert Molls ab, das die strukturellen Ähnlichkeiten der kindlichen und Erwachsenensexualität hervorhebt und sexuelle Reaktionen und Verhaltensweisen von Kindern als Vorformen der Erwachsenensexualität bezeichnet (vgl. Schmidt 2012, S. 62).

interindividuelle als auch intraindividuelle Unterschiede aufweisen kann (vgl. Maywald 2018, S. 31).

In der *oralen Phase* stellen Organe zur Nahrungsaufnahme, insbesondere der Mund und die Mundschleimhäute die erogene Körperregion zur Erkundung der Welt im Alter von ca. einem Jahr dar, durch die das Kind beim Saugen, Trinken und Beißen Lust und Befriedigung erfährt (vgl. Diem-Wille 2007, S. 166f.; Lohaus/Vierhaus 2019, S. 14f.). Die Erregbarkeit, mit der der Körper des Kindes durch diese Erfahrung ausgestattet wird,

„ist nicht angeboren, ist nicht Teil einer genetischen Ausstattung des Säuglings, sondern wird in der Beziehung zur Mutter erworben“ (Quindeau 2012, S. 33).

Damit scheint das Objekt der mütterlichen* Brust den Sexualtrieb des Kindes durch das Trinken hervorzubringen, indem stetig ein Verlust dieses Begehrens durch die Trennung von der Brust geschieht (vgl. Quindeau 2014a, S. 40). Das Streben nach Wiederherstellung dieses Empfindens führt schließlich dazu, dass der Sexualtrieb im folgenden Entwicklungsverlauf zunehmend auf den eigenen Körper, beispielsweise im Sinne des Daumen Nuckelns, gerichtet wird (vgl. ebd., S. 41). Während die Nahrungsaufnahme das Bedürfnis nach Hunger und Durst stillt und dem Säugling das Gefühl der Überlebenssicherheit übermittelt, macht das Saugen am eigenen Daumen schließlich erste autoerotische Erlebnisse möglich, die der Lust am eigenen Selbst dienen (vgl. Datler/Wininger 2014, S. 362). Der Autoerotismus weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich die sexuellen Objekte zur Lustgewinnung am eigenen Körper befinden und stellt damit ein zentrales Element in der infantilen Sexualität dar (vgl. Quindeau 2014a, S. 40).

Mit etwa zwei Jahren befindet sich das Kind in der *analen Phase*, in der vorwiegend Ausscheidungs- und Zurückhaltungshandlungen von Urin und Kot den Lustgewinn darstellen und Kinder neben Autonomie und Stolz ebenso Scham und Zwang erleben können (vgl. Diem-Wille 2007, S. 167). So wird das kindliche Ausscheiden des Stuhls als ein Geschenk an die Eltern oder pädagogischen Bezugspersonen imaginiert, das die Gefügigkeit des Kindes gegenüber diesen demonstrieren kann, während die Zurückhaltung die Unnachgiebigkeit und das Trotzverhalten des Kindes widerspiegeln kann (vgl. ebd.). Im Rahmen der Sauberkeitserziehung ist es in Bezug auf die weitere Entwicklung von besonderer Bedeutung, die Kinder liebevoll anregend und unterstützend zu begleiten und von Erniedrigung und Beschämung abzusehen, wenn die Ausscheidungshandlungen noch nicht den Erwartungen und Normvorstellungen entsprechen (vgl. Diem-Wille 2007, S.

167). Auch bei spielerischen Aktivitäten bevorzugen Kinder in dieser Phase Materialien und Stoffe, wie Wasser, Knete und Schlamm, die den Körperausscheidungen ähneln und mit denen sie sinnliche und lustvolle Erfahrungen sammeln können (vgl. ebd.).

Mit ca. drei bis sechs Jahren bezieht sich das Lusterleben und Interesse der Kinder in der *phallischen* bzw. *infantil-genitalen Phase*²⁰ insbesondere auf die kindlichen genitalen Zonen und die damit einhergehende erotische Empfindsamkeit (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019, S. 15; Tyson/Tyson 2009, S. 69). Laut Fenichel (1974) zeigt sich die infantile Genitalität dabei vorwiegend in der kindlichen Masturbation, die sich nun nicht mehr lediglich auf die Reizung der Genitalien, sondern zunehmend auf Objekte der Umwelt bezieht, dabei jedoch weniger mit Handlungen der Erwachsenensexualität vergleichbar ist (vgl. Quindeau 2014a, S. 56). Freud hingegen verortet den Objektbezug erst in fortschreitendem Alter und begreift masturbatorische Handlungen „als primär autoerotische Handlung“ (Quindeau 2014a, S. 57).

In der Auffassung Freuds, dass für Kinder beiden Geschlechts im Sinne des Kastrationskomplexes – der vor dem Hintergrund des Erkennens der Geschlechterdifferenz die Angst der körperlichen Beschädigung des Jungen* meint – ausschließlich das männliche* Genital eine Bedeutung hat, liegt ein bis heute ausgesprochen kritischer Aspekt der infantilen Sexualität, da die weibliche* Entwicklung demnach durch einen Mangel des männlichen* Genitals bezeichnet wird (vgl. Quindeau 2014a, S. 54f.). Die Wahrnehmung der Geschlechterdifferenzierung, die laut Quindeau eine Entwicklungsaufgabe beider Geschlechter darstellt, ist demnach durch den Gebärneid bei Jungen* und den Penisneid bei Mädchen* charakterisiert und verlangt von Kindern eine wesentliche durch Verlust und Trauer gekennzeichnete Entwicklungsanforderung, in der die ursprüngliche Vorstellung, beide Geschlechter sein zu können, aufgegeben werden muss (vgl. ebd., S. 54). Mit der zunehmenden Wahrnehmung des eigenen Geschlechts geht zudem die Bewusstwerdung des subjektiven Begehrens einher (vgl. ebd., S. 55), die auf den in der infantil-genitalen

²⁰ Die von Freud zunächst bezeichnete „infantile Genitalorganisation“ (Tyson/Tyson 2009, S. 68) wurde durch die Bezeichnung der „phallischen Phase“ abgelöst. Diese bezog sich jedoch ausschließlich auf die psychosexuelle Entwicklung von Jungen* und demnach auf das männliche* Genital, da er die Annahme vertrat, „daß das Interesse sowohl des Jungen* als auch des Mädchens* in dieser Phase vornehmlich auf den Phallus gerichtet sei“ (ebd.). Da diese Bezeichnung als ausgesprochen kritisch betrachtet wurde, schließe ich mich in der Verwendung der Begriffe den Auffassungen von Tyson/Tyson an, die die Bezeichnung der infantil-genitalen Phase bevorzugen, um das frühkindliche Interesse genitaler Zonen in den Fokus zu rücken (vgl. Tyson/Tyson 2009, S. 68f.).

Phase bedeutenden Entwicklungsprozess des Ödipuskomplexes²¹ hinweist (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019, S. 15).

Neben ihrem eigenen und dem Geschlecht Anderer nehmen Kinder ebenso die exklusive Beziehung ihrer primären Bezugspersonen als eine sexuelle Beziehung wahr, die Neid und Eifersucht erzeugt und aus der sie sich ausgeschlossen fühlen (vgl. Naumann 2010, S. 54). Um die Problematik des Ausschlusses aufzulösen, richtet sich ihr Begehren unter heteronormativen Verhältnissen mit etwa fünf Jahren (vgl. Datler/Wininger 2014, S. 363) zunehmend auf das gegengeschlechtliche Elternteil und möchten sie den Platz des gleichgeschlechtlichen Elternteils einnehmen (vgl. ebd.). In dieser Rivalität sind sie jedoch gleichzeitig der Angst vor Liebesverlust und Schuldgefühlen gegenüber dem gleichgeschlechtlichen Elternteil ausgesetzt und fürchten sich vor dessen Rache (vgl. ebd.). Um die libidinösen Wünsche dennoch zu erfüllen, identifizieren sie sich im Anschluss daran mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil, idealisieren deren körperlichen Merkmale sowie Normen und Werte, die sie schließlich ins eigene Selbst übernehmen (vgl. ebd.; Lohaus/Vierhaus 2019, S. 15) und verdrängen einen anderen Teil ihrer libidinösen Impulse, die infolgedessen jedoch unbewusst im inneren der Psyche bestehen bleiben (vgl. Datler/Wininger 2014, S. 363; Quindeau 2012, S. 40). Mit der Übernahme von Normen und Werten vollzieht sich zudem die Ausbildung des Ich²² und Über-Ich (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019, S. 15) und entwickelt das Kind erste Vorstellungen davon, wie es seine Zukunft gestalten möchte (vgl. Naumann 2010, S. 54).

In dieser konfliktreichen Phase erscheinen die feinfühlig Wahrnehmung und Spiegelung kindlicher Affekte seitens ihrer Bezugspersonen von besonderer Bedeutung, um ihnen eine gelingende Entwicklung sowie erste Vorstellungen hinsichtlich ihrer eigenen

²¹ Bei der Verwendung des Begriffs des „Ödipuskomplexes“ ist darauf hinzuweisen, dass dieser z. B. in Werken der Entwicklungspsychologie dem Entwicklungsprozess von Jungen* zugeordnet wird und damit von dem Begriff des „Elektrakomplexes“ abgegrenzt wird, der den Entwicklungsprozess von Mädchen* kennzeichnet (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019, S. 15). Da mit dieser Unterscheidung jedoch die Wirkmacht heteronormativer Verhältnisse begünstigt wird, schließe ich mich den Auffassungen Quindeaus an, die *ein* Modell des Ödipuskomplexes präferiert, dass für Mädchen* und Jungen* gleichermaßen gültig ist (vgl. Quindeau 2014c, S. 80).

²² In seinem Strukturmodell der Psyche unterscheidet Freud drei psychische Instanzen, die die menschliche Persönlichkeit prägen: das Es, das Ich und das Über-Ich (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019, S. 15). Während das Es die Instanz darstellt, die auf die unmittelbare Triebbefriedigung eines Menschen von Geburt an drängt, stellt das Über-Ich diejenige Instanz dar, die Normen und Wertvorstellungen der kindlichen Umgebung repräsentiert und einer unmittelbaren Triebbefriedigung entgegensteht (vgl. ebd.). Indem die Ich-Instanz schließlich die Vermittlerfunktion zwischen den unmittelbaren Bedürfnissen des Es und den Norm- und Wertvorstellungen der Umgebung einnimmt, repräsentiert es das Realitätsprinzip und entscheidet darüber, welche Wünsche und Bedürfnisse des Subjekts verwirklicht werden können (vgl. ebd.).

Zukunft zu ermöglichen (vgl. Naumann 2010, S. 55). Vor dem Hintergrund der ursprünglichen Bisexualität des Kindes und der damit einhergehenden Gleichzeitigkeit von heterosexueller und homosexueller Objektbeziehung, durch die Kinder weibliche* und männliche* Anteile in ihre Identität integrieren (vgl. Quindeau 2012, S. 38f.; Schweizer 2010, S. 16), spricht Freud in Bezug auf die libidinösen Wünsche des Kindes gegenüber dem gegengeschlechtlichen Elternteil und der Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil von einem positiven Ödipuskomplex, während umgekehrt die durchaus bestehenden libidinösen Wünsche gegenüber dem gleichgeschlechtlichen Elternteil und die Identifikation mit dem gegengeschlechtlichen Elternteil laut ihm einen negativen Ödipuskomplex darstellen (vgl. Tyson/Tyson 2009, S. 70f.). Entgegen dieser Auffassung Freuds spricht Quindeau „lieber von einer gleich- und gegengeschlechtlichen Ausprägung, beides zusammen bildet den vollständigen Ödipuskomplex“ (Quindeau 2014c, S. 85), um die Gleichwertigkeit der sexuellen Orientierungen zu betonen (vgl. Quindeau 2014c, S. 85).

Die Festlegung des Objektes, das zukünftig begehrt wird, erfolgt nach Freud noch in der ödipalen Phase und der folgenden Pubertät (vgl. Quindeau 2014a, S. 62). Einer starren Festlegung sexueller Orientierung tritt Quindeau insoweit entgegen, dass sie den Ödipuskomplex in unterschiedlichen Lebensphasen des Subjekts verortet und damit stets zu differenzierten Lösungen führen kann (vgl. Quindeau 2014c, S. 86). Aufgrund der homo- und heterosexuellen Komponenten, die jedes Kind in seiner Entwicklung hervorbringt, bestehen die sexuellen Orientierungen nebeneinander, während eine Orientierung, zumeist die homosexuelle, im Kontext gesellschaftlicher Ordnungsprinzipien einer heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit ins Unbewusste gedrängt wird (vgl. Quindeau 2014a, S. 88). Gleichgeschlechtliches Begehren und gegengeschlechtliche Identifikation müssen demnach schließlich verworfen werden, bleiben gleichzeitig jedoch weiterhin innerpsychisch wirksam (vgl. ebd.). Mit Butler gesprochen wird die Geschlechtsentwicklung vor diesem Hintergrund mit der genannten Melancholie und der verleugneten Trauer über die verworfene Liebesbeziehung besetzt (vgl. Quindeau 2012, S. 39; Butler 2019, S. 126f.).

In Freuds klassischem Phasenmodell nicht thematisiert und dennoch wichtig erscheint die Haut als eine weitere erogene Zone des kindlichen Körpers, die der Lustgewinnung durch die Interaktion, insbesondere durch Pflegehandlungen, mit den Eltern oder den sozialpädagogischen Fachkräften dient (vgl. Quindeau 2014a, S. 49). Indem die Haut als ein

bedeutsames Übertragungsorgan körperlicher Kontakte, wie dem Streicheln, Halten, Küssen etc. bezeichnet wird, die dem Kind zum einen das Gefühl von Geborgenheit und Fürsorglichkeit übermitteln, zum anderen jedoch ebenso als Ablehnung und Angst wahrgenommen werden können, stellen Berührungen wichtige Elemente des körperlichen Empfindens dar (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 17). So nehmen Kinder während des Wickelns oder Badens nicht lediglich ihr eigenes Geschlecht, sondern ebenso den Umgang ihrer Bezugspersonen mit ihren Geschlechtsorganen wahr, die das sexuelle Körperbewusstsein und die psychische Entwicklung der Kinder nachhaltig prägen (vgl. Wanzeck-Sielert 2020, o. S.).

In der an die infantil-genitale Phase anschließenden *Latenzphase*, in der sich Kinder mit etwa sechs bis elf Jahren befinden, stehen schließlich weniger die Triebe und der genitale Lustgewinn im Vordergrund, sondern spielt vielmehr die soziale Umwelt und damit schulische Lernprozesse sowie Beziehungen zur Peergroup und die elterlichen Normerwartungen eine bedeutende Rolle (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019, S. 15; Datler/Wininger 2014, S. 363). Durch das Erleben neuer Befriedigungsmöglichkeiten und der zunehmenden Kontrolle über die eigenen Triebe erwerben Kinder die Fähigkeit der Sublimierung und richten die Befriedigung ihrer libidinösen Strebungen somit nicht mehr auf die ödipal-inzestuösen Wünsche, sondern vielmehr auf sozial akzeptierte Formen (vgl. Tyson/Tyson 2009, S. 72). Da die Entwicklung des Kindes in dieser Phase keineswegs stagniert, sondern zahlreiche Entwicklungsprozesse durchläuft, kann es nach Freud dennoch zu Durchbrüchen sexueller Betätigung jenseits der Sublimierung kommen (vgl. ebd., S. 71f.).

Mit einer erneuten *genitalen Phase* in der Adoleszenz erhalten die genitalen Zonen ab ca. elf Jahren erneuten Aufschwung und werden aufgrund hormoneller Veränderungen abermals zur zentralen Körperregion des Lustgewinns (vgl. Datler/Wininger 2014, S. 363; Lohaus/Vierhaus 2019, S. 15). Der Fokus der kindlichen Sexualität liegt nun jedoch im Gegensatz zur infantil-genitalen Phase vermehrt auf der Auseinandersetzung mit dem Geschlecht anderer (vgl. Datler/Wininger 2014, S. 363; Quindeau 2014a, S. 63). Aufgrund von körperlichen Veränderungen sowie damit einhergehenden Veränderungen des Selbsterlebens ist die Phase der Adoleszenz von zahlreichen Verunsicherungen und Ängsten begleitet, die sich auf das Selbstwertgefühl der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auswirken (vgl. Schweizer 2010, S. 19). Darüber hinaus entstehen im Hinblick auf normative gesellschaftliche Vorstellungen und die Reaktionen des sozialen Umfelds,

insbesondere der Peergroup, mit zunehmender Wahrnehmung sexueller Wünsche und Fantasien Angst- und Schamgefühle, die eine beständige Auseinandersetzung mit der eigenen Person erfordern (vgl. Schweizer 2010, S. 19). In der Neu- und Umgestaltung bisheriger Kindheitserfahrungen besteht schließlich die Möglichkeit, ungünstiges seelisches und körperliches Erleben der frühen Kindheit zu überarbeiten (vgl. Quindeau 2014a, S. 63).

Entgegen der von Freud beschriebenen Zweizeitigkeit einer infantilen und Erwachsenensexualität, die ab der adoleszenten Phase strengen gesellschaftlichen Normvorstellungen unterworfen ist (vgl. ebd., S. 64), lässt sich die Adoleszenz laut Quindeau demnach nicht als ein Neuanfang der Sexualität, sondern vielmehr als eine Umschrift frühkindlicher Erfahrungen und den darin enthaltenen Lust- und Befriedigungsstrebungen bezeichnen, in der diese zwar den grundlegenden Umriss der Erwachsenensexualität bilden, dennoch genügend Raum für Neu- und Umgestaltung besteht (vgl. ebd., S. 63ff.). Vor diesem Hintergrund erscheinen die Veränderung und der Wechsel vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Identitäten eines Subjekts ein Leben lang möglich (vgl. ebd., S. 98f.). Das Konzept der infantilen Sexualität liefert schließlich eine Erklärung für die Entstehung und Entwicklung der erwachsenen Sexualität, die folgerichtig nicht mehr auf ihre Reproduktionsleistung reduziert werden kann und demnach die Möglichkeit enthält, normativen Setzungen sowie Hierarchisierungen von Homo- und Heterosexualität den Rücken zu kehren (vgl. Quindeau 2012, S. 28).

Das Phasenmodell Freuds stellt ebenso wie die kognitiven Entwicklungstheorien einen idealtypischen Verlauf der kindlichen Entwicklung dar und vernachlässigt dabei weitere Varianten der sexuellen Entwicklung. Nachdem die Adoleszenz als eine krisenhafte Phase der psychosexuellen Entwicklung dargestellt wurde, liegt die Vermutung nahe, dass diese von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, deren Entwicklung von einem durch die Heteronormativität geprägten idealtypischen Verlauf abweicht, als höchst problematisch und schmerzlich erlebt wird. Wie bereits erwähnt, lassen sich die Annahmen Freuds ohne die eingebrachten Modifizierungen als überholt und veraltet, sowie durchaus sexistisch betrachten und einem historischen Zeitabschnitt zuordnen, der durch die bevorzugte Stellung des männlichen* Geschlechts und maßgeblicher Werte und Normen gekennzeichnet war (vgl. Naumann 2010, S. 31). Für die Darstellung der psychosexuellen Entwicklung in der Kindheit erscheint das Phasenmodell dennoch durchaus hilfreich und

wird zudem z. B. in der Sexualpädagogik weiterhin herangezogen (vgl. Quindeau 2014a, S. 38).

Wie bereits deutlich wurde, gilt die Aufmerksamkeit der kindlichen Entwicklung in der modernen Psychoanalyse weniger der durch Triebe gesteuerten Bedürfnisse und Lustgewinnung, sondern nehmen vielmehr zwischenmenschliche Beziehungen einen bedeutenden Stellenwert ein (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019, S. 17). Das Konzept der sog. „Objektbeziehungen“ betrachtet Subjekte in ihrer frühen sozialen Prägung durch bedeutsame Beziehungen zu ihrer Umwelt, insbesondere in der frühen Mutter*-Kind-Beziehung, und darin, wie es diese Beziehungen erlebt (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019, S. 17; Staats 2021, S. 74). Das Erleben spiegelt dabei individuelle Erfahrungen, Fantasien und Interpretationen innerhalb dieser Beziehungen wider, die nicht unweigerlich mit der sozialen Wirklichkeit übereinstimmen müssen und sich in der innerpsychischen Struktur im Subjekt niederschlagen (vgl. Datler/Wininger 2014, S. 366). Die frühen zwischenmenschlichen Erfahrungen, die ein Kind bereits ab seiner Geburt erlebt, werden in der weiteren Entwicklung in bestimmten Verhältnissen schließlich mehr oder minder bewusst aktiviert und steuern einen wesentlichen Teil dazu bei, welche Interaktionen zukünftig eingegangen und welche Emotionen und Verhaltensweisen dabei ausgedrückt werden (vgl. ebd.). Entgegen der traditionellen Psychoanalyse Freuds, in der die Geschlechtsidentitätsentwicklung durch die frühe Bedeutsamkeit der Sexualität beeinflusst wird, gehen die Objektbeziehungstheorien von einem umgekehrten Verhältnis aus, in dem sich die Geschlechtsidentitätsentwicklung maßgeblich auf die Sexualentwicklung auswirkt (vgl. Quindeau 2014a, S. 87).

3.3 Kindliche Entwicklung und Sozialisation im Kontext von Geschlechterstereotypen

Da Sozialisationsprozesse zum einen durch normative Setzungen und die damit einhergehenden Hierarchisierungen geformt und erzeugt werden und zum anderen Zweigeschlechtlichkeit und darauf bezogene heterosexuelle Begehrensweisen hervorrufen (vgl. Götsch 2015, S. 130), erscheint es in diesem Zusammenhang relevant, die kindliche Entwicklung und Sozialisation vor dem Hintergrund einer heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit zu betrachten.

Mit den Ansätzen einer „geschlechtsspezifischen Sozialisation“ wurden entgegen biologischen Aspekten gesellschaftliche Bestandteile der Sozialisation relevant, die darauf verweisen, dass Kinder nicht als Mädchen* und Jungen* geboren werden (vgl. Ehlert 2012, S. 28), sondern durch das Vorherrschen einer heteronormativen Hegemonie bereits ab der Geburt „dazu gemacht werden“ (Ehlert 2012, S. 28).²³ Während das Konzept der geschlechtsspezifischen Sozialisation, das die Geschlechterdifferenz als eine durch die spezifisch weibliche* und männliche* Sozialisation *hervorgebrachte* verstand (vgl. Nestvogel 2010, S. 168), in den 1970er und 1980er Jahren an Bedeutung gewann, wurde das Sozialisationskonzept bereits in den 1990er Jahren mit zunehmender Bedeutung der konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Ansätze von Geschlecht in Frage gestellt und kritisch diskutiert (vgl. Ehlert 2012, S. 28). Vor dem Hintergrund einer zuvor detaillierten Darstellung dieser Ansätze, bezog sich die Kritik an dem Konzept insbesondere darauf, mit der Auffassung einer spezifischen Sozialisation von Mädchen* und Jungen* bereits von einem biologischen Geschlechterdualismus auszugehen und diesen sozialisationstheoretisch zu reproduzieren (vgl. Dausien/Walgenbach 2015, S. 23).

Da sich u. a. die berufliche Trennung der Geschlechter sowie eine geschlechterdifferenzierte Erziehung von Kindern in der Gesellschaft fortlaufend durchsetzen, ist jedoch davon auszugehen, dass sich die geschlechtsspezifische Sozialisation als Erklärungsmuster der Geschlechterdifferenz in hohem Maß gefestigt hat (vgl. Gildemeister/Robert 2008, S. 38f.; Bührmann/Diezinger/Metz-Göckel 2014, S. 172f.). Aufgrund des Verständnisses der subjektiven Eigenaktivität im Herstellungsprozess des Geschlechts, das mit den sozialkonstruktivistischen und dekonstruktivistischen Ansätzen einhergeht (vgl. Kap. 2.2, 2.3), wird die Geschlechtersozialisation hinsichtlich der neueren Sozialisationsforschung im Folgenden weniger als eine gesellschaftliche Überformung der Subjekte, sondern vielmehr als eine aktive Auseinandersetzung der Kinder mit den heteronormativen Vorgaben der Geschlechterverhältnisse begriffen, in der sie sich die normativen Setzungen durch zahlreiche vergeschlechtliche körperliche und soziale Praktiken im Sozialisationsprozess aneignen, bis diese schließlich in routinisiertes Handeln übergehen (vgl. Focks 2016, S. 88f.; Naumann 2010, S. 90). Dabei spielen insbesondere Sozialisationsinstanzen wie die Familie, Gleichaltrige sowie frühkindliche Bildungseinrichtungen eine bedeutende Rolle,

²³ Als ein bedeutendes Werk gilt in diesem Zusammenhang die im Jahr 1977 von Ursula Scheu verfasste Publikation, die den Titel „Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht“ (Scheu 1977) trägt (vgl. Ehlert 2012, S. 28).

da sie Verhaltenserwartungen hervorrufen und verstärken können (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, S. 46).

Indem Kinder die in der heteronormativen Gesellschaft geltenden Geschlechterverhältnisse sowie spezifische Rollenbilder und Geschlechterstereotype bereits ab der Geburt alltäglich beobachten und diese schließlich im Laufe der Sozialisation verinnerlichen, eignen sie sich das Ordnungsprinzip der Zweigeschlechtlichkeit bereits im jungen Alter an und erkennen dieses als ihre soziale Wirklichkeit (vgl. Hubrig 2019, S. 18f.). So können sie bereits in einem Alter von ca. sechs Monaten weibliche* und männliche* Stimmen und mit ca. zwölf Monaten die Gesichter von Frauen* und Männern* unterscheiden und somit die Stimme zu einem Gesicht zuordnen (vgl. Maywald 2018, S. 25). Durch die ständige Präsenz einer Geschlechtersymbolik, die sich u. a. in den Namen von Mädchen* und Jungen*, der Kleidung, Spielmaterialien und den Medien in Form von zahlreichen Werbeplakaten, Fernsehsendungen und Büchern widerspiegeln sowie die gesellschaftlichen Strukturen, die sich u. a. über die Arbeitsteilung der Geschlechter erlebbar machen, werden Kinder dazu aufgefordert, sich in allen Lebensbereichen mit Geschlecht und Sexualität auseinanderzusetzen (vgl. ebd., S. 18f.; Focks 2016, S. 88).

Vor dem Hintergrund, dass sie das Geschlecht mit ca. zwei bis drei Jahren zunächst als etwas instabiles und sich situativ wandelndes Phänomen auffassen, suchen Kinder zum einen zunehmend nach sicheren Zuordnungen, die ihr Geschlecht widerspiegeln und grenzen sich andererseits gleichzeitig von den für sie widersprüchlichen Repräsentanzen ab, um die Zugehörigkeit zu einer Geschlechterkategorie rigide zu veranschaulichen (vgl. Hubrig 2019, S. 22). Auch die Wahl der Spiel- und Interaktionspartner*innen orientiert sich weitestgehend auf Kinder des gleichen Geschlechts, wenn diese die Situation selbst gestalten können (vgl. Niesel 2001, o. S.). Mit der Erkenntnis der Geschlechtskonstanz versuchen sie, den gesellschaftlichen Rollenerwartungen und Anforderungen weitestgehend gerecht zu werden, um so als ein „richtiges Mädchen*“ und als ein „richtiger Junge*“ anerkannt zu werden (vgl. Hubrig 2019, S. 23.). So erscheint es für Kinder bereits im frühkindlichen Alter befremdlich und völlig „falsch“, wenn ein Junge* die Kita mit bunt lackierten Fingernägeln²⁴ oder weiblich* konnotierter Kleidung betritt (vgl. ebd.,

²⁴ Mit diesem Beispiel verweise ich auf eigene Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis, in der ein dreijähriger Junge* die Kita mit bunt lackierten Fingernägeln betrat und insbesondere von den Mädchen* der Gruppe auf diesen „Fehler“ hingewiesen wurde. Vor dem Hintergrund des angeeigneten Wissens um die Erwartungen an einen „richtigen Jungen*“ ordneten sie das Verhalten als schlichtweg „falsch“ ein.

S. 19). Das Beispiel des Jungen* ist hier bewusst gewählt, da es ihnen im Allgemeinen weniger möglich ist, weiblich* aufgeladene Verhaltensweisen und Ausdrucksformen zu demonstrieren, ohne dabei gesellschaftliche Ablehnung und Ausgrenzung zu erfahren (vgl. Hubrig 2019, S. 23). So sind die Rollenbilder von Mädchen* weiter gefasst, indem beispielsweise das Tragen von Hosen sowie das Toben größtenteils gesellschaftlich geduldet werden und Jungen* vor dem Hintergrund der hegemonialen Heteronormativität beim Tragen von Kleidern als abstoßend betrachtet werden (vgl. ebd.).

In der Familie²⁵, die die zentrale und primäre Instanz für die frühkindliche Entwicklung und Sozialisation darstellt (vgl. Gildemeister/Robert 2008, S. 37.), lassen sich unterschiedliche Umgangsweisen der Bezugspersonen mit der geschlechtlichen und sexuellen Entwicklung ihrer Kinder feststellen (vgl. ebd., S. 40f.). So finden sich eine auf die Geschlechterdifferenzierung abzielende Erziehung ebenso wieder, wie eine geschlechtersensible Erziehung, in der durchaus Raum und Möglichkeiten für ein „Dazwischen“ der Geschlechterpole weiblich* und männlich* bestehen, es aber trotz dessen freilich schwerfallen kann, sich der Geschlechterdifferenzierung vollends zu entziehen (ebd.). Bereits bei der vorgeburtlichen Namensfindung entwerfen werdende Eltern Erwartungen und Vorstellungen, die sich auf die Zukunft des Kindes richten und assoziieren mit weiblichen* Vornamen vermutlich andere Eigenschaften und Verhaltensweisen als sie dies mit männlichen* Vornamen tun (vgl. ebd., S. 45f.). Ab der Geburt verlagern sich die vorgeburtlichen Vorstellungen der Eltern über ihr Kind häufig in geschlechterdifferenzierende Umgangsweisen (vgl. Naumann 2010, S. 35), in denen Mädchen* insbesondere das Gefühl von körperlicher Zuwendung und vermehrter Bindung zugesprochen wird und affektive Gefühle der Angst, nicht jedoch der Wut zugelassen werden und Jungen* hingegen vielmehr ihren Autonomiebestrebungen nachgehen dürfen und Affekte wie Wut und Zorn zugelassen werden, Angst hingegen weniger integriert werden darf (vgl. Brody 1985, S. 106 zit. n. Bilden 2002, S. 285f.).

Doch auch *zwischen* den Eltern lassen sich geschlechterdifferenzierende Umgangsweisen finden (vgl. Gildemeister/Robert 2008, S. 50). Während Väter* das Kind vermehrt zu aktiven Tätigkeiten anregen sowie Autonomie und Wettbewerbsfähigkeit fördern,

²⁵ Auch der Begriff der „Familie“ unterliegt einem soziohistorischen Wandel, sodass ich mich von einem ausschließlich traditionellen Familienverständnis von Mutter*, Vater* und Kind distanzieren und stattdessen auf die Vielfalt familiärer Erscheinungsformen im Sinne von Regenbogenfamilien und die unterschiedlichen Modelle der Rollenverteilung hinweise (vgl. Gildemeister/Robert 2008, S. 35f.).

wenden sich Mütter* dem Kind meist häufiger durch körperliche und emotionale Nähe sowie durch Hygiene- und Pflegehandlungen zu (vgl. Gildemeister/Robert 2008, S. 50). „Indem sie es mit bestimmten bewussten und unbewussten Aufgaben und Erwartungen ausstatten“ (Quindeau 2014a, S. 97), wird die geschlechtliche und sexuelle Entwicklung der Kinder durch die primären Bezugspersonen maßgeblich beeinflusst und gestaltet (vgl. Quindeau 2014a, S. 97). Entgegen der traditionellen Arbeitsteilung von Mutter* und Vater*, in der insbesondere erstere – begründet durch die intensive Zeit der Schwangerschaft und Stillzeit – die primäre und selbstverständliche Bezugsperson für das Neugeborene darstellt sowie ein exklusives dyadisches Verhältnis mit ihm*ihr bildet (vgl. Gildemeister/Robert 2008, S. 48), sollten dem Kind sozialisatorische Erfahrungen vielmehr in einem triadischen Verhältnis von Mutter* und Vater* vermittelt werden, um einen Entwicklungsanreiz durch die Infragestellung des Bekannten zu schaffen und dem Kind die Integration weiblicher* und männlicher* Anteile zu ermöglichen (vgl. Metzger 2009, S. 38). So sollte das Kind seinen*ihren Vater* ebenso in der Haus- und Erziehungsarbeit und der liebevollen Umsorgung dessen erleben, während die Mutter* ihrer Berufstätigkeit nachgeht und sich ihm*ihr u. a. in aktiven Spielsituationen widmet (vgl. ebd., S. 41).

Das gesellschaftliche Ordnungsprinzip der Zweigeschlechtlichkeit setzt sich schließlich in der geschlechtsspezifischen Aufgaben- und Arbeitsverteilung fort, die sich u. a. und insbesondere in frühkindlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen wie der Kindertagesstätte wiederfinden lassen (vgl. Hubrig 2019, S. 19). Aufgrund einer Überrepräsentanz weiblicher* und einer Unterrepräsentanz männlicher* Fachkräfte lässt sich die Kita als eine überaus weiblich* konnotierte Instanz bezeichnen, durch die ebenso das Angebot sowie die Gestaltung pädagogischer Bildungsangebote beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 21). So lässt sich in Anlehnung an die Geschlechterstereotype die Vermutung aufstellen, dass insbesondere weiblich* assoziierte Tätigkeiten und Angebote Einklang in den Kita Alltag finden und männlich* konnotierte Spielimpulse die Ausnahme darstellen, wodurch Kinder in ihren Handlungsmöglichkeiten und der Ausbildung von Fähigkeiten letztlich eingeschränkt werden (vgl. ebd.). Inwieweit einer solchen Vereinseitigung in pädagogischen Bildungseinrichtungen entgegengewirkt und auf der Grundlage einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik erreicht werden kann, stellen die zentralen Überlegungen des nächsten Kapitels dar.

4 Sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen

Als die erste öffentliche Bildungs- und Erziehungsinstanz stellen Kindertageseinrichtungen²⁶ einen bedeutenden Ort der kindlichen Sozialisation dar, in der möglicherweise die ersten gruppenbezogenen Erfahrungen in Bezug auf den eigenen Körper und das eigene Geschlecht gemacht werden und in der sich wesentliche Chancen auf eine Integration sexualfreundlicher und genderbewusster Pädagogik verorten lassen (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 62). In der Kita erhalten Kinder bestenfalls vielfältige Möglichkeiten, sich mit den Geschlechterverhältnissen sowie dem eigenen und fremden Geschlecht und ihrer Sexualität auseinanderzusetzen (vgl. ebd., S. 64). Implizite Verhaltens- und Umgangsweisen der Fachkräfte untereinander als auch mit den Kindern, sowie den Räumlichkeiten und Materialien zugrunde liegende unbewusste Botschaften können diese Möglichkeiten jedoch einschränken und eine einseitige Entwicklung der Kinder hervorrufen (vgl. ebd.). Im Folgenden wird zunächst die Sexualpädagogik als auch die genderbewusste Pädagogik in ihren Grundsätzen dargestellt, da sie die Grundlage dieses Kapitels bilden.

Die Konzepte zur Sexualpädagogik haben sich in den vergangenen Jahrzehnten von einer skeptisch-gefahrenorientierten Position über die pragmatisch-aufklärende Pädagogik bis hin zu einer emanzipatorischen Sexualpädagogik gewandelt, wobei diese lediglich die gesamte Breite sexualpädagogischer Handlungsweisen abbilden und keineswegs in der alltäglichen pädagogischen Praxis oder wissenschaftlicher Literatur zu finden sind (vgl. ebd., S. 163). Während erstere Position Sexualität lediglich in ihrer Reproduktionsfunktion anerkennt und der Phase der Kindheit abspricht und die pragmatisch-aufklärende Sexualpädagogik insbesondere die Wissensvermittlung sexualpädagogischer Aspekte mit dem Ziel der Verhinderung frühkindlicher Sexualität in den Fokus rückt, wird Sexualität im emanzipatorischen Kontext als ein lebenslanger und das jeweilige Alter betreffender Prozess wahrgenommen (vgl. ebd., S. 164). Ein wesentliches Ziel ist es,

„Sexualität selbstbestimmt zu leben, den Eigensinn von Sexualität zu wahren, Brüche und Widersprüche nicht zu nivellieren, sondern als Entwicklungschance zu begreifen und somit eine sexuelle Kultur der Vielfalt zu fördern“ (Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 164).

²⁶ Für den Begriff der „Kindertageseinrichtung“ wird im Folgenden der Begriff „Kita“ verwendet.

Eine mehrdimensionale Perspektive weist zudem auf die Einbindung von Körper- und Sinneserfahrungen sowie zahlreiche Interaktionsprozesse hin und schließt affektive und genitale Bedürfnisse in der frühen Kindheit ein (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 164). Durch sexuelle Bildung werden Kinder schließlich dabei unterstützt, sexuelle Erfahrungen zur Sprache zu bringen und sich sexuellen Grenzüberschreitungen selbstbestimmt entgegenzusetzen (vgl. ebd., S. 165f.).

Die Sexualpädagogik als eine Teildisziplin der Pädagogik macht es sich im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes zur Aufgabe, Kindern zum einen sexuelle Bildung und Erziehung im Rahmen einer genderbewussten Pädagogik zu ermöglichen und sie zum anderen präventiv vor sexuellen Grenzverletzungen und Missbrauch zu schützen (vgl. Maywald 2018, S. 51f.). Während die sexuelle Erziehung die intendierte Einflussnahme und Begleitung durch pädagogische Fachkräfte bezeichnet, die Kindern zu mehr sexueller Selbstbestimmung verhelfen sollen und auf die frühkindlichen sexuellen Ausdrucks- und Verhaltensweisen zielen, bezieht sich die sexuelle Bildung insbesondere auf eigenaktive Prozesse der Kinder, die sich sexuelle Ausdrucks- und Verhaltensformen im Prozess der Selbstbildung aneignen (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 159). Eine sexualfreundliche Haltung zeichnet sich vor diesem Hintergrund dadurch aus, sowohl die sexuelle Bildung als auch die sexuelle Erziehung gleichermaßen zu berücksichtigen, um zum einen die Eigenaktivität und Selbstbildungsprozesse der Kinder in Bezug auf die Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität und die neugierige Erforschung des eigenen und fremden Körpers zu ermöglichen und zum anderen anregende und themenbezogene Materialien zur Verfügung zu stellen, um die Interessen und Bedürfnisse der Kinder aufzugreifen und ihr Wissen um Geschlecht und Sexualität erweitern zu können (vgl. Maywald 2018, S. 75).

Als ein Querschnittsthema nimmt die Prävention von sexuellem Missbrauch in der Sexualpädagogik einen bedeutenden Stellenwert ein, um sowohl Kinder und Eltern als auch pädagogische Fachkräfte für einen angemessenen Umgang im Zusammenhang mit sexueller Gewalt zu sensibilisieren und für adäquates Handeln im Kontext von Anhaltspunkten zu sexuellem Missbrauch zu qualifizieren (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 159). Im Rahmen sexualpädagogischer Konzepte wurden schließlich wesentliche Denkanstöße zu einer genderbewussten Pädagogik hervorgebracht (vgl. ebd., S. 153).

Aus den zuvor geschilderten Entwicklungsprozessen lässt sich schließen, dass sich Kinder im Rahmen ihrer Geschlechtsidentitätsentwicklung bereits im frühen Alter einem Geschlecht zuordnen und Unterschiede zwischen den Geschlechtern erkennen sowie zunehmend mit den Repräsentationen ihres Geschlechts experimentieren (vgl. Focks 2016, S. 9). Zudem erleben sie bereits ab der Geburt sexuelle Erfahrungen in der Interaktion mit ihren primären Bezugspersonen als auch mit sich selbst im Sinne autoerotischer Handlungen. Um die kindlichen Entfaltungsmöglichkeiten so vielfältig wie möglich zu gestalten und zu vermeiden, dass sich Kinder an den traditionellen Geschlechterverhältnissen orientieren und diese verinnerlichen, erscheint eine stärkende und kritische Begleitung in der Phase einer rigiden Repräsentation der Geschlechterverhältnisse als besonders relevant (vgl. ebd., S. 9f.).

Für eine pädagogische Arbeit, in der geschlechterbezogene Zusammenhänge in Bezug auf Kinder, Erziehungsberechtigte, pädagogische Fachkräfte und die Einrichtung bewusst wahrgenommen, thematisiert und reflektiert werden, wird der Begriff der „geschlechterbewussten“ bzw. „genderbewussten Pädagogik“ vorgeschlagen, der als Synonym für die Begriffe einer „geschlechtssensiblen“, „geschlechtsbezogenen“, oder auch „geschlechterreflektierenden Pädagogik“ steht (vgl. Rohrman 2009a, S. 4; Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 153; Focks 2016, S. 11f.). Der Begriff der „geschlechtergerechten Pädagogik“ betont überdies die Chancengerechtigkeit der Geschlechter (vgl. Rohrman 2009a, S. 4; Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 153) und durchzieht alle Aspekte, die im Zusammenhang mit einer geschlechterbewussten Haltung stehen. Um die soziale Konstruktion von Geschlecht hervorzuheben, erscheint die begriffliche Verwendung der „genderbewussten Pädagogik“ in dieser Arbeit als besonders geeignet.²⁷

Unabhängig der vorherrschenden Geschlechterklischees sollen Kinder auf diese Weise in ihrem individuellen Sein, ihren Vorlieben und Fähigkeiten gefördert und in ihrer

²⁷ Vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten queeren Ansätze, die insbesondere naturalisierende und normalisierende soziale Praktiken in Bezug auf Geschlecht und Sexualität anfechten, sowie dem Ziel dieser Arbeit, jenen Praktiken bereits in der frühen Kindheit entgegenzuwirken, muss es an dieser Stelle ebenso um eine „queerbewusste Pädagogik“ gehen, die sich jedoch gegenüber der „genderbewussten Pädagogik“ bislang nicht etablieren und somit institutionell verankern konnte (vgl. Förster 2017, S. 28). Da die Queer Studies häufig auf den Aspekt der sexuellen Orientierung reduziert werden und damit eine kritische Perspektive auf die normative Zweigeschlechtlichkeit auszublenden scheinen, werden sie häufig unter dem Oberbegriff der Gender Studies verstanden (vgl. ebd.). M. E. nach gilt es jedoch, eine gender- und queerbewusste Pädagogik gleichermaßen zu betrachten und letztere aufgrund ihres dekonstruktiven Charakters ebenso zu benennen. Eine differenzierte Thematisierung einer queerbewussten Pädagogik kann in diesem Kontext nicht vorgenommen werden, die Grundsätze einer sexualfreundlichen Haltung weisen jedoch zumindest darauf hin.

Geschlechtsidentitätsentwicklung bestärkt werden, um ihnen neue, ungewohnte und vielfältige Erfahrungen und Lebensweisen zu ermöglichen (vgl. Focks 2016, S. 97). Dabei bewegt sich eine genderbewusste Pädagogik immer in einem Spannungsfeld zwischen Gleichheit, im Sinne rechtlicher Ansprüche, und der individuellen Verschiedenheit aller Kinder im Hinblick auf Verhaltensweisen, Interessen, Fähigkeiten u.v.m. (vgl. Maywald 2018, S. 73). Dementsprechend bezieht sie sich zum einen auf die Gewährleistung gleicher Möglichkeiten und Chancen, die Kindern in der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität unabhängig stereotypischer Zuschreibungen eingeräumt werden müssen und zugleich auf die Anerkennung und Wertschätzung individueller Unterschiede der Kinder (vgl. ebd.). So sollte es Mädchen* und Jungen* beispielsweise gleichermaßen möglich sein, weiblich* und männlich* aufgeladene Bildungsbereiche wie bildnerisches Gestalten oder naturwissenschaftliche Angebote wahrzunehmen und sollten vor dem Hintergrund des Wissens um stereotypische Sichtweisen gleichzeitig individuelle Unterschiede der Kinder berücksichtigt werden, die diesen Zuordnungen nicht entsprechen (vgl. ebd., S. 74). Zudem sollten die geschlechtsbezogenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede immer auch im Zusammenhang mit weiteren Diversitätsmerkmalen, wie der sozialen und kulturellen Herkunft der Kinder verstanden werden (vgl. ebd., S. 75).

Damit pädagogische Konzepte auf eine nachhaltig verändernde Weise wirken können, muss die Wirkmacht hegemonialer Geschlechterverhältnisse in einem Drei-Ebenen-System, dem sog. „Geschlechter-Dreieck“²⁸ betrachtet werden (vgl. Focks 2016, S. 10). Demnach muss die Ebene der Geschlechtersymbolik, in der Kinder weiblich* und männlich* konnotierte Symbole sowie Geschlechterstereotype wahrnehmen und verinnerlichen, ebenso wie die Ebene der gesellschaftlichen Strukturen, die Kinder insbesondere durch die Arbeits- und Aufgabenteilung der Geschlechter erleben, sowie die Ebene individueller kindlicher Geschlechtsidentitätskonstruktionen, die die aktive Konstruktion von Geschlecht widerspiegelt, intersektional beleuchtet werden, um die normativen Geschlechterverhältnisse verstehen und anschließend beeinflussen und verändern zu können (vgl. Focks 2016, S. 10f.).

²⁸ s. Abbildung 1

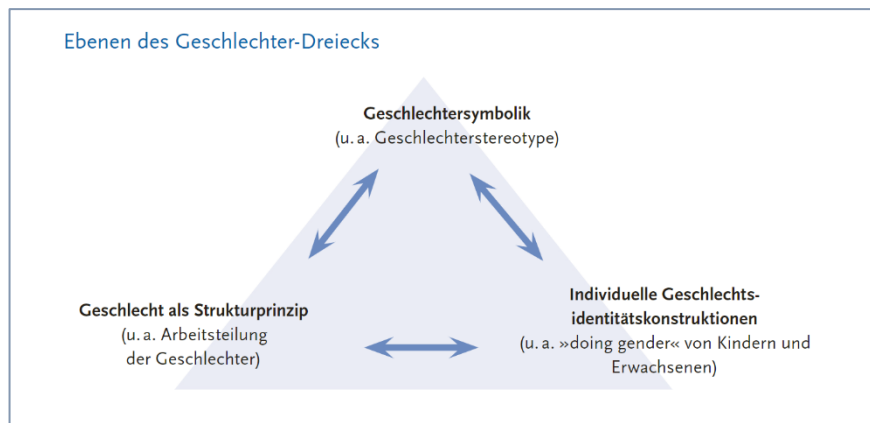


Abbildung 1: Ebenen des Geschlechter-Dreiecks

Quelle: Focks 2016, S. 11

Vor dem Hintergrund einer genderbewussten Pädagogik schließlich „geht es darum, die Genderperspektive als *Querschnittsaufgabe* im pädagogischen Alltag von KiTas und damit auch in allen Bildungsbereichen zu verankern“ (Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 152; Hervorh. im Original). Somit gilt es also, Geschlechterfragen u. a. in den rechtlichen Grundlagen, im Bereich der Bildungspläne, der pädagogischen Fachkräfte untereinander und in der Raumgestaltung sowie der Elternarbeit im Rahmen sozialpädagogischen Handelns zu berücksichtigen und diese sexualfreundlich sowie genderbewusst zu gestalten (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 154).

4.1 Rechtliche Grundlagen

Um alle Kinder im Rahmen einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik jenseits ihrer Geschlechtszugehörigkeit in ihren Bedürfnissen und ihren subjektiven Interessen und Fähigkeiten zu unterstützen sowie die Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität und ihrer Sexualität zu fördern, bestehen im Rahmen der Menschen- und Sozialrechte internationale Konventionen sowie nationale gesetzliche Grundlagen, die allen Kindern die gleichen Rechte zugestehen (vgl. Focks 2016, S. 52). Neben dem Staat stellen sie ebenso für pädagogische Einrichtungen die gesetzliche Grundlage der Arbeit dar und verpflichten sie zur Umsetzung sexualfreundlichen und genderbewussten Handelns (vgl. ebd). Die Menschen- und Sozialrechte umfassen im Allgemeinen die Würde und Achtung der Menschen in ihrer Vielfalt sowie die politische und rechtliche Gleichheit, die allen Menschen unabhängig der Diversitätskategorien Alter, Sprache, soziale Herkunft, Gender, sexuellen Begehrens etc. zustehen (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 93). Im Folgenden werden nun allgemeine gesetzliche Grundlagen einer sexualfreundlichen sowie

genderbewussten Sozialen Arbeit und ausgewählte Gesetze in Bezug auf die Relevanz, die diese für die pädagogische Praxis in Kitas darstellen, erläutert.

Die Menschenrechte gelten als ein elementarer Bestandteil der Gesellschaft und müssen für alle Geschlechter gleichermaßen gültig sein. Die im Jahr 1948 verabschiedete und international geltende *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR)* (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte – DIMR 2018, o. S.) beinhaltet grundsätzliche Formulierungen der Menschenrechte, wie die Würde des Menschen und die Gleichberechtigung von Frau* und Mann* (vgl. Focks 2016, S. 52) und formuliert in Artikel 2:

„Jeder Mensch hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeinen Unterschied, etwa aufgrund rassistischer Zuschreibungen, nach Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (DIMR 2018, o. S.)

Auffallend erscheint hier, dass zwar das Geschlecht, jedoch nicht die sexuelle Orientierung als ein explizites Diversitätskriterium aufgefasst wird.

Die daran anschließende internationale *Deklaration zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW)* wurde als ein Übereinkommen der Vereinten Nationen im Bereich der Frauenrechte im Jahr 1980 als ein umfassendes Instrument im Bestreben nach Gleichberechtigung und Gleichstellung der Geschlechter für gültig erklärt (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 95; BMFSFJ 2013, S. 7). Noch zuvor wurden Diskriminierungen im Zusammenhang mit dem Geschlecht, wie sexualisierte Gewalt gegen Frauen* sowie die Demütigung von Menschen, die sich nicht in das zweigeschlechtliche Ordnungssystem einordneten, keineswegs als Menschenrechtsverletzungen verurteilt (vgl. Focks 2016, S. 53). Insbesondere mit den Artikeln 1 und 2 der Deklaration wird darauf hingewiesen, dass jede Ausschließung oder Beschränkung von Frauen* im Zusammenhang mit dem Geschlecht als Diskriminierung gilt, die die Vertragsstaaten verurteilen sowie eine Politik zur Beseitigung der Diskriminierung unverzüglich verfolgen (vgl. BMFSFJ 2013, S. 20). Damit gilt es, auch in Kitas keine Diskriminierung des weiblichen* Geschlechts der pädagogischen Fachkräfte oder der Kinder vorzunehmen. Zudem verpflichtet Artikel 5 die Vertragsstaaten dazu, geeignete Maßnahmen zu treffen, um u. a. stereotype Rollenverteilungen von Frauen* und Männern* sowie damit einhergehende hierarchische Geschlechterverhältnisse abzubauen und zu beseitigen, wodurch die pädagogische Arbeit dazu angehalten ist, eine genderbewusste Lernumgebung zu schaffen und vielfältige

Lebensformen der Kinder und Familien anzuerkennen und zu stärken (vgl. Focks 2016, S. 54).

Als eine weitere und in diesem Rahmen besonders relevante gesetzliche Grundlage gilt die *UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK)*, die im Jahr 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedet und seit 1992 ebenso in Deutschland als gültig erklärt wurde (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2022, o. S.). Die Konvention beinhaltet die Grundannahme, dass Kinder ebenso wie Erwachsene Rechtssubjekte und damit Träger*innen eigener Rechte sind, die sich in den Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten niederschlagen (vgl. Maywald 2018, S. 37). Zudem wurden vier Allgemeinen Prinzipien der Konvention definiert, die sich aus den insgesamt 54 Artikeln ergeben (vgl. ebd.). So auch das sich in Artikel 2 befindende Diskriminierungsverbot, dass sich neben der sozialen und ethnischen Herkunft, der Religion, der Sprache etc. ebenso auf das Geschlecht von Kindern bezieht (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2022, o. S.). In diesem Zusammenhang wird von der expliziten Aufführung der sexuellen Orientierung abgesehen, implizit könnte diese Forderung jedoch im Kontext der Diskriminierungsfreiheit bereits enthalten sein. Eine grundlegende Verpflichtung zur Sexualpädagogik und sexueller Aufklärung lässt sich hingegen in Artikel 24, Abs. 2f aufzeigen (vgl. Maywald 2018, S. 38), in dem auf „die Aufklärung und die Dienste auf dem Gebiet der Familienplanung“ (Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2022, o. S.) hingewiesen wird. Die Verpflichtung, Kinder vor sexuellem Missbrauch und sexueller Ausbeutung zu schützen, lässt sich zudem in Artikel 34 finden, der auf die präventive Aufgabe der Sexualpädagogik gegen sexuellen Missbrauch verweist (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2022, o. S.).

Es ist naheliegend, dass die Umsetzung der Kinderrechte insbesondere in frühkindlichen Bildungseinrichtungen erfolgen muss und diese ebenso dazu angehalten sind, das Wissen um die Rechte der Kinder zu vermitteln (vgl. Focks 2016, S. 56). So erscheint es notwendig, Kinder, Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkräfte über die Kinderrechte zu informieren sowie grundlegende Rahmenbedingungen für die Umsetzung dieser zu schaffen (vgl. Focks 2016, S. 56). In diesem Zusammenhang sollte Kindern schließlich die Möglichkeit eingeräumt werden, die eigenen Rechte einfordern und umsetzen zu können (vgl. ebd.).²⁹

²⁹ Anregende Vorschläge zu Materialien der Kinderrechtsbildung u. a. in Focks 2016, S. 56 nachzulesen.

Da eine sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik eng mit der gesellschaftlichen Aufgabe der Inklusion verbunden ist, zeugt auf internationaler Ebene nicht zuletzt das im Jahr 2006 verabschiedete Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung bzw. die *UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)* in der pädagogischen Arbeit in Kitas von hoher Relevanz (vgl. Focks 2016, S. 56f.). In ihr werden die allgemeinen Menschenrechte auf die spezifische Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen konkretisiert, sodass Inklusion in allen Bereichen des Lebens ermöglicht und Menschen mit Behinderung in der Wahrnehmung ihrer Rechte bestärkt werden (vgl. DIMR 2022, o. S.; Focks 2016, S. 56). Die in Artikel 3 beschriebenen Grundsätze des Übereinkommens beinhalten neben der Nichtdiskriminierung ebenso die Gleichberechtigung von Frauen* und Männern* mit Beeinträchtigungen (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 9), während in Artikel 6 insbesondere auf die mehrfache Diskriminierung von Frauen* und Mädchen* u. a. im Zusammenhang mit dem Geschlecht und ihre Gleichberechtigung verwiesen wird (vgl. ebd., S. 11). Ebenso wie in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte erscheint es hier auffallend, dass die sexuelle Orientierung bei der Aufzählung der Diskriminierungsmerkmale in der Präambel (p) vernachlässigt wird (vgl. ebd., S. 6), was im Zusammenhang mit Menschen mit Beeinträchtigungen vermutlich auf die Tabuisierung des Themas hinweist (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 210).

Auf nationaler Ebene sind zum einen insbesondere die Artikel 1, 2 und 3 des *Grundgesetzes (GG)* für die Umsetzung einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik relevant (vgl. Focks 2016, S. 59), die die Würde des Menschen sowie die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Gleichstellung aller Menschen, die Gleichberechtigung von Frauen* und Männern* und die Abschaffung der Benachteiligung durch Diversitätsmerkmale wie das Geschlecht enthalten (vgl. GG vom 23.05.1949 Fassung vom 29.09.2020). Da das Grundgesetz bisher keine Kinderrechte enthält, wird nun das achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) herangezogen.³⁰

Das *SGB VIII* gilt als ein wesentlicher Bestandteil der sozialen Arbeit und enthält differenzierte, die Kinder- und Jugendhilfe betreffende gesetzliche Regelungen, die die Realisierung sozialer Gerechtigkeit beabsichtigen und dabei insbesondere die Förderung der

³⁰ Im Koalitionsvertrag für die 20. Legislaturperiode verständigten sich die Regierungsparteien darauf, eine Grundgesetzänderung vorzunehmen und die Kinderrechte somit im Grundgesetz zu verankern (vgl. BMFSFJ 2022, o. S.).

Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in den Fokus rücken (vgl. Focks 2016, S. 59). Neben den hier ebenso enthaltenden Schutz- Förder- und Beteiligungsrechten von Kindern sind ebenso elterliche Leistungsansprüche sowie gesetzliche Regelungen für Kitas wesentliche Elemente des Gesetzes (vgl. ebd.). Besonders relevant in Bezug auf eine sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik erscheint § 9 des Sozialgesetzbuches, darin insbesondere Absatz 3, in dem erstmalig Geschlechter jenseits der normativen Zweigeschlechtlichkeit benannt werden:

„Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind [...] 3. die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen zu berücksichtigen, Benachteiligung abzubauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern [...]“ (SGB VIII vom 26.06.1990 Fassung vom 05.10.2021)

sowie § 22, darin insbesondere Absatz 3, der da lautet:

„Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (ebd.).

Der Bereich der psychosexuellen Entwicklung wird in diesem Rahmen hingegen nicht explizit benannt, es ist jedoch davon auszugehen, dass diese zwischen der körperlichen und geistigen bzw. seelischen Entwicklung verortet werden kann (vgl. Maywald 2018, S. 46).

Die dargestellten gesetzlichen Grundlagen verweisen schließlich auf die Notwendigkeit einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik, die sich aus den Menschen- und Sozialrechten ergibt. Neben zahlreichen Verpflichtungen unterstützen sie pädagogische Fachkräfte in sozialarbeiterischen Handlungen, setzen jedoch ebenso einen kontinuierlich reflektierenden Umgang mit den rechtlichen Vorgaben voraus, da u. a. die Auf- führung von Diversitätsmerkmalen wie der sexuellen Orientierung unterschiedlich ge- handhabt wird und das Geschlecht weiterhin überwiegend im zweigeschlechtlichen Schema von Frau* und Mann* existiert (vgl. Perko/Czollek 2022, S. 98f.).

4.2 Geschlecht und Sexualität in elementarpädagogischen Bildungs- und Erziehungsplänen

Angesichts einer mehr oder minder gesetzlich geregelten sexualfreundlichen und genderbewussten pädagogischen Arbeit stellt sich nun die Frage, ob und inwieweit diese Einzug in die Bildungs- und Orientierungspläne der Bundesländer findet und inwieweit formulierte Ziele in diesem Zusammenhang umgesetzt werden.

Während die „geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit“ (Jugendministerkonferenz – JMK/Kultusministerkonferenz – KMK 2004, S. 4) bereits im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kitas als eine grundsätzliche Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit beschlossen wurde, wird diese in ihrer Gestaltung und Umsetzung durch die Bildungs- und Erziehungspläne auf Landesebene konkretisiert (vgl. JMK/KMK 2004, S. 2). Finden sich Aussagen einer genderbewussten Pädagogik in den Plänen wieder, so werden sie teilweise implizit im Zusammenhang mit Chancengleichheit und Vielfalt knapp und allgemein und teils explizit in Form von Analysefragen und Anregungen zur Umsetzung in die Praxis ausführlich deklariert (vgl. Kubandt/Meyer 2012, S. 9; Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, S. 145). Um dies zu verdeutlichen, erfolgt eine exemplarische Darstellung der Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer Hessen, Bayern und Brandenburg, die schließlich in Bezug auf die eingangs formulierten Fragen analysiert werden.³¹

Der hessische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) weist bereits in der Darstellung der Grundsätze und Prinzipien, die als elementarer Bestandteil der pädagogischen Arbeit in Kitas gelten, auf den „Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt“ (Fthenakis/Berwanger/Reichert-Garschhammer 2019, S. 31) hin und benennt Unterschiede wie das Geschlecht, das Entwicklungstempo, die Herkunft der Kinder, etc., die anzuerkennen und besonders wertzuschätzen sind und unterdessen zu bereichernden und gewinnbringenden Lernanreizen führen können (vgl. Fthenakis et al. 2019, S. 31). Unter dem Stichpunkt der sozialen Integration gilt es zudem, sozialen Ausgrenzungsprozessen fachlich kompetent zu begegnen und Kindern durch das gemeinsame Aufwachsen alltägliche Erfahrungen der menschlichen Verschiedenheit sowie ihrer Anerkennung und Wertschätzung zu ermöglichen (vgl. ebd.). Außerdem soll die kindliche Bildung und die

³¹ Einen Überblick aller verfügbaren Bildungs- und Erziehungspläne legt Tim Rohrmann in seiner Expertise *Gender in Kindertageseinrichtungen* (Rohrmann 2009b, S. 75) für das Deutsche Jugendinstitut dar.

Vermittlung von Kompetenzen darauf zielen, Kindern die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls zu ermöglichen und sie darauf vorbereiten, mit der Gleichberechtigung der Geschlechter verantwortungsvoll umzugehen (vgl. Fthenakis et al. 2019, S. 25).

Im Rahmen des Umgangs mit vielfältigen und individuellen Unterschieden der Kinder wird der Geschlechterthematik schließlich unter der Überschrift „Mädchen und Jungen“ (Fthenakis et al. 2019, S. 47) ein eigenes Unterkapitel gewidmet (vgl. Fthenakis et al. 2019, S. 47). Auffallend erscheint hier, dass das biologische Geschlecht als ein durch die Natur festgelegtes Phänomen aufgefasst wird, die soziale Geschlechtsidentität hingegen durch die soziale und kulturelle Bedeutung des Geschlechts und den interaktiven Austausch definiert wird (vgl. ebd.). Die Bildungs- und Erziehungsziele beinhalten in diesem Zusammenhang die Fähigkeit der Kinder, geschlechterstereotype Vorstellungen zu erkennen und die damit einhergehenden Geschlechterrollen kritisch zu hinterfragen sowie diese im Hinblick auf differenzierte Rollenvorstellungen zu überschreiten (vgl. ebd.). Als Ziele werden u. a. die Anerkennung des anderen Geschlechts als gleichwertig und gleichberechtigt, das Verständnis darüber, dass Gemeinsamkeiten in Eigenschaften und Fähigkeiten einen größeren Bestandteil als Unterschiede der Geschlechter darstellen sowie das kritische Hinterfragen geschlechtsbezogener Norm- und Wertvorstellungen definiert (vgl. ebd., S. 47f.). Die Darstellung der Zielvorgaben erscheint insbesondere hinsichtlich der kindlichen Reflexionsfähigkeit des kritischen Hinterfragens sowie vor dem Hintergrund der Geschlechtsidentitätsentwicklung und der besonders rigiden Repräsentation des eigenen Geschlechts in der Kindergartenzeit als durchaus überschätzt und idealisiert abgebildet (vgl. Rohrmann 2009b, S. 76).

Unter den gesundheitlichen Bildungs- und Erziehungszielen, die die Wahrnehmung des eigenen Körpers sowie den Erkenntniserwerb eines gesundheitsbewussten Verhaltens beinhalten, wird Sexualität als ein Bereich benannt, in dem auf die Entwicklung einer stimmigen Geschlechtsidentität sowie auf den Wissenserwerb der Sexualitätsthematik und den offenen Umgang mit ihr hingewiesen wird (vgl. Fthenakis et al. 2019, S. 61). Zudem wird im Rahmen der mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildungsbereiche auf einen zentralen Aspekt einer genderbewussten Pädagogik hingewiesen, indem die Bedeutung der Themenbereiche für alle Geschlechter gleichermaßen hervorgehoben und dem Vorurteil geschlechtsspezifischer Bereiche entgegengewirkt wird (vgl. ebd., S. 75; 77).

Die Bildungs- und Erziehungsziele weisen einerseits zwar auf eine genderbewusste Pädagogik hin, explizit benannt wird diese im BEP jedoch nicht.

Die dem bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan zugrunde liegenden Prinzipien gleichen den Grundsätzen und Prinzipien hinsichtlich des Umgangs mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt des hessischen BEP's (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales – StMAS/Staatsinstitut für Frühpädagogik München – IFP 2019, S. 21). Ebenso wird der Geschlechterthematik im Kontext des Umgangs mit der individuellen und soziokulturellen Vielfalt ein eigenes Unterkapitel gewidmet, hier jedoch mit der Überschrift „Mädchen und Jungen – *Geschlechtersensible Erziehung*“ (StMAS/IFP 2019, S. 121; Hervorhebung d. Verf.). In den Bildungs- und Erziehungszielen lässt sich neben den bereits genannten Zielen des hessischen BEP's zudem folgende Ergänzung finden:

„Erkennen, dass ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ keine uniformen Kategorien sind, sondern dass ‚Weiblichsein‘ und ‚Männlichsein‘ in vielfältigen Variationen möglich ist“ (StMAS/IFP 2019, S. 122).

Damit weist der Bildungsplan auf eine queere Sichtweise hin, die ein „Dazwischen“ der Geschlechterkategorien entgegen der Normativen Zweigeschlechtlichkeit ermöglicht.

Mit der expliziten Benennung einer geschlechtersensiblen Erziehung wird sie als eine jedem Bildungs- und Erziehungsbereich zugrunde liegende Querschnittsaufgabe der Bildungsinstitutionen definiert und aufgrund dessen im Rahmen der pädagogischen Haltung, der Relevanz von männlichen* pädagogischen Fachkräften, der Zusammenarbeit mit Eltern sowie der Raumgestaltung ausführlich behandelt (vgl. StMAS/IFP 2019, S. 123-128). Eine geschlechterbewusste Haltung pädagogischer Fachkräfte speist sich dabei aus geschlechterbezogenem Fachwissen u. a. in Bezug auf die soziale Konstruktion des Geschlechts und die den Unterschieden überwiegenden Gemeinsamkeiten der Geschlechter, sowie aus der Fähigkeit zur Selbstreflexion und der Inanspruchnahme von kollegialen Teamgesprächen (vgl. ebd., S. 123). Insbesondere die eigene Reflexion über Geschlechter- und Rollenbilder, Normen und Werte sowie die Überrepräsentanz weiblicher* Fachkräfte und die damit verbundenen Konsequenzen stellen dabei die Grundlage einer reflektierenden Haltung dar (vgl. ebd.).

Zur Vermeidung der Unterrepräsentanz männlicher* Fachkräfte sollen geeignete Maßnahmen getroffen werden, die die Einbeziehung dieser ermöglichen (vgl. StMAS/IFP 2019, S. 124). Um von einer Verstärkung und Reproduktion geschlechterstereotyper Verhaltensweisen in diesem Zusammenhang abzusehen, sollte die Zusammenarbeit von Frauen* und Männern* durch wechselnde und sich überschneidende Rollen gekennzeichnet sein und bestenfalls durch supervisorische Reflexionsprozesse begleitet werden (vgl. ebd.). In der erziehungspartnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern gilt es, die individuellen und mit kulturellen und religiösen Anschauungen verbundenen Vorstellungen der Geschlechterverhältnisse stets zu berücksichtigen, um Konflikte mit den Eltern und Irritationen der Kinder zu vermeiden (vgl. ebd.). In Bezug auf eine geschlechterbewusste Raumgestaltung weist der Bildungsplan in Anlehnung an van Dieken und Rohrmann eine Reihe von Leitfragen auf, die die pädagogischen Fachkräfte zur Beobachtung der Nutzung von Räumen und Angeboten heranziehen können (vgl. StMAS/IFP 2019, S. 127). Zudem enthält er ein Praxisbeispiel, in dem die Umsetzung einer Neugestaltung der Räume exemplarisch dargestellt und somit für pädagogische Fachkräfte greifbar gemacht wird (vgl. ebd., S. 127f.).

Dem Körper und der Sexualität wird im Bildungsbereich Gesundheit vermehrte Aufmerksamkeit gewidmet, indem die Interaktion mit den Bezugspersonen ebenso wie die kindlichen Erfahrungen mit dem eigenen Körper im Sinne Freuds als sexuell betrachtet werden (vgl. ebd., S. 371). Vor dem Hintergrund der Sexualpädagogik wird die Sexualerziehung insbesondere hinsichtlich einer angemessenen sprachlichen Begleitung durch fachliches Personal thematisiert und lediglich dann offensiv aufgegriffen, wenn dies seitens der Kinder durch aufkommende Fragen und Thematiken erforderlich wird (vgl. ebd.). Die Prävention vor sexuellem Missbrauch wird hingegen im Kontext eines Präventionskonzeptes genannt, dass u. a. die körperliche Selbstbestimmung sowie den Umgang mit den eigenen Gefühlen beinhaltet und in elterlicher Zusammenarbeit stattfindet (vgl. ebd., S. 371f.).

Entgegen den dargestellten Leitgedanken der Bildungs- und Erziehungspläne, die teils implizit auf eine genderbewusste und sexualfreundliche Pädagogik hinweisen und sie teils explizit benennen, lassen sich in den Grundsätzen elementarer Bildung in den Kindertageseinrichtungen Brandenburgs kaum bis keine Ansatzpunkte einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik erkennen. Lediglich im Bildungsbereich „Soziales Leben“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport – MBS 2006, S. 28) wird im

Rahmen der pädagogischen Unterstützung in der Entwicklung des Eigen- und Gemein-sinns des Kindes darauf verwiesen, dass eine regelmäßige reflektierende pädagogische Arbeit in Bezug auf die Frage nach geschlechtsspezifischen und kulturspezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Aktivitäten der Kinder erforderlich ist (vgl. MBS 2006, S. 31). Der Geschlechter- und Sexualthematik wird im Bildungsplan keine weitere Aufmerksamkeit gewidmet, was zur Folge hat, dass traditionelle Geschlechterverhältnisse kaum bis gar nicht reflektiert und damit in der pädagogischen Praxis stetig reproduziert werden. Kinder erkennen in einer zweigeschlechtlich geteilten Gesellschaft und den damit verbundenen kohärenten Begehrensweisen ihre soziale Wirklichkeit, die sie verinnerlichen und gegenüber anderen geschlechtlichen und sexuellen Formen abwerten.

Der Vergleich der Thematisierung und des Umgangs mit geschlechts- und sexualitätsbezogenen Fragen der genannten Bundesländer zeigt, dass die Umsetzung einer Forderung der sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik als Querschnittsaufgabe in den Orientierungsplänen der Bundesländer stark variiert. Aufgrund fehlender Anregungen und Konkretisierungen zur Verwirklichung einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik der Bildungspläne Hessens und Brandenburgs lässt sich zudem vermuten, dass diese trotz einer Formulierung zahlreicher Ziele, wie dies z. B. das Land Hessen tut, offenbleibt (vgl. Kubandt/Meyer 2012, S. 10). Die Einsicht in die Bildungs- und Erziehungspläne zeigt außerdem, dass das Zweigeschlechtersystem in der Benennung und Unterscheidung von Mädchen* und Jungen* bzw. Frauen* und Männern* weiterhin aufrechterhalten und kein Raum für lsbt*¹ Personen geschaffen wird.

4.3 Schlüsselkompetenzen als Anforderung

Um die rechtlich festgelegten Vorschriften einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik in die Praxis umsetzen und den individuellen Lebenslagen und Interessen der Kinder und Familien gerecht werden zu können sowie Kinder zum einen als Angehörige ihrer Geschlechtergruppe als auch in ihrer Individualität und Einzigartigkeit wahrnehmen zu können (vgl. Focks 2016, S. 97), bedarf es einer professionellen pädagogischen Haltung sowie der dafür relevanten Schlüsselkompetenzen, die pädagogischen Fachkräften zu mehr Handlungssicherheit verhelfen. Die Notwendigkeit des Erwerbs von Kompetenzen geht bereits aus den sozialen Kämpfen der Frauenbewegungen und der Forderung und Umsetzung einer Gleichstellungspolitik im Rahmen des Gender Mainstreamings sowie den dargestellten rechtlichen Verankerungen einer

sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik hervor, die Fachkräfte dazu befähigen, bewusst und reflektiert zu handeln (vgl. Kunert-Zier 2008, S. 49) und somit die Grundlage einer sexualfreundlichen und genderbewussten Arbeit darstellen (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, S. 154).

Sexualfreundliche Haltung

Zur Entwicklung einer professionellen Haltung gegenüber kindlicher Sexualität erscheint in erster Linie die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie sowie eigener Verhaltensweisen und Einstellungen in Bezug auf Geschlecht und Sexualität von zentraler Bedeutung (vgl. Maywald 2018, S. 71). Gegenstand der Selbstreflexion können dabei u. a. Fragen nach der Thematisierung oder Tabuisierung von Sexualität in der eigenen Familie, der Wahrnehmung von Menschen, deren geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierungen von den eigenen abweichen sowie Fragen nach den eigenen Schamgefühlen sein, die in der Kommunikation über Sexualitätsthemen aufkommen können (vgl. ebd.).

Eine weitere Voraussetzung stellt der Erwerb von sexualpädagogischem Grundwissen dar, dass bestenfalls bereits in der Ausbildung bzw. dem Studium oder anschließend durch Fort- und Weiterbildungen erlangt werden sollte (vgl. ebd.). Inhalte sollten dabei insbesondere das Verhältnis der kindlichen und Erwachsenensexualität und die psychosexuelle Entwicklung des Kindes sowie das Wissen um Schutzmaßnahmen, den Umgang mit kindlichen sexuellen Übergriffen und Anhaltspunkte von sexuellem Missbrauch umfassen (vgl. ebd., S. 72).

Um eine gemeinsame Haltung entwickeln zu können, die sich nicht nur einrichtungstern, sondern ebenso in der Zusammenarbeit mit den Eltern und der Öffentlichkeitsarbeit widerspiegelt, gilt die Reflexion innerhalb des Teams als ein wesentlicher Bestandteil in der Erreichung einer professionellen Haltung zur kindlichen Sexualität (vgl. ebd.). Diese kann, ggf. unter Hinzuziehung eines*einer Supervisor*in, u. a. den Austausch über spezifische Verhaltensweisen der Kinder, die Bezugnahme auf unprofessionelles Handeln der Fachkräfte sowie die (Weiter-)Entwicklung des sexualpädagogischen Konzepts der Einrichtung beinhalten und somit zu einem besseren Verständnis kindlicher Verhaltensweisen und einer Qualitätsentwicklung der Einrichtung führen (vgl. Maywald 2018, S. 72).

Regenbogenkompetenz

Konkreter noch definiert Ulrike Schmauch im Hinblick auf Fachkräfte der Sozialen Arbeit die Entwicklung einer „Regenbogenkompetenz“ (Schmauch 2014, S. 42), die die „Fähigkeit einer sozialen Fachkraft [bezeichnet], mit dem Thema der sexuellen Orientierung professionell und diskriminierungsfrei umzugehen“ (ebd.) und sich aus der Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zusammensetzt (vgl. Schmauch 2014, S. 42). Schmauch geht dabei explizit auf die Relevanz dieser Elemente für hetero- und homosexuelle Fachkräfte ein (vgl. ebd.), vernachlässigt dabei jedoch weitere sexuelle Orientierungen, auf die sich die Regenbogenkompetenz m. E. nach ebenso bezieht.

So erwähnt sie hinsichtlich der *Sachkompetenz*, dass lesbische und schwule Fachkräfte häufig bereits über ein umfangreiches Wissen um Strukturen, Ressourcen und Diskriminierung sexueller Minderheiten sowie um die Kommunikationsfähigkeit verfügen, die es ihnen erleichtert, einen Zugang zu Menschen mit Diskriminierungserfahrungen zu erlangen (vgl. ebd.). Mit der *Methodenkompetenz* greift sie die Handlungsfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte auf, die sie sich im Bereich der Thematik um sexuelle Orientierungen durch Aus- und Weiterbildung aneignen (vgl. ebd.). Im Zusammenhang mit der *Sozialkompetenz* geht sie auf die kommunikativen Fähigkeiten der Fachkräfte ein, die einer Dramatisierung ebenso wie einer Vereinfachung der Lebenslagen und Gefühle der Kinder entgegenwirken kann (vgl. ebd., S. 45). Nicht zuletzt stellt die *Selbstkompetenz* homo- und heterosexueller Fachkräfte einen bedeutenden Bestandteil professionellen Handelns dar und meint im Zusammenhang heterosexueller Fachkräfte insbesondere das Wahrnehmen und Anerkennen eigener Verunsicherungen und Ängste, die mit der Auseinandersetzung sexueller Orientierungen einhergehen können (vgl. ebd., S. 42f.). Für homosexuelle Fachkräfte erscheint es zudem von besonderer Bedeutung, sich in den Dimensionen der Unsichtbarkeit und der Sichtbarkeit selbst zu reflektieren (vgl. ebd., S. 44). So kann eine Haltung der Unsichtbarkeit von professioneller Distanz zeugen, gleichermaßen jedoch ebenso als Ausgrenzung und Diskriminierung wahrgenommen werden, wohingegen Sichtbarkeit sowohl den Wunsch der Anerkennung als auch ein unprofessionelles Näheverhältnis bedeuten kann (vgl. ebd.). Im Rahmen einer diskriminierungsfreien Umgebung kann die stetige Selbstreflexion schließlich zu einer Weiterentwicklung der Selbstkompetenz führen (vgl. ebd., S. 44f.), wodurch „verschiedene Farben innerhalb der Regenbogenkompetenz sichtbar werden“ (Schmauch 2014, S. 45).

Genderkompetenz

Eine Definition der sog. „Genderkompetenz“ lässt sich in Anlehnung an die Studienergebnisse von Margitta Kunert-Zier (2005) finden, die durch den Einbezug theoretischer Erkenntnisse geschlechtsbezogener Pädagogik und den reflektierten praktischen Erfahrungen von Professionellen, ein Konzept zur Aneignung von Genderkompetenzen hervorbrachten (vgl. Kunert-Zier 2008, S. 50). Demnach kann

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

- die den Individuen im Prozess des Doing Gender hilfreich sind
- auf die Erweiterung von Optionen bei beiden Geschlechtern abzielen
- die der Verständigung zwischen den Geschlechtern dienen“ (Kunert-Zier 2005, S. 289).

Kunert-Zier geht vor diesem Hintergrund ebenfalls von einer Relevanz ausgewählter Aspekte im Kompetenzerwerb pädagogischer Fachkräfte aus, die als Voraussetzung der genannten Haltung verstanden werden können und bereits in der Ausbildung und im Studium angehender Sozialpädagog*innen verankert sein und vermittelt werden sollten (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 290). Voraussetzungsvoll für die Anleitung zur Genderkompetenz erscheint zunächst außerdem, dass Lehrende bereits über eigene genderbezogene Kompetenzen verfügen und mit ihren eigenen Einstellungen und Sichtweisen somit als Vorbildfunktion für angehende Fachkräfte fungieren (vgl. ebd., S. 294).

Mit dem Ziel, einer Reproduktion traditioneller Geschlechterverhältnisse bereits im Elementarbereich entgegenzuwirken, nimmt ebenso wie in einer sexualfreundlichen Haltung die *genderbezogene Selbstkompetenz* einen gewichtigen Stellenwert in der Erreichung der Genderkompetenz ein, in der insbesondere die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtlichen Biografie angehender Fachkräfte erworben wird (vgl. ebd., S. 291). Die Selbstreflexion stellt dabei die Grundlage der Auseinandersetzung pädagogischer Fachkräfte mit geschlechtlichen Aspekten dar (vgl. Rohrman 2008, S. 381). Neben der Offenbarung möglicher eigener Vorurteile und geschlechterbezogener Erwartungshaltungen umfasst die genderbezogene Selbstkompetenz ebenso die Fähigkeit, eigene Verunsicherungen und Ambivalenzen, die mit der Auffassung variabler Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen einhergehen, zu reflektieren und anzuerkennen, um

eine offene und wertschätzende Haltung in pädagogischen Interaktionen einnehmen zu können (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 292).

In der Ausbildung angehender pädagogischer Fachkräfte setzt Kunert-Zier zum Erwerb der Genderkompetenz ebenso das Vorhandensein *genderbezogenen Wissens* voraus, in der die Wahrnehmung und das Verständnis um die geschlechtsbezogene kindliche Entwicklung und Sozialisation sowie die Bedeutung eigenaktiver Beiträge des Kindes an der Geschlechterkonstruktion vermittelt werden sollten (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 290; Rohrmann 2008, S. 375). Außerdem sollte sie neben dem Wissen um strukturell vorherrschende Geschlechterverhältnisse und theoretischen Auseinandersetzungen mit empirischen Forschungen u. a. ebenso den Erkenntniserwerb um geschlechtsbezogene Kommunikations- und Interaktionsmuster sowie die Anwendung pädagogischer Methoden einer genderbewussten Arbeit beinhalten (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 290f).

Um den Erwerb der Grundkenntnisse erproben zu können, sollten überdies Praxisphasen in die Ausbildung integriert werden, in der zum einen das eigene Verhalten und Auftreten gegenüber den Kindern wahrgenommen und reflektiert und die Wahrnehmung und der Umgang mit geschlechtstypischem Verhalten ausgebildet werden kann und zum anderen Interaktionsmuster zwischen den Kindern systematisch beobachtet werden können (vgl. ebd., S. 293). Zudem ist es möglich, das theoretische Wissen um pädagogische Methoden zu erweitern und diese auf ihre geschlechtsbezogenen Wirkungen hin praktisch zu analysieren (vgl. ebd.). Um die Praxiserfahrungen hinsichtlich eigener, möglicherweise unbewusster Handlungs- und Verhaltensweisen zu reflektieren, die ebenso auf die Kinder übertragen werden können, erscheint ein dialogischer Austausch angehender Fachkräfte, insbesondere *zwischen* den Geschlechtern durchaus hilfreich (vgl. ebd.). Des Weiteren erscheint der Einbezug eigener Fähigkeiten und Potenziale angehender Fachkräfte in die pädagogische Praxis wertvoll, die in der Ausbildung hinsichtlich geschlechtsbezogener Aspekte erweitert und anschließend in der Praxis umgesetzt werden können (vgl. ebd.). Kunert-Zier benennt dieses voraussetzende Element im Erwerb der Genderkompetenz als *genderbezogene Praxiskompetenz* (vgl. ebd.).

Der Erwerb der Genderkompetenz stellt einen kontinuierlichen und fortwährenden Prozess dar (vgl. Rohrmann 2008, S. 380) und kann schließlich als ein Element der genderbewussten Professionalität aufgefasst werden (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 294). Da sich eine genderkompetente Haltung durch die Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt

von Individuen auszeichnet (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 289) und diese in der pädagogischen Praxis auf die Kinder übertragen werden soll, zeugt es von hoher Relevanz, Kinder u. a. als Angehörige eines Geschlechts *und* Individuen, die sich wechselseitig aufeinander beziehen, wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 295). Um Prozesse der Interaktionen zwischen Mädchen* und Jungen* sowie die kindliche Wahrnehmung und Anerkennung vielfältiger Geschlechterkonstruktionen zu fördern, erscheint zunächst insbesondere eine von den Fachkräften ausgehende systematische Beobachtung der Kinder in ihren Verhaltensweisen, ihren Bedürfnissen und Interessen von hoher Bedeutung, um daran anschließend genderbewusste Methoden zu entwickeln, die den Kindern neue Erfahrungen und einen Zugewinn ihrer Optionen sowie einen wechselseitigen Austausch untereinander ermöglichen (vgl. ebd., S. 296).

In der Interaktion mit den Kindern sollten pädagogische Fachkräfte einen kritischen Blick auf geschlechterstereotypische Verhaltensweisen und Ausdrucksformen der Kinder richten und einengende Praktiken im Sinne alternativer Perspektiven auf geschlechterbezogenes Handeln erweitern (vgl. Focks 2016, S. 106). Dies kann gelingen, indem sie ihnen ebenso unbekannte und ungewohnte Themen zumuten, die sie aufgrund eigener Erfahrungen in der Kindergruppe möglicherweise als untypisch für das eigene Geschlecht empfinden und mit denen sie sich aus eigener Initiative nicht oder nur wenig auseinandersetzen würden (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, S. 144; Focks 2016, S. 106). Indem Kinder auf diese Weise in ihren Suchbewegungen und den Prozessen des Doing Gender feinfühlig begleitet und bestärkt werden, wird es ihnen möglich, ihr Geschlecht eigenständig zu definieren und zu entfalten und somit schließlich ebenso eine genderkompetente Haltung auszubilden (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 298).

4.4 Pädagogische Praxisbezüge

Aus den dargestellten Erkenntnissen einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik geht schließlich hervor, dass sich die Ansätze zwar in ihren Schwerpunkten unterscheiden, sich in der pädagogischen Praxis aber dennoch miteinander vereinen lassen. Für pädagogische Fachkräfte erscheint es von besonderer Relevanz, Aspekte von Geschlecht und Sexualität in nahezu jeder Umgangs- und Handlungsweise, jeder sprachlichen Interaktion und jedem pädagogischen Angebot zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund sollen nun ausgewählte Praxisbezüge einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik dargestellt und im Anschluss daran zum einen für die

psychoanalytische Pädagogik und zum anderen für den „Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“ (Wagner 2017, S. 22) anschlussfähig gemacht werden.

Wahrung kindlicher Intimität

Einer emanzipatorischen sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik folgend, muss Kindern seitens der pädagogischen Fachkräfte das Erforschen ihres eigenen Körpers mit allen Sinnen zugestanden werden und sollten ihnen geschützte Räume zur Verfügung stehen, in denen sie sich und ihren Körper lustvoll wahrnehmen können und gleichsam lernen, die eigenen Grenzen sowie die, der anderen Kinder und Bezugspersonen zu wahren (vgl. Maywald 2018, S. 75f.). Der Umgang mit der kindlichen Körperlust und Neugier, insbesondere mit sexuellen Handlungen wie der Masturbation und der kindlichen Freude am Nacktsein im zweiten und dritten Lebensjahr, kann für Fachkräfte durchaus Herausforderungen darstellen und mit Unsicherheiten des eigenen Handelns einhergehen (vgl. ebd., S. 76). Um in diesem Zusammenhang Handlungssicherheit zu erlangen, schlägt Maywald die Orientierung an Intimitätszonen in der Kita vor, die das mögliche Ausmaß an intimen Handlungsweisen der Kinder definieren (vgl. ebd.).

So schreibt er dem Toiletten- und Wickelbereich höchste Intimität zu, in denen Kinder zum einen vor Übergriffen zu schützen sind (vgl. ebd., S. 76f.) und in denen ihnen zum anderen ebenso ein hohes Maß an Raum und Zeit für das Erkunden des eigenen Körpers eingeräumt werden sollte. In pflegerischen Situationen erscheinen eine exklusive und vertrauensvolle Beziehung zu den pädagogischen Bezugspersonen sowie bedachte Handlungsweisen von hoher Relevanz, um das Kind in seiner Selbstbestimmung zu fördern und in seiner Intimsphäre nicht zu verletzen. Einer zweiten Zone intimer Handlungsweisen ordnet Maywald den Schlaf- und Kuschelbereich zu, in denen Kindern – unter Einsicht der pädagogischen Fachkräfte in diese Bereiche – ermöglicht werden kann, sich zu entkleiden (vgl. ebd., S. 77). Sollten Befürchtungen zu grenzverletzendem Verhalten bestehen, müssten entsprechende Regeln in diesem Bereich aufgestellt werden (vgl. ebd.).

Offenen und einsehbaren Räumen, die von der gesamten Kita genutzt werden und zu denen ebenso Eltern und andere Bezugspersonen Zugangsmöglichkeiten haben, schreibt Maywald die Zone geringer Intimität zu, in denen Kinder sich lediglich in Ausnahmefällen, wie einem gemeinsam vereinbarten Plansch-Tag entkleiden sollten (vgl. ebd.). Um Kinder in ihrer Privatsphäre zu schützen, sollte mit ihnen vereinbart werden, Bereiche

wie den Eingangs- und Außenbereich der Einrichtung sowie Spielplätze oder öffentliche Einrichtungen grundsätzlich bekleidet zu nutzen, wobei das Entkleiden auf dem Außengelände in der warmen Jahreszeit im gesamten Team und unter Einbindung der Eltern diskutiert werden kann (vgl. Maywald 2018, S. 77f.). Trotz der möglichen Handlungssicherheit, die mit den vereinbarten Aspekten der Intimität einhergehen kann, sollten Pädagog*innen stets die individuellen Lebenslagen und Bedürfnisse der Kinder in den Fokus ihrer täglichen Arbeit rücken und nicht auf den festgelegten Regeln beharren.

Im professionellen Umgang mit sexuellen Handlungsweisen wie der kindlichen Masturbation, die Teil einer gesunden Entwicklung des Kindes ist und in der Kita zum Thema werden kann, erscheinen einerseits feinfühlig Interaktionen und andererseits das Setzen von Grenzen seitens der Pädagog*innen von besonderer Bedeutung (vgl. ebd., S. 78), um Kindern einen angemessenen Umgang mit ihren eigenen sexuellen Bedürfnissen zu vermitteln. So sollte ihnen sensibel verdeutlicht werden, dass das offensichtliche Masturbieren in den anderen Kindern und den Fachkräften Schamgefühle und Unwohlsein hervorrufen kann und an einen geschützten Ort verlagert werden sollte (vgl. ebd., S. 79). Entsetzen oder gar Bestrafungen gelten in diesem Zusammenhang als höchst entwicklungs-schädigend und würden dem Kind das Gefühl vermitteln, etwas Verbotenes zu tun, wodurch das Thema der Sexualität schließlich mit Angst und Scham affektiv besetzt würde (vgl. ebd., S. 78f.). Schließlich kann ein bewusster Umgang mit der kindlichen Sexualität, in dem Kinder ihre Bedürfnisse nicht als etwas Tabuisiertes oder Pathologisiertes wahrnehmen, zu einer gesunden und selbstbestimmten Entwicklung beitragen. Die Häufigkeit autoerotischer Handlungsweisen kann zudem Anhaltspunkt einer problematischen Entwicklung sein, weshalb das Kind stets in seinem individuellen und familiären Kontext betrachtet werden muss (vgl. ebd., S. 79).

Interaktion und Kommunikation

Bereits in der Analyse der diskursiven Erzeugung von Geschlecht wurde deutlich, dass Sprache einen nicht unerheblichen Teil zur (Re-)Produktion der Geschlechterverhältnisse beiträgt. So geht es bereits im pädagogischen Alltag einer Kita darum, eine diskriminierungsfreie Sprache zu integrieren und damit einen wesentlichen Beitrag zu einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik zu leisten (vgl. ebd., S. 80). Indem Sprache und damit tägliche Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und den Kindern überwiegend durch männliche* Formulierungen geprägt sind, werden stereotypische

Geschlechterbilder zunehmend (un-)bewusst (re-)produziert und bestimmen die Lebenswelt der Kinder bereits in ihren ersten Lebensjahren (vgl. Hubrig 2019, S. 89). Um derartigen vereindeutigenden und einengenden Praktiken entgegenzuwirken, erscheint die frühe Etablierung einer geschlechtergerechten Sprache von besonderer Relevanz, die alle Geschlechter einschließt und darüber hinaus geschlechtstypische Zuordnungen u. a. von Materialien oder Spielbereichen vermeidet (vgl. ebd.). Um Mädchen* und Jungen* gleichermaßen anzusprechen und ihnen vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen, sollten spezifische Aufträge seitens der Fachkräfte an die Kinder vermieden werden, die sie zur Übernahme geschlechterstereotypischer Verhaltensweisen und Rollen drängen. Auch in der Interaktion und der Zusammenarbeit mit den Eltern sollten vorschnelle Zuschreibungen als Frau* oder Mann* vermieden und sollten Eltern in Informationsschreiben oder Briefen und Einladungen durch eine gendergerechte Sprache gleichermaßen angesprochen werden (vgl. ebd., S. 90).

Mit der Vermittlung einer genderbewussten Sprache, sollten die Themen um Geschlecht und Sexualität ihren sprachlichen Ausdruck in der Kita finden und in alltäglichen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern einen kontinuierlichen Stellenwert einnehmen (vgl. Maywald 2018, S. 81). Da sich die Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten von Geschlecht und Sexualität je nach Milieu und familiären Kontext stark voneinander unterscheiden kann, sollte sich die Kita über den einheitlichen Gebrauch angemessener sprachlicher Bezeichnungen einigen, die Diskriminierungsmöglichkeiten und Grenzverletzungen über die Sprache vermeidet (vgl. ebd.). Um Irritationen der Kinder im Sinne einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und den Eltern zu vermeiden, sollten letztere bestenfalls ebenso über den Kita-Sprachgebrauch informiert werden. Indem ausgewählte Materialien, Angebote, Lieder, Bücher etc. zu Aspekten von Geschlecht und Sexualität Eingang in den pädagogischen Alltag finden, bestehen vielfältige Möglichkeiten darin, Interaktionsprozesse zu schaffen, die den Kindern einen selbstverständlichen Umgang mit der Thematik nahe bringen und Angst- und Schamgefühle diesbezüglich zu verhindern (vgl. ebd., S. 82).

Nähe und Distanz

Eine wesentliche Bedeutung einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik stellt die Fähigkeit zum professionellen Umgang mit Nähe und Distanz dar, die vor diesem Hintergrund insbesondere die Reflexion von Macht und Sexualität beinhaltet (vgl.

Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 126) und seitens der pädagogischen Fachkräfte im Sinne einer asymmetrischen Beziehung zu den Kindern kontinuierlich überdacht und ausgeglichen werden muss (vgl. Dörr 2019, S. 132). Im Zusammenhang mit einer sexualfreundlichen und genderkompetenten Haltung, die Kindern die sinnliche Erforschung ihrer Körperlichkeit zugesteht und die Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Aspekte zulässt, stellt sich – auch im Zusammenhang mit sexuellem Missbrauch³² – die Frage, inwieweit dennoch die Gewährleistung körperbezogener Grenzen sowie die Intimsphäre im pädagogischen Alltag von Kindern und Fachkräften sichergestellt werden kann (vgl. Schmauch 2010, S. 207). In der elementarpädagogischen Arbeit sind sinnlich-körperliche Berührungen und Interaktionserfahrungen zwischen den professionellen Fachkräften und den Kindern sowie die pädagogische Einmischung in die geschlechtsbezogene und sexuelle Entwicklung der Kinder unvermeidbar (vgl. ebd., S. 206). Um eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen zu können, ist es sowohl für pädagogische Fachkräfte als auch für die Kinder notwendig, körperliche und seelische Nähe zuzulassen und angemessen zu fördern (vgl. ebd.). Da mit dem Zulassen von Nähe unweigerlich auch Macht und Kontrolle seitens der Fachkräfte einhergehen, erscheint es von hoher Relevanz dieses Verhältnis stets zu reflektieren und bewusst wahrzunehmen (vgl. ebd.). Neben dem Umgang mit Nähe stellt ebenso die Wahrung von Distanz zwischen den Kindern und Pädagog*innen einen bedeutenden Aspekt dar, die vor dem Hintergrund des sozialpädagogischen Auftrags und der damit verbundenen Macht gegenüber den Kindern fortwährend subjektiv hergestellt und ebenso praktisch reflektiert werden muss (vgl. ebd.). Schmauch schlussfolgert:

„Die Herausforderung liegt darin, ein Mittelfeld zwischen den Polen zu gestalten und sich darin zu bewegen – mit den KlientInnen, als Team, als einzelne Fachkraft“ (Schmauch 2010, S. 207).

Sowohl in intimen Pflegehandlungen als auch in unspezifischen Alltagssituationen, in denen es zwischen Kindern und Fachkräften unweigerlich zu Situationen körperlicher Nähe kommt (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 127), gilt es grundsätzlich, sich an den Reaktionen und dem Empfinden der Kinder zu orientieren und ältere Kinder nach ihrem Einverständnis zu fragen, bevor sie berührt werden, um die kindliche

³² Ramshorn Privitera (2013) verweist in diesem Zusammenhang auf die Problematik einer Vermischung der Begriffe des sexuellen Missbrauchs und dem professionellen Umgang mit Nähe und Distanz, da letzterer somit auf die von pädagogischen Fachkräften ausgehende Gefahr der Normverletzung reduziert und sexuelle Gewalt bagatellisiert würde (vgl. Dörr 2019, S. 136).

Selbstbestimmung über ihren Körper zu fördern (vgl. Textor 2008, o. S.). Zeigen Kinder gegenüber den Fachkräften ein vermehrtes Bedürfnis nach körperlicher Nähe und Zuwendung, erscheint es wertvoll, die Äußerungen und Bedürfnisse der Kinder nicht zu ignorieren oder gar zu verurteilen, sondern vielmehr wahrzunehmen und ihnen einen sprachlichen Ausdruck zu verleihen (vgl. Schmauch 2016, S. 39).

Reflexive Anregungen

Im pädagogischen Umgang mit körperlichen und sexuellen Aspekten gehen seitens der Fachkräfte – nicht zuletzt im Hinblick auf die öffentliche Thematisierung sexuellen Missbrauchs (vgl. Textor 2008, o. S.) – häufig Unsicherheiten und Schamgefühle einher, die insbesondere durch das Fehlen einer angemessenen Sprache über jene Themen zustande kommen (vgl. Schmauch 2016, S. 36f.). Über ihre individuellen Grenzen sollte sich das pädagogische Team im Rahmen der Selbstreflexionsarbeit bewusst sein und diese in der Arbeit mit den Kindern zur Sprache bringen. Carlson (2006) schlägt in diesem Zusammenhang vor, sich u. a. mit Fragen nach einem angemessenen Umgang mit körperlichen Berührungen, dem eigenen Empfinden und dem der Kinder mit Körperkontakt sowie möglicher Vorfälle oder Verdachte sexueller Gewalt in der Kita auseinanderzusetzen (vgl. Textor 2008, o. S.). Um die Reflexionsarbeit transparent zu machen, können Leitlinien zum Umgang mit Körperkontakt im Rahmen der Kita formuliert und schließlich in die Konzeption der Einrichtung übernommen werden (vgl. ebd.).

Zur Überprüfung und Verbesserung der Wirkung einer sexualfreundlichen und gendergerechten Pädagogik schlägt Maywald ein prozesshaftes Verfahren vor, dass zunächst mit der Analyse einrichtungsinterner Strukturen beginnt, die die Chancen von Mädchen* und Jungen* in allen relevanten Bereichen untersucht und eine anschließende Erarbeitung von Leitzielen im pädagogischen Team sowie deren praktische Umsetzung beinhaltet (vgl. Maywald 2018, S. 84). Um mögliche Veränderungen von Strukturen sowie der pädagogischen Haltung und Umgangsweisen mit den Kindern reflektieren zu können, impliziert das Verfahren ebenso die Dokumentation und Evaluation angewandter Maßnahmen und angestrebter Ziele (vgl. ebd.). Da eine sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik eine kontinuierliche (Selbst-)Reflexionsarbeit benötigt, kann ein solches Verfahren m. E. nach nicht mit dem Evaluationsprozess abgeschlossen werden, sondern beginnt, insbesondere im Kontext unerreichter Ziele, im Sinne einer Qualitätsentwicklung stetig erneut.

Psychoanalytische Pädagogik

Ausgehend von der Freud'schen Psychoanalyse, in der unbewusste innere und affektive Prozesse sowie frühkindliche Erlebnisse und Erfahrungen des Subjekts in den Fokus gerückt werden und letztere die Grundlage der weiteren psychischen Entwicklung bilden (vgl. Eich 2016, S. 5), entwickelte sich bereits seit den 1920er Jahren das Konzept einer psychoanalytischen Pädagogik (vgl. Naumann 2010, S. 113). Nachdem diese Ansätze mit dem Aufkommen des Nationalsozialismus zum Erliegen kamen, erfuhren sie in den späten 1960er Jahren erneuten Aufschwung mit dem Ziel, Kinder zur Entwicklung einer selbstbestimmten Persönlichkeit zu verhelfen (vgl. ebd., S. 114).

Indem sich die psychoanalytische Pädagogik zum einen an einer nachhaltigen Entwicklung der Kinder orientiert und ihre Aufmerksamkeit zum anderen auf die psychische Gesundheit der Kinder richtet (vgl. Figdor 2006, S. 103) und damit entwicklungspsychologische Erkenntnisse kindlicher Bedürfnisse, Themen und aufkeimender Konflikte zur Grundlage pädagogischen Verstehens und Handelns macht, ergibt sich schließlich eine professionelle Haltung, die sowohl entwicklungseinschränkende gesellschaftliche Verhältnisse in die Arbeit integriert als auch unbewusste und affektive Vorgänge in pädagogischen Interaktionen annimmt (vgl. Naumann 2010, S. 117). Eine solche Haltung impliziert eine empathische und feinfühlig-pädagogische Umgangsweise mit konfliktbehafteten Entwicklungs- und Selbstbildungsprozessen u. a. um Geschlecht und Sexualität, mit denen Affekte wie Wut, Angst und Scham einhergehen und von Kindern als durchaus belastend wahrgenommen und erlebt werden können (vgl. ebd.; Naumann 2022, S. 24). Zudem zeichnet sich die Haltung durch eine ganzheitliche Wahrnehmung des Kindes in seinem Kontext aus, die die Anerkennung sozialer, individueller, geschlechtlicher und sexueller Unterschiede zulässt (vgl. Naumann 2010, S. 150).

Vor diesem Hintergrund lässt sich mit einer psychoanalytischen Pädagogik an eine sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik insoweit anschließen, dass aufkommende Bedürfnisse, Themen und Konflikte der Kinder um geschlechtsbezogene und sexuelle Aspekte wahrgenommen und zur Sprache gebracht werden, um frühere und als schmerzlich empfundene Erfahrungen nicht unbewältigt zu lassen. Indem Kinder darin unterstützt werden, sich und ihre Bedürfnisse, Sorgen und Ängste wahrzunehmen und in der Interaktion mit ihren pädagogischen Bezugspersonen und den anderen Kindern auszusprechen, kann die Entwicklung zu einer kritikfähigen und selbstbestimmten Persönlichkeit

gelingen. In beiden Konzepten lässt sich eine wesentliche Orientierung am Kind und seiner individuellen Lebenswelt erkennen, in der insbesondere die Eigenständigkeit, ein positives Selbstwertgefühl und die (sexuelle) Selbstbestimmung ins Zentrum der kindlichen Entwicklung gerückt werden. Zudem wird ihnen im Rahmen von Selbstbildungsprozessen und der sexuellen Erziehung ermöglicht, zahlreiche körperlich-sinnliche Erfahrungen zu sammeln und eine für sie neue und ungewohnte Welt zu betreten, in der sich ihre Entfaltungs- und Handlungsmöglichkeiten erweitern und in der der dialogische Austausch zwischen den Kindern und mit den pädagogischen Fachkräften zur Eröffnung neuer Möglichkeiten beiträgt (vgl. Eich 2016, S. 17).

In der psychoanalytischen Pädagogik nimmt das Verfahren des „szenischen Verstehens“ nach Alfred Lorenzer eine fundamentale Bedeutung in der Interaktion zwischen Kind und Pädagog*in ein, um innerpsychische Anteile des Kindes wahrnehmen zu können (vgl. Naumann 2010, S. 130). So ist davon auszugehen, dass Kinder mehr oder minder erfreuliche geschlechtliche und sexuelle Interaktionserfahrungen aus der frühen Kindheit verinnerlicht haben und diese schließlich in der Interaktion mit den pädagogischen Fachkräften in Szene setzen (vgl. ebd.). Die Übertragung der Affekte löst gleichzeitig eine Gegenübertragung in dem*der Pädagog*in aus, die das Verstehen unbewältigter Affekte und erlebter Beziehungen der Kinder ermöglicht (vgl. ebd., S. 131). Bleiben dem Kind in seiner frühen Entwicklung positive sinnlich-körperliche Interaktionserfahrungen mit seinen primären Bezugspersonen verwehrt und werden sexuelle Bedürfnisse nach Nähe und Zärtlichkeit nicht angemessen wahrgenommen und befriedigt, sodass sich kein gesundes Selbst- und Körperbewusstsein entwickeln kann, so kann dies aus psychoanalytischer und genderbewusster Perspektive im elementarpädagogischen Kontext aufgegriffen werden.³³

Mit einer Haltung des „Containings“ pädagogischer Fachkräfte, die nach Martin Dornes nicht nur das Spiegeln, Verstehen und Beantworten kindlicher Affekte, sondern ebenso die Veränderung dieser beinhaltet, können aufkommende Affekte für das Kind erträglicher gestaltet werden (vgl. Dornes 2014, S. 76) und erhalten Kinder die Möglichkeit, u. a. ihre geschlechtlichen und sexuellen Themen zu bearbeiten und sich zu einer

³³ An dieser Stelle ist jedoch auf die Funktion von Kindertageseinrichtungen als *familienergänzende* Institution zu verweisen, die traumatische Erlebnisse in der frühen Kindheit freilich aufgreifen, jedoch nicht ungeschehen machen kann. Vielmehr bedarf es in diesem Zusammenhang einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern sowie einer interdisziplinären Kooperation und Vernetzung weiterer Fachdisziplinen.

selbstbestimmten Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. Naumann 2017, S. 46). Aus psychoanalytischer Sicht gilt es schließlich,

„sich in das Kind einzufühlen, sich hineinzudenken und es zu verstehen, um so einen Raum für die Entfaltung der Innenwelt zu schaffen“ (Eich 2016, S. 13).

Diese wird im Rahmen einer bewussten pädagogischen Haltung anschließend aufgegriffen und geschlechtliche wie sexuelle Themen der Kinder als ein selbstverständlicher Teil pädagogischer Arbeit in den Kita-Alltag integriert. Die sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik kann schließlich insoweit von der psychoanalytischen Pädagogik profitieren, dass sie ihren Blick insbesondere für unbewusste Affekte der Kinder schärft, die mit den Themen um Geschlecht und Sexualität einhergehen können, und diese unter professioneller pädagogischer Begleitung bewältigbar und bearbeitbar macht.

Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung[©]

Der auf der Grundlage des von Louise Derman-Sparks begründeten „Anti-Bias Approach“ (= Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung“ (Derman-Sparks 2017, S. 299) fußende Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung[©] stellt ein Praxiskonzept inklusiver Pädagogik dar und geht der Annahme nach, dass Kinder bereits unter jenen gesellschaftlichen Verhältnissen aufwachsen, die u. a. im Hinblick auf Diversitätsmerkmale wie die soziale Herkunft, das Geschlecht und die sexuelle Orientierung durch Ungleichheit und Diskriminierung geprägt sind (vgl. Wagner 2017, S. 26). Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass stereotype Vorstellungen und diskriminierendes Verhalten bereits im frühkindlichen Alter auftreten können (vgl. ebd., S. 27), denen im Rahmen einer Stärkung des Bewusstseins für Vielfalt und der Ermöglichung zur kindlichen Entfaltung individueller Interessen und Fähigkeiten in Kindertageseinrichtungen entgegengewirkt werden muss (vgl. Derman-Sparks 2017, S. 302).

Insbesondere die vier Ziele, die im Rahmen der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung formuliert werden und von Derman-Sparks als ineinander greifende und aufeinander aufbauende Zahnräder definiert werden (vgl. ebd., S. 303), erscheinen anschlussfähig für eine sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik. Demnach gilt es, Kinder zunächst in der Entwicklung ihrer Ich-Identität und ihrer Bezugsgruppen-Identität zu stärken (vgl. Wagner 2001, S. 5), den einfühlsamen Umgang mit Menschen und ihren vielfältigen Lebens- und Erfahrungshintergründen (vgl. ebd., S. 6) und die kritische

Auseinandersetzung mit Vorurteilen zu fördern (vgl. Wagner 2001, S. 7) sowie Kinder in Äußerungen und Handlungen gegen Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu unterstützen und zu stärken (vgl. ebd., S. 7f.). In Bezug auf das Geschlecht und die Sexualität werden Kinder schließlich zum einen in der Entwicklung ihrer individuellen und gruppenbezogenen Geschlechtsidentität und somit in der Ausbildung eines positiven Selbstwertgefühls gestärkt. Durch Selbstbildung und eine unterstützende Erziehung werden sie dazu befähigt, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt bereits im Kindergartenalter anzuerkennen und wertzuschätzen sowie einseitigen und stereotypen Handlungsweisen und Materialien kritisch zu begegnen und anti-sexistische Handlungsstrategien zu erwerben.

Den Zielen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung liegt ein Qualitätshandbuch zugrunde, das insgesamt vier Handlungsfelder benennt, die von den pädagogischen Fachkräften vorurteilsbewusst zu gestalten sind (vgl. Wagner 2017, S. 33). Neben der Interaktion mit den Kindern, der Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Team, nimmt ebenso die Lernumgebung der Kinder einen bedeutenden Stellenwert in der vorurteilsbewussten pädagogischen Praxis ein (vgl. ebd., S. 38). In diesem Zusammenhang gilt es für pädagogische Fachkräfte, die „Räume und deren Ausstattung daraufhin [zu überprüfen], ob sie stereotype oder einseitige Materialien enthalten“ (Wagner 2017, S. 38), was das fachliche Wissen um stereotype Darstellungen und deren Wirkungsweise auf die Kinder voraussetzt (vgl. Wagner 2017, S. 38). Inwieweit dieser Anspruch ebenso für die sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik anschlussfähig ist, wird in Kapitel 4.6 ausführlich dargestellt. Von der Perspektive einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung kann eine genderbewusste Sexualpädagogik insoweit profitieren, dass sie die Aspekte um Geschlecht und Sexualität nicht isoliert betrachtet, sondern weitere zentrale Vielfaltsaspekte berücksichtigt, denen Kinder in der Entwicklung ihrer Identität und im Zusammentreffen mit Anderen begegnen und die sie als Subjekt auszeichnen (vgl. Derman-Sparks 2017, S. 300f.).

4.5 Zur Rolle des Geschlechts kindheitspädagogischer Fachkräfte

Vor dem Hintergrund der notwendigen Aneignung spezifischer fachlicher Kompetenzen, die nicht durch das Geschlecht, sondern durch das Studium und die Qualifikation professionellen Handelns bedingt sind, stellt sich nun die Frage, inwieweit das Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte Einfluss auf ihr jeweiliges pädagogisches Handeln hat und welche Bedeutung männlichen* Fachkräften in einer von weiblichen* Fachkräften

überrepräsentierten Kindertageseinrichtung zukommt. Im Hinblick auf die in Kapitel 3.3 aufgestellte Vermutung, dass Kinder durch die Unterrepräsentanz männlicher* Fachkräfte in der Entwicklung bestimmter Fähig- und Fertigkeiten eingeschränkt werden, wird darüber hinaus der Frage nachgegangen, ob mit der Integration männlicher* Pädagogen geschlechtsstereotypen Strukturen einer Kita und Benachteiligungen von Mädchen* und Jungen* entgegengewirkt werden kann.

Die Anzahl des männlichen* Personals in Kitas erscheint trotz eines hohen Anstiegs der vergangenen Jahre nach wie vor gering und beläuft sich im Jahr 2021 deutschlandweit auf ca. 55.000 der insgesamt rund 750.000 Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege, einschließlich des Leitungs- und Verwaltungsbereichs (vgl. Destatis 2022b, o. S.).³⁴ Durch die traditionellen Geschlechterverhältnisse und die damit einhergehende Arbeits- und Rollenverteilung der Geschlechter scheinen die Lebenswelten von Kindern und somit auch die Kita als weiblich* konnotierte Bildungs- und Erziehungsinstanz weitestgehend durch Frauen* bestimmt (vgl. Rohrman 2008, S. 157). Der als notwendig empfundene Anstieg männlicher* Fachkräfte in Kitas beruht insbesondere auf der allgemeinen Vorstellung, dass sich der pädagogische Umgang mit Kindern zwischen Männern* und Frauen* im Wesentlichen unterscheidet (vgl. BMFSFJ 2015, S. 7). Im Zusammenhang mit dem Bundesprogramm „Mehr Männer in Kitas“ hat das BMFSFJ eine Tandem-Studie gefördert, in der das Verhalten weiblicher* und männlicher* Fachkräfte gegenüber den Mädchen* und Jungen* einer Kita untersucht wurde (vgl. ebd.).

In den standardisierten videografierten Interaktionen mit den Kindern lässt sich zwischen den Geschlechtern in Bezug auf die Dimensionen der Einfühlsamkeit, der kindlichen Herausforderung und Explorationsförderung, der dialogischen Kommunikation, der Art der Kooperation und der Kommunikationsinhalte kein signifikanter Unterschied ihres Verhaltens nachweisen (vgl. ebd., S. 10-15). Unter der Berücksichtigung des Geschlechts der Kinder lässt sich jedoch feststellen, dass die pädagogischen Fachkräfte beider Geschlechter hinsichtlich der Kommunikationsinhalte sowie der Art der Kooperation auf unterschiedliche Weise mit Mädchen* und Jungen* interagieren (vgl. ebd., S. 16). So wird mit Jungen* tendenziell mehr auf sachlich-gegenstandsbezogener und funktionaler Weise kommuniziert als mit Mädchen* und letztere werden in ihren Aktivitäten häufiger mit

³⁴ Im Jahr 2011 beläuft sich die Anzahl männlicher* Fachkräfte auf ca. 18.000 von insgesamt rund 500.000 Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege (vgl. Destatis 2022b, o. S.).

Erzählungen begleitet als Jungen* (vgl. BMFSFJ 2015, S. 17f.). Schließlich werden in der Interaktion mit Mädchen* häufiger die Beziehung sowie persönliche Aspekte thematisiert (vgl. ebd., S. 17).

Auch in der Herstellung eines Produkts mit den Kindern lassen sich Unterschiede zwischen den Fachkräften feststellen. Während weibliche* Fachkräfte häufiger in die Produktion „lebender“ Subjekte involviert sind, lässt sich eine stärkere Herstellung objektiver Produkte bei der Beteiligung männlicher* Fachkräfte erkennen (vgl. ebd., S. 19). Die Unterschiede lassen sich ebenso in Bezug auf das Geschlecht der Kinder verzeichnen (vgl. ebd.). Diese Neigung verstärkt sich, sobald Fachkraft und Kind in gleichgeschlechtlicher Konstellation miteinander agieren (vgl. ebd., S. 21). Schließlich lässt sich zugleich im Material- und Werkzeuggebrauch erkennen, dass weibliche* und männliche* Fachkräfte ebenso wie Mädchen* und Jungen* die Verwendung gleichgeschlechtlich konnotierter Materialien bevorzugen (vgl. ebd., S. 21f.).

Nicht zuletzt spiegeln sich die dargestellten geschlechterstereotypischen Tendenzen ebenso in alltäglichen Aktivitäten zwischen den Fachkräften und den Kindern wider, wie dies durch leitfadengestützte Interviews mit einer weiblichen* und einer männlichen* Fachkraft ersichtlich wird (vgl. ebd., S. 23). So positionieren sich Männer* im körpernahen Umgang mit den Kindern überwiegend in grobmotorischen Aktivitäten, während weibliche* Fachkräfte feinmotorische Angebote und Tätigkeiten bevorzugen und den männlichen* Fachkräften mit dem Verweis auf die Interessen der Jungen* grobmotorische Kompetenzen zuschreiben (vgl. ebd., S. 23f.).

Videografierte Szenen in den Einzelsituationen machen deutlich, dass zunächst unbewusste Prozesse des Doing Gender in der Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern thematisiert und manifest werden und insbesondere bei gleichgeschlechtlichen Konstellationen eine weiblich* oder männlich* aufgeladene Gemeinschaft hervorrufen (vgl. ebd., S. 25ff.). Letztlich wird außerdem anhand von Gruppensituationen sichtbar, dass die Fachkräfte in den Spielsequenzen unterschiedliche Aspekte wie den Wettbewerbs- und Darstellungscharakter betonen und dabei geschlechtsspezifische Neigungen zu diesen Formen ansprechen (vgl. ebd., S. 28ff.).

Indem die räumliche Gestaltung sowie Bildungsangebote und Interaktionsverhalten durch eine weiblich* konnotierte Struktur berührt sind, wird häufig davon ausgegangen,

durch die Anwesenheit männlichen* Personals könnten neue Angebots- und Erfahrungsräume eröffnet werden, die dem „typisch männlichen*“ entsprechen und geschlechtstypische Handlungsweisen und Strukturen somit in ein Gleichgewicht bringen (vgl. Rohrman 2008, S. 157). Mit der Forderung nach männlichen* Fachkräften wird außerdem die Vorstellung verbunden, dass Jungen* in ihrer Identitätsentwicklung auf das Vorhandensein männlicher* Bezugspersonen angewiesen sind, insbesondere dann, wenn ihnen diese in der primären Sozialisationsinstanz der Familie bereits fehlt (vgl. ebd.). Ginge man dieser Annahme nach, ließe sich daraus schlussfolgern, dass Männer* schlichtweg keine Bedeutung für die Entwicklung von Mädchen* hätten, sondern diese in der Entwicklung ihrer Identität lediglich auf die Anwesenheit weiblicher* Identifikationsfiguren angewiesen seien (vgl. ebd.). Bereits im Kontext der Familie als primäre Sozialisationsinstanz ging jedoch hervor, dass Kinder in ihren Bezugspersonen bzw. ihrer Bezugsperson sowohl männliche* als auch weibliche* Anteile erleben müssen, um diese in ihre eigene Identität integrieren zu können. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass Pädagogen nicht für die Funktion des Vater*ersatzes und Pädagoginnen ebenso wenig für die Funktion des Mutter*ersatzes geeignet sind, sondern eine professionelle Haltung hinsichtlich einer Erziehungspartnerschaft einnehmen (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 113). Insbesondere für Väter*, die zunehmend sichtbarer werden und die Versorgung ihrer Kinder übernehmen, stellen männliche* Fachkräfte einen vertrauensvollen und nützlichen Ansprechpartner dar (vgl. ebd., S. 219).

Eine Bereicherung durch eine Erhöhung des Anteils männlicher* Fachkräfte entsteht für Kinder insofern, dass ihnen die Möglichkeit eingeräumt wird, Männer* nicht lediglich in „typisch männlichen*“, sondern bestenfalls auch in weiblich* aufgeladenen Rollen und Tätigkeiten zu erleben und somit vielfältige Lebensweisen kennen zu lernen (vgl. Maywald 2018, S. 92). Zudem sollten sie ebenso weibliche* und männliche* Fachkräfte in wechselnden und für sie untypischen Tätigkeiten und Verhaltensweisen wahrnehmen können, um eine Reproduktion traditioneller Geschlechterverhältnisse zu vermeiden (vgl. Focks 2016, S. 105f.). Entgegen der Vorstellung, dass männliche* Fachkräfte insofern einen Mehrwert in der pädagogischen Arbeit darstellen, dass sie vorwiegend geschlechtstypische Bereiche wie handwerkliche und sportliche Aktivitäten übernehmen und Benachteiligungen von Mädchen* und Jungen* somit überwunden werden können, erscheint eine reflexive Haltung gegenüber der möglichen Verstärkung geschlechterstereotypischer Verhaltensmuster in der Zusammenarbeit von Frauen* und Männern*

ausgesprochen bedeutsam (vgl. BMFSFJ 2015, S. 33). Durch eine solche Haltung wird es schließlich möglich, einer möglicherweise geringen Dialogbereitschaft zwischen weiblichen* und männlichen* Fachkräften eines Kita-Teams entgegenzutreten und auf eine kooperative Zusammenarbeit im Sinne einer professionellen Bündnispartnerschaft hinzuwirken (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 300). Nicht zuletzt orientieren sich Kinder in der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität wesentlich an den Verhaltens- und Umgangsweisen pädagogischer Fachkräfte einer Kita untereinander, weshalb ein respektvoller und wertschätzender Umgang dieser im Hinblick auf die Vermeidung der Reproduktion traditioneller Geschlechterverhältnisse besonders relevant erscheint (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 164).

„Deutlich ist, dass es nicht einfach um ‚mehr Männer‘ geht, sondern dass Geschlechtergerechtigkeit eine Herausforderung für beide Geschlechter ist. Das Zusammenleben von Männern und Frauen ist nicht immer eine einfache Angelegenheit, sondern muss gelernt werden – je früher, desto besser. Mit anderen Worten: Gemeinsamkeit von Frauen und Männern beginnt in der Kita“ (Rohrmann 2012b, S. 127).

Neben der Bereicherung der pädagogischen Arbeit muss mit der Erhöhung des Anteils männlicher* Fachkräfte ebenso der Thematik sexualisierter Gewalt vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. Maywald 2018, S. 93). Während die körperliche Nähe zu den Kindern von weiblichen* Fachkräften als ein elementarer Bestandteil vertrauensvoller Beziehungen wahrgenommen wird, gerät männliches* Personal bei körperlichem Kontakt, der über das Raufen und Toben hinausgeht, häufig unter den Verdacht des sexuellen Missbrauchs (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, S. 128). Durch die Auseinandersetzung mit der Thematik soll keineswegs davon ausgegangen werden, weibliches* Personal könne niemals übergriffig werden und jedem Mann* werde dieser Verdacht unterstellt (vgl. Maywald 2018, S. 93). Vielmehr erscheint die realistische und allgemeine Wahrnehmung solcher Risiken für professionelle Fachkräfte von hoher Bedeutung und schützt Kinder vor möglichen Gefahren ihres eigenen Wohls (vgl. ebd.). Zwar birgt die erhöhte Forderung männlichen* Personals zudem die Gefahr der (Re-)Stereotypisierung des männlichen* Geschlechts, die Möglichkeiten und Perspektiven, die mit diesen Bestrebungen einhergehen, erscheinen jedoch insgesamt beachtlicher (vgl. Rohrmann 2013, S. 78).

4.6 Raumgestaltung

Ausgehend von der Reggio-Pädagogik wird dem Raum und damit der sozialen Umwelt von Kindern die Funktion des „dritten Erziehers“ zugesprochen, durch die sinnliche und emotionale Interaktionserfahrungen eröffnet oder verschlossen werden und in den Kindern sowohl Wohlbefinden als auch Unbehagen auslösen können (vgl. Knauf 2017, S. 18). Im Kontext einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik nimmt eine vielfältige und möglichkeitseröffnende Gestaltung von Räumen, Angeboten und (Spiel-)Materialien einen wesentlichen Bestandteil ein und verhilft Kindern zur Entwicklung einer kritischen und selbstbestimmten Persönlichkeit (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 144). Bleiben ihnen hingegen die Möglichkeiten körperlicher Erfahrungen und intimer Rückzugsorte verwehrt und ist ihre Umwelt überwiegend durch geschlechterstereotypische Strukturen und Materialien bestimmt, die das Erleben vielfältiger Sinnes- und Körpererfahrungen ausschließen, kann sich dies hinderlich auf ihre weitere Entwicklung auswirken (vgl. ebd.). Eine durch Weiblichkeit* konnotierte Kita kann bereits in der dekorativen Raumgestaltung und weitergehend in der Gestaltung und Strukturierung von Angeboten und Projekten geschlechtstypische Neigungen aufweisen, die sich sowohl in der Wahrnehmung der Kinder als auch in der der Eltern und Bezugspersonen niederschlagen (vgl. ebd., S. 180).

Um eine sexualfreundliche und genderbewusste Raumgestaltung in der Kita realisieren zu können, bedarf es zunächst einer systematischen Beobachtung des kindlichen Spielverhaltens, in der die Fachkräfte Auskunft über die Interessen und Bedürfnisse, die Nutzung von Spielorten und die geschlechtsbezogene Zusammensetzung der Kinder erlangen (vgl. ebd., S. 181). In der Nutzung von Räumen und Angeboten lassen sich Unterschiede zwischen Mädchen* und Jungen* häufig insoweit finden, dass sich Mädchen* vorwiegend am Maltisch oder in der Kuschelecke aufhalten, wohingegen Jungen* vermehrt den Baubereich und bewegungsorientierte Angebote bevorzugen (vgl. ebd., S. 181). Sind diese Bereiche bereits deutlich sichtbar als „typische“ Areale von Mädchen* und Jungen* bestimmt, so verstärken sie eine geschlechtstypische Nutzung und werden von Kindern des anderen Geschlechts trotz möglicher Interessen kaum mehr aufgesucht (vgl. ebd., S. 180). Des Weiteren können pädagogische Fachkräfte eine solche Tendenz bestärken, indem sie sich ausschließlich an den für sie geschlechtstypischen Orten aufhalten und den Kindern somit einseitige Interessen vermitteln (vgl. ebd., S: 181).

Um einer solchen geschlechtstypischen Angebots- und Raumnutzung entgegenzuwirken, die traditionelle Geschlechterverhältnisse stetig reproduziert, sollten sich sowohl geschlechtsspezifische als auch geschlechterübergreifende Angebote und Bereiche in einer Kita finden lassen, die den Kindern die Möglichkeit eröffnen, ihre Fähigkeiten zu erweitern und vielfältige Erfahrungen in den für sie ungewohnten Erfahrungswelten zu sammeln (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 182). Vor diesem Hintergrund schlagen van Dieken und Rohrman vor, „geschlechtstypisch weniger vorbelastete Orte zu schaffen als die klassischen Bau- und Puppenecken“ (van Dieken/Rohrman 2003, S. 30) und verweisen damit auf „Orte zum Stöbern“ (ebd.), eine „Rumpelecke“ (ebd.) und „Orte, an denen Kinder mit nicht vorgefertigtem Spielzeug und ‚Schätzen‘ ihrer Leidenschaft des ‚Sachensuchens‘ nachgehen können (ebd.). An diesen Orten schließlich können sich Mädchen* und Jungen* unbefangen begegnen sowie neue Rollenverteilungen ausprobieren und sich selbst in ungewohnten und bislang fremden Welten neu erleben (vgl. van Dieken/Rohrman 2003, S. 30). Da Bewegung für Mädchen* und Jungen* einen grundlegenden Aspekt der kindlichen Entwicklung darstellt, sollten ausreichend Bewegungsbereiche zur Verfügung gestellt werden, die neben zahlreichen Aktivitäten ebenso über Möglichkeiten des Beobachtens in geschützter Atmosphäre verfügen sollten (vgl. ebd., S. 29).

Um des Weiteren sinnliche Körpererfahrungen und Intimität erleben zu können, sollte es sichere Rückzugsorte für Kinder geben, in denen sich vielfältige Materialien zur Sinneserfahrung, wie Decken, Spiegel und Massagebälle finden lassen (vgl. ebd.; Maywald 2018, S. 76). Ein sog. „Snoezelraum“ kann als ein zusätzlicher Raum für Körper- und Sinneserfahrungen angeboten werden (vgl. Maywald 2018, S. 76). Ebenso sollten den Kindern im Außenbereich zum einen naturnahe Materialien wie Sand, Wasser und Holz und zum anderen Rückzugsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (vgl. Maywald 2018, S. 76; van Dieken/Rohrman 2003, S. 31). Um eine Überrepräsentation weiblicher* Fachkräfte in der Kita zu vermeiden, schlagen van Dieken und Rohrman vor, die Räumlichkeiten ebenso mit männlich* codierten Elementen auszustatten und u. a. den Rollenspiel- und Verkleidungsbereich mit weiblichen* *und* männlichen* Requisiten zu befüllen (vgl. van Dieken/Rohrman 2003, S. 30).

Eine weitere Chance bietet das Angebot einer zeitweisen Trennung von Mädchen* und Jungen*, um ihre Verhaltensweisen und Interessen gezielt aufgreifen zu können (vgl.

ebd., S. 31f.) und ihnen unbekannte Sozialisationsräume zu schaffen (vgl. Hubrig 2019, S. 52). In der geschlechtshomogenen Arbeit besteht nicht zuletzt die Möglichkeit, vielfältige Unterschiede innerhalb einer Geschlechterkategorie wahrzunehmen und einem geschlechterstereotypischen Handeln entgegenzutreten (vgl. Hubrig 2019, S. 52). Werden beispielsweise segregierte Räume für Mädchen* und Jungen* in einer Kita geschaffen, birgt die Einbeziehung der Kinder bei der Gestaltung für pädagogische Fachkräfte die Möglichkeit, stereotypische Vorstellungen der Kinder wahrzunehmen und anschließend thematisieren zu können (vgl. van Dieken/Rohrmann 2003, S. 32). Zudem können Kinder selbstbestimmt entscheiden, wann sie sich von Kindern des anderen Geschlechts distanzieren und wann sie in einen Dialog treten möchten (vgl. ebd.). Projekte in diesem Zusammenhang zeigten, dass sich durch die zeitweise Trennung neue Interaktionsräume zwischen den Geschlechtern eröffnen können und Kinder sich in ihrer Identität zunehmend sicherer fühlen (vgl. ebd., S. 33). In diesem Zusammenhang erscheint eine kontinuierliche Reflexionsarbeit des pädagogischen Personals von besonderer Bedeutung, um geschlechterstereotypische Vorstellungen in den jeweiligen Gruppen nicht zu verstärken und zu reproduzieren. In der pädagogischen Praxis haben schließlich geschlechtergemischte als auch geschlechtshomogene Arbeitsweisen ihre Berechtigung, um Kindern zum einen Interaktionserfahrungen miteinander zu ermöglichen und sie zum anderen in der Entwicklung ihrer Identität zu fördern (vgl. Rohrmann 2008, S. 384).

Neben segregierten Räumen für Mädchen* und Jungen*, die die Zweipoligkeit der Geschlechter darstellen und reproduzieren, sollte ebenso ein Raum für diejenigen Kinder zur Verfügung gestellt werden, die sich in der Zuordnung zu einem Geschlecht nicht sicher sind und sich möglicherweise jenseits der Zweigeschlechtlichkeit verorten. Vor diesem Hintergrund erscheint die Bereitstellung unvorbelasteter und neutraler Orte besonders wertvoll, da sie keine explizite Zuordnung zu einem Geschlecht fordern und einem Ausschluss entgegenwirken. Für alle dargestellten Methoden gilt es, die Kinder nach einer systematischen Beobachtung in die (Um-)Gestaltung der Räume einzubeziehen, um Interessen und Vorlieben ermitteln zu können und ihnen einen Bezug zur räumlichen Einrichtung zu ermöglichen (vgl. van Dieken/Rohrmann 2003, S. 29).

Neben der räumlichen Aufteilung und Gestaltung erscheint ebenso die Bereitstellung vielfältiger (Spiel-)Materialien, denen sich Kinder tagtäglich bedienen und mit denen sie sich einen Zugang zur Welt verschaffen, als ein wertvoller Bestandteil einer

sexualfreundlichen und genderbewussten Umgebung. Um hier ein Beispiel zu nennen, stellen u. a. Bilderbücher ein verlässliches Medium für Kinder dar und unterstützen sie dabei, ihre Umwelt besser zu verstehen. Durch die Bereitstellung vielfältiger Bücher, in denen die Geschlechts- und Sexualitätsthematik aufgegriffen wird, sollte es ihnen ermöglicht werden, sich sowohl mit körperlichen Geschlechtsmerkmalen als auch mit Geschlechterrollenbildern und -erwartungen intensiv auseinanderzusetzen (vgl. Hubrig 2019, S. 79). Idealerweise werden Kindern im pädagogischen Alltag explizit geschlechtskritische und -neutrale Bücher zur Verfügung gestellt. Die Begleitung einer pädagogischen Fachkraft trägt dazu bei, dass Bücher, in denen dennoch stereotypische Rollenbilder und vereindeutigende Identitäten dargestellt werden, hinsichtlich einer Anerkennung der Vielfalt kritisch analysiert und im weiteren Kontext thematisiert werden können (vgl. ebd.).

In ihrem Leitfaden für eine gendergerechte Raumgestaltung in Kitas stellt die Stadt Zürich praxisbezogene Umsetzungsmöglichkeiten einer solchen dar und betont insbesondere Anregungen zu einer Durchmischung unterschiedlicher Bildungsbereiche, um Mädchen* und Jungen* in allen Bereichen gleichermaßen zu adressieren (vgl. Stadt Zürich 2019, S. 11). So lässt sich u. a. der Bildungsbereich des künstlerischen und bildnerischen Gestaltens mit dem Bereich der Naturwissenschaften verknüpfen, indem beispielsweise vielfältige Naturmaterialien zur Verfügung gestellt werden, die zu kreativen Tätigkeiten anregen und ebenso das Ordnen der Materialien nach Farben und Strukturen ermöglicht wird, um zugleich mathematische und ästhetische Erfahrungen sammeln zu können (vgl. ebd., S. 13). Eine weitere Verknüpfung kann im Bereich der Musik und der Bewegung erfolgen, indem Musikinstrumente ebenso im Bewegungsbereich genutzt werden können und das eigene Körpererleben im Sinne motorischer und Sinneserfahrungen wahrgenommen und gefördert werden kann (vgl. ebd., S. 15). Um eine genderbewusste Raumgestaltung stetig reflektieren zu können, stellt die Stadt einen Analysebogen zur Verfügung, der die Bildungsbereiche und Materialien der Kita überprüft und eine Qualitätsentwicklung ermöglicht (vgl. Stadt Zürich 2019, S. 16ff.).

4.7 Elternarbeit

Konstitutive Ansatzpunkte für eine sexualfreundliche und genderbewusste Arbeit im Elementarbereich lassen sich zudem in der Arbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten der Kinder verorten (vgl. Rohrman 2009, S. 100). Die Zusammenarbeit zwischen

pädagogischen Fachkräften einer Kita und den Eltern und Bezugspersonen des Kindes bezeichnet die geteilte Verantwortung sowie das gemeinschaftliche Interesse an gelingenden Bildungs- und Erziehungsprozessen des Kindes (vgl. Naumann 2010, S. 156f.) und wird unter dem Begriff der „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ als ein elementarer Bestandteil professionellen Handelns verstanden (vgl. Hess 2016, S. 275). Um die Grundlage der Zusammenarbeit mit Eltern in Bezug auf eine sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik zu schaffen, erscheint es für das pädagogische Team zunächst notwendig, sich über die Relevanz und die Ziele einer solchen Arbeit zu verständigen und diese konzeptuell zu verankern, damit die bewusste Haltung anschließend in der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern vertreten werden kann (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 218). Da sich neben vielfältigen Familienformen ebenso kulturell oder religiös bedingte Unterschiede in den persönlichen Auffassungen und Haltungen der Bezugspersonen gegenüber der Geschlechter- und Sexualitätsthematik finden lassen und Eltern möglicherweise andere Erziehungsvorstellungen aufweisen, sollten die Idealvorstellungen der Einrichtung nicht unreflektiert an sie herangetragen, sondern vielmehr in einem Prozess des Austauschs und der Einbeziehung der Elternteile gleichermaßen und auf Augenhöhe kommuniziert werden (vgl. ebd.).

Um einer überwiegenden Beteiligung weiblicher* Elternteile in organisatorischen und kindbezogenen Angelegenheiten entgegenzuwirken (vgl. Hubrig 2019, S. 91), erscheint es von hoher Bedeutung, grundsätzlich alle Elternteile gleichermaßen anzusprechen und in die pädagogische Arbeit einzubeziehen (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 219f.). So sollten Mütter* und Väter* sowohl bei täglichen Rückmeldungen über das Kind als auch bei der Beteiligung an Angeboten oder der Wahl des Elternbeirates gleichermaßen angesprochen werden (vgl. ebd., S. 219). Dabei geht es vornehmlich um die gezielte Aktivierung und Beteiligung von Vätern*, die in der Versorgung und den Belangen kindlicher Erziehung zunehmend sichtbar werden und einen Mehrwert für die pädagogische Arbeit darstellen können (vgl. ebd., S. 218ff.). Vor dem Hintergrund vielfältiger kultureller Unterschiede von Familien und den damit einhergehenden differenzierten Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität sollten pädagogische Fachkräfte eine aufgeschlossene und respektvolle Haltung einnehmen, um ebenso Eltern mit traditionellen Geschlechtervorstellungen und solchen, die diese Themen in der Öffentlichkeit nur ungern thematisieren, zur Auseinandersetzung und Kommunikation in einem geschützten Rahmen anzuregen (vgl. ebd., S. 221).

Im Rahmen einer sexualfreundlichen Pädagogik und der praktischen Verankerung und Thematisierung im Kita-Alltag lässt sich zunächst festhalten, dass Eltern aufgrund individueller Wertvorstellungen sowie eigener biographischer Erfahrungen unterschiedlich auf ein solches Vorhaben reagieren und neben großem Interesse ebenso Ablehnung und Scham empfinden können (vgl. Maywald 2018, S. 88). Letztere Reaktion zeigt sich häufig im Zusammenhang mit mangelndem Wissen über die kindliche Sexualität und der damit einhergehenden Gleichstellung mit der Erwachsenensexualität und kann im Rahmen sexualpädagogischer Aufklärungsarbeit mit Eltern differenziert bearbeitet werden (vgl. ebd.). Indem pädagogische Fachkräfte vor dem Hintergrund ihres Erziehungsauftrags zum einen die Sorgen und Ängste der Eltern wahrnehmen und berücksichtigen und zum anderen Kinder in ihrer geschlechtlichen und sexuellen Entwicklung sowie den individuellen Körpererfahrungen behutsam begleiten müssen, um Vereindeutigungen entgegenzuwirken und eine präventive Arbeit gegen sexuelle Übergriffe leisten zu können, befinden sie sich in einem konfliktbehafteten Spannungszustand, den es täglich zu bewältigen gilt (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 223f.).

Maywald und Rohrman/Wanzeck-Sielert schlagen in diesem Zusammenhang insbesondere zwei Formen elterlicher Beteiligung vor, in denen sich aufkommende Ambivalenzen durch den interaktiven Austausch zwischen Fachkräften und Eltern bearbeiten und lösen lassen (vgl. Maywald 2018, S. 89). Um aufkommende Fragen und Unsicherheiten der Eltern thematisieren zu können eignen sich insbesondere ausreichend vorbereitete Elterngespräche, in denen Themen rund um Körper, Liebe und sexuelle Verhaltensweisen zur Sprache kommen und bearbeitet werden können (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 224f.). Bereits im Rahmen des Aufnahmegesprächs werden Eltern zudem mit sexualpädagogischen Elementen des Einrichtungskonzeptes vertraut gemacht (vgl. Maywald 2018, S. 89), in dem ihnen ebenso Raum für Fragen und Sorgen eingeräumt werden sollte. Eine weitere Beteiligungsmöglichkeit liegt in der regelmäßigen Durchführung von Elternabenden zu sexualpädagogischen Themen, um alle Eltern gleichermaßen erreichen zu können (vgl. ebd.; Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 225). So können zum einen wesentliche Informationen zur kindlichen Sexualität und daran anschließende Themen erarbeitet und zum anderen kann das Konzept der Kita um mögliche Anregungen der Eltern erweitert werden (vgl. Maywald 2018, S. 89f.; Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 225f.). Außerdem ist es möglich, in einem gemeinsamen Austausch Vorschläge für

Angebote und Projekte zu sammeln, in denen Eltern und ihre Lebenswelten zusätzlich integriert werden können (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 226).

Auch im Kontext einer genderbewussten Pädagogik gilt es, Eltern durch Gespräche und Elternabende zu beteiligen und Geschlechterthemen, wie stereotypische Verhaltensweisen, die räumliche Gestaltung der Kita, den Umgang mit Mädchen* und Jungen* sowie das Spielverhalten der Kinder in gemischtgeschlechtlichen und gleichgeschlechtlichen Konstellationen in den Fokus zu rücken (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 221f.). Hierbei erscheint weniger die Vermittlung von fachlichem Wissen, sondern vielmehr eine gemeinsame Annäherung an gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse und gemeinsame Suchbewegungen nach Auslösern geschlechtsbezogener Verhaltensweisen sowie Implementierungsmöglichkeiten einer genderbewussten Pädagogik von hoher Relevanz, um möglicherweise ebenso neue Erkenntnisse der Geschlechterthematik auszuloten (vgl. ebd., S. 223). Indem Gespräche und Elternabende so gestaltet werden, dass sie an die Alltagswelt der Kinder und Eltern anschließen und beispielsweise Spielmaterialien sowie Kinderbücher der Familien aufgreifen, kann Eltern der Zugang zu geschlechtsbezogenen Themen m. E. nach erleichtert werden.

Um der vorwiegenden Beteiligung weiblicher* Elternteile entgegenzuwirken, erscheint die verstärkte Einbindung männlicher* Bezugspersonen in einer sexualfreundlichen und genderbewussten Elternarbeit besonders relevant (vgl. Hubrig 2018, S. 91), die bereits in der Gestaltung des Eingangsbereichs und den Räumlichkeiten der Kita mit männlich* aufgeladenen Elementen beginnt und Vätern* die Identifikation mit der Kita als wichtige Sozialisationsinstanz des Kindes erleichtern kann (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, S. 220). Neben der expliziten Einbindung u. a. in Elterngespräche und die Wahl des Elternbeirates benennen Rohrman und Wanzeck-Sielert die Möglichkeiten gemeinsamer Aktivitäten von Vätern* und Kindern, bei denen Vätern* während Ausflügen oder einem gemeinsamen Frühstück die Verantwortung für das Kind aufgetragen wird und Kinder ihre primäre Bezugsperson bestenfalls in vielfältigen Lebensbereichen erleben können (vgl. ebd., S. 230f.). Durch gemeinschaftliche Tätigkeiten erhalten Väter* schließlich die Möglichkeit des gegenseitigen Austauschs sowie sich in unterschiedlichen Aktionen wahrzunehmen und sich ggf. zur Einnahme neuer Rollen zu ermutigen (vgl. ebd., S. 231).

Verlinden und Külbel führen außerdem vier explizite Kernaufgaben der Väter*arbeit auf, die die bewusste Wahrnehmung von Vätern*, das Anknüpfen an väterliche*

Kompetenzen und ihren Alltag sowie das Verständnis väterlicher* Sichtweisen auf Familie beinhalten (vgl. Verlinden/Külbel 2005, S. 43). Wie bereits angedeutet, stellen männliche* Fachkräfte eine wesentliche Bedeutung in der Aktivierung und Einbindung von Vätern* dar, da sie zum einen als gleichgeschlechtlicher und vertrauensvoller Ansprechpartner in Belangen des Kindes fungieren und zum anderen eine Vorbildfunktion in den Handlungs- und Umgangsweisen mit ihrem Kind einnehmen können (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, S. 231). Vor dem Hintergrund einer gleichwertigen Beteiligung der Elternteile erhalten schließlich auch Angebote für Mütter* eine wesentliche Bedeutung, die es ihnen ermöglicht, sich sowohl mit ihrer Rolle als Mutter* als auch mit der Rolle als Frau* im Austausch mit anderen Frauen* auseinanderzusetzen (vgl. ebd., S. 232).

Neben den vielfältigen Chancen einer geschlechtshomogenen Elternarbeit erscheint eine kontinuierliche Reflexion der pädagogischen Arbeit sowie die Zusammenführung von Müttern* und Vätern* gleichermaßen bedeutsam. Eine professionelle Zusammenarbeit mit den primären Bezugspersonen auf Augenhöhe sowie die Gestaltung gemeinsamer Lernprozesse kann schließlich ebenso für jene Eltern stabilisierend wirken, die sich nur schwer erreichen lassen und mit Themen um Geschlecht und Sexualität ggf. Affekte wie Angst und Scham verbinden (vgl. ebd., S. 226).

5 Fazit und Ausblick

Um die eingangs formulierte Fragestellung, inwieweit sich gesellschaftlich normative Geschlechterverhältnisse auf die kindliche Entwicklung und Sozialisation auswirken und inwiefern eine sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik zu einer vielfältigen Geschlechtsidentitäts- und Sexualentwicklung in den frühen Lebensjahren beitragen kann, beantworten zu können, erschien die Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität zum einen vor dem historischen Hintergrund und zum anderen hinsichtlich deren Konstruktion grundlegend. So zeigt die Rekonstruktion eines soziohistorischen Wandels, dass die geschlechtliche Arbeitsteilung im 18. Jahrhundert und mit ihr die Unterdrückung und Benachteiligung der Frau* den Grundstein für ein geschlechterdifferenzierendes Denken legte und damit das Verständnis um das Vorhandensein zweier Geschlechter sowie einer damit einhergehenden Reproduktionsfunktion von Sexualität zur stabilsten Grundlage der subjektiven Wahrnehmung machte. Mit ihrer wissenschaftlichen Legitimation galten die Zweigeschlechtlichkeit und eine ausschließlich auf die Reproduktion zielende Sexualität schließlich als vermeintlich natürliche und durch die biologischen Geschlechtsmerkmale begründete vordefinierte Tatsache und wurde ihre Verknüpfung im Sinne eines soziohistorischen Wandels deutlich.

Das sich daraus etablierte zweigeschlechtliche Symbolsystem prägte sich zunehmend in die Denk- und Wahrnehmungsmuster der Menschen ein und brachte Vorstellungen normativer und moralisch aufgeladener Geschlechtskategorien sowie einer pathologisierten und gesunden Sexualform im Sinne gleich- und gegengeschlechtlichen Begehrens hervor. Mit dem sich nachfolgend entwickelten Begriff der Heteronormativität schreibt sich ein sich aufgrund der Natur voneinander abgrenzendes und sich gegenseitig ausschließendes weibliches* und männliches* Geschlecht sowie das gegengeschlechtliche sexuelle Begehren als gesellschaftliche Normvorstellung fest, die sowohl gesellschaftliche Diskurse und Institutionen als auch die Subjekte und ihre zwischenmenschlichen Beziehungen selbst durchzieht. Damit reduziert Heteronormativität das komplexe Wissen um Geschlecht und Sexualität und bestimmt subjektive sowie institutionelle Verhaltensweisen, Denk- und Wahrnehmungsmuster.

Im Zuge der Modernisierungsprozesse sowie zahlreicher sozialer Bewegungen im 20. Jahrhundert konnte schließlich von einer Veränderung der Geschlechterverhältnisse gesprochen werden und wurde Sexualität mit der sexuellen Revolution zunehmend

unabhängig seiner Fortpflanzungsfunktion verstanden, sodass mit den Überlegungen Freuds ebenso die kindliche Sexualität zum Bezugspunkt der Wissenschaften wurde. Nicht zuletzt erfuhr die zuvor als krankhaft bezeichnete und strafrechtlich Verfolgte Homosexualität u. a. durch die Schwulen- und Lesbenbewegungen vermehrte Anerkennung und Wertschätzung. Brachten die emanzipatorischen Bewegungen der Frauen-, Schwulen- und Lesbenbewegungen sowie die sich im Anschluss daran etablierten Gender- und Queer Studies auch strukturelle und soziale Veränderungen u. a. im Sinne der rechtlichen Gleichstellung der Geschlechter und einer Erweiterung von Geschlechtsidentitäten und sexuellen Begehrensformen mit sich, lassen sich auch in jüngster Zeit weiterhin gesellschaftliche Ungleichheiten und diskriminierende Strukturen innerhalb der Geschlechts- und Sexualitätsthematik konstatieren.

Entgegen eines auf den heteronormativen Verhältnissen beruhenden Alltagsverständnisses, das eine auf die Natur zurückzuführende Zweigeschlechtlichkeit sowie das gegengeschlechtliche sexuelle Begehren als machtvolle soziale Wirklichkeit anerkennt, verstehen die Ansätze der sozialen Konstruktion das Geschlecht als ein in sozialen Prozessen hervorgebrachtes. Hinsichtlich der Frage, wie es zu einer Zweiteilung der Geschlechter kommt, ließ sich zunächst der Versuch einer Unterscheidung des biologischen und sozialen Geschlechts innerhalb der Frauen- und Geschlechterforschung konstatieren, die das Geschlecht freilich als sozial konstruiert und damit veränderbar begriffen, weiterhin jedoch an einem natürlichen biologischen Geschlecht festhielten, das die Grundlage des sozialen Geschlechts darstellte. Um der Annahme entgegenzutreten, dass das soziale Geschlecht eine Konsequenz des körperlichen Geschlechts darstellt, wird mit den sozialkonstruktivistischen Ansätzen ebenso das biologische Geschlecht als sozial hergestellt und weniger als angeboren und damit unveränderbar betrachtet, was als ein bedeutender Schritt innerhalb der feministischen Überlegungen gekennzeichnet werden kann.

Mit dem interaktionstheoretischen Ansatz wird dem Konzept des Doing Gender und mit ihm den interaktiven Prozessen zwischen Subjekten maßgebliche Bedeutung zugesprochen, in denen das Geschlecht durch Darstellungs- und Zuschreibungsweisen kontinuierlich und zumeist unbewusst hergestellt wird. Anhand der Fallstudie Garfinkels zur Transsexualität, in der die normativen Geschlechtergrenzen überschritten werden, konnte deutlich werden, welche Selbstverständlichkeiten soziale Interaktionsprozesse zwischen Subjekten, die sich in das System der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit einordnen,

beinhalten und inwieweit spezifische Darstellungsweisen von Nöten sind, um als Frau* oder Mann* gesellschaftlich anerkannt zu werden. Entgegen der vermeintlich hohen Relevanz körperlicher Genitalien, die das soziale Geschlecht bestimmen, schlussfolgerten Kessler und McKenna, dass die Geschlechterzuschreibung vielmehr anhand unterschiedlicher Darstellungsressourcen erfolgt und wiesen eine Sex/Gender-Unterscheidung damit ebenso zurück.

Vor dem Hintergrund, dass sich vereindeutigende Prozesse des Doing Gender ebenso in politischen Institutionen finden lassen, wurde der Blick auf die gleichstellungspolitische Strategie des Gender Mainstreamings gelenkt, die darauf zielt, die unterschiedlichen Auswirkungen politischer Vorhaben und Entscheidungen auf Frauen* und Männer* zu berücksichtigen. Trotz des Bezugs auf die soziale Konstruktion von Geschlecht, erscheint eine biologische Zweigeschlechtlichkeit kaum hinterfragt und wird die Unterschiedlichkeit von Frauen* und Männern* geradezu betont. Da gleichstellungspolitische Maßnahmen in einer heteronormativ geprägten Gesellschaft jedoch unabdingbar erscheinen, müssen jene politischen Prozesse kritisch betrachtet werden, die Geschlechterunterschiede hervorrufen und verstärken.

Mit Judith Butler erscheint die heteronormative Zweigeschlechtlichkeit schließlich zunehmend an Bedeutung zu verlieren. Mit dem Verfahren der Dekonstruktion widmet sie sich der Analyse der vorherrschenden sozialen Ordnung und macht sich die Subversion sowie das Aufbrechen vereinseitigender und einengender Strukturen zum Ziel. Indem sie sich innerhalb ihres diskursanalytischen Zugangs zur Herstellung des Geschlechts mit Fragen nach den Bedingungen und den Prozessen der Subjektwerdung auseinandersetzt, gelingt es ihr, die Sprache als einen performativen Akt darzustellen, der innerhalb der Diskurse soziale Wirklichkeit erzeugt und aus Körpern schließlich erst Geschlechter macht, die den machtvollen Diskursen unterworfen sind. Mit der Zurückweisung des Geschlechts als ein vorsozialer Aspekt geht sie davon aus, dass die „Dinge der Welt“ ihre Bedeutung und ihren Sinn erst diskursiv erhalten und macht es schließlich möglich, entgegen der Sex/Gender-Unterscheidung ebenso Sex zu entnaturalisieren. Anhand der Darstellung eines kohärenten Zusammenhangs von Sex, Gender und sexuellem Begehren, der Subjekte in einer heteronormativ geprägten Gesellschaft zu intelligiblen Identitäten macht, verweist sie auf die zwanghafte Ordnung, die einer solchen Gesellschaft unterliegt und zeigt die Möglichkeit auf, Gender im Rahmen einer unabhängigen Beziehung der

drei Komponenten quer zum biologischen Geschlecht denken zu können. Aus queertheoretischer Perspektive gilt es schließlich, einem zweigeschlechtlichen Schema des „Entweder-Oder“ mit dem Verständnis eines „Dazwischen“ das Wasser zu graben sowie die Naturalisierung und Normalisierung zweier Geschlechter und einer damit einhergehenden Sexualität zu dekonstruieren und Geschlecht und Sexualität als sich unterscheidende Elemente wahrzunehmen.

Mit dem plural-queeren Ansatz als eine Handlungsmethode der Sozialen Arbeit, die sowohl die normativen Setzungen der Heteronormativität als auch die eingrenzende Sex/Gender-Unterscheidung sowie das Vorhandensein eindeutiger Identitäten kritisiert, konnte aufgezeigt werden, inwieweit einem selbstverständlichen Alltagsverständnis und der damit einhergehenden eindimensionalen Perspektive auf Geschlecht und Sexualität auf dekonstruktivistische Weise entgegengewirkt werden kann. Indem der Ansatz eine Haltung der Anerkennung und Wertschätzung vielfältiger Seins- und Daseinsformen der Adressat*innen Sozialer Arbeit impliziert, setzt er zum einen das Vorhandensein spezifischer Kompetenzen von Sozialpädagog*innen voraus und verweist vor dem Hintergrund der Beachtung aller drei Komponenten zum anderen auf die Komplexität, die der Gender-/Queer-Thematik unterliegt. Ein derartiger Ansatz sollte schließlich nicht als ein Zusatzprogramm der professionellen Arbeit, sondern vielmehr als eine grundlegende Haltung verstanden werden, die die pädagogische Arbeit durchzieht.

Da sich die Vorstellungen einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit bereits tief in der subjektiven Wahrnehmung verankert hat, erscheint die soziale Konstruktion von Geschlecht für die Gesellschaftsmitglieder insgesamt als äußerst erfahrungsfern und steht einem augenscheinlich unbewältigbaren und selbstverständlichen Alltagswissen entgegen. Vor diesem Hintergrund erweist sich eine stetig zunehmende Thematisierung und Aufklärung innerhalb des Studiums bzw. der Ausbildung hinsichtlich des komplexen Konstruktionscharakters von Geschlecht als unbedingt erforderlich.

Um der Frage nachzugehen, inwieweit Kinder von den vereindeutigenden Strukturen einer heteronormativen Gesellschaft beeinflusst werden, erschien zunächst die entwicklungspsychologische Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität im frühkindlichen Alter unter Hinzunahme der kognitiven Theorien und der psychosexuellen Entwicklung von Bedeutung. Vor dem Hintergrund einer von Kohlberg ausgehenden Verbindung zwischen der Entwicklung des Geschlechterverständnisses und der kognitiven

Entwicklung eines Kindes ließ sich mit der kognitiven Entwicklungstheorie zeigen, über welches Geschlechterverständnis Kinder in einem bestimmten Alter verfügen und wie es zu einer Übernahme stereotyper Verhaltensweisen kommt. Entgegen der Auffassung, dass diese im Anschluss an das Verständnis der Geschlechtskonstanz erfolgt, zeigte die Theorie der Geschlechterschemata, dass bereits die Erkenntnis über das eigene Geschlecht als Voraussetzung für geschlechtsstereotypisches Verhalten gilt und dieses demnach ab einem Alter von ca. drei Jahren erkennbar ist. Zudem nimmt sie Bezug auf die soziokulturellen Einflussfaktoren, denen Kinder in der Geschlechtsidentitätsentwicklung ausgesetzt sind und die ihre Entwicklung maßgeblich beeinflussen. Die Vernachlässigung der Entwicklung von Kindern, deren Geschlechtsidentität von dem biologischen Geschlecht abweichen, führt schließlich zu der Annahme, dass die kindliche Entwicklung in kognitiver, biologischer und sozialer Perspektive stets in eine spezifische und eindimensionale Richtung gelenkt wird (vgl. Trautner 2008, S. 649). Um die Geschlechtsidentitätsentwicklung der frühen Lebensjahre differenziert darstellen zu können, bedarf es neben der vertieften Auseinandersetzung mit den kognitiven Faktoren einer ganzheitlichen Betrachtungsweise, die das Zusammenspiel dieser sowohl mit biologischen als auch sozialen Aspekten beschreibt.

Mit seinen Überlegungen zur infantilen Sexualität wies Freud die Reproduktion als einzige Sexualform zurück und zeigte aus psychoanalytischer Perspektive auf, dass der menschlichen Sexualität je nach Lebensalter eine differenzierte Bedeutung zugesprochen wird und das kindliche Erleben damit bereits in der frühen Kindheit jenseits der genitalen Zonen körperliche Erregung und Lustgewinnung bewirken und somit als sexuell betrachtet werden kann. Entgegen seinen durchaus sexistischen Tendenzen, die sich in Bezug auf die unzureichende Entwicklung von Mädchen* insbesondere in der infantil-genitalen Phase und dem damit einhergehenden positiven und negativen Ödipuskomplex niederschlagen, wurde mit den Überlegungen Quindeaus deutlich, dass die Entwicklung von Mädchen* und Jungen* analog verläuft und aus feministischer Perspektive vielmehr von gleich- und gegengeschlechtlichen Variationen des sexuellen Begehrens gesprochen werden kann. Zuwider der Auffassung Freuds, der die Festlegung des sexuellen Begehrens im Anschluss an den Ödipuskomplex verortet, betont Quindeau die Möglichkeit lebenslanger Umschriften sowohl des sexuellen Begehrens als auch der sich in den Phasen ausbildenden spezifischen Befriedigungsmuster und weist eine Zweizeitigkeit der infantilen und Erwachsenensexualität damit zurück.

Neben jener feministischen Kritik lässt sich in dem Phasenmodell der psychosexuellen Entwicklung dennoch positiv anmerken, dass Freud in seinen Ausführungen eine ganzheitliche Perspektive insoweit einnimmt, dass er die körperliche Dimension der kindlichen Entwicklung mit der affektiven Ebene sowie der Beziehungsebene zwischen Säugling bzw. dem Kind und der primären Bezugsperson verknüpft (vgl. Quindeau 2012, S. 32). Die Frage danach, inwieweit der Ödipuskomplex jener Kinder verläuft, die in Regenbogenfamilien und demnach nicht zwangsläufig mit einem weiblichen* und männlichen* Elternteil als Mutter* und Vater* aufwachsen, bleibt an dieser Stelle offen. Es lässt sich jedoch auf die Relevanz weiblicher* und männlicher* Anteile verweisen, die den Kindern zur Selbstintegration zur Verfügung stehen sollten. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Entwicklung der Geschlechtsidentität zwar durch die frühe Bedeutsamkeit der Sexualität beeinflusst wird, geschlechterstereotypische Verhaltensweisen, Rollenbilder und -erwartungen sowie das Empfinden um das eigene Geschlecht jedoch ebenso wesentlich zur sexuellen Entwicklung und damit zur sexuellen Orientierung beitragen.

Aus der Auseinandersetzung mit der geschlechtsspezifischen Sozialisation, die die Geschlechterdifferenz zunächst anhand der spezifischen Erziehung von Mädchen* und Jungen* begründete, folgte das Verständnis einer aktiven Auseinandersetzung der Kinder mit den heteronormativen Geschlechterverhältnissen, die sie sich durch zahlreiche vergeschlechtliche körperliche und soziale Praktiken im Sozialisationsprozess aneignen. Vor diesem Hintergrund erschien zum einen die Familie und zum anderen frühkindliche Bildungseinrichtungen als die primären Sozialisationsinstanzen von Bedeutung, in denen Kinder sich an der ihnen dargestellten sozialen Wirklichkeit orientieren und unreflektierte Praktiken der Bezugspersonen übernehmen. So begegnen Eltern ihrem Kind bereits mit spezifischen Erwartungshaltungen und laufen damit Gefahr, eine einseitige, mädchen*- und jungen*-spezifische Entwicklung und Sozialisation der Kinder zu verstärken. Im Streben nach Zugehörigkeit und Anerkennung und mit dem Wissen um die Erwartungen, die an das eigene Geschlecht gestellt werden, veranschaulichen Kinder die eigene Geschlechtszugehörigkeit insbesondere in der Zuordnung und Abgrenzung zu gleichaltrigen Peers. Eigene Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis bestätigen dies und bekräftigen die Bestürzung der Kinder über ein Verhalten, das dem von ihnen verinnerlichten Geschlechterverständnis entgegensteht. Die Erfahrung zeigt jedoch auch, dass Kinder in Bezug auf ihre natürliche Neugier mit der Repräsentation des Geschlechts experimentieren, was schließlich auf die Relevanz pädagogischen Handelns verweist.

Das Wissen um vielfältige Erklärungsansätze zu den Geschlechterverhältnissen ermöglichte schließlich eine differenzierte Auseinandersetzung mit einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik, die zum einen sexuelle Bildung und Erziehung ermöglicht und Kinder präventiv vor sexueller Gewalt schützt und zum anderen geschlechtsbezogene Themen, die Kinder, Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkräfte betreffen, wahrnimmt, thematisiert und reflektiert und damit zur Querschnittsaufgabe pädagogischer Arbeit wird. Anhand des Geschlechter-Dreiecks erweist sich eine intersektionale Sichtweise auf die Wirkmacht heteronormativer Geschlechterverhältnisse, die sowohl strukturelle Aspekte als auch individuelle Identitätskonstruktionen in den Blick nimmt, als voraussetzungsvoll für die Umsetzung gelingender und nachhaltiger pädagogischer Arbeit.

Als eine wesentliche Grundlage der vorliegenden Arbeit als auch des Handelns pädagogischer Fachkräfte galt die Auseinandersetzung mit den rechtlichen Vorgaben einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik. So zeigt die Darstellung nationaler und internationaler Gesetzmäßigkeiten, dass Aspekte um Geschlecht und Sexualität sowie die damit einhergehende Aufführung von Diversitätsmerkmalen unterschiedlich gehandhabt werden und insbesondere die explizite Benennung sexueller Orientierung häufig vernachlässigt wird. Die Gesetzestexte halten zudem an der Geschlechterdichotomie fest und enthalten keinerlei Ansatzpunkte queeren Denkens, was schlussendlich die Notwendigkeit einer Anpassung an die Genderdebatte sowie die Relevanz einer stetigen Reflexionsarbeit pädagogischer Fachkräfte betont.

Eine wenig zufriedenstellende Analyse der rechtlichen Grundlagen lässt ebenso auf die Defizite der ausgewählten Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer schließen. So zeigen die Grundsätze elementarer Bildung in Kindertageseinrichtungen des Landes Brandenburg, dass den Themen um Geschlecht und Sexualität keine Beachtung geschenkt wird und demnach von einer fehlenden sexualfreundlichen und genderbewussten Haltung pädagogischer Fachkräfte in der Praxis ausgegangen werden kann. Die Gefahr einer Reproduzierung heteronormativer Verhältnisse sowie der Behinderung einer vielfältigen und mehrdimensionalen geschlechtlichen und sexuellen Entwicklung durch heteronormativ geprägte strukturelle Rahmenbedingungen der Einrichtung und der Handlungs- und Verhaltensweisen der Pädagog*innen erscheint vor diesem Hintergrund hoch. Differenzierte Ansichten liefert die Analyse des hessischen und bayerischen BEP's, die

eine sexualfreundliche und genderbewusste Pädagogik teilweise explizit benennen und anregende Beispiele für die pädagogische Praxis anführen. Insgesamt erscheint eine Überarbeitung ausgewählter Bildungspläne unter Hinzunahme genderkompetenten Personals jedoch notwendig, da größtenteils von einem natürlichen Geschlechterschema ausgegangen wird. Infolgedessen muss ebenso die praktische Umsetzung der Vorgaben sichergestellt werden.

Mit der Differenzierung einer sexualfreundlichen Haltung sowie der Regenbogen- und Genderkompetenz konnte es gelingen, die Notwendigkeit einer umfassenden Ausbildung in Bezug auf das Wissen um die Geschlechterverhältnisse zu verdeutlichen. Eine Ausbildung jener Schlüsselkompetenzen legt den Grundstein für die individuelle Umsetzung einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik und verhilft pädagogischen Fachkräften zudem zu mehr Handlungssicherheit. So zeigt sich, dass insbesondere die Selbstreflexion der eigenen Biografie als auch der gegenwärtigen Arbeit dazu führen kann, sich in die innersten Gefühle und Bedürfnisse der Kinder hineinversetzen zu können und geschlechterstereotype Erwartungen an das kindliche Verhalten abzulegen, die sich aus einem nicht hinterfragten Verhältnis von Sex und Gender ergeben. Indem Pädagog*innen die ihnen innewohnenden geschlechtlichen und sexuellen Denkweisen sowie die damit einhergehenden Rollenvorstellungen reflektieren, wird es möglich, geschlechterstereotypische Prozesse in der Kita zu erkennen und abzubauen, sowie Kinder in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und die Erweiterung ihrer Optionen zu unterstützen. Hinsichtlich der Förderung von sexueller Selbstbestimmung und der Prävention sexueller Gewalt erscheint die Wahrung kindlicher Intimität und damit ebenso die Regulierung des Nähe- und Distanz-Verhältnisses zwischen Pädagog*in und Kind von besonderer Bedeutung.

Aus der Untersuchung der Tandem-Studie des BMFSFJ ging hervor, dass das Geschlecht der Fachkräfte per se keine Unterschiede im Interaktionsverhalten mit den Kindern bewirkt, geschlechtsspezifische Neigungen und Verhaltensunterschiede jedoch unter Berücksichtigung des kindlichen Geschlechts deutlich werden. So lässt sich die Vermutung aufstellen, dass Fachkräfte zunächst aus einer professionellen Haltung heraus handeln, Kinder und Fachkräfte in der gemeinsamen Interaktion jedoch gleichsam geschlechterstereotype Verhaltensweisen und Erwartungen im Sinne des Doing Gender hervorbringen (vgl. BMFSFJ 2015, S. 32), die sich insbesondere in gleichgeschlechtlichen Konstellationen wechselseitig verstärken. Mit der Auseinandersetzung um das Verhalten

weiblicher* und männlicher* Fachkräfte gegenüber Mädchen* und Jungen* einer Kita wurde der These entgegengetreten, dass männliche* Fachkräfte notwendig seien, weil sie sich im pädagogischen Umgang mit den Kindern wesentlich von weiblichen* Fachkräften unterscheiden und damit überwiegend weiblich* konnotierte Strukturen und Handlungsweisen im Sinne „typisch“ männlicher* Rollendarstellungen in ein Gleichgewicht bringen würden. Vielmehr beruht der als notwendig empfundene Anstieg männlicher* Fachkräfte auf der Vorstellung, dass sie einen Mehrwert für Väter* darstellen und Kindern ermöglichen, weibliche* und männliche* Fachkräfte in wechselnden und für sie untypischen Tätigkeiten und Verhaltensweisen erleben zu können. Insgesamt stellt die Zusammenarbeit von Frauen* und Männern* in der Kita eine gewinnbringende Chance dar, sollte jedoch aufgrund möglicher aufkommender Konflikte und (Re-)Stereotypisierungen bestenfalls durch Supervisor*innen begleitet werden.

Neben den Fachkräften kann der Raum als dritter Erzieher und die ihm zugeordneten Materialien Kinder in ihren geschlechtlichen und sexuellen Erfahrungen begrenzen oder erweitern. Im Sinne eines sexualfreundlichen und genderbewussten Settings gilt es, geschlechtstypisch unvorbelastete Orte zu schaffen, an denen Kinder spielerisch mit den ihnen bekannten Geschlechterbildern und Geschlechtszuschreibungen umgehen und darüber hinaus neue Erfahrungen des Selbst und innerhalb einer Gruppe verinnerlichen können. Diese Form der Raumgestaltung erweist sich m. E. nach wertvoller, als segregierte Räume für Mädchen* und Jungen* zu gestalten, da sie eine Verfestigung geschlechterstereotypischer Vorstellungen bewirken und eine einseitige Entwicklung hervorrufen können. Die Materialien, denen sich Kinder tagtäglich bedienen, sollten bestenfalls geschlechtskritisch und -neutral konzipiert sein und Kindern einen wertschätzenden und selbstverständlichen Umgang mit menschlicher Vielfalt ermöglichen. Sollten sich Materialien aufgrund ihres pädagogisch notwendigen Gehalts in der Einrichtung befinden, die geschlechterstereotypische Vorstellungen untermauern, erscheint eine kritische Begleitung der Pädagog*innen unbedingt notwendig. Da der Spracherwerb eine bedeutende Rolle in der Entwicklung des Geschlechterverständnisses spielt und Geschlechterdifferenzen im alltäglichen Sprachgebrauch bereits in der Kita unreflektiert aufrechterhalten werden, kann mit der Integration einer diskriminierungsfreien Sprache sowie der Etablierung eines selbstverständlichen und angstfreien sprachlichen Umgangs mit den Themen um Geschlecht und Sexualität einer Reproduktion traditioneller Geschlechterverhältnisse sowie einer Tabuisierung jener Themen entgegengewirkt werden.

Im Sinne einer auf Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung basierenden Erziehungspartnerschaft stellt nicht zuletzt die Zusammenarbeit mit Eltern eine wichtige Ressource für eine gelingende kindliche Geschlechtsidentitäts- und Sexualentwicklung in der Kita dar. Indem Eltern ihre individuellen Vorstellungen und Hoffnungen, aber auch Ängste und Sorgen hinsichtlich ihrer eigenen Biografie in die pädagogische Arbeit einbringen, erscheinen kompetent begleitete Elterngespräche und -abende, bei denen die geschlechtlich und sexuell aufgeladene Themen besprochen und adäquat bearbeitet werden können, von hoher Bedeutung. Um einer Überrepräsentanz von Müttern* entgegenzutreten, sollten die Elternteile gleichermaßen in die Arbeit einbezogen werden und insbesondere Väter* durch ihre Wahrnehmung sowie die Anknüpfung an ihren Alltag und ihre Fähigkeiten als bedeutende Bezugsperson in der kindlichen Entwicklung angesprochen werden.

Entgegen der starren und heteronormativ geprägten gesellschaftlichen Verhältnisse, die eine einseitige und destruktive Entwicklung implizieren, kann die kindliche Entwicklung mit der Etablierung einer sexualfreundlichen und genderbewussten Pädagogik als eine Querschnittsaufgabe, die in Verbindung mit den Überlegungen einer psychoanalytischen Pädagogik sowie einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung gebracht wird, mit einer kritisch-reflexiven Haltung bewusst und sensibel begleitet werden. Indem Pädagog*innen die Kinder in ihren vielfältigen Möglichkeiten und Daseinsformen anerkennen, wertschätzen und unterstützen und ihnen durch das Erzählen „alternativer Geschichten“ (Rohrman 2008, S. 366) neue Perspektiven eröffnen, ermöglichen sie ihnen, Neuem und Unbekanntem angstfrei und mit Neugierde zu begegnen und ihre geschlechtlich und sexuell aufgeladenen Themen bearbeiten zu können. Durch das Schaffen zahlreicher geschlechtlicher und sexueller Selbstbildungsprozesse und die Wahrung des pädagogischen Blicks für Vielfalt und Ungleichheit erhalten Kinder schließlich die Chance, sich in ihren Fähigkeiten und ihrem Denken und Handeln neu zu erfinden und vielfältige Lebensentwürfe zu entwickeln.

Wie bereits angedeutet, konnte sich eine queerbewusste Pädagogik gegenüber einer genderbewussten Pädagogik bislang nicht etablieren und institutionell verankern. Vor dem Hintergrund der Dekonstruktion vereindeutigender sozialer Praktiken geht es m. E. nach zukünftig stärker als bisher um die Annäherung an dieses Forschungsfeld und die daran anschließende Etablierung in die Pädagogik, um sowohl den Aspekt der Zweigeschlechtlichkeit als auch den Aspekt der sexuellen Orientierung gleichsam zu betrachten.

Demzufolge müsste sich eine gender- und queerbewusste Pädagogik in ihrem kritischen und dekonstruktiven Auftrag vereinen und zugleich an ihren jeweiligen Schwerpunkten festhalten, um normalisierende und naturalisierende Praktiken sowohl von Geschlecht als auch von Sexualität bereits im frühkindlichen Alter aufzubrechen. Insgesamt erscheint das Forschungsfeld der kindlichen Geschlechts- und Sexualentwicklung und einer damit einhergehenden adäquaten pädagogischen Begleitung weiterhin notwendig.

Literaturverzeichnis

- Althoff, Martina/Apel, Magdalena/Bereswill Mechthild/Grulich, Julia/Riegraf Birgit (2017). *Feministische Methodologien und Methoden. Traditionen, Konzepte, Erörterungen.* (2., erw. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Aulenbacher, Brigitte/Meuser, Michael/Riegraf, Birgit (2010). *Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung.* (Studienskripten zur Soziologie). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Baltes-Löhr (2014). *Immer wieder Geschlecht – immer wieder anders. Versuch einer Begriffsbestimmung.* In: Schneider, Erik; Baltes-Löhr, Christel (Hrsg.). *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript Verlag. S. 17-40.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.). (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* Bonn: Hausdruckerei BMAS.
- Bilden, Helga (2002). *Geschlechtsspezifische Sozialisation.* In: Hurrelmann, Klaus; Ulrich, Dieter (Hrsg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung.* (6. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag. S. 279-301.
- Blank-Mathieu, Margarete (2006). *Frühkindliche Geschlechtsidentität.* In: Textor, Martin R.; Bostelmann, Antje (Hrsg.). *Das Kita-Handbuch.* <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/746/>. [letzter Zugriff am 05.04.2022].
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013). *Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau. (CEDAW) vom 18. Dezember 1979.* (3. Aufl.). Niesetal: Silber Druck.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2015). *Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten. Kurzfassung der Ergebnisse der „Tandem-Studie“.* Niesetal: Silber Druck oHG.

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2021). Gleichstellung und Teilhabe. Gender Mainstreaming. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gleichstellung-und-teilhabe/strategie-gender-mainstreaming>. [letzter Zugriff am 23.03.2022].
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2022). Kinderrechte. Kinderrechte ins Grundgesetz. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinderrechte/kinderrechte-ins-grundgesetz-115436>. [letzter Zugriff am 20.04.2022].
- Brumlik, Micha (2012). Wie ein Kugelblitz? Das Rätsel der kindlichen Sexualität. In: Quindeau, Ilka; Brumlik, Micha (Hrsg.). Kindliche Sexualität. (Kindheiten). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 13-23.
- Butler, Judith (1995). Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. (Gender Studies. Vom Unterschied der Geschlechter, Bd. 737). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Butler, Judith (2019). Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. (10. Aufl.). (Bd. 744). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Butler, Judith (2021). Das Unbehagen der Geschlechter. Gender Studies. (22. Aufl.). (Bd. 722). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bührmann, Andrea D./Diezinger, Angelika/Metz-Göckel, Sigrid (2014). Arbeit – Sozialisation – Sexualität. Zentrale Felder der Frauen- und Geschlechterforschung. (Lehrbuch zur sozialwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung). (3., erw., aktual. Aufl). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2011). WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA. Standards für die Sexuaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Köln: Ollig GmbH & CO. KG.
- Dieken, Christel van/Rohrman, Tim (2003). Raum und Räume für Mädchen und Jungen. Angebote und Raumnutzung unter geschlechtsspezifischen Aspekten. In: Kindergarten heute. Jg. 33, H. 1, S. 26-33.

- Braun, Christina von/Stephan, Inge (2013). Einführung. Gender@Wissen. In: von Braun, Christina; Stephan, Inge (Hrsg.). Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. (3., überarb., erw. Aufl.). Köln; Weimar; Wien: Böhlau Verlag. S. 11-54.
- Cordes, Mechthild (2010). Gleichstellungspolitiken: Von der Frauenförderung zum Gender Mainstreaming. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. (3., erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 924-932.
- Cyba, Eva (2010). Patriarchat: Wandel und Aktualität. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. (3., erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 17-22.
- Dannecker, Martin (2010). Der glühende Wunsch nach Anerkennung und die Affirmation der Differenz – Von den Homophilen der Nachkriegszeit zur Schwulenbewegung der 1970er Jahre. In: Pretzel, Andreas; Weiß, Volker (Hrsg.). Ohnmacht und Aufbegehren. Homosexuelle Männer in der frühen Bundesrepublik. (Geschichte der Homosexuellen in Deutschland nach 1945, Bd. 1). Hamburg: Männerschwarm Verlag. S. 231-241.
- Datler/Wininger (2014). Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In: Ahnert, Liselotte (Hrsg.). Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. S. 354-379.
- Dausien, Bettina/Walgenbach, Katharina (2015). Sozialisation von Geschlecht – Skizzen zu einem wissenschaftlichen Diskurs und Plädoyer für die Revitalisierung einer gesellschaftsanalytischen Perspektive. In: Dausien, Bettina; Thon, Christine; Walgenbach, Katharina (Hrsg.). Geschlecht – Sozialisation – Transformationen. (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Folge 11). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. S. 17-50.
- De Beauvoir, Simone (2022). Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. (25. Aufl.). Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

- Debus, Katharina/ Laumann, Vivien (2019). Glossar zu Begriffen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. <https://interventionen.dissens.de/materialien/glossar>. [letzter Zugriff am 27.05.2022].
- Degele, Nina (2008). Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Derman-Sparks, Louise (2017). Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In: Wagner, Petra (Hrsg.). Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. (4. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH. S. 299-313.
- Destatis – Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2022a). Gender Pay Gap 2021: Frauen verdienen pro Stunde weiterhin 18 % weniger als Männer. Pressemitteilung Nr. 088 vom 7. März 2022. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/03/PD22_088_621.html. [letzter Zugriff am 08.06.2022].
- Destatis – Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2022b). Personal in Kindertagesbetreuung steigt 2021 um 3,2 % gegenüber Vorjahr. Pressemitteilung Nr. 449 vom 23. September 2021. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/09/PD21_449_225.html;jsessionid=85E11DD55CD621773C1E906035258413.live742. [letzter Zugriff am 29.04.2022].
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2022). Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Im Wortlaut. <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/#c3263>. [letzter Zugriff am 20.04.2022].
- Diem-Wille, Gertraud (2007). Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag GmbH.
- DIMR – Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2018). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Vereinte Nationen, 10. Dezember 1984. Berlin: Produtur GmbH.
- DIMR – Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2022). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention.

<https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/monitoring-stelle-un-brk/die-un-brk>. [letzter Zugriff am 20.04.2022].

Dornes, Martin (2014). Die emotionale Welt des Kindes. (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.

Dörr, Margret (2019). Professioneller Umgang mit Sexualität als Gestaltung von Nähe und Distanz. In: Dörr, Margret (Hrsg.). Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. (4., aktual., erw. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag. S. 130-141.

Eder, Franz X. (2015). Die lange Geschichte der »Sexuellen Revolution« in Westdeutschland (1950er bis 1980er Jahre). In: Bänziger, Paul; Beljan, Magdalena; Eder, Franz X.; Eitler, Pascal (Hrsg.). Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren. Bielefeld: Transcript Verlag. S. 25-59.

Ehlert, Gudrun (2012). Gender in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Perspektiven, Basiswissen. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Eich, Linda (2016). Psychoanalytische Pädagogik als Kindergartenkonzept. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Eich_II_pschoanalytischekita-2016.pdf. [letzter Zugriff am 17.06.2022].

Figdor, Helmuth (2006). Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhardt (Hrsg.). Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 15). Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 97-126.

Focks, Petra (2016). Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Förster, Franziska (2017). „Who am I to feel so free?“ – Eine Einführung in den Begriff und das Denken von Queer. In: Kenklies, Karsten; Waldmann, Maximilian

(Hrsg.). Queer Pädagogik. Annäherung an ein Forschungsfeld. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 9-59.

Foucault, Michel (1977). Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Frevert, Ute (1986). Frauen-Geschichte zwischen bürgerlicher Verbesserung und neuer Weiblichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Fthenakis, Wassilios/Berwanger, Dagmar/Reichert-Garschhammer, Eva (2019). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. (9. Aufl.). Mainz-Kastel: Druckerei Zeidler.

Gildemeister, Regine (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. (3., erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 137-145.

Gildemeister, Regine (2020). Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.). Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH. S. 171-204.

Gildemeister, Regine/Hericks, Katja (2012). Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen. (Lehr- und Handbücher der Soziologie). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Gildemeister, Regine/Robert, Günther (2008). Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Götsch, Monika (2015). Paradoxien heteronormativer Sozialisation. In: Dausien, Bettina; Thon, Christine; Walgenbach, Katharina (Hrsg.). Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Geschlecht – Sozialisation – Transformation. (Folge 11). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 129-144.

- Grundgesetz (GG). Vom 23.05.1949 Fassung vom 29.09.2020.
- Hark, Sabine (2002). Junge Lesben und Schwule. Zwischen Heteronormativität und post-traditionaler Vergesellschaftung. In: Diskurs 12. Jg. 2002, H. 1, S. 50-58.
- Hartmann, Jutta/Klesse, Christian (2007). Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung. In: Hartmann, Jutta; Klesse, Christian; Wagenknecht, Peter; Fritzsche, Bettina; Hackmann, Kristina (Hrsg.). Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH. S. 9-15.
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2017). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. (12., überarb., erw. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Hering, Sabine (2006). Differenz oder Vielfalt? – Frauen und Männer in der Geschichte der Sozialen Arbeit. In: Zander, Margherita; Hartwig, Luise; Jansen, Irma (Hrsg.). Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH. S. 18-32.
- Heß, Pamela (2010). Geschlechterkonstruktionen nach der Wende. Auf dem Weg einer gemeinsamen Politischen Kultur? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hess, Simone (2016). Themen, Methoden und Haltungen in der Zusammenarbeit mit Eltern. In: Neuß, Norbert (Hrsg.). Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 275-284.
- Hubrig, Silke (2019). Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Hutfless, Esther (2019). Zur Kritik der Heteronormativität – Queere Perspektiven in der Psychotherapie. In: Psychotherapie Forum. Jg. 2019, H. 23, S. 44-50.

- Jensen, Heike (2013). Sexualität. In: von Braun, Christina; Stephan, Inge (Hrsg.). Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. (3., überarb., erw. Aufl.). Köln, Weimar, Wien: By Böhlau Verlag GmbH & Cie. S. 143-161.
- JMK – Jugendministerkonferenz/KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf. [letzter Zugriff am 20.04.2022].
- Kaschuba, Gerrit (2009). Umsetzung von Gender Mainstreaming. In: Aktiv – Frauen in Baden-Württemberg, H. 45, S. 4-5.
- Klinger, Cornelia (2003). Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (Hrsg.). Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot. S. 14-48.
- Knauf, Tassilo (2017). Reggio Pädagogik. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf. [letzter Zugriff am 17.06.2022].
- König, Julia (2014). Kindliche Sexualität. Geschichte, Begriff und Probleme. (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie, Bd. 30). Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Könne, Christian (2018). Gleichberechtigte Mitmenschen? Homosexuelle und die Bundesrepublik Deutschland. <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/275113/gleichberechtigte-mitmenschen/>. [letzter Zugriff am 07.06.2022].
- Kubandt, Melanie/Meyer, Sarah (2012). Gender im Feld der frühen Kindheit. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Gender_online.pdf. [letzter Zugriff am 09.06.2022].

- Kubandt, Melanie (2016). Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Bd. 3). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kunert-Zier, Margitta (2005). Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kunert-Zier, Margitta (2008). Den Mädchen und den Jungen gerecht werden – Genderkompetenz in der Geschlechterpädagogik. In: Böllert, Karin; Karsunky, Silke (Hrsg.). Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 47-61.
- Lautmann (2015). Sexuelle Vielfalt oder Ein Ende der Klassifikation? In: Lewandowski, Sven; Koppetsch, Cornelia (Hrsg.). Sexuelle Vielfalt und die UnOrdnung der Geschlechter. Beiträge zur Soziologie und der Sexualität. Bielefeld: Transcript Verlag. S. 29-66.
- Leitner, Andrea (2005). Gender als mainstream: Doing gender in Theorie und politischer Praxis. (Reihe Soziologie/Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie, 70). Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
- Lenz, Karl (2001). Im ehernen Gehäuse der Kultur. Geschlechterkonstruktion in heterosexuellen Zweierbeziehungen. In: Brückner, Margrit; Lothar Böhnisch (Hrsg.). Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung. (Geschlechterforschung). Weinheim & München: Juventa Verlag. S. 179-207.
- Loge, Lena (2016). Zum Verhältnis von Geschlechterforschung und Gleichstellungspolitik. Das Eröffnen der Einbahnstraße. https://www.gffz.de/fileadmin/user_upload/Online-Publikation/Onlinepublikation_Gleichstellung.pdf. [letzter Zugriff am 09.06.2022].
- Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc (2019). Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. (4., überarb. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag GmbH.

- Lorey, Isabell/Ludwig, Gundula/Sonderegger, Ruth (2016). Foucaults Gegenwart. Sexualität – Sorge – Revolution. <https://transversal.at/media/pdf/foucaultsgegenwart.pdf>. [letzter Zugriff am 12.03.2022].
- LSVD – Lesben- und Schwulenverband e.V. (Hrsg.) (2020). Von 1933 bis heute: Lesben und Schwule in Deutschland und der DDR. Unterdrückung und Emanzipation: Zur Geschichte der Verfolgung Homosexueller in Deutschland. <https://www.lsvd.de/de/ct/934-von-1933-bis-heute-lesben-und-schwule-in-deutschland-und-der-ddr#organisierung>. [letzter Zugriff am 26.05.2022].
- Maywald, Jörg (2018). Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten. (3., überarb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- MBSJ – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2006). Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Potsdam: o. V.
- Metzger, Hans-Geert (2009). Der Vater und die frühe Kindheit. In: Haubl, Rolf; Dammersch, Frank; Krebs, Heinz (Hrsg.) Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. (Psychoanalytische Sozialpsychologie, Bd. 4). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. S. 36-48.
- Naumann, Thilo Maria (2010). Beziehung und Bildung in der kindlichen Entwicklung. Psychoanalytische Pädagogik als kritische Elementarpädagogik. (Therapie & Beratung). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Naumann, Thilo Maria (2017). Kindliche Entwicklung und Pädagogik in der heterosexuellen Matrix. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Heilmann, Joachim; Weißert, Ilse (Hrsg.). Unheimlich und verlockend. Zum pädagogischen Umgang mit Sexualität von Kindern und Jugendlichen. (Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 48). Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 17-50.
- Naumann, Thilo Maria (2022). Kindliche Entwicklung und Pädagogik in der heterosexuellen Matrix. In: Naumann, Thilo Maria (Hrsg.). Subjektbildung und Gesellschaft. Beiträge zu Gruppenanalyse, Psychoanalytischer Pädagogik und Kritischer Theorie. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 225-261. Unveröffentlicht.

- Nestvogel, Renate (2010). Sozialisierungstheorien: Traditionslinien, Debatten und Perspektiven. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. (3., erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 166-177.
- Niesel, Renate (2001). Geschlechterdifferenzierende Pädagogik im Kindergarten – neue Perspektiven. In: Textor, Martin R.; Bostelmann, Antje (Hrsg.). Das Kita-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/geschlechtsbezogene-erziehung-sexualerziehung/580/>. [letzter Zugriff am 19.04.2022].
- Nüthen, Inga (2014). Wandel und Kontinuität heteronormativer Geschlechterverhältnisse: Jahrestagung der DGS-Sektion Frauen- und Geschlechterforschung vom 14. Bis 16. November 2013 in Hamburg. In: Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. Jg. 6, H. 2, S. 140-145.
- Perko, Gudrun/Czollek, Leah (2022). Lehrbuch Gender, Queer und Diversity. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. (2., überarb., erw. Aufl.). (Studienmodule Soziale Arbeit). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Pinquart, Martin (2019). Entwicklung der Geschlechtsidentität, geschlechtstypischer Einstellungen und geschlechtstypischer Verhaltensweisen. In: Pinquart, Martin; Schwarzer, Gudrun; Zimmermann, Peter (Hrsg.). Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. (Bachelorstudium Psychologie). (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG. S. 270-288.
- Quindeau, Ilka (2012). Die infantile Sexualität. In: Quindeau, Ilka; Brumlik, Micha (Hrsg.). Kindliche Sexualität. (Kindheiten). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 24-44.
- Quindeau, Ilka (2014a). Sexualität. (Analyse der Psyche und Psychotherapie, Bd. 8). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Quindeau, Ilka (2014b). Geschlechtsidentitätsentwicklung jenseits starrer Zweigeschlechtlichkeit. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Ergebnisse aus Psychotherapie, Beratung und Psychiatrie. Jg. 63, H. 6, S. 437-448.
- Quindeau, Ilka (2014c). Der Janusköpfige Ödipus – der Kernkomplex in der Entwicklung von Sexualitäten und Geschlechtern? In: Schweizer, Katinka; Brunner, Franziska; Cerwenka, Susanne; Nieder, Timo O.; Briken, Peer (Hrsg.). Sexualität und Geschlecht. Psychosoziale, kultur- und sexualwissenschaftliche Perspektiven. (Beiträge zur Sexualforschung, Bd. 99). Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 77-87.
- Quindeau, Ilka (2017). Rätselhafte Botschaften. Das Sexuelle in der Beziehung von Erwachsenen und Kindern. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Heilmann, Joachim; Weißert, Ilse (Hrsg.). Unheimlich und verlockend. Zum pädagogischen Umgang mit Sexualität von Kindern und Jugendlichen. (Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 48). Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 51-68.
- Quindeau, Ilka/ Brumlik, Micha (2012). Einführung. In: Quindeau, Ilka; Brumlik, Micha (Hrsg.). Kindliche Sexualität. (Kindheiten). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 7-12.
- Rohrman, Tim (2008). Zwei Welten? – Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Rohrman, Tim (2009a). Gender Perspektiven. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kita. Ein Pilotprojekt im Rahmen des niedersächsischen Orientierungsplanes für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/Rohrman%20Genderperspektiven%20Hannover%20Endfassung.pdf. [letzter Zugriff am 18.04.2022].
- Rohrman, Tim (2009b). Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrman_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf. [letzter Zugriff am 21.04.2022].
- Rohrman, Tim (2012a). Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Rohrman_OV.pdf. [letzter Zugriff am 23.04.2022].

- Rohrman, Tim (2012b). Warum mehr Männer? In: Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens; Rohrman, Tim (Hrsg.). Männer in Kitas. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 115-129.
- Rohrman, Tim (2013). Mehr Männer in Kitas. Re- Stereotypisierung oder Chance für Geschlechtergerechtigkeit? In: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung. Jg. 22, H. 1, S. 78-87.
- Rohrman, Tim/Wanzeck-Sielert, Christa (2018). Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper – Gender – Sexualität. (2., erw., überarb. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Rosenbaum, Heidi (1982). Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. (Wissenschaft, Bd. 374). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Schäfer, Franka (2019). Diskurstheorie und Gesellschaft. (Studentexte zur Soziologie). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Scheuß, Christian (2022). Bundesstiftung Magnus Hirschfeld. Magnus Hirschfeld. <https://mh-stiftung.de/biografien/magnus-hirschfeld/>. [letzter Zugriff am 14.03.2022].
- Schmauch, Ulrike (2010). Nähe, Distanz und Grenzen in psychosozialen und pädagogischen Berufen. Ein Beitrag zur aktuellen Debatte über sexuellen Kindesmissbrauch. In: Zeitschrift für Sexualforschung. Jg. 23, H. 3, S. 194-210.
- Schmauch, Ulrike (2014). Auf dem Weg zur Regenbogenkompetenz. In: Familien- und Sozialverein des Lesben- und Schwulenverbandes in Deutschland (LSVD) e.V. (Hrsg.). Homosexualität in der Familie. Handbuch für familienbezogenes Fachpersonal. Köln: DFS Druck Brecher GmbH. S. 37-45.
- Schmauch, Ulrike (2016). Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Henningsen, Anja; Tuidier, Elisabeth, Timmermanns, Stefan (Hrsg.). Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 32-45.

- Schmidt, Gunter (2012). Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents. In: Quindeau, Ilka; Brumlik, Micha (Hrsg.). Kindliche Sexualität. (Kindheiten). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 60-70.
- Schweizer, Katinka (2010). Grundlagen der psychosexuellen Entwicklung und „ihrer Störungen“. In: Duttge, Gunnar; Engel, Wolfgang; Zoll, Barbara (Hrsg.). Sexuelle Identität und gesellschaftliche Norm. (Göttinger Schriften zum Medizinrecht, Bd. 10). Göttingen: Universitätsverlag. S. 11-35.
- Schweizer, Katinka/Brunner, Franziska (2013). Sexuelle Orientierungen. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz. Jg. 56, H. 2. S. 231-239.
- Siegler, Robert/Saffran, Jenny R./Gershoff, Elizabeth T./Eisenberg, Nancy (2021). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. (5. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag GmbH.
- Sielert, Uwe (2015). Einführung in die Sexualpädagogik. (2., erw., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Sigusch, Volker (2014). Sexualität und Geschlecht in den letzten Jahrzehnten. In: Schweizer, Katinka; Brunner, Franziska; Cerwenka, Susanne; Nieder, Timo O.; Briken, Peer (Hrsg.). Sexualität und Geschlecht. Psychosoziale, kultur- und sexualwissenschaftliche Perspektiven. (Beiträge zur Sexualforschung, Bd. 99). Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 27-40.
- Sozialgesetzbuch achtes Buch (SGB VIII). Vom 26.06.1990 Fassung vom 05.10.2021.
- Staats, Hermann (2021). Feinfühlig arbeiten mit Kindern. Psychoanalytische Konzepte für die Praxis in Kita und Grundschule. (2., aktual. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Stadt Zürich (Hrsg.) (2019). Leitfaden Gendergerechte Raumgestaltung in Kitas. <https://www.gleichstellung.bs.ch/dam/jcr:67fa6235-5a44-495a-ba1d-af442b8a093a/Gendergerechte%20Raumgestaltung%20in%20Kitas.pdf>. [letzter Zugriff am 17.06.2022].

- StMAS – Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales/ IFP – Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2019). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Textor, Martin R. (2008). Kinder sollen sich in der Kita wohlfühlen. Bindung als Grundlage der Erzieherin-Kind-Beziehung. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gruppenleitung-erzieherin-kind-beziehung-partizipation/beziehungsgestaltung-gespraechsfuehrung-konflikte/kinder-sollen-sich-in-der-kita-wohlfuehlen/>. [letzter Zugriff am 13.05.2022].
- TransInterQueer e. V. (Hrsg.) (2021). TransInterQueer. Was ist trans*? <https://www.transinterqueer.org/themen/trans/>. [letzter Zugriff am 12.03.2022].
- Trautner, Hanns Martin (2008). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.). Entwicklungspsychologie. (6., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 625-651.
- Treibel, Annette (2006). Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. (7. aktual., Aufl.). (Einführungskurs Soziologie, Bd. 3). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tyson, Phyllis/Tyson, Robert L. (2009). Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. (3. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Verlinden, Martin/Külbel, Anke (2005). Väter im Kindergarten. Anregungen für die Zusammenarbeit mit Vätern in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Villa, Paula-Irene (2010). (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. (3., erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 146-157.

- Villa, Paula-Irene (2011). *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Voß, Heinz-Jürgen (2009). Das differenzierte Geschlechterverständnis der Antike. In: *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. Jg. 1, H. 2, S. 61-74.
- Wagenknecht, Peter (2007). Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Hartmann, Jutta; Klesse, Christian; Wagenknecht, Peter; Fritzsche, Bettina; Hackmann, Kristina (Hrsg.). *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH. S. 17- 34.
- Wagner, Petra (2001). *Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen*. https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Wagner2001_KI_Kinder_Vorurteile.pdf. [letzter Zugriff am 18.05.2022].
- Wagner, Petra (2017). Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung[®] als inklusives Praxiskonzept. In: Wagner, Petra (Hrsg.). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. (4. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH. S. 22-41.
- Wanzeck-Sielert (2020). *Entwicklung. Frühkindliche Sexualität*. <https://www.herder.de/kk/zeitschrift/archiv/2020/4-2020/fruehkindliche-sexualitaet-entwicklung/>. [Letzter Zugriff am 09.04.2022].
- Wetterer, Angelika (2003). Gender Mainstreaming & Managing Diversity. Rhetorische Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik? In: *Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung*. Jg. 12, H. 2, S. 6-27.
- Wetterer, Angelika (2010). *Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit*. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (3., erw. Aufl.).

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 126-136.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig erstellt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Soweit ich auf fremde Materialien, Texte oder Gedankengänge zurückgegriffen habe, enthalten meine Ausführungen vollständige und eindeutige Verweise auf die Urheber*innen und Quellen.

Alle weiteren Inhalte der vorgelegten Arbeit stammen von mir, soweit keine Verweise und Zitate erfolgen.

Mir ist bekannt, dass ein Täuschungsversuch vorliegt, wenn sich die vorstehende Erklärung als unrichtig erweist.

Dorfitter, 20.06.2022



Ort, Datum

Unterschrift