

„Geschlechtsidentität“ als elementarpädagogisches Bildungsziel – Eine quertheoretische Betrachtung

Juliane Noack-Napoles

Die Bildungspläne der deutschen Bundesländer stellen unter Beachtung des Prinzips der Trägerautonomie als Bildungs- und Erziehungsempfehlungen eine Grundlage für die träger- und einrichtungsspezifische Ausgestaltung der jeweiligen pädagogischen Konzeptionen dar, dienen Eltern und weiteren Interessierten als Information und sind Bestandteil der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften (RLP 2014). Was hier einerseits als Anspruch formuliert wird, verweist andererseits auf den Multiplikatoreneffekt, über den die in den Plänen vertretenen Werte institutionalisiert und normalisiert werden. Bezüglich identitärer Aspekte wird beispielsweise u.a. als Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte formuliert, „Kinder bei der Entwicklung ihrer individuellen Geschlechtsidentität als Mädchen oder Junge durch die Schaffung eines möglichst breiten Erfahrungsspektrums zu unterstützen“ (BAY 2012: 124). Dies setzt wiederum Erwartungen der Erwachsenen hinsichtlich eines für das jeweilige Geschlecht typischen Verhaltens und Erlebens des Kindes voraus, die wie folgt umrissen werden können: „Das Kind soll sich seinem Geschlecht entsprechend erleben (Geschlechtsidentität, z.B. Ich erlebe mich als Junge.) und verhalten (Geschlechtsrolle, z.B. Ich spiele am liebsten mit Autos.)“ (Nieder/Richter-Appelt/Möller 2015: 168). In entsprechenden Erwartungen zeigen sich nicht nur die unhinterfragte Verbindung von Gender als sozialer und Sex als körperlicher Geschlechtlichkeit, sondern auch eine Fixierung auf deren Übereinstimmung. Dies stellt wiederum den Kern des in den Bildungsplänen vertretenen Konzepts von Geschlechtsidentität dar. Dieses *Soll* wird mit Eintritt des Kindes in die erste formale Bildungseinrichtung – in den Elementarbereich, zu dem Kindertagespflegeeinrichtungen und Kindertagesstätten gehören (Stoltenberg 2008) – über die bundesdeutschen Bildungspläne als Bildungsziel normiert und institutionalisiert.

Um diese Fixierung aufzubrechen, „müsste Zweigeschlechtlichkeit dekonstruiert und die Neudefinition bzw. Öffnung von Geschlechtskategorien möglich werden“ (Bager/Götttsche 2015: 134). Dabei geht es nur bedingt um Möglichkeiten oder Strategien der Toleranz oder der Anerkennung von Personen, die sich nicht im binären Rahmen kategorisieren lassen. Vielmehr müssten, wie Christiane M. Klappeer feststellt,

„jene Praktiken, Systeme, Institutionen und Diskurse in den Blick genommen [werden], welche (sexuelle und geschlechtliche) ‚Devianz‘ erst *produzieren* (oder historisch produziert haben), welche Heterosexualität und zweigeschlechtliche Normen einsetzen und derart bestimmte Existenzen und Lebensweisen privilegieren und fördern“ (Klappeer 2015: 30, kursiv im Original).

Einen solchen Blick ermöglicht eine *queer*theoretische Perspektive, verfolgt sie doch das Ziel, die „Genese und Wirkungsmacht von Normalität und Normalitätsprozessen durch Institutionen und Regelungen und der daran geknüpften Bedeutung von Sexualität“ (Degele 2005: 17) zu rekonstruieren. Hier findet der vorliegende Artikel seinen Ausgangspunkt, indem der Versuch unternommen wird, das Bildungsziel ‚Geschlechtsidentität‘ als Normalisierungspraktik im Bereich der (Elementar-)Pädagogik zu dechiffrieren.

In diesem Sinne wird in dem vorliegenden Text intendiert, die mit der Thematik Geschlecht in den bundesdeutschen Bildungsplänen verbundenen Werte und Normen und deren bildungstheoretische bzw. pädagogische Folgen aufzuzeigen. Aus einer *queer*theoretischen Perspektive richtet sich damit das Erkenntnisinteresse insbesondere auf die Frage, mittels welcher Mechanismen Heteronormativität konstruiert und aufrechterhalten wird. Dazu wird zunächst eine *queer*theoretische Perspektive auf die Bildungspläne eingenommen, um die Erkenntnisse anschließend für eine pädagogische Sichtweise auf Heteronormativität fruchtbar zu machen. Dies geschieht in vier Schritten. Zuerst werden die hier eingenommene *queer*theoretische Perspektive (1) und die Bildungspläne (2) vorgestellt und anschließend aufeinander bezogen, indem die Bildungspläne normativitätskritisch untersucht werden (3). Am Ende folgen pädagogisch motivierte kritische Anmerkungen zur Heteronormativität (4). Dieses Vorgehen trägt dazu bei, die im Chiasmus des Titels dieses Jahrbuchs *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität* angelegte Antithese zu entschärfen, was jedoch, wie im vorliegenden Text angestrebt, nur auf Basis eines Bildungsverständnisses als kritisch-dekonstruktives Projekt (Hartmann 2013) denkbar ist und möglich wird.

1 *Queer*theoretische Perspektive

In *queer*-dekonstruktiver Pädagogik und Bildung ist u.a. der Begriff der *Normativitätskritik* zur Erweiterung hetero-hegemonialer Perspektiven grundle-

gend. In diesem Zusammenhang meint Normativität das Vorhandensein einer geschlechtlichen Norm als Leitlinie für soziale Praxen und Begegnungen. Die Matrix der Normativität wird also von sozialen Normen konstituiert, die ihrerseits als statische Strukturen wahrgenommen werden, ohne tatsächlich statisch zu sein (Pohlkamp 2015). „Kritik bezieht sich auf das Infragestellen der Normativität und bedeutet, sich der normativen Begrenzung bewusst zu sein, diese zu überschreiten oder sich ihrer temporär zu entledigen.“ (ebd.: 79) Damit wird Normativitätskritik zu einer Folge von (Sprech-)Handlungen, in denen Normalisierungen thematisiert werden. Als Ergebnis solcher zu thematisierenden sozialen Normen hat sich die Heteronormativität manifestiert, die sich zudem als zentraler Begriff in queertheoretischen Zusammenhängen etabliert hat (exemplarisch Degele 2005, Hartmann 2012, Klapeer 2015, Wagenknecht 2004).

Klapeer (2015) weist darauf hin, dass dieser Begriff trotz seiner Komplexität und Vielschichtigkeit oftmals nur unzureichend definiert bzw. analytisch geklärt werde. Dennoch habe sich eine beinahe schon als statisch zu bezeichnende Definition durchgesetzt,

„dass es sich dabei um ein Konzept zur Beschreibung der (gesellschaftlichen) Norm der/zur Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität handle, von der insbesondere jene Lebensweisen bzw. Personen ‚betroffen‘ sind, die diesen Normen eben nicht entsprechen (können oder wollen)“ (ebd.: 25f.).

Wagenknecht (2004) argumentiert entsprechend, die Heteronormativität dränge die Menschen in zwei körperlich und sozial klar voneinander unterschiedene Geschlechter, deren sexuelles Verlangen ausschließlich auf das jeweils andere gerichtet sei. Somit wirke sie als apriorische Kategorie des Verstehens, setze ein Bündel von Verhaltensnormen und reguliere die Wissensproduktion, strukturiere Diskurse, leite politisches Handeln, bestimme über die Verteilung von Ressourcen und fungiere als Zuweisungsmodus in der Arbeitsteilung.

Die beiden Grundannahmen, auf denen Heteronormativität basiert, sind somit, dass Menschen erstens natürlicherweise zweigeschlechtlich organisiert und zweitens heterosexuell aufeinander bezogen sind. Darauf aufbauend schlägt Nina Degele folgende umfassende Definition vor:

„Heteronormativität ist ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu deren Verselbstverständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt bzw. beitragen soll.“ (Degele 2005: 19)

In ihrer Definition unterscheidet Degele analytisch den Struktur- und den funktionalen Aspekt: (1) Der Strukturaspekt bezieht sich auf den Sachverhalt der unsichtbar und selbstverständlich gewordenen Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit und deren Bedeutung für und in gesellschaftlichen Institutionen. Die hier wirksam werdenden Mechanismen bezeichnet sie als *Naturalisierung*, *Institutionalisierung* und *Unbewusstheit* (ebd.: 19), wobei der Begriff

der Vorbewusstheit im vorliegenden Kontext treffender wäre, da es aus queertheoretischer Perspektive ja gerade um die Bewusstwerdung bzw. Bewusstmachung von Inhalten geht, die grundsätzlich bewusstseinsfähig und damit im Sinne von Freuds erstem topischen Modell Vorbewusst sind. (2) Der funktionale Aspekt fokussiert die Effekte von Heteronormativität, wobei vor allem der Mechanismus der Vereinfachung die Orientierung in der Welt erleichtert. Degele spricht hier, in Anlehnung an die Systemtheorie, von einer *Reduktion von Komplexität* (ebd.: 19).

Damit ergeben sich gemäß Degele vier Charakteristika von Heteronormativität:

1. Naturalisierung: Dadurch, dass Heteronormativität das Ergebnis gesellschaftlicher Normalisierungsprozesse ist, werden Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit naturalisiert, d.h. mit dem Schein von Natürlichkeit versehen.
2. Vorbewusstheit: Die damit verbundenen Werte und Normen müssen den beteiligten Personen nicht bewusst sein, sondern wirken eher wie der Habitus bei Pierre Bourdieu. Dementsprechend ist Heteronormativität „verinnerlichte Gesellschaft und bringt eine strategisch orientierte Praxis und auch Körperlichkeit hervor, ohne dass die dadurch produzierten Strategien ins Bewusstsein treten (müssen)“ (ebd.: 20).
3. Institutionalisierung von Strukturen: Heteronormativität ist sowohl in den Individuen (mental und physisch) als auch in gesellschaftlichen Strukturen verankert.
4. Reduktion von Komplexität: Heteronormativität findet nicht nur in institutionelle Regelungen Eingang, sondern auch in gesellschaftliche Kommunikation (ebd.).

Diese Charakteristika können gleichsam als Instrumente queerorientierter Analysen dienen, um „das Geschäft des Entselbstverständlichens betreiben“ (ebd.: 21) zu können.

2 Bildungspläne im elementarpädagogischen Bereich

In den letzten fünfzehn Jahren ist der Bereich der Elementarpädagogik verstärkt in das öffentliche Interesse gerückt (Stoltenberg 2008). Im Jahr 2002 haben sich Bund und Länder verpflichtet, sich über Wege und Ziele frühkindlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen zu verständigen und für Deutschland allgemein verbindliche Ziele aufzustellen. Den Ausgangspunkt bildete die Überzeugung, dass die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse zu groß sei, um ihre Förderung allein vom Engagement einzelner Personen in den Kindertageseinrichtungen oder einzelner Träger abhängig zu machen (KMK 2004).

Zunächst wurden die Arbeitsgemeinschaften der obersten Landesjugendbehörden beauftragt, die bereits bestehenden Bildungsempfehlungen bzw. -pläne von Bayern, Nordrhein-Westfalen, Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz auszuwerten. Diese Analyse bildete die Grundlage für den internationalen Standards entsprechenden „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindereinrichtungen“, der schließlich im Mai 2004 von der Jugendministerkonferenz und im Juni des selben Jahres von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen wurde, wobei der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindereinrichtungen „in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lern dispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten“ (KMK 2004: 2) gesehen wird. Insgesamt werden sechs Bildungsbereiche benannt, in denen die Bildungsmöglichkeiten des Kindes zu beachten und zu fördern seien: 1. Sprache, Schrift, Kommunikation, 2. Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung / religiöse Bildung, 3. Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik, 4. Musische Bildung / Umgang mit Medien, 5. Körper, Bewegung, Gesundheit und 6. Natur und kulturelle Umwelten.

Die einzelnen Bundesländer haben ihrerseits den „Gemeinsamen Rahmen“, der „eine Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen“ (ebd.) darstellt, durch *Pläne* (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Sachsen, Thüringen), *Konzeptionen* (Mecklenburg-Vorpommern), *Programme* (Berlin, Saarland, Sachsen-Anhalt), *Grundsätze* (Brandenburg, Nordrhein-Westfalen), *Empfehlungen* (Hamburg, Rheinland-Pfalz) oder *Leitlinien* (Schleswig-Holstein) konkretisiert, ausgefüllt und erweitert. Diese in weiterer Folge einheitlich als „Bildungspläne“ bezeichneten bundeslandspezifischen Ausformulierungen des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags verleihen demgemäß den Bildungsprozessen in den Kindertageseinrichtungen Transparenz und bieten den Fachkräften, Eltern und Lehrkräften gleichermaßen Orientierung. So sollen die Grundlagen für eine frühe und individuelle Förderung der Kinder geschaffen, die Bildungsqualität in den Kindertageseinrichtungen erhöht und ein Qualitätsrahmen entwickelt werden, der das pädagogische Handeln von Erzieherinnen und Erziehern orientiert (Piper 2013). Von ihrem Selbstverständnis her beschreiben die Bildungspläne ein zeitgemäßes Bildungsverständnis in der Frühpädagogik, definieren Bildungs- und Kompetenzbereiche und geben Hinweise zur Anregung und Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse (ebd.).

3 Normativitätskritischer Blick auf die Bildungspläne

Eine genderanalytisch motivierte Durchsicht der 16 bundesdeutschen Bildungspläne des Elementarbereichs hat in grober Anlehnung an die qualitativ-strukturierende Inhaltsanalyse sieben Bedeutungsaspekte ergeben, die als Kategorien fungieren. Die Reihenfolge, in der diese kurz vorgestellt werden (3.1), ist bereits von dem nächsten Analyseschritt geleitet, in dem sie zueinander und zu den Charakteristika von Heteronormativität in Beziehung gesetzt werden (3.2).

3.1 Genderanalytische Kategorien in den Bildungsplänen

3.1.1 Geschlechtsthematik als Querschnittsaufgabe

Die Bildungspläne unterteilen sich in einen einführenden Teil, in dem Querschnittsthemen (RLP 2014), Querschnittsdimensionen (SHS 2012) oder themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven (BAY 2012) offengelegt werden, aber auch das jeweils zugrundeliegende Bildungsverständnis formuliert wird. Dem folgt die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Bildungsbereiche anhand von Zielformulierungen und Handlungsorientierungen.

Die Berücksichtigung geschlechtssensibler Aspekte geschieht, so heißt es beispielsweise in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen von Rheinland-Pfalz, „als Querschnittsaufgabe, d.h. sie wird in der gesamten pädagogischen Arbeit mitgedacht“ (RLP 2014: 48). Ähnlich wird es im Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplan formuliert, wenn dort geschlechtersensible Erziehung als Aufgabe bezeichnet wird, die „alle Bildungs- und Erziehungsbereiche betrifft und bei jedem Lernangebot mit zu bedenken ist“ (BAY 2012: 123). In den Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen von Schleswig-Holstein wird sogar von der Querschnittsdimension der Genderorientierung gesprochen, die sich mit der Frage beschäftigt, „wie Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen die Kinder im Prozess der Identifikation mit dem eigenen sozialen Geschlecht (Gender) begleiten wollen“ (SHS 2012: 18). Bemerkenswert bei dieser Kategorie ist, dass bis auf die Grundsätze elementarer Bildung des Landes Brandenburg (BRA 2006) und den niedersächsischen Orientierungsplan (NDS 2005) alle Bildungspläne die Geschlechtsthematik als übergeordnete (Querschnitts-)Dimension verstehen und konkretisieren.

3.1.2 Gleichheit der Geschlechter als Konstituens des Bildungsverständnisses

Das im einführenden Teil explizierte, dem jeweiligen Bildungsplan zugrundeliegende Bildungsverständnis setzt einerseits die Gleichheit der Geschlechter

voraus, wenn es beispielsweise in den saarländischen Handreichungen heißt: „Bildung, Erziehung und Betreuung in Krippen, Kindergärten, Horten sollen dazu beitragen, dass jedes einzelne Kind gleiche Rechte und gute Chancen für eine lebenswerte Perspektive in dieser Gesellschaft hat, gleich welchem Geschlecht es angehört.“ (SAR 2007: 16) Oder in den Hamburger Bildungsempfehlungen: „Weder sein Geschlecht, noch die soziale und ökonomische Situation seiner Familie, seine ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit oder irgendeine Form von Beeinträchtigung dürfen ein Hindernis im Zugang zu Bildung werden.“ (HAM 2012: 15) Der Zugang zu Bildung wird somit als grundsätzliches Recht unabhängig von der geschlechtlichen Zugehörigkeit proklamiert.

Andererseits wird das Gelingen der Bildungsprozesse als von der Akzeptanz der Gleichwertigkeit der Geschlechter abhängig angesehen. In den Bildungsgrundsätzen von Nordrhein-Westfalen findet sich dazu Folgendes: „Für alle Bildungsbereiche gilt, dass das Bildungsverständnis eine geschlechterbewusste und alters- und entwicklungsgemäße pädagogische Arbeit voraussetzt.“ (NRW 2016: 74) Im Bildungsprogramm von Sachsen-Anhalt wird es noch konkreter formuliert: „Solche Bildungsprozesse werden nur gelingen, wenn die beteiligten Kinder einen Weg finden, gleichwertig miteinander umzugehen – unabhängig von Unterschieden in Alter, Geschlecht, Herkunft oder körperlichen und geistigen Fähigkeiten.“ (SAH 2013: 19) Die Anerkennung der Gleichheit der Geschlechter wird darüber hinaus beispielsweise in dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan als Bildung- und Erziehungsziel formuliert (BAY 2012: 122). Auch diese Kategorie findet sich im Rahmen der vorgestellten Perspektiven in der Mehrheit der Bildungspläne, außer in denen von Brandenburg (2006), Niedersachsen (2005), Schleswig-Holstein (2012) und Thüringen (2010).

3.1.3 Biologische Herleitung und Begründung von Geschlecht

Die Geschlechtszugehörigkeit wird in einem Viertel der Bildungspläne (BAY 2012, HES 2014, SAC 2011, THÜ 2010) explizit biologisch hergeleitet und begründet, wohingegen in weiteren (z.B. BW 2011, BER 2014) auf die Differenz zwischen biologischem und sozialem Geschlecht verwiesen wird. Die Formulierungen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans finden sich ähnlich auch in den anderen wieder: „Während die Natur vorgibt, welches biologische Geschlecht einem Menschen zugeordnet werden kann, entwickelt das Kind durch die Interaktion mit anderen eine soziale Geschlechtsidentität.“ (BAY 2012: 121)

3.1.4 Geschlechtssensible Erziehung als Gleichberechtigung ‚der beiden‘ Geschlechter

Bis auf die Bildungspläne von Brandenburg (2006), Bremen (2012), Hessen (2014), Niedersachsen (2005), dem Saarland (2007) und Thüringen (2010) erklären alle übrigen Pläne geschlechtssensible (auch geschlechterbewusste, vorurteilsbewusste) Erziehung als Mittel und Ziel. Als Ziele und Schwerpunkte einer geschlechtssensiblen Pädagogik werden in der Bildungskonzeption Mecklenburg-Vorpommerns beispielsweise aufgeführt:

„Unterschiede von Jungen und Mädchen wahrnehmen und wertschätzen, [...] aufmerksam sein, was der jeweilige Junge oder das jeweilige Mädchen zum Aufbau eines positiven Selbstbildes benötigt, Berücksichtigung der Interessen beider Geschlechter in der Raumgestaltung“ (MVP 2010: 10).

Damit wird geschlechtersensible im Sinne von vorurteilsbewusster Pädagogik als Ermöglichung der Gleichberechtigung beider Geschlechter verstanden.

3.1.5 Verzicht auf die geschlechtsneutrale Personenbezeichnung ‚Kinder‘

In neun (BW, BER, BRA, MVP, NDS, SAR, SAC, SAH, THÜ) der 16 Bildungspläne wird anstatt der neutralisierenden Personenbezeichnung ‚Kinder‘ für die im Fokus der Betrachtung stehenden Menschen durchgängig die Formulierung ‚Jungen und Mädchen‘ verwendet. Historisch betrachtet handelt es sich zwar um eine Errungenschaft, dass Mädchen in einem patriarchalischen Bildungs- und Gesellschaftssystem überhaupt Erwähnung finden. Aus queertheoretischer Perspektive suggeriert und verfestigt die Formulierung ‚Jungen und Mädchen‘ jedoch die Annahme einer natürlichen und eindeutigen Zweigeschlechtlichkeit, insbesondere angesichts der Tatsache, dass es die deutsche Sprache unter Verwendung geschlechtsneutraler Personenbezeichnungen ermöglicht, über Menschen zu sprechen, ohne dabei ihr Geschlecht sichtbar werden zu lassen.

3.1.6 Sprachliche Differenzierung in zwei Geschlechter

Verbunden mit der fünften ist die sechste Kategorie, die sich – außer in den Bildungsplänen von Brandenburg (2006) und Rheinland-Pfalz (2014) – in allen anderen finden lässt. Dabei handelt es sich um die Verwendung geschlechtsbezogener Formulierungen, die erstens suggerieren, dass es nur zwei Geschlechter gibt, und zweitens implizieren, dass diese sich kategorial voneinander unterscheiden bzw. einander ausschließen. Exemplarisch soll hier der Thüringer Bildungsplan zitiert werden:

„Kinder erfahren häufig, dass gegengeschlechtliche Erfahrungen unterbunden werden. [...] Jungen und Mädchen brauchen jedoch Erfahrungsräume, um mit geschlechtsuntypischen

„Geschlechtsidentität“ als elementarpädagogisches Bildungsziel

Möglichkeiten zu experimentieren.“ (THU 2010: 25) „Sie werden sich allmählich geschlechtsspezifischer Unterschiede bewusst und machen die Erfahrung, als Junge bzw. Mädchen angesprochen zu werden.“ (ebd.: 143)

3.1.7 „Geschlechtsidentität“ als Ziel elementarpädagogischer Bemühungen

Eine weitere Kategorie, die sich in nahezu allen Bildungsplänen finden lässt (außer in jenen von Brandenburg [2006] und Bremen [2012]), ist die Bestimmung der Geschlechtsidentität als ein elementarpädagogisches Bildungsziel: „Mädchen und Jungen entwickeln ihre eigene Geschlechtsidentität, mit der sie sich sicher und wohl fühlen.“ (HES 2014: 47) Für die pädagogischen Fachkräfte stellt sich die Aufgabe, so steht es entsprechend im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, „Kinder bei der Entwicklung ihrer individuellen Geschlechtsidentität als Mädchen oder Junge durch die Schaffung eines möglichst breiten Erfahrungsspektrums zu unterstützen“ (BAY 2012: 124).

3.2 Beziehung der Kategorien zur Heteronormativität

Die einzelnen Kategorien lassen sich in unterschiedlicher Gewichtung zu den Charakteristika der Heteronormativität (Degele 2015) in Beziehung setzen. So führen die ersten beiden Kategorien *Geschlechtsthematik als Querschnittsaufgabe (1)* und *Gleichheit der Geschlechter als Konstituens des Bildungsverständnisses (2)* zu einer Institutionalisierung heteronormativer Strukturen, sind aber gleichzeitig Ausdruck solcher. Die Kategorie *Biologische Herleitung und Begründung von Geschlecht (3)* verweist auf den Aspekt der Naturalisierung im Zusammenhang mit Heteronormativität. Vor allem die sprachbezogenen Kategorien *Verzicht auf die geschlechtsneutrale Personenbezeichnung ‚Kinder‘ (5)* und *Sprachliche Differenzierung in zwei Geschlechter (6)* zeigen sich als vorbewusste Mechanismen, die zur Herstellung und Aufrechterhaltung heteronormativer Ansprüche beitragen.

Setzt man die herausgestellten Kategorien auf Basis der oben ausgeführten queertheoretischen Annahmen in Beziehung zueinander, zeigt sich folgender pädagogischer Mechanismus, der ob seiner Institutionalisierung durch seine schriftliche Fixierung in den Bildungsplänen in der frühen Kindheit und damit von frühester Kindheit an zur Aufrechterhaltung und Stabilisierung von Heteronormativität führt: Die Kategorien *Geschlechtsthematik als Querschnittsaufgabe (1)* und *Gleichheit der Geschlechter als Konstituens des Bildungsverständnisses (2)* stellen in ihrer wechselseitigen Bedingtheit den (hetero-)normativen und als Teil der Bildungspläne institutionalisierten Ausgangspunkt dar, der seinerseits biologistisch (Kategorie 3) hergeleitet und begründet und somit naturalisiert wird. Diese geschlechtliche Norm dient als Leitlinie für soziale Praxen und Begehungen (Pohlkamp 2015).

In den Bildungsplänen, die die soziale Praxis von Erziehung, Bildung und Betreuung und die Begegnungen der daran beteiligten Personen reglementieren und normieren, findet dies Ausdruck in den Zielsetzungen und entsprechenden Vorschlägen zu deren Umsetzung. Bezogen auf den Bereich Geschlechtsthematik besteht das Ziel elementarpädagogischer Bemühungen darin, dass das Kind eine Geschlechtsidentität entwickelt (Kategorie 7). Darunter wird jedoch, als Konsequenz des heteronormativen Ausgangspunkts dieses Ziels, die „individuelle[] Geschlechtsidentität als Mädchen oder Junge“ (BAY 2012: 124) verstanden.

Hinsichtlich der Umsetzung dieses Ziels kommt ein weiteres Charakteristikum von Heteronormativität ins Spiel, nämlich das der Vorbewusstheit, d.h., dass die damit verbundenen Werte und Normen den beteiligten Personen nicht bewusst sein müssen. Mehr noch, Heteronormativität sei verinnerlichte Gesellschaft und bringe so eine strategisch orientierte Praxis hervor, ohne dass dadurch die produzierten Strategien ins Bewusstsein treten müssen (Degele 2015).

In den Bildungsplänen lassen sich zwei ‚Wege‘ ausmachen, die zum Ziel der Entwicklung einer ‚Geschlechtsidentität‘ führen: erstens ein vorbereiteter Mechanismus, der die sprachlichen Kategorien *Verzicht auf die geschlechtsneutrale Personenbezeichnung ‚Kinder‘ (5)* und *Sprachliche Differenzierung in zwei Geschlechter (6)* umfasst. Diesem Mechanismus hat sich Judith Butler bereits in ihrer für die Queer Studies als Pionierarbeit geltenden Arbeit „Das Unbehagen der Geschlechter“ gewidmet, wenn sie fragt: „Wie bringt die Sprache selbst die fiktive Konstruktion des ‚Geschlechts‘ hervor, die diese verschiedenen Machtregime trägt?“ (Butler 1991: 10). Zweitens eine bewusste Strategie, nämlich die Entscheidung für das pädagogische Konzept geschlechtssensibler Erziehung. Dieses wird jedoch in seiner Gleichsetzung mit der Ermöglichung von Gleichberechtigung ‚der beiden‘ Geschlechter (vorbewusst) heteronormativ verkürzt, was in der Kategorie *Geschlechtersensible Erziehung als Gleichberechtigung ‚der beiden‘ Geschlechter (4)* seinen Ausdruck findet.

4 Fazit: Pädagogische Kritik der Heteronormativität

Mit dem Ziel, die Bewusstmachung normativer Begrenzungen und im besten Falle deren Überschreitung (Pohlkamp 2015) anzuregen, wird abschließend ein pädagogischer Blick auf die sich in den Bildungsplänen widerspiegelnden heteronormativen Normierungen und Normalisierungen gerichtet.

1. Aus den Bildungsplänen wurde ein pädagogischer Mechanismus bzw. eine Normalisierungspraktik herausgearbeitet, die deutlich macht, dass sich Pä-

dagogik und Bildung „an den Techniken der Fortschreibung hetero-hegemonialer Verhältnisse [beteiligen], indem sie normative Wahrheiten als kulturelles Wissen zu Geschlecht und Sexualität bereitstellen und reproduzieren“ (Pohlkamp 2015: 80). Aber auch in einem übertragenen Sinn stellen die Bildungspläne als schriftliche Dokumente, die sich an eine breite Leserschaft der am Bildungsprozess beteiligten Akteure wenden, eine Technik der Fortschreibung hetero-hegemonialer Verhältnisse dar. Die dort vertretenen und schriftlich fixierten normativen Wahrheiten über Geschlecht widersprechen als hetero-hegemoniales Alltagsverstehen „dem widersprüchlichen und intersektionalen Alltag vieler Kinder, Jugendlicher und Erwachsener und begünstig[en] den Defizitblick in Pädagogik und Bildung“ (ebd.: 82).

2. In den Bildungsplänen wird an der Unterscheidung von Sex und Gender festgehalten und Gender durchweg als normative Aufforderung benutzt, Genderdifferenzen zu berücksichtigen. Ausgehend von einer emanzipatorischen und einer normalisierenden Lesart der Unterscheidung von Sex und Gender wird in den Bildungsplänen die Perspektive der normalisierenden Unterscheidung eingenommen (Hartmann 2013). Jutta Hartmann weist darauf hin, dass die Sex-Gender-Unterscheidung ein schönes Beispiel dafür sei, „wie die Evidenz des kritischen Potentials geschlechterkritischer Pädagogik, insofern sie an dieser Unterscheidung festhält, brüchig geworden ist“ (ebd.: 268). Die Frage sollte den geschlechts- und sexualitätsbezogenen Normen gelten, die – pädagogisch vermittelt – in der Subjektkonstitution wirksam werden. In der in den Bildungsplänen eingenommenen Perspektive der Sex-Gender-Unterscheidung als normalisierend büßt der Genderbegriff sein Potential und seine Möglichkeiten als kritische Kategorie in pädagogischen Handlungsfeldern ein.
3. Gender wird in den Bildungsplänen als Zweigeschlechtlichkeit konstruiert. Als sprachliche Mechanismen dieser Konstruktion wurden der *Verzicht auf die geschlechtsneutrale Personenbezeichnung ‚Kinder‘* (5) und die *sprachliche Differenzierung in zwei Geschlechter* (6) herausgestellt. Damit lässt sich anhand der Sprachverwendung in den Bildungsprogrammen der Befund einerseits aufzeigen und andererseits erklären, dass Geschlecht im Sprechen der meisten pädagogischen Fachkräfte eine generalisierende Differenzierungsfolie zur Aufteilung der Menschen in Frauen/Mädchen und Männer/Jungen ist. Oft wird von einer biologischen Grundlage von Geschlecht ausgegangen, so auch in den Bildungsplänen, wie die Kategorie *biologische Herleitung und Begründung von Geschlecht* (3) gezeigt hat. Dies meint den Unterschied von zwei geschlechtlich kategorisierten Körpern und damit verbundene verschiedene ‚Wesen‘ von Kindern und Jugendlichen, wobei an dieser dualistischen Verschiedenheit nun mal nicht zu rütteln sei (Pohlkamp 2015). Daraus folgt: „Dualistische Differenzlogiken im Kontext von Geschlecht und Sexualität sind der professionellen Pä-

- dagogik, Erziehung, Sozialen Arbeit und politischen Bildung eingeschrieben“ (ebd.: 78) und werden durch die schriftliche Fixierung fest- und fortgeschrieben.
4. Die in den Bildungsplänen konstruierte Zweigeschlechtlichkeit konstituiert wiederum mit der Heterosexualität die Heteronormativität. Gender wird in den Bildungsplänen zwar heteronormativ gedacht, ohne jedoch Heterosexualität als solche zu erwähnen. Gleichzeitig lässt es aber erst das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit als sinnvoll erscheinen, über Heterosexualität zu sprechen, und damit ist es Voraussetzung für diese. So bereitet die Elementarpädagogik den ersten Schritt auf dem Weg zur internalisierten Heteronormativität vor, indem die Kinder lernen, „sich in der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit zurechtzufinden“ (SAH 2013: 27).
 5. Verbunden mit dem pädagogischen Anspruch des lebenslangen Lernens, wie er auch in den Bildungsplänen formuliert ist, wird die Thematik Sexualität in der Institution Schule zunehmend dominant. Die Entwicklung sexueller Orientierung und sexueller Identität gilt als eine der zentralen zu bewältigenden und hochpersönlichen Aufgaben von Jugendlichen, wobei Schule als Institution und Organisation eine mehrwertige, teilweise widersprüchliche Rolle spielt (Kastirke/Kotthaus 2014). Dies hängt damit zusammen, dass über Sexualität zu informieren Bestandteil des pädagogischen Auftrags und schulischen Alltags ist. Als Themen, über die in nahezu allen Bundesländern Konsens besteht, gelten „eine Orientierung auf die Familie“, die gleichberechtigte Darstellung der Geschlechter und das Eingehen „auf spezielle Probleme wie Aids und sexuelle Gewalt“ (Schmidt 2015: 251). Das sind alles Themen, die in ihrer dominanten Bearbeitung die Zweigeschlechtlichkeit voraussetzen; und als scheinbar logische Folge wird Sexualität als Heterosexualität und diese zur Norm stilisiert. Diese Annahme wird zudem dadurch erhärtet, dass es in den schulischen Richtlinien und Lehrplänen nicht selbstverständlich ist, dass „konkret die Akzeptanz von Homosexualität bzw. der Vielfalt von sexuellen Orientierungen als Ziel benannt wird“ (ebd.).

Neben anderen ist damit folgendes Problem pädagogischer Praxis verbunden: In Deutschland sind sexuelle Diskriminierungen im Schulalltag an der Tagesordnung und Schule trägt wenig dazu bei, solchen Entwicklungen entgegenzusteuern (Schmidt 2015). Daraus wird die Notwendigkeit einer Veränderung beim Umgang mit dem Thema sexuelle Vielfalt abgeleitet und dessen entsprechende Beachtung in der Aus- und Fortbildung der Lehrenden gefordert. Dies führt zu der Frage, ob allein dadurch, dass im Unterricht auf unterschiedliche Formen des sexuellen Begehrens eingegangen wird, eine liberale Einstellung gegenüber sexueller Vielfalt erreicht werden kann, zumal langfristig entstandene verfestigte Vorurteilsstrukturen sich wahrscheinlich nicht durch eine einmalige Thematisierung auflösen können (ebd.).

Aus der Perspektive, dass Zweigeschlechtlichkeit die Basis dafür ist, Heterosexualität zur Norm zu stilisieren und alle anderen Begehrensformen als Abweichungen zu stigmatisieren, zeigen sich in dem hier skizzierten Problembereich sexueller Diskriminierung die Auswirkungen und Konsequenzen einer heteronormativ ausgerichteten Pädagogik, die ihre Wurzeln bereits in der Elementarpädagogik hat. Insofern handelt es sich nicht lediglich um *Vorurteilsstrukturen* hinsichtlich sexuellen Begehrens, sondern um ein internalisiertes heteronormatives Geschlechterverständnis einschließlich aller damit verbundenen Konsequenzen.

6. Damit hängt zusammen, dass in den Bildungsplänen davon ausgegangen wird, dass Kinder erst erlernen sich einem Geschlecht zuzuordnen, es wird also als kognitive Leistung konzipiert. So heißt es im Rahmenplan für Bildung und Erziehung von Bremen:

„Wenn sie in den Kindergarten kommen, haben die meisten Kinder noch kein ausgeprägtes Bewusstsein über ihr eigenes Geschlecht. Mit der wachsenden Einsicht in die Bedeutung des eigenen Geschlechtes werden auch die in der Umwelt des Kindes vorgelebten Geschlechterrollen übernommen.“ (BRE 2012: 23)

Ähnlich steht es in der Bildungskonzeption (Ergänzung) Mecklenburg-Vorpommerns: „Eine Geschlechtskonstanz wird erst ab einem Alter von drei Jahren Stück für Stück erreicht“ (MVP 2010: 10), oder der Verweis darauf, so in Thüringen, dass Kinder ihr Geschlecht sukzessive entdecken (THÜ 2010). Hier wird offensichtlich, wie stark Bildung mit Differenzierungsprozessen verbunden ist: „Ein wesentliches Kennzeichen und Ziel von Bildung stellt ein differenziertes Verhältnis zur Welt, zu anderen und zu sich selbst dar.“ (Hartmann 2013: 254)

Mögliche daraus resultierende Folgen für den weiteren Bildungsverlauf wurden bereits in den vorherigen Unterpunkten diskutiert. Solche ließen sich vermeiden, wenn man das Potential ernst nehmen würde, das mit der Erkenntnis verbunden ist, dass der Umgang mit geschlechtsspezifischen Fragen (auch) eine kognitive Leistung darstellt und somit pädagogisch beeinflussbar ist.

7. Die als Bildungsziel proklamierte Geschlechtsidentität meint die Zuordnung zu und die Identifikation mit dem jeweils dem biologischen Geschlecht entsprechenden sozialen Geschlecht. Hierin zeigt sich ein weiterer Kritikpunkt *queerer* Einsprüche: „Dieser richtet sich auf die identitätslogische Vorstellung von Subjektivität mit deren Norm der Eindeutigkeit.“ (Hartmann 2013: 270) Demnach transportiere der gesellschaftliche Imperativ heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit einen Zwang zur Vereindeutigung innerpsychischer Ambivalenzen, sodass Identität durch Verbote und präreflexive Verwerfungen gebildet werde (ebd.). Versteht man Geschlechtsidentität zunächst als sozialwissenschaftlichen Begriff, der der Beschreibung und Analyse sozialer Gegebenheiten dient, ist dieser selbst weder als Norm- noch als Telosbegriff gedacht. Ihn dennoch als Zielbegriff

pädagogischer Handlungen zu benutzen, verkennt entweder naiv den Unterschied zwischen einem deskriptiven und einem normativen Begriff oder verschleiert (vor)bewusst diesen Unterschied zur Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse und Gegebenheiten.

8. Von der anderen Seite gedacht verdeckt die Gleichsetzung von Geschlechtsidentität und Gender den pädagogischen Gehalt des Identitätsbegriffes, der das Sprechen über Geschlechtsidentität als ein Bildungsziel überhaupt erst sinnvoll werden ließe. Als pädagogisches Thema umfasst Identität folgende Überlegungen: „Wie lernt ein Mensch[,] ein gültiges Verhältnis zu sich selbst aufzubauen? Wie lernt er, sich selbst gültig zu bestimmen? Wie lernt er Selbstbestimmung?“ (Ladenthin 2015: 25) Denkt man Geschlecht jenseits von Zweigeschlechtlichkeit, würde Geschlechtsidentität das (zumindest vorübergehende) ganzheitliche Gefühl selbstbestimmten geschlechtlichen Erlebens bedeuten.

Mit dieser Bedeutungsverschiebung würde und müsste die geschlechtssensible bzw. geschlechtsbewusste Pädagogik über ihren Anspruch der Ermöglichung der Gleichberechtigung ‚beider Geschlechter‘ hinauswachsen. Als Bildungsziel fordert dies die Pädagogik dazu heraus, sich auf *Aufklärung* in ihrem ursprünglichsten, aber auch weitesten Sinne zurückzubedenken.

Literatur

- Bager, Katharina / Götsche, Anna Lena (2015): Rechtliche Konflikte im Zusammenhang mit minderjährigen Inter*- und Trans*Personen. In: Schmidt, Friederike et al. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 119–141.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Degele, Nina (2005): Heteronormativität entsebstverständlichen: Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: Freiburger Frauen Studien 11, 17, S. 15–39.
- Hartmann, Jutta (2013): Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche. In: Hünersdorf, Bettina / Hartmann, Jutta (Hrsg.): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–280.
- Hartmann, Jutta (2012): Institutionen, die unsere Existenz bestimmen: Heteronormativität und Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschehen (APuZ) 62, 49–50, S. 34–41.
- Kastirke, Nicole / Kotthaus, Jochen (2014): Jugendliche Sexualität und sexuelle Identität. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 265–280.
- Klapeer, Christine M. (2015): Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Un-

- gleichheiten. In: Schmidt, F. et al. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 25–44.
- KMK-Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf [Zugriff: 23.02.2016].
- Ladenthin, Volker (2015): Identität – Der optimierte Mensch – oder der gebildete Mensch? In: Pädagogik/Unterricht 35, 1, S. 24–32.
- Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen, Rheinland-Pfalz (2014): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen. Berlin: Cornelsen.
- Nieder, Timo O. / Richter-Appelt, Hertha / Möller, Birgit (2015): Kinder und Jugendliche mit Geschlechtsdysphorie. Möglichkeiten der medizinischen Versorgung im Rahmen einer interdisziplinären Spezialsprechstunde. In: Schmidt, F. et al. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 167–180.
- Piper, Sandra (2013): Die Bildungspläne für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein Überblick. https://www.anschwung.de/sites/default/files/Expertise_Bildungspl%C3%A4ne_1.pdf [Zugriff: 25.08.2015].
- Pohlkamp, Ines (2015): Queer-dekonstruktive Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht. In: Schmidt, F. et al. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 75–87.
- Schmidt, Renate-Berenike (2015): Schule als Ort sexueller Sozialisation. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 249–264.
- Stoltenberg, Ute (2008): Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung? Herausgegeben von: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK). http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Dekade_Publikationen_national/Bildungsplaene_im_Elementarbereich.pdf [Zugriff: 23.02.2016].
- Wagenknecht, Peter (2004): Heteronormativität. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 6/I Hegemonie bis Imperialismus. Hamburg: Argument Verlag mit Ariadne, S. 189–206.

Bildungspläne der Bundesländer

online unter: <http://www.bildungserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html>

- BW Baden-Württemberg (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.
- BAY Bayern (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung.
- BER Berlin (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege.
- BRA Brandenburg (2006): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg.
- BRE Bremen (2012): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich – Bremen.

- HAM Hamburg (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen.
- HES Hessen (2014): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen.
- MVP Mecklenburg-Vorpommern (2010): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege.
- NDS Niedersachsen (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.
- NRW Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.
- RLP Rheinland-Pfalz (2014): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen.
- SAR Saarland (2007): Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten.
- SAC Sachsen (2011): Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege.
- SAH Sachsen-Anhalt (2013): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an.
- SHS Schleswig-Holstein (2012): Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein.
- THÜ Thüringen (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre.