



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Geschlechtssensibilität in der erlebten Kindergartenpraxis

Eine qualitative Inhaltsanalyse der Sichtweisen von Elementarpädagog'innen
zu ihrer pädagogischen Tätigkeit
vor dem Hintergrund von geschlechtssensibler Pädagogik

verfasst von / submitted by
Olivia Pilz, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the de-
gree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021/Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Wilfried Dattler

Kurzzusammenfassung

Mit Erscheinen des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans 2009 wurde Geschlechtssensibilität als verbindliches Prinzip für Kindergärten in ganz Österreich eingeführt. Damit entstand der Anspruch geschlechtssensible Pädagogik flächendeckend umzusetzen. Somit sind Elementarpädagog'innen, welche die Kinder tagtäglich begleiten, als Akteur'innen im Fokus. Jedoch liegen mangelnde Untersuchungen in Hinblick auf die Realisierung in der elementarpädagogischen Praxis vor. Aus diesem Grund liegt das Forschungsinteresse der Masterarbeit auf Sichtweisen von Elementarpädagog'innen zu ihrer pädagogischen Tätigkeit vor dem Hintergrund von geschlechtssensibler Pädagogik.

Im Zuge der Masterarbeit wurden mit 15 Elementarpädagog'innen aus zehn Kindergärten eines Trägers im Osten Österreichs leitfadengestützte Interviews geführt. Die Interviewauswertung erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring. Ausgehend von dem Umstand, dass die interviewten Pädagog'innen einem Dualismus von Frau und Mann folgen, wurden sie zu Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben sowie Unterschieden zwischen ihnen befragt und worauf sie diese zurückführen, zum Umgang mit Mädchen und Buben sowie zur räumlich-materialen Ausstattung im Kindergarten. Damit wurde das Ziel verfolgt, drei der Säulen zu berücksichtigen, die zur Umsetzung geschlechtssensibler Pädagogik relevant sind – Personalkonzept, Pädagogik und Raumkonzept – um Aussagen über die Geschlechtssensibilität der Pädagog'innen treffen zu können. Die Diskussion der Ergebnisse zeigt ein differenziertes Bild der Implementierung geschlechtssensibler Pädagogik in den Äußerungen der Pädagog'innen. So finden sich einerseits Ansätze, die auf eine geschlechtssensible Haltung der Befragten schließen lassen, angefangen bei der geäußerten Intention der Erweiterung des Handlungsspielraums der Kinder, der zum Ausdruck gebrachten Vorbildwirkung im Sinne der Ausübung „geschlechtsuntypischer“ Tätigkeiten sowie der Reflexion von Sozialisationsfaktoren als Einfluss auf Geschlechterverhältnisse. Andererseits wird die eigene Beteiligung an der Produktion von Unterschieden nicht umfassend reflektiert, beziehen sich geäußerte Geschlechterdifferenzen vielfach auf Geschlechterstereotype und es kommt immer wieder zum Ausdruck, dass von einer einheitlichen Verwendung geschlechtergerechter Sprache Abstand genommen wird. Auch werden traditionelle Gruppenbereiche von den Pädagog'innen benannt.

Abstract

With the publication of the „Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan“ in 2009, gender sensitivity was introduced as a binding principle for kindergartens throughout Austria. This created the demand to implement gender-sensitive pedagogy nationwide. Thus, kindergarten teachers, who accompany the children on a daily basis, are in the focus as actors. However, there is a lack of research with regard to the realization in elementary pedagogical practice.

For this reason, the research interest of the master's thesis lies in the views of kindergarten teachers on their pedagogical activities against the background of gender-sensitive pedagogy.

In the course of the master's thesis, guided interviews were conducted with 15 kindergarten teachers from ten kindergartens of a provider in eastern Austria. The interviews were evaluated by means of qualitative content analysis according to Mayring. Based on the fact that the interviewed educators follow a dualism of women and men, they were asked about commonalities of girls and boys as well as differences between them and what they attribute these to, about dealing with girls and boys as well as about the spatial and material equipment in the kindergarten. The aim was to take into account three pillars that are relevant for the implementation of gender-sensitive pedagogy – personal concept, pedagogy and spatial concept – in order to be able to make statements about the gender sensitivity of the kindergarten teachers. The discussion of the results shows a differentiated picture of the implementation of gender-sensitive pedagogy in the statements of the educators. On the one hand, there are approaches that suggest a gender-sensitive attitude on the part of the interviewees, starting with the expressed intention of expanding the children's scope of action, the expressed role model effect in the sense of carrying out "gender-atypical" activities, and the reflection of socialization factors as an influence on gender relations. On the other hand, one's own participation in the production of differences is not comprehensively reflected, expressed gender differences often refer to gender stereotypes, and it is repeatedly expressed that a uniform use of gender-appropriate language is not used, as well as traditional group areas become clear in the statements of the educators.

Danksagung

Ich möchte hiermit allen Personen danken, die mich bei der Verfassung meiner Masterarbeit unterstützt haben:

Herzlichen Dank richte ich an Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler, der sich der Betreuung meiner Masterarbeit angenommen hat und mich im Forschungsprozess durch seine konstruktiven Anregungen und hilfreichen Ideen unterstützt hat.

Des Weiteren danke ich der Kindergartenorganisation und den Elementarpädagog'innen, die mir die Durchführung der Interviews im Rahmen der Masterarbeit ermöglicht und mich somit dabei unterstützt haben, auf dieses wichtige Thema aufmerksam zu machen.

Ebenso möchte ich meinen Eltern danken, die mich durch ihre aufbauenden Worte, wertvolle Korrekturlesearbeiten sowie anregende Diskussionen zur Thematik begleitet haben.

Auch gilt der Dank an meinen Lebenspartner, der mir in dieser herausfordernden Zeit mit viel Verständnis und Zuspruch begegnet ist.

Zu guter Letzt danke ich auch meinen Studienkolleg'innen, die mir durch einen motivierenden Austausch zur Seite gestanden sind.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1 Theoretische und begriffliche Grundlagen	14
1.1 Geschlecht: „sex“ und „Gender“	14
1.2 Das System der Zweigeschlechtlichkeit und „Doing Gender“	15
1.3 Gender Mainstreaming in Österreich	18
1.4 Gender Mainstreaming im Kindergarten	19
2 Geschlechtssensible Pädagogik	21
2.1 Begriffsbestimmung	21
2.2 Ziele	23
2.3 Pädagogische Grundlagendokumente für ganz Österreich.....	25
2.3.1 Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich	26
2.3.2 Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen	28
2.3.3 Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen	29
2.3.4 Orientierungs- und Werteleitfaden.....	31
2.4 Pädagogische Grundlagendokumente für Ostösterreich.....	32
2.4.1 Pädagogische Grundlagendokumente für Wien	32
2.4.2 Pädagogische Grundlagendokumente für Niederösterreich	34
2.5 Education Box	38
2.5.1 Personalkonzept.....	42
2.5.2 Pädagogik: Planung und Reflexion.....	43
2.5.3 Raumkonzept	46
2.5.4 Eltern-Arbeit	48
3 Forschungsstand und Forschungslücke	50

3.1	Geschlechtssensible Pädagogik im internationalen Kontext	51
3.2	Geschlechtssensible Pädagogik in Österreich	55
3.3	Forschungslücke	59
4	Darstellung der forschungsleitenden Fragestellungen und bildungswissenschaftliche Relevanz.....	61
5	Methodisches Vorgehen.....	65
5.1	Die Rolle als Forschende	65
5.2	Erhebungsmethode: Leitfadengestützte Interviews.....	65
5.3	Der Interviewleitfaden	66
5.3.1	Aufbau des Interviewleitfadens.....	67
5.4	Auswahl und Gewinnung der Interviewpartner'innen	70
5.5	Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse	71
6	Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse	73
6.1	Forschungsfrage 1	73
6.1.1	Teil A: Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen.....	73
6.1.2	Teil B: Einflussfaktoren auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen	103
6.1.3	Zwischenresümee 1	115
6.2	Forschungsfrage 2: Der Umgang mit Mädchen und Buben	124
6.2.1	Kategorie 1: „Vorbildwirkung“ bei Tätigkeiten und Raumnutzung im Kindergartenalltag.....	125
6.2.2	Kategorie 2: Vorgehen bei Konflikten, in deren Zentrum Geschlechterstereotype stehen.....	134
6.2.3	Zwischenresümee 2	147
6.3	Forschungsfrage 3: Die räumlich-materiale Ausstattung.....	153
6.3.1	Kategorie 1: Aufenthaltsbereiche und deren Funktion(en)	154

6.3.2	Kategorie 2: Bildungsmittel und Rollenbilder	157
6.3.3	Zwischenresümee 3	160
7	Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund von geschlechtssensibler Pädagogik.....	163
7.1	Personalkonzept	164
7.2	Pädagogik: Planung und Reflexion	172
7.3	Raumkonzept.....	175
8	Fazit und Ausblick	177
	Literatur	180

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Gebildete Kategorien: Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen - Inhaltsanalyse Teil A zu Forschungsfrage 1.....	74
Tabelle 2. Gebildete Kategorien: Einflussfaktoren auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben - Inhaltsanalyse Teil B zu Forschungsfrage 1.....	103
Tabelle 3. Gebildete Kategorien: Einflussfaktoren auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben - Inhaltsanalyse Teil B zu Forschungsfrage 1.....	104
Tabelle 4. Ergebnisse: Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen - Inhaltsanalyse Teil A zu Forschungsfrage 1.....	115
Tabelle 5. Ergebnisse: Einflussfaktoren auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben - Inhaltsanalyse Teil B zu Forschungsfrage 1.....	119
Tabelle 6. Ergebnisse: Einflussfaktoren auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben - Inhaltsanalyse Teil B zu Forschungsfrage 1.....	120
Tabelle 7. Gebildete Kategorien: Umgang mit Mädchen und Buben - Inhaltsanalyse zu Forschungsfrage 2.....	125
Tabelle 8. Ergebnisse: Umgang mit Mädchen und Buben - Inhaltsanalyse zu Forschungsfrage 2.....	147
Tabelle 9. Gebildete Kategorien: Die räumlich-materiale Ausstattung - Inhaltsanalyse zu Forschungsfrage 3.....	153
Tabelle 10. Ergebnisse: Die räumlich-materiale Ausstattung - Inhaltsanalyse zu Forschungsfrage 3.....	160

Einleitung

„Die Entwicklung der Geschlechtsidentität ist für Mädchen und Jungen im Kindergartenalter die zentrale Entwicklungsaufgabe!“, so die Fachbuchautorin und Elementarpädagogin Silke Hubrig (2010, 45). Dieser Aussage folgend, scheint es daher naheliegend, dass in dieser Phase der Kindergarten, der die Familie als Sozialisationsinstanz ergänzt, sowie im Speziellen die dort tätigen Elementarpädagog'innen als Einflussfaktoren Berücksichtigung finden (Hurrelmann 2006, 30).

Mit der Veröffentlichung des OECD-Länderberichts „Starting Strong. Early Childhood, Education and Care Policy“ für Österreich im Jahr 2006, der im Zuge einer Untersuchung der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung entstand, wurde die Etablierung eines nationalen Bildungsplans im Sinne einer Qualitätssteigerung nahegelegt. Laut Länderbericht „wären die Bedingungen für die Einführung eines bundesweit gültigen Bildungs-Rahmenplans sehr gut: wir konnten in allen Bundesländern und den wichtigsten Einrichtungen ein gemeinsames pädagogisches Grundverständnis antreffen“ (Krenn-Wach 2006, 71).

Mit dem formulierten Anspruch auf Setzung einheitlicher Qualitätsstandards geriet der Kindergarten als Bildungsinstitution zunehmend in den Fokus des bildungswissenschaftlichen Diskurses. Im selben Jahr erschien der „Bildungsplan“ (MA10 2006) für Wien, der die Empfehlungen der OECD aufgriff und Richtlinien für die Arbeit von Elementarpädagog'innen¹ in Kindergärten der Hauptstadt festlegte. Drei Jahre später wurde der „Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (Charlotte Bühler Institut 2009c) veröffentlicht, durch den schließlich verbindliche Bildungsstandards für Kinderbetreuungseinrichtungen in ganz Österreich festschrieben wurden. Auch durch die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres 2010/2011 wurde ein Statement zur Betonung der Wichtigkeit dieser Bildungsinstitution für die kindliche Entwicklung gesetzt:

„§ 1. Um allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das weitere Bildungs- und spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten, sollen Kinder im letzten Jahr vor der Schulpflicht zum Besuch von geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen verpflichtet werden“ (RIS 2010).

¹ Für die Arbeit wird im Sinne einer geschlechtssensiblen bzw. geschlechtergerechten Sprache das Gender-Apostroph herangezogen. Dieses eröffnet wie der Gender-Gap „Raum für Menschen, die sich nicht eindeutig der Kategorie Mann oder Frau zuordnen wollen und für transidente oder Transgender-Personen“ (Schneider 2015c, 7). So ist in der Arbeit entweder von Elementarpädagog'innen bzw. Pädagog'innen die Rede, es sei denn die angesprochenen Personen positionieren sich explizit als weiblich oder männlich.

Claudia Schmied hält in ihrer Funktion als Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur von 2013 bis 2017 im „Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (Charlotte Bühler Institut 2009c) fest: „Der signifikante Zusammenhang zwischen dem Besuch des Kindergartens und einer positiven Entwicklung der Kinder zeigt, welche wertvolle Arbeit in den österreichischen elementarpädagogischen Einrichtungen Tag für Tag geleistet wird“ (ebd., o.S.). Ihrer Aussage folgend geht damit die Anforderung einher, dass im Kindergarten geeignete Voraussetzungen für ein entsprechendes Lernumfeld geschaffen werden. Damit sind vor allem Elementarpädagog*innen entsprechend gefordert. Die in elementaren Bildungseinrichtungen von ihnen umzusetzende Bildungsarbeit basiert wesentlich auf schriftlichen Vorgaben, sogenannten pädagogischen Grundlagendokumenten, also Bildungsplänen, Leitfäden bzw. Richtlinien, welche die pädagogische Ausrichtung vorgeben. Im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan (ebd.), der verbindliche Richtlinien für Kindergärten in ganz Österreich vorgibt, werden auch sogenannte „Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen“ festgehalten, an denen sich die „Planung und Durchführung von Bildungsangeboten“ orientiert soll (ebd., 3). Unter anderem findet darin das „Prinzip der Geschlechtssensibilität“ Berücksichtigung (ebd., 4), sodass Geschlecht als zu beachtende Kategorie in den Fokus gerät. Das genannte Prinzip ist mit dem Ziel verbunden, dass Mädchen und Buben die Möglichkeit erhalten, ihre Interessen und Stärken unabhängig von ihrem Geschlecht zu entwickeln (ebd.). Dieser Anspruch auf Gleichstellung von Frau und Mann fällt unter den Begriff Gender Mainstreaming. Die hohe Bedeutung der Setzung von Schritten zur Geschlechtergleichstellung wurde auch dadurch verstärkt, dass im Jahr 2005 die sogenannte Education Box, herausgegeben vom Frauenservice (MA57), erschienen ist, um geschlechtssensible Pädagogik elementarpädagogisch zu verankern. 2015 wurde eine überarbeitete und aktualisierte Version veröffentlicht. Die Education Box entstand mit dem Ziel, für Pädagog*innen, Eltern und Interessierte eine Toolbox zu entwickeln, „mit der sie Mädchen und Buben in ihrer individuellen Entwicklung fördern können“ (Stadt Wien o.J.a). Die Education Box fungierte als zentrale Bezugsquelle bei der Erstellung des Interviewleitfadens sowie der Formulierung der Forschungsfragen. Auch bei der Diskussion der im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnisse bildet sie eine wichtige Grundlage. Die Dokumentensammlung enthält einen allgemeinen Teil, der sich in einem Grundlagentext (Schneider 2015c), einer Liste mit

Fachliteratur (Schneider 2015a), in FAQs (Grassl et al. 2015), einer einführenden Präsentation (Schneider 2015b), einem Leitfaden (Schneider 2011/2014) sowie Qualitätsstandards (Schneider 2011) dem Thema gender- bzw. geschlechtssensible Pädagogik widmet. Der Leitfaden wurde 2014 mit einem Ergänzungsblatt versehen (Schneider 2011/2014, E1–E5). Diese Erweiterung soll aktuelle Erkenntnisse in Bezug auf die soziale Konstruktion von Geschlecht miteinbeziehen (ebd., E2):

*„In Ergänzung zu den Leitfragen im Leitfaden [...] ist es zum Zweck der Verflüssigung oder Auflö-
sung der Binarität weiblich/männlich notwendig, verstärkt nach Konstruktionsmechanismen von Ge-
schlecht zu fragen.“*

Des Weiteren sind Ideen für die Zusammenarbeit mit Bildungspartner*innen (Schneider et al. 2015), eine Medienbox mit Praxisanregungen zur Medienerziehung und Kommunikation im Zusammenhang mit geschlechtergerechter Sprache (Leeb et al. 2015b), eine Literaturliste mit Bilderbüchern und digitalen Medien (Leeb et al. 2015a) sowie eine Technikbox mit Ideen zur Umsetzung von naturwissenschaftlichen und technischen Inhalten im Kindergartenalltag inklusive Arbeitsblättern Bestandteil der Education Box (Leeb et al. 2015c; Strauß-Botka und Tinhofer 2015). Dazu kommt eine Spielebox, die Lieder, Reime, Gedichte, Fingerspiele, Festideen (Leeb et al. 2015d) sowie ein Memo-Spiel (Caceres und Mautz 2015) enthält, die dem Prinzip der Geschlechtssensibilität folgen sowie drei Videospots (MA57 2018) – diese sind in Zusammenarbeit mit der MA10 entstanden – zur Veranschaulichung der Umsetzung geschlechtssensiblen Pädagogik in der Kindergartenpraxis. Die Toolbox zeigt damit Wege und Möglichkeiten auf, mit Kindern geschlechtssensibel umzugehen bzw. geeignete Rahmenbedingungen für ein solches Vorgehen zu schaffen. Somit sind Elementarpädagog*innen in ihrer täglichen Arbeit gefragt. Schneider (2011/2014, 11) dazu:

„Kinder lernen vor allem durch die Modellfunktion der Erwachsenen, indem sie beobachten, welche Aufgaben Frauen bzw. Männer übernehmen, an welchen Orten sie sich aufhalten, wie sie sich bewegen, wie sie reden, wie sie miteinander kommunizieren, was sie von Mädchen bzw. von Jungen erwarten usw. Kinder setzen sich dabei aktiv – wenngleich nicht bewusst und insbesondere bei kleineren Kindern nicht reflektiert – mit den sie umgebenden Geschlechterverhältnissen auseinander.“

Damit bleibt allerdings die Frage offen, inwieweit mit der Einführung des Prinzips der Geschlechtssensibilität als verbindlich zu beachtende Richtlinie deren Verwirklichung erreicht wird, also ob Elementarpädagog*innen tatsächlich geschlechtssensibel laut Richtlinien vorgehen. Demnach ist der entsprechende Zugang der Pädagog*innen von Interesse.

Im Zuge der Masterarbeit wurden leitfadengestützte Interviews mit 15 Elementarpädagog'innen eines Trägers aus zehn Kindergärten unterschiedlicher Größe, Gruppenanzahl und Gruppenformen im Osten Österreichs geführt, in denen sie ihre Sichtweisen in Hinblick auf ihre pädagogische Tätigkeit vor dem Hintergrund von geschlechtssensibler Pädagogik teilen. Die Aussagen der Pädagog'innen wurden, orientiert an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), im Sinne einer induktiven Kategorienbildung ausgewertet.

Die Masterarbeit unterteilt sich in folgende Kapitel:

Nach der Einleitung erfolgt in Kapitel 1 die Darstellung der theoretischen und begrifflichen Grundlagen, um ein besseres Verständnis für den Themenbereich rund um das Prinzip der Geschlechtssensibilität bzw. geschlechtssensiblen Pädagogik zu entwickeln. In diesem Zusammenhang kommt es zur Klärung des Begriffs „Geschlecht“ bzw. „sex“ und „Gender“ (1.1) sowie zur Darstellung des Systems der Zweigeschlechtlichkeit sowie des Konzepts von „Doing Gender“ (1.2). Den Abschluss bildet die Einführung zu geschlechtssensibler Pädagogik mittels Erläuterung von Gender Mainstreaming als Strategie zur Gleichstellung von Frauen und Männern in Österreich (1.3) sowie im elementarpädagogischen Kontext (1.4).

Kapitel 2 schafft die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Ansatz der „Geschlechtssensiblen Pädagogik“. Nach einer Begriffsbestimmung (2.1) und der Darstellung von Zielen geschlechtssensibler Pädagogik (2.2) werden die für ganz Österreich verbindlichen pädagogischen Grundlagendokumente vorgestellt (2.3) sowie jene pädagogischen Grundlagendokumente, die für den Osten Österreichs gelten (2.4) – diese sind deshalb von Interesse, da es sich bei den Interviewten um Elementarpädagog'innen handelt, die in Kindergärten in Ostösterreich tätig sind. Im Anschluss kommt es zur Darstellung der Education Box (2.5) als Bezugsquelle zur Umsetzung geschlechtssensibler Pädagogik. Dies erfolgt anhand von vier Säulen, auf die sich geschlechtssensible Pädagogik vielfach stützt.

In Kapitel 3 kommt es zur Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand aus internationaler (3.1) und nationaler Perspektive (3.2) sowie der Forschungslücke. Darauf folgt die Darstellung der forschungsleitenden Fragestellungen und bildungswissenschaftlichen Relevanz in Kapitel 4.

Kapitel 5 widmet sich dem methodischen Vorgehen. Die Rolle als Forschende (5.1), die Erhebungsmethode, leitfadengestützte Interviews (5.2), der Interviewleitfaden inklusive Aufbau (5.3), die Auswahl und Gewinnung der Interviewpartner*innen (5.4) sowie die Auswertungsmethode, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring im Sinne einer induktiven Kategorienbildung (5.5), sind Inhalt des Kapitels.

Kapitel 6 enthält die Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei kommt es zur Analyse der Interviews anhand der forschungsleitenden Fragestellungen, die auf Basis der Interviews zum Tragen kommen: Forschungsfrage 1 (6.1), gegliedert in Teil A und B, Forschungsfrage 2 (6.2) und Forschungsfrage 3 (6.3). Die Inhaltsanalyse betreffend Forschungsfrage 1–3 wird jeweils durch ein Zwischenresümee abgerundet.

Kapitel 7 bildet die Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund von geschlechtssensibler Pädagogik. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden dabei im Zusammenhang mit schriftlichen Vorgaben und damit verbundenen Kriterien, die der Umsetzung geschlechtssensibler Pädagogik dienen, diskutiert. So können Aussagen über die Geschlechtssensibilität der Elementarpädagog*innen getroffen werden.

Den Abschluss bilden ein Fazit und Ausblick in Kapitel 8.

1 Theoretische und begriffliche Grundlagen

Das folgende Kapitel dient der Einführung in die der Arbeit zugrundeliegenden zentralen Begrifflichkeiten und als Fundament für die Auseinandersetzung mit Geschlechtersensibilität bzw. geschlechtssensibler Pädagogik.

1.1 Geschlecht: „sex“ und „Gender“

„Geschlecht“ kann aus heutiger Perspektive als mehrdimensionaler Begriff verstanden werden, der über die Einteilung „weiblich“ und „männlich“ hinausgeht – dies merkt unter anderem Alshut (2012, 20) im Zusammenhang mit Geschlechterforschung an. So etablierte sich zunehmend der englische Begriff „Gender“ im Sprachgebrauch. Dieser „war ja ursprünglich ein grammatischer Begriff (etwa das ‚Genus‘ eines Wortes bezeichnend) und wurde erst vor wenigen Jahrzehnten zuerst in die psychologische und dann in die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung aufgenommen“ (Rendtorff et al. 2011, 8). Smykalla (2006, 2) verweist darauf, dass der Begriff „Gender“ in der Frauen- und Geschlechterforschung der 1980er Jahre dazu diente, eine klare Abgrenzung von dem Terminus „sex“ vorzunehmen. „Bahnbrechend war damals die Erkenntnis, dass Unterscheidungen zwischen Frauen und Männern nicht nur aufgrund körperlicher Unterschiede, sondern vor allem in Bezug auf soziale Ausprägungen zu erklären sind“ (ebd.). „Sex“ wurde dabei mit der Bezeichnung „biologisches Geschlecht“ ins Deutsche übersetzt (ebd., 1; Rohrman und Wanzeck-Sielert 2014, 32). Biologische Erklärungssätze beziehen sich unter anderem auf körperliche Geschlechtsmerkmale, Fortpflanzung und Hormone (Rohrman und Wanzeck-Sielert 2014, 42). Für Gender wurde der Ausdruck „soziales Geschlecht“ herangezogen (ebd., 32). Rendtorff, Mahs und Wecker (2011, 8) verweisen 2011 auf folgende Definition von Gender:

„[...] die geschlechtstypischen Markierungen, Verhaltensweisen und (Selbst-) Darstellungen von Geschlecht, die nicht auf anthropologische bzw. biologische Gegebenheiten zurückführbar sind, sondern als historisch, kulturell und politisch geprägte Praxen aufgefasst werden müssen.“

Eine klare Trennung der Begrifflichkeiten „sex“ und „Gender“ kann jedoch nicht eindeutig getroffen werden, so Smykalla (2006, 2). Villa (2019, 31) spricht davon, dass „sex“ und „Gender“ ko-konstitutiv sind. Eine Differenzierung kann laut Smykalla (2006, 2) mit ausschließlichem Schwerpunkt auf das soziale Geschlecht einerseits dazu führen, dass biologische Dimensionen von Geschlecht unreflektiert bleiben. Andererseits kann durch die Trennung ausgeblendet werden, „dass unsere Auffassung von dem, was biologisch ist, ganz erheblich davon abhängt, was wir sozial als solches ansehen“

(Smykalla 2006, 2). „Wie Frauen und Männer ihr Geschlecht ‚verkörpern‘ und was als ‚natürlich‘ und ‚normal‘ gilt, ist demnach immer auch abhängig von gesellschaftlichen Vorstellungen und Normen“ (ebd., 3). So hat sich zum Beispiel auch die naturwissenschaftliche und medizinische Perspektive auf den Körper historisch entwickelt (ebd.). „Folglich liegt es nahe, biologische, soziale und auch kulturelle Faktoren zusammen zu denken“ (ebd.). Geschlecht wird damit als multidimensionaler Begriff gedacht (ebd., 4). Im Folgenden werden der Begriff der Heteronormativität und die soziale Konstruktion von Geschlecht einander gegenübergestellt. Sogenannte konstruktivistische Ansätze haben gemeinsam, „sex“ und „Gender“ nicht getrennt voneinander, sondern als „gleichursprünglich“ zu erachten (Gildemeister und Wetterer 1992, 210)

1.2 Das System der Zweigeschlechtlichkeit und „Doing Gender“

„Aufgrund der Gestalt der äußeren Geschlechtsmerkmale wird ein menschliches Kind bei der Geburt durch seine Mitmenschen als weiblich oder männlich eingeordnet. Diese Einordnung ist ein kulturell geprägter Akt und geschieht normalerweise unabhängig vom Chromosomenstatus, der künftigen hormonalen Entwicklung sowie dem Empfinden des heranwachsenden Individuums in einer Kultur mit bestimmten Geschlechterrollen“ (Haidle 2018, 15).

Dieses durch das Zitat verdeutlichte System der Zweigeschlechtlichkeit wird in der Literatur auch unter dem Begriff der Heteronormativität diskutiert (Hubrig 2010, 36). Demnach werden die „biologischen Geschlechtsmerkmale, die Geschlechtsidentität, das Rollenverhalten“ von Frauen als weiblich und von Männern als männlich gesehen (ebd.). Dieser Dualismus ist mit einem „entweder- oder“-Prinzip verbunden, wonach „Männlichkeit und Weiblichkeit als zwei Gegensätze konstruiert werden, deren Identität sich gegenseitig ausschließt“ (Braun et al. 2005, 454).

Hubrig (2010, 36) führt außerdem an: „Heteronormativität beinhaltet Heterosexualität als soziale Norm.“ Das heißt, ausschließlich Frauen und Männer werden sexuell aufeinander bezogen. Hagemann-White (1984, 78) spricht in diesem Zusammenhang von der „alltagstheoretischen Grundannahme“ zweier Geschlechter. „Zu den fraglosen und nicht weiter begründungsbedürftigen Selbstverständlichkeiten unseres Alltagswissens gehört es, die Geschlechtszugehörigkeit von Personen und die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen als natürliche Vorgabe sozialen Handelns und sozialer Differenzierung zu betrachten“, so Wetterer (2008, 126). Demgegenüber stehen sogenannte Konzepte der sozialen Konstruktion von Geschlecht (ebd.). Diese begreifen Zweigeschlechtlichkeit als „Ergebnis historischer Entwicklungsprozesse und einer fortlaufenden sozialen Praxis“ (ebd.). Auch Hirschauer (1989, 101) spricht in seinem Aufsatz „Die interaktive

Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit“ davon, den „Körper nicht als Basis, sondern als Effekt sozialer Prozesse“ zu betrachten. Schon Simone de Beauvoir (1951, 334) formuliert im zweiten Band ihres Werkes „Das andere Geschlecht“: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“ Geschlecht wird demnach im sozialen Gefüge produziert, es wird „gemacht“ (Hubrig 2010, 26) und „wir wirken bei dessen kultureller Konstruktion täglich mit“ (Hagemann-White 1993, 69). Dies wird mit dem Begriff „Doing Gender“ umschrieben.

„Doing Gender“, welches auf die interaktionistische Soziologie zurückgeht, ist „in der Geschlechterforschung zu einem Synonym für die in dieser Tradition entwickelte Perspektive einer ‚sozialen Konstruktion von Geschlecht‘ geworden“ (Gildemeister 2008, 137). Das Konzept geht auf West und Zimmermann (1987) zurück, die sich explizit und programmatisch von der Unterscheidung zwischen sex und Gender distanzieren (Gildemeister 2008, 137). Geschlecht wird dabei nicht als Charakteristikum eines Individuums aufgefasst, sondern verweist auf den sozialen Herstellungs- und Reproduktionsprozess von Geschlecht (ebd.). Es sind zwar in „gewissem Sinne [...] die Individuen, die das Geschlecht hervorbringen. Aber es ist ein Tun, das in der sozialen Situation verankert ist“ (West und Zimmerman 1987, 126; Gildemeister 2008, 137). Hubrig (2010, 26) beschreibt im Zusammenhang mit Doing Gender, dass Menschen unentwegt zeigen, welcher Geschlechtskategorie sie angehören. Die Autorin nennt unter anderem folgendes Beispiel: „Eine Balletttänzerin tanzt auf der Bühne mit einem Rock bekleidet. Der Balletttänzer trägt eine Hose“ oder „Im Schwimmbad geht ein Mann in die Umkleidekabine für Männer und Frauen gehen in die Umkleidekabine für Frauen“ (ebd.). Hubrig (2010, 26) führt an, dass die genannten Beispiele, wären sie vom jeweils anderen Geschlecht getätigt worden, „Irritation, Belustigung, Befremden oder sogar Widerwillen auslösen“ würden. Auch weist sie darauf hin, dass sich der Mensch andauernd damit befasst, das Geschlecht des Gegenübers exakt zu bestimmen (ebd.). Eine fehlgeschlagene Identifizierung ruft so häufig Unbehagen hervor. Hubrig (2010, 26) fasst zusammen:

„Täglich und permanent sind wir damit beschäftigt, uns als männlich und weiblich zu präsentieren und unser Gegenüber als eindeutig männlich oder weiblich zu identifizieren. Da dieser Darstellungsprozess in allen Interaktionen des sozialen Lebens stattfindet, ist Doing Gender auch ein Bestandteil des Kindergartenalltags.“

Im Zuge des Doing-Gender-Prozesses bildet sich die Annahme, dass männliches und weibliches Verhalten und die damit einhergehende Geschlechterdifferenzierung naturgegeben ist (ebd., 27; Vogt et al. 2015, 230). Es wird ständig hergestellt, unbewusst

abstrahiert und in Folge als natürlich vorgegeben gedeutet (Hubrig 2010, 27). Hubrig (2010, 27) stellt in ihren Ausführungen klar, dass es grundsätzlich „keine weiblichen und männlichen sozialen Fähigkeiten“ gibt. Sie werden jedoch oftmals im Zusammenhang mit dem jeweiligen Geschlecht gebracht und im Zuge der „geschlechtsspezifischen“ bzw. „geschlechterdifferenzierenden“ Sozialisation angeeignet (ebd.; Schneider 2011/2014, E1). Kinder lernen schon sehr früh kennen, was es bedeutet, ein „richtiges“ Mädchen oder ein „richtiger“ Bub zu sein (Hubrig 2010, 27). So orientieren sie sich an den jeweiligen Geschlechterrollen in ihrem Umfeld, ahmen diese nach und integrieren sie im Zuge ihrer Entwicklung durch Doing-Gender-Prozesse in ihre Identität (ebd.).

Hubrig (2010, 27) verweist darauf, dass auch Pädagog'innen durch Doing-Gender-Prozesse Geschlechtsstereotype weitergeben können. Diese Vorgänge passieren meist unbewusst und bleiben häufig unreflektiert. Rabe-Kleberg (2003, 68–69) beschreibt diesen Doing-Gender-Prozess folgendermaßen:

- (1) Identifizierung: Das Gegenüber wird als Mädchen oder Bub eingeordnet.
- (2) Stereotypisierung: Das entsprechende Verhalten wird mit Rückgriff auf Geschlechterstereotypen interpretiert.
- (3) Kontextualisierung: Die Erwartungen an das Verhalten des Gegenübers werden „entsprechend der geschlechtlichen Kontextzuordnung eingefärbt“ (ebd., 69).
- (4) Generalisierung: Die geschlechtsspezifischen Erwartungen werden als Norm gesetzt und folglich verallgemeinert.

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass Doing Gender, also dem „fortlaufenden Herstellen der Geschlechterunterscheidung“ Undoing Gender gegenübergestellt werden kann (Vogt et al. 2015, 230). Unter anderem setzen sich Vogt, Nentwich, und Tennhoff (2015) in ihrer Videostudie mit Doing- und Undoing-Gender-Prozessen im Kontext der Interaktionen von Kinderbetreuenden mit Kindern auseinander. Dabei bedienen sie sich Deuschs Auffassung (2007, 122), dass im Gegensatz zu Doing Gender als System der Differenzierung, Undoing-Gender-Prozesse Geschlechterunterschiede verringern sollen. Die Auseinandersetzung mit Undoing Gender geht zum einen auf Hirschauer (2001) zurück, der Situationen nennt, in denen Geschlecht von Personen nicht dramatisiert, nicht relevant gemacht, „vergessen“ wird. Zum anderen

befasst sich Butler (2011, 9) damit, indem sie Widerstand und Dekonstruktion von Geschlechternormen thematisiert.

Im Folgenden wird auf die Strategie des Gender Mainstreaming verwiesen, mit dem Ziel „gegen Ungleichheiten, die weiterhin zwischen Frauen und Männern – aufgrund dieser Zweigeschlechtlichkeit – bestehen, nicht zuletzt dadurch, dass Geschlecht sichtbar gemacht wird“, vorzugehen (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2014, 6).

1.3 Gender Mainstreaming in Österreich

Für den pädagogischen Ansatz geschlechtssensibler Pädagogik dient die Auseinandersetzung mit Gender Mainstreaming als wichtige Grundlage. So gilt es zunächst die rechtlichen Rahmenbedingungen in diesem Zusammenhang zu klären. Der Europarat (1998, 15) definiert Gender Mainstreaming folgendermaßen:

„Gender Mainstreaming besteht in der (Re-) Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubeziehen.“

Österreich hat sich mit der Ratifizierung des Amsterdamer Vertrags, der 1999 in Kraft trat, „politisch und rechtlich verpflichtet, die Strategie des Gender Mainstreaming auf nationaler Ebene umzusetzen“ (Bundeskanzleramt Österreich o.J.b). Nationale Grundlage bildet Artikel 7, Absatz 2 des Bundesverfassungsgesetzes sowie fünf Ministerratsbeschlüsse (Bruckmüller-Schindler 2015, 9). Unter anderem verpflichtete sich Österreich im Zuge des Ministerratsbeschlusses vom 11.7.2000 zur Umsetzung der Gender Mainstreaming Strategie und die Interministerielle Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming/Budgeting wurde eingerichtet (Schrattenecker et al. 2005, 3; Bundeskanzleramt Österreich o.J.a). Gender Mainstreaming ist ein strategischer Ansatz „zur Verwirklichung der tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern in allen Lebensbereichen“ (Bundeskanzleramt Österreich o.J.c; CEMR o.J.). Somit werden entsprechende Maßnahmen gegen Ungleichheit zwischen Frauen und Männern zur „faktischen Gleichstellung“ gesetzt (RIS 2013, 13). Außerdem wird das Auflösen verfestigter Rollenstereotype angestrebt (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2014, 7). „Geschlechtergerechter Sprachgebrauch ist ein wesentlicher Bestandteil von Gender Mainstreaming und ein nach innen und nach außen sichtbares Bekenntnis zu Gleichstellung und Gleichberechtigung“ (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2014, 40).

Gender Mainstreaming besteht aus den zwei englischen Begriffen „Gender“ und „Mainstreaming“ (MD-OS Dezernat Gender Mainstreaming 2019, 5). Während „Gender“ sich auf das soziale Geschlecht bezieht, bedeutet „Mainstreaming“ übersetzt „in den Hauptfluss bringend“ (ebd.), was so viel heißt wie „eine bestimmte Perspektive, ein bestimmtes Denken und Handeln ... zu einem selbstverständlichen Handlungsmuster werden zu lassen“ (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2014, 7). Die „ing-Form“ (=present progressive) geht darauf zurück, dass der Prozess sich gegenwärtig vollzieht, also „gerade jetzt“ passiert (Dräger 2008, 14).

Am 26. September 2006 wurde die „Europäische Charta für die Gleichstellung von Frauen und Männern auf lokaler Ebene“ von der Stadt Wien unterzeichnet (Stadt Wien o.J.b). „Denn Wien hat mit der Unterzeichnung nicht nur ein weiteres öffentliches Bekenntnis zur Gleichstellung abgelegt, sondern sich auch verpflichtet, konkrete Maßnahmen zur Erreichung der in der Charta festgelegten Ziele zu setzen“ (Stadt Wien 2010, 2). Zu den Maßnahmen zählt auch geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten standardmäßig umzusetzen (ebd., 14). Auch weitere österreichische Städte und Gemeinden, unter anderem auch aus Niederösterreich und dem Burgenland, schlossen sich der Unterzeichnung der Charta (CEMR 2013) an und verpflichteten sich zur Erstellung eines Gleichstellungsaktionsplans (Österreichischer Städtebund 2020) und damit zur Unterstützung der Gender Mainstreaming Strategie.

Dräger (2008, 61) formuliert, dass die „Einführung von Gender Mainstreaming ... für den Kindergarten als Teil des Bildungssystem ...eine große Chance, an Qualität zu gewinnen“ bedeutet. Doch was bedeutet Gender Mainstreaming im Kindergarten und wie wird es umgesetzt?

1.4 Gender Mainstreaming im Kindergarten

Der Begriff Gender Mainstreaming wird im elementarpädagogischen Kontext selten gebraucht – stattdessen ist, wenn überhaupt, von geschlechtssensibler Pädagogik die Rede, welche als „Teil des Gender Mainstreaming Prozesses“ angesehen werden kann (ebd., 59). Jedoch passt Tanja Dräger (ebd.) die Begriffsbestimmung von Gender Mainstreaming des Europarates auf den Kindergarten mit folgender Definition an:

„Gender Mainstreaming besteht in der (Re)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluation von allen im Kindergarten wichtigen Entscheidungsprozessen, mit dem Ziel, dass die an den Entscheidungen beteiligten Akteurinnen und Akteure den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern/Mädchen und Jungen, in allen Bereichen des Kindergartenalltags einnehmen. Dies gilt für alle Entscheidungs- und Handlungsebenen, für die pädagogischen Konzeptionen, in allen Prozessstadien am Kindergarten beteiligten Akteure und Akteurinnen“ (Dräger 2008, 59–60).

Demnach sind an den Gender-Mainstreaming-Prozessen das gesamte Kindergartenpersonal, also Kindergartenleitung, Elementarpädagog*innen und auch Kindergartenassistenz beteiligt. In diesem Zusammenhang können zwei Möglichkeiten der Implementierung genannt werden: Einerseits gibt es die Top-Down-Strategie, wonach auf Führungsebene die Anweisung zur Maßnahmensetzung erfolgt, d.h. Gender Mainstreaming spiegelt sich im Leitbild und in den Zielen der Organisation wider (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2014, 12). Andererseits kann die Strategie Bottom-Up mittels „Forderungen aus Initiativen oder von Einzelnen“ erfolgen (ebd.). So sei angemerkt, dass im Zuge der Interviews sogenannte Bottom-Up-Strategien von den Interviewten thematisiert werden können.

Dräger (2008, 60) merkt an, dass Gender Mainstreaming „kein spezifisches pädagogisches Konzept“ ist. Es handelt sich dabei um eine Strategie, die Gender in jegliche Überlegungen berücksichtigt (ebd.). „Dadurch kann verhindert werden, dass geplante pädagogische und politische Maßnahmen die bestehenden Benachteiligungen oder Bevorzugungen noch verstärken, anstatt entgegenwirken“ (ebd.). Dräger (2008, 60) hält fest, dass Gender Mainstreaming im Kindergarten jedoch nur erfolgsversprechend ist, wenn bereits „bestehende Angebote der Förderung in Hinblick darauf mitbetrachtet und überprüft werden, ob sie geschlechtergerecht sind“. Doch wie sieht eine solche Pädagogik aus?

2 Geschlechtssensible Pädagogik

Unter anderem halten sogenannte pädagogische Grundlagendokumente fest, wie die Kategorie „Geschlecht“ im pädagogischen Kontext aufgearbeitet und ein damit verbundenes geschlechtssensibles Vorgehen im pädagogischen Alltag umsetzbar wird, wobei Geschlechtssensibilität in diesem Zusammenhang nur als eines von vielen Prinzipien formuliert wird. Die Education Box schafft hingegen einen speziellen Fokus und widmet sich ganz der Auseinandersetzung mit Geschlechtssensibilität bzw. geschlechtssensible Pädagogik, um diese unter anderem elementarpädagogisch zu verankern. Bevor die genannten Richtlinien – die pädagogischen Grundlagendokumente und die Education Box – aufgegriffen werden, bedarf es jedoch an dieser Stelle zuvor einer Klärung, was mit „Geschlechtssensibilität“ bzw. „geschlechtssensibler Pädagogik“ überhaupt gemeint und welche Ziele damit verbunden sind.

2.1 Begriffsbestimmung

„Geschlechtergerechte Pädagogik“ (Dräger 2008, 59), „genderbewusste Pädagogik“ (Focks 2016), „geschlechterbewusste und inklusive Pädagogik“ (Focks und Lutze 2015), „vorurteilsbewusste Pädagogik“ (Schneider 2015a, 2), „gleichstellungsorientierte Pädagogik“ (Schneider 2009, 8), „gendersensible Pädagogik“ (ebd.; Schneider 2015a, 2), „geschlechtersensible Pädagogik“ (amg-tirol 2011) und „geschlechtssensible Pädagogik“ (Schneider 2011, 2011/2014). Die genannten Termini bringen zum Ausdruck, dass sich in der Literatur eine Vielzahl an Begrifflichkeiten, rund um die Themen Geschlechtssensibilität, (Doing) Gender im pädagogischen Kontext, Reflexion von bestehenden Geschlechterverhältnissen, Diversität und Chancengleichheit finden lassen. Auch wenn sich das pädagogische Verständnis in den Publikationen vielfach deckt – die Verwendung unterschiedlicher Ausdrücke führt mitunter zu mangelnder Abgrenzung bzw. Vermischung von theoretischen Ansätzen. In den Unterlagen „Geschlechtssensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik“ (Schneider 2009, 8) heißt es:

„Gendersensibel, geschlechtergerecht, geschlechtsbewusst – diese Begriffe werden hier synonym verwendet. Sie alle beschreiben das deklarierte Bestreben, alle (pädagogischen) Aktivitäten dahingehend abzuklopfen, ob sie bestehende Geschlechterverhältnisse stabilisieren oder eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderung ermöglichen.“

An diesem Zitat lässt sich die Zuordnung mehrerer Begrifflichkeiten – gendersensibel, geschlechtergerecht, geschlechtsbewusst – zu einem Anliegen erkennen. Auch die

Education Box verwendet keine einheitliche Form und macht unter anderem von den Bezeichnungen geschlechtssensible Pädagogik (Schneider 2011/2014, 2011) sowie gendersensible (Schneider 2015c, 2015a, 2015b; MA 57 2015) oder vorurteilsbewusste Pädagogik (Schneider 2015a) Gebrauch, wobei ersichtlich wird, dass aktuellere Dokumente vermehrt die Wortwahl „Gendersensible Pädagogik“ heranziehen. Hierbei ist anzumerken, dass Bezeichnungen wie geschlechts- oder gendersensibel in ihre Wortbausteine zerlegt die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Überlegungen ermöglichen – zuvor fand beispielsweise eine Einführung der Begriffe „Geschlecht“ und im Speziellen „Gender“ statt. Dementsprechend herausfordernd ist auch die Auswahl von Wortpaaren wie geschlechtergerecht, geschlechtsbewusst, gendersensibel oder geschlechtssensibel für den hier zugrunde liegenden pädagogischen Ansatz. Doch welchen Begriff gilt es nun im Zuge der Auseinandersetzung anzuwenden, wenn ein einheitlicher Gebrauch fehlt?

Für die Masterarbeit werden vorrangig die Bezeichnungen geschlechtssensible Pädagogik bzw. Geschlechtssensibilität herangezogen. Dies lässt sich dahingehend begründen, dass „Geschlecht ein sehr umfassender Begriff“ ist, mit dessen Verwendung sowohl die biologischen als auch sozialen Dimensionen („Gender“) von Geschlecht in die kritischen Überlegungen miteinbezogen wird (Universität Duisburg-Essen 2020). Die Verknüpfung der Wörter „Geschlecht“ und „sensibel“ „zeigt auf, dass ein Sensibel werden auf die Kategorie Geschlecht zentral ist, was von einem Bewusstwerdungsprozess jener ausgeht, die als PädagogInnen, als Eltern, als Bezugspersonen mit den Kindern agieren“ (Radler 2005, 86). Die Umsetzung einer geschlechtssensiblen Pädagogik kann also nicht nur durch pädagogisches Personal, sondern auch durch das familiäre Umfeld der Kinder stattfinden, wobei im Zuge der Masterarbeit der Fokus auf den Prozessen der Pädagog'innen liegt. Das sogenannte Bewusstwerden wird von Radler (2005, 86) folgendermaßen beschrieben:

„Das Bewusstwerden bezieht sich zum einen auf das jeweilige Umfeld, das von Kindern und Erwachsenen ‚bespielt‘ wird, wie Raum, Material und Rahmenbedingungen, zum anderen – und das erscheint mir als ein bevorzugt zu behandelndes Kriterium – ist das Reflektieren der eigenen Identität gemeint, ein Reflektieren der eigenen Kindheit und Sozialisationsprozesse, eigener Rollenbilder und deren Einflussfaktoren.“

Mittels kritischer Auseinandersetzung mit dem eigenen Geworden-Sein und dem daraus resultieren Welt-, Menschen- und Rollenverständnis kann aus dem Bewusstwerdungsprozess ein Bewusstseinswandel resultieren (Radler 2005, 86 f.). Denn: „Geschlechtssensible Pädagogik stellt die Frage nach der eigenen aktiven Beteiligung an

der Produktion von Geschlechtsunterschieden“ (Schneider 2011/2014, 11). So können in weiterer Folge mitunter „unreflektiert tradierte Rollen- und Denkmuster relativiert, aufgelöst, gegebenenfalls verändert“ werden (Radler 2005, 86). Geschlechtssensible Pädagogik wird somit laufend im pädagogischen Alltag in der Beziehung zwischen Pädagog*innen und Kindern erprobt (Schneider 2011/2014, 9). Sie ist eine „persönliche Haltung“, welche mit dem Bewusstsein bzw. Bewusstwerden darüber einhergeht, dass „alles menschliche Handeln, Denken und Tun geschlechtsspezifisch geprägt ist (ebd.). Die Reflexion dessen gilt als geschlechtssensibel (ebd.). Im „Leitfaden für die Umsetzung geschlechtersensibler Kindergartenpädagogik“ der Arbeitsmarktförderungs-GmbH Tirol (amg-tirol 2011) wird Sensibilität von den Pädagog*innen auf mehreren Ebenen gefordert: auf „der Ebene der eigenen Persönlichkeit“, „der Teamebene“, „der Wahrnehmung gesellschaftlicher Faktoren“, „der Ebene der Wahrnehmung der Kinder“ und „der Ebene der Interaktion der Kinder untereinander“ (ebd., 7). Im sogenannten Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan (Charlotte Bühler Institut 2009c) wurde, wie bereits ausgeführt, ein eigenes Prinzip der Geschlechtssensibilität formuliert, das in Unterkapitel 2.3. im Zuge der Auseinandersetzung mit den pädagogischen Grundlegendokumenten bearbeitet wird. Die folgende Auseinandersetzung soll dazu dienen, die mit einer geschlechtssensiblen Pädagogik verbundenen Ziele zusammenzutragen.

2.2 Ziele

„Geschlechtssensible Pädagogik geht davon aus, dass die Geschlechtszugehörigkeit einer Person einer der wichtigsten Einflussfaktoren für ihr gesamtes Leben ist“, so Claudia Schneider (2011/2014, 9). Kinder werden in einer Welt groß, in der sie als „geschlechtliches Wesen“ bewertet und beurteilt werden (ebd., E1). Dementsprechend „fungiert die Kategorie Geschlecht als ‚Platzanweiserin‘ in der Gesellschaft und bestimmt Möglichkeiten und Chancen in vielen Bereichen des Lebens“ (ebd., 9). Die Autorin (ebd.) spricht in diesem Zusammenhang ergänzend von Alter, Ethnizität, Behinderung sowie sexueller Orientierung, die als „Kategorien sozialer Vielfalt (Diversitäten)“ ebenso als Einflussfaktoren Berücksichtigung finden müssen. An dieser Stelle sei auf den Aspekt der Intersektionalität verwiesen. Der Begriff markiert, dass es verschiedenste Kategorien sozialer Ungleichheiten gibt, die „miteinander interagieren, einander beeinflussen, bestärken oder überlagern“ (Rendtorff 2011, 226). Weiterführend ist zu sagen, dass Schneider (2011/2014, 9) Gender als „Geschlecht in der Vielfalt all

dieser sozialen Ausprägungen“ betrachtet – von Binarität hin zur Komplexität. Unter der Prämisse, dass Geschlecht sich durch Vielfalt auszeichnet, kann das Anliegen geschlechtssensibler Pädagogik folgendermaßen definiert werden:

„Ziel von geschlechtssensibler Pädagogik ist es, Mädchen wie Buben zu ermöglichen, ein großes Spektrum an Interessen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu entwickeln, das nicht durch geschlechtsspezifische Einschränkungen begrenzt wird. PädagogInnen müssen Kinder darin unterstützen, alle Potentiale ihrer Persönlichkeit zu entwickeln, die sie zu kompetenten, fürsorglichen, sich-selbst-bewussten Erwachsenen werden lassen“ (ebd.).

Folgend dem Zitat sollen Kinder ihre Persönlichkeit „ohne einschränkende geschlechtsspezifische Normierungen“ entfalten (Grassl et al. 2015, 3). Jeglichen Formen von Diskriminierung soll entgegengewirkt werden – zuvor bedarf es jedoch der kritischen Beleuchtung, an welchen Stellen diese stattfindet (ebd.). Ausgehend von Geschlechterdiskriminierung gilt es also der Frage nachzugehen, „was die Beteiligten [...] und die Strukturen und Rahmenbedingungen zur ‚Fabrikation von Unterschieden‘ beitragen, um diesen Beitrag zur alltäglichen Konstruktion der Geschlechterverhältnisse zu beschreiben und zu analysieren“ (Schneider 2011/2014, 11). Im Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik (ebd., 15) wird dieser Gedanke mit Bezug auf Mackoff und Hildebrandt (1998, 41) fortgesetzt: „Der größte Unterschied zwischen Mädchen und Buben liegt darin, wie wir mit ihnen umgehen“. Davon ausgehend gilt es also die Einstellung bzw. Haltung und die damit verbundene Modellfunktion der Erwachsenen, speziell der Pädagog'innen, im Zuge der Auseinandersetzung mit Geschlecht kritisch zu betrachten (Schneider 2011/2014, 11) – dies gilt es im Zuge der Masterarbeit aufzugreifen.

Grassl, Martetschläger, Schneider, Schwarzgruber und Throm (2015, 3) befassen sich in ihren Ausführungen in der Education Box mit der Frage, warum geschlechtssensible Pädagogik angewendet werden sollte, obwohl Pädagog'innen von der Prämisse ausgehen, keinen Unterschied zwischen Mädchen und Buben zu machen. Die Autor'innen kommen dabei zu folgendem Schluss:

„Aufgrund unserer Sozialisation, die sehr stark von Geschlechternormen geprägt ist, ist es fast unmöglich ‚geschlechtsneutral‘ (ohne bestimmte Erwartungen an Frauen bzw. Mädchen und Männer bzw. Buben aufgrund ihres Geschlechts) zu agieren. Daher ist es sehr schwierig, im Umgang mit Mädchen und Buben keinen Unterschied zu machen“ (ebd.).

Denn auch Pädagog'innen „machen“ Mädchen und Buben unterschiedlich, so Schneider (2011/2014, 10). Aufbauend auf diesem Wissen kann geschlechtssensible Pädagogik unterstützend wirken, stereotype Verhaltensweisen und Erwartungen wahrzunehmen, kritisch zu hinterfragen und entsprechend damit umzugehen (Grassl et al.

2015, 3). Sie hat zum Ziel, „für Mädchen und Buben die gleichen Voraussetzungen zu schaffen und ihnen unabhängig von ihrem Geschlecht Spiel- und Betätigungsmöglichkeiten zugänglich zu machen bzw. anzubieten“ (ebd.) und damit zu einer Erweiterung des Handlungsspielraums beizutragen (Schneider 2011/2014, 10). Dies bedeutet allerdings nicht, „Mädchen zu Buben, Buben zu Mädchen oder beide zu androgynen Wesen zu machen. Der Verschiedenheit von Menschen soll unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse – in einem lebendigen pädagogischen Prozess Rechnung getragen werden“ (ebd.). Damit ist auch verbunden, Kindern gewisse Bildungsbereiche zugänglich zu machen, die ihnen womöglich sonst verborgen bleiben würden, sie darin zu fördern und zu motivieren (Grassl et al. 2015, 3). „Aufgrund von geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozessen müssen wir davon ausgehen, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Erfahrungen brauchen, um erweiterte Handlungsmöglichkeiten entwickeln zu können“, so Schneider (2011/2014, 10).. Die Unterstützung der kindlichen Lernprozesse sowie die Entwicklung motorischer, emotionaler, sozialer, ethischer und kognitiver Fähigkeiten ohne Rollenzuweisungen steht außerdem im Mittelpunkt (Grassl et al. 2015, 3). Die Education Box der Stadt Wien gibt Anhaltspunkte, die Pädagog*innen dabei unterstützen können, Geschlechtersensibilität in ihre Haltung aufzunehmen und in den Kindergartenalltag miteinzubeziehen – dies spiegelt sich auch in Aspekten wie Raumgestaltung, pädagogische Planung und Angebote, Materialauswahl, Sprache etc. wider. Bevor es zur vertiefenden Erläuterung der Education Box kommt, welche sich ausschließlich der Realisierung von Geschlechtersensibilität bzw. geschlechtersensibler Pädagogik widmet, werden die pädagogischen Grundlagendokumente für Österreich vorgestellt – diese sind gemäß Art. 15a B-VG-Vereinbarung verpflichtend umzusetzen (RIS 2018), wobei nur jene dargestellt werden, die in Bezug auf die Kindergartenbetreuung und das Prinzip der Geschlechtersensibilität relevant sind. Die in der Education Box enthaltenen Dokumente fungieren als exemplarische Bezugsquelle, um die verpflichtenden Anforderungen für österreichische Kindergärten zu verwirklichen.

2.3 Pädagogische Grundlagendokumente für ganz Österreich

„Zur Sicherstellung eines österreichweit möglichst einheitlichen Standards in der Qualität des elementaren Bildungsangebotes wurden bundesweit einheitliche pädagogische Grundlagendokumente definiert, die von den geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen anzuwenden und umzusetzen sind“ (Bundesministerium für Bildung,

Wissenschaft und Forschung o.J.). Darin werden unter anderem auch Themen wie Geschlecht, Geschlechtssensibilität, Geschlechtsidentität sowie geschlechtergerechte Sprache aufgegriffen und erläutert.

Berücksichtigung finden zum einen die Grundlagendokumente der „Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik“ (RIS 2018), wobei nur jene Dokumente herangezogen werden, die für die Betreuung im Kindergarten gelten und nur jene Ausführungen, die in Bezug auf geschlechtssensible Pädagogik als relevant erachtet werden. Die Vereinbarung soll dazu dienen „für Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen einen bestmöglichen Start ihrer Bildungslaufbahn sicherzustellen und ihre Bildungschancen zu verbessern“ (RIS 2018). Folgende Unterlagen bilden dafür die Basis:

- a) *„der ‚Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan‘ für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich: enthält Bildungsbereiche für die qualitätsvolle pädagogische Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen;*
- b) *der ‚Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule‘: ist Grundlage für die Begleitung und Dokumentation individueller sprachbezogener Bildungsprozesse;*
- c) *das ‚Modul für Fünfjährige‘: zielt auf den Erwerb grundlegender Kompetenzen am Übergang zur Schule ab;*
- d) *Der ‚Werte- und Orientierungsleitfaden‘: ist ein bundesländerübergreifender verpflichtender Leitfaden, der auf die Vermittlung grundlegender Werte der österreichischen Gesellschaft in kindgerechter Form abzielt;*
- e) *Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern;*
- f) *sonstige Dokumente, die im Laufe der Vereinbarungsperiode erarbeitet werden und vom Bund im Einvernehmen mit den Ländern zur Verfügung gestellt werden“ (RIS 2018).*

Zum anderen wird die Education Box, die einen Grundlagentext (Schneider 2015c), Leitfaden (Schneider 2011/2014) und Qualitätsstandards (Schneider 2011) für geschlechtssensible Pädagogik enthält, herangezogen. Diese Unterlagen können die Erreichung der verpflichtenden Maßnahmen zur Gleichstellung unterstützen, sodass diese ebenso als Richtlinie Berücksichtigung finden. Im Folgenden kommt es zur Darstellung der genannten Dokumente.

2.3.1 Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich

Zentrales Element der verbindlichen Unterlagen für österreichische Kindergärten ist der sogenannte „Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ aus dem Jahr 2009 (Charlotte Bühler Institut 2009c). Darin wird Geschlechtssensibilität von den Verfasser*innen als eigenes Prinzip festgelegt, an dem sich die „Planung und Durchführung von Bildungsangeboten“ in den jeweiligen Bildungsbereichen orientieren soll (ebd., 3) – „Bildungsbereiche stellen

wichtige pädagogische Handlungsfelder dar und ermöglichen eine Strukturierung der pädagogischen Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen“ (ebd., 9). Gleichzeitig wird das Ziel, das mit einer geschlechtssensiblen Pädagogik verfolgt wird, definiert. Das Prinzip für Geschlechtssensibilität besagt:

„Abhängig von ihrer individuellen Sozialisation verfügen Kinder über unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen zu Geschlechterrollen. Ziel einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist es, Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten (ebd., 4).

Das angeführte Zitat verdeutlicht, dass Pädagog'innen im Kindergarten mit Kindern arbeiten, die durch ihr unmittelbares Umfeld mit verschiedenen Geschlechterbildern und -rollen konfrontiert sind. Eine geschlechtssensible Pädagogik setzt sich zum Ziel, Mädchen und Buben nicht im Zusammenhang mit ihrem Geschlecht, sondern hinsichtlich ihrer Potenziale und Interessen zu fördern. Ein weiteres Prinzip, dessen Erwähnung es an dieser Stelle bedarf, ist das Prinzip der Diversität. Das Prinzip verweist neben individuellen Unterschieden wie „Hautfarbe, physische Fähigkeiten, ethnische Zugehörigkeit und soziale Herkunft“ auch auf „Geschlecht“ als zu berücksichtigendes Merkmal (ebd., 4; 12). „Diese Vielfalt wird als Ressource für Lernerfahrungen berücksichtigt. Die Begegnung mit Verschiedenartigkeit ist eine Voraussetzung für die Aufgeschlossenheit, sich mit Vorurteilen kritisch auseinanderzusetzen“ (ebd., 4). Das Prinzip der Diversität steht in engem Zusammenhang mit dem Bildungsbereich „Ethik und Gesellschaft“ und kann aufgrund der Auseinandersetzung mit „Fragen nach dem Wert und der Würde des Menschen sowie nach rechtem und ungerechtem Handeln“ (ebd., 12) als relevant für die Ermöglichung eines geschlechtssensiblen Umgangs erachtet werden. Kinder sind neben dem Wertesystem der Familie auch mit dem des Kindergartens konfrontiert. So kann, angelehnt an das Prinzip der Geschlechtssensibilität und im Zusammenhang mit dem Prinzip der Diversität, unter anderem die Tradierung geschlechtsstereotyper Wertvorstellungen sowie die Ungleichbehandlung der Geschlechter kritisch in die pädagogischen Überlegungen miteinbezogen werden. Des Weiteren wird nun der Bereich „Emotionen und soziale Beziehungen“ für die Thematik mit Bezug auf die (Geschlechts-)Identität herangezogen (Charlotte Bühler Institut 2009c, 10–11). Es ist von „Identität“ als „einzigartige Persönlichkeitsstruktur eines Menschen“ die Rede (ebd., 10). Dazu zählt das Selbstkonzept, welches Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung umfasst (ebd.). „Durch die Erfahrung des Angenommenseins, durch vielfältige Beziehungen und eine anregungs-

reiche Umwelt wird ein differenziertes Bewusstsein individueller Stärken und Schwächen gefördert“ (ebd.). Der Kontakt mit Gleichaltrigen sowie Erwachsenen spielt dabei eine wichtige Rolle für das Kind, mit dem „Ziel, sich selbst als einzigartig und unverwechselbar zu erleben und zu verwirklichen“ (ebd.). Der Bildungsbereich „Bewegung und Gesundheit“ schließt an den Prozess der Individuation an (ebd., 17). Als wichtiger Bestandteil der kindlichen Gesundheit und des sozialen und emotionalen Wohlbefindens wird die „Entwicklung eines positiven, unbefangenen Verhältnisses zur Sexualität und zur eigenen Geschlechtsidentität“ beschrieben (ebd.). So wird auch auf förderliche Bedingungen für die Geschlechtsidentitätsentwicklung mit Bezug auf den „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ verwiesen, z.B. das kindgerechte Aufgreifen von Fragen zu Körper, Sexualität und Geschlecht (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2016, 371).

Im Bereich „Sprache und Kommunikation“ werden außerdem Erwachsene als Sprachvorbild genannt, die durch die Kommunikation mit den Kindern einen essentiellen Beitrag zur kindlichen Sprachentwicklung leisten (Charlotte Bühler Institut 2009c, 15). „Daraus leitet sich der Anspruch zur fortlaufenden Reflexion und Verbesserung des eigenen Sprach- und Kommunikationsverhaltens ab“ (ebd.). In anderen schriftlichen Vorgaben wird in diesem Kontext auf das Verwenden einer geschlechtergerechten oder geschlechtssensiblen Sprache hingewiesen, wobei im BildungsRahmenPlan nicht explizit davon die Rede ist.

2.3.2 Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen

Der Einsatz des Bildungsplan-Anteils „zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ wurde im Auftrag des Bildungsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur 2008–2009 im Sinne einer Pilotstudie begleitet, mit dem Anliegen herauszufinden, ob sich die Ausführungen des Dokuments für die Praxis als unterstützend erweisen (Charlotte Bühler Institut 2009b). So entstand eine aktualisierte Version, die dem Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan seit Herbst 2009 ergänzend beigefügt ist und somit österreichweit nutzbar gemacht wurde (ebd.). Darin heißt es unter anderem:

„Sprachförderung geht von den beobachteten Stärken der Mädchen und Buben aus und beachtet ihre sprachliche Individualität und ihre entwicklungsbedingten Voraussetzungen“ (Charlotte Bühler Institut 2009a, 16).

Dieser Gedanke der Orientierung an individuellen Potenzialen schafft Verbindung zum Prinzip der Geschlechtssensibilität, mit dem genau ein solches Ziel verfolgt wird.

Ebenso wird das pädagogische Team als Personen mit Sprachvorbild angesprochen (ebd., 18). Dazu gehört es im Sinne einer geschlechtssensiblen Pädagogik, das eigene Sprachverhalten zu hinterfragen, die kommunikativen Fähigkeiten laufend weiterzuentwickeln sowie auf eine „gendergerechte Anrede von Mädchen und Buben“ Wert zu legen (ebd., 18, 34). Sie nennen Beispiele wie „Du bist eine einfallsreiche Baumeisterin, ein liebevoller Puppenvater“ (ebd., 34).

Außerdem wird im Zusammenhang mit verbaler und nonverbaler Kommunikation die Wertevermittlung, die damit einhergeht, thematisiert (ebd., 31). „Dazu zählen etwa Aussagen über kulturelle Normen oder Geschlechterrollen“ (ebd.) die während der Kommunikation fallen. Die Autor*innen verweisen hierbei auf Blank-Mathieu (1999), die in ihrem Artikel „Gleichheit teilen – geschlechtsbezogene Pädagogik in Kindertageseinrichtungen“ unter anderem anspricht, dass der Inhalt sowie die Art der Kommunikation mit dem jeweiligen Geschlecht des Kindes in Verbindung steht. Dementsprechend ist laut Formulierung im Bildungsplan-Anteil das Bewusstmachen und die Reflexion der pädagogischen Rolle als Sprachvorbild unabdingbar (Charlotte Bühler Institut 2009a, 31). Dazu zählt, sich zum Beispiel die Frage zu stellen: „Ändere ich Tonfall oder Ausdrucksweise, wenn ich mit einem Mädchen oder einem Buben spreche?“ (ebd., 35). Gleichzeitig gilt es zu hinterfragen, welche „gesellschaftlichen Vorstellungen (z. B. hinsichtlich Geschlecht, Kultur, Aussehen etc.) ... durch die angebotenen Medien vermittelt“ werden (Charlotte Bühler Institut 2009a, 43). Neben der Auseinandersetzung der Pädagog*innen mit Geschlechterrollen, können diese jedoch auch explizit als gesellschaftlich relevantes Thema mit den Kindern im Zuge sprachlicher Bildungsprozesse aufgegriffen werden (ebd., 42). Auch können Kinder zum Beispiel im Symbol- und Rollenspiel die Vielfalt, die mit Kultur und Geschlecht einhergeht, kennenlernen (ebd., 18).

2.3.3 Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen

Das Dokument „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010) bietet Orientierung für die Bildungsarbeit im letzten Kindergartenjahr und fungiert als Unterstützung zur Vorbereitung „auf die Herausforderungen der bevorstehenden Lebensphase des Schul-

besuchs“ (ebd., 3). Als Grundlage dient der BildungsRahmenPlan mit seinen Prinzipien. Dies schließt also sowohl das Prinzip der Geschlechtssensibilität als auch das Prinzip der Diversität mit ein (Charlotte Bühler Institut 2009c, 4).

Der Bildungsbereich „Emotionen und soziale Beziehungen“ wurde „um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt“ und umfasst das Thema Identität (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010, 18). In diesem Kontext wird die „Identifikation mit dem eigenen Geschlecht“ als zentrale Grundlage der Identitätsentwicklung erachtet (ebd.). Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf Viernickel (2006, 71), welche den Erwerb von differenziertem Wissen über Geschlechterrollen und die Entstehung einer stabilen Geschlechtsidentität als wichtigen Entwicklungsschritt für die Kindheit erachtet.

Im Rahmen des Bildungsbereichs „Ethik und Gesellschaft“ wird Geschlechtssensibilität in Bezug auf die Lernumgebung aufgegriffen (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010, 23–25). So wird nahegelegt „Accessoires und Requisiten für das Rollenspiel für beide Geschlechter sowie aus verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten, z.B. Kleidungsstücke und Alltagsgegenstände aus früheren Zeiten“ zur Verfügung zu stellen (ebd., 25). Im selben Bildungsbereich werden als Bildungsangebot bzw. Projekt „Gespräche über geschlechterbezogene Normen, Werte, Traditionen und Ideologien, über das Verhältnis der Geschlechter, z.B. Frauen in Männerberufen, Männer in Frauenberufen“ genannt (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010, 26). An dieser Stelle kann als Verfasserin der Masterarbeit Folgendes kritisch angemerkt werden: Mit Bezug auf Geschlecht als soziale Konstruktion wird mit der Bezeichnung „Männerberuf“ und „Frauenberuf“ bereits impliziert, es gäbe Berufe, die nur einem Geschlecht zuzuordnen sind. Frauen oder Männern wird also mit der Formulierung bereits eine mögliche Barriere gesetzt. Ein Vorschlag wäre in diesem Kontext von frauen- oder männerdominierten Berufen zu sprechen, um Diskriminierung im Zusammenhang mit Geschlecht aufzuzeigen.

„Die Reflexion der Bildungsprozesse sowie deren Rahmenbedingungen durch die Pädagoginnen und Pädagogen stellt eine wichtige Maßnahme zur Qualitätsentwicklung und -sicherung dar“ (ebd., 52). So widmen sich Reflexionsfragen zur Orientierungsqualität der Thematik, welche Beachtung die Vielfalt der Gruppe, die sich unter anderem auf Geschlecht bezieht, bei der Angebotsauswahl und -planung findet (ebd., 54).

2.3.4 Orientierungs- und Werteleitfaden

In dem Dokument „Werte leben, Werte bilden – Wertebildung in der frühen Kindheit“ (PH NÖ, ÖIF, BMBWF 2018) wird Geschlecht erneut im Kontext von Diversität thematisiert. So sprechen sich die Verfasser*innen für Toleranz und Offenheit „gegenüber Menschen anderer Hautfarbe, sexueller Orientierung und Religion, Ethnie, Weltanschauung, Herkunft, Abstammung, gegenüber Menschen jeder Nationalität und jeden Geschlechts, jeden Alters und mit jeder Beeinträchtigung“ aus (ebd., 14). Eine Pädagogik der Vielfalt zeichnet sich den Ausführungen nach auch dadurch aus, den Kindern „Puppen beiderlei Geschlechts mit verschiedenen Hautfarben“ zur Verfügung zu stellen (ebd.).

Auch werden im Folgenden die zwei Konzepte der Wertebildung, die dem Dokument zugrunde liegen, in die Überlegungen zu Geschlechtssensibilität einbezogen. Es wird zwischen einer impliziten und expliziten Wertebildung unterschieden (ebd., 8). Sie passiert oftmals implizit im Alltag, so auch in der Interaktion zwischen Pädagog*innen und Kindern. „Wertebildung geschieht über Vorbilder ... Werte werden von Erwachsenen vorgelebt, und weil Kinder die Verhaltensweisen der sie umgebenden Erwachsenen beobachten, werden Werte weitergegeben“ (ebd.). Daraus ergibt sich die Anforderung, dass Pädagog*innen ihr eigenes Werteprofil, ihre persönlichen Einstellungen, auch in Hinblick auf Geschlecht, laufend hinterfragen. Das Dokument enthält entsprechende Reflexionsfragen für die pädagogische Praxis, durch die Pädagog*innen ihre Werte, auf denen ihr Handeln basiert, identifizieren können (PH NÖ, ÖIF, BMBWF 2018, 22). „Die Selbstreflexion der eigenen Werte und Einstellungen sowie des eigenen Verhaltens ist daher eine zentrale Kompetenz aller PädagogInnen“ (ebd., 8–9). Eine explizite Wertebildung entsteht mit den Kindern durch Gespräche über gesellschaftliche Werte, Regeln und Normen (ebd., 9). „Die explizite Auseinandersetzung mit Normen und Werten kann auch schon im Kindergartenalter zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit beitragen“ (ebd.). Eine Grundlage des Werteverständnisses Österreichs ist insbesondere im Artikel 2 des EU-Vertrags festgeschrieben – dies führt auch der Werte- und Orientierungsleitfaden an (ebd., 10). Der Artikel 2 besagt:

„Die Werte, auf die sich die Union gründet, sind die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören. Diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und die Gleichheit von Frauen und Männern auszeichnet“ (RIS 2009).

An dieser Stelle sei auf die Strategie des Gender-Mainstreaming verwiesen, welche die faktische Gleichheit der Geschlechter anstrebt.

Auch werden „wertvolle Bildungsräume“ im Dokument aufgegriffen (PH NÖ, ÖIF, BMBWF 2018, 28). So soll in der Auseinandersetzung mit der Raumgestaltung unter anderem folgende Reflexionsfrage Anwendung finden: „Spielen Werte bei der Raumgestaltung der Einrichtung eine Rolle?“ (ebd.). Im Zuge der Reflexion können so die eigenen Wertvorstellungen in Hinblick auf Geschlechterrollen, die wiederum für die Raumgestaltung relevant sein können, reflektiert werden. Dieser Aspekt wird auch im Zuge der Auseinandersetzung mit der Education Box diskutiert – näheres dazu in Kapitel 2.5.

Auch sei auf die Reflexionsfragen des Dokuments „Haben die Kinder genug Raum zur Selbstentfaltung und Umsetzung ihrer Spielideen?“ und „Haben Kinder das Recht, mitzuentcheiden, wie Innenräume und Außengelände der Einrichtung (um)gestaltet werden?“ (ebd., 28–29) in Hinblick auf das Prinzip der Geschlechtssensibilität verwiesen. Das Prinzip besagt, Kindern Möglichkeiten zu geben „unterschiedliche Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten“ (Charlotte Bühler Institut 2009c, 4). Dies kann unter anderem auch durch die Beteiligung an der Raumgestaltung geschehen.

2.4 Pädagogische Grundlagendokumente für Ostösterreich

Nachfolgend werden die pädagogischen Grundlagendokumente für den Osten Österreichs dargestellt – bei den Interviews im Zuge der Masterarbeit handelt es sich nämlich um Elementarpädagog'innen eines Kindergartenträgers aus diesem Teil Österreichs. Im Osten Österreichs wurden nur für Wien und Niederösterreich, zusätzlich zu den Unterlagen gemäß Art. 15a B-VB, ergänzende pädagogische Grundlagendokumente formuliert. Somit wird Burgenland in den folgenden Ausführungen nicht erwähnt.

2.4.1 Pädagogische Grundlagendokumente für Wien

2.4.1.1 Wiener Bildungsplan

Zusätzlich zu den bereits dargestellten verbindlichen Grundlagendokumenten für ganz Österreich basiert die Bildungsarbeit Wiener Kindergärten auch auf den Vorgaben des Wiener Bildungsplans (MA10 2006). Die Kindergartenpädagogin und ehemalige Leiterin des ersten geschlechtssensiblen Kindergartens in Wien, Cochlar Daniela, war Teil des Autor'innenteams (ebd., 65). Der Bildungsplan ist bereits 2006 erschienen und

kann als wichtige Basis für die Entwicklung des einheitlichen BildungsRahmenPlans angesehen werden. Der damalige Stadtrat für Bildung, Jugend, Information und Sport, Christian Oxonitsch, dazu: „Nach diesen positiven Erfahrungen in Wien freut es mich als Bildungspolitiker ganz besonders, dass das ‚Wiener Modell‘ Schule macht und nun auch auf nationaler Ebene verbindliche Bildungsstandards für Kinderbetreuungseinrichtungen festgeschrieben werden“ (Charlotte Bühler Institut 2009c).

Der Wiener Bildungsplan verweist gleich zu Anfang auf die Wichtigkeit der sprachlichen Gleichbehandlung von Frau und Mann – dies wird als grundsätzliches Anliegen formuliert (MA10 2006, 8). So wird im Wiener Bildungsplan die weibliche und männliche Sprachform genutzt. Dieser Aspekt wird auch im Zuge des Bildungsbereichs bzw. Erlebnisbereichs „Kommunikation und Medien“ an einer anderen Stelle im Dokument diskutiert (ebd., 47). In diesem Zusammenhang wird angemerkt, dass Sprache zentral für die Werte- und Normvermittlung und „Abbild unserer (sozialen) Realität“ ist (ebd.). Somit wird im Zuge der Darstellung des Bildungsbereichs auf das „gleichwertige und symmetrische Benennen“ von Frauen und Männern bzw. Mädchen und Buben verwiesen (ebd.). Geschlecht nimmt auch eine wesentliche Komponente in der Auseinandersetzung im Zuge des Bildungsbereichs „Sexualität“ ein (MA10 2006, 46). So heißt es: „Eine geschlechtersensible Sexualpädagogik begleitet Mädchen und Buben dabei, ihre geschlechtliche Identität zu finden“ (ebd.). Es wird insbesondere auf das kindliche Spiel verwiesen, in dem „Mädchen und Buben erproben [...], was es heißt, männlich und weiblich zu sein“ (ebd.). Als Beispiel wird das Rollenspiel genannt, bei dem es zur Reproduktion, Variierung und Überschreitung von „Geschlechterzuweisungen“ kommt (ebd.). Zusammengefasst soll der Kindergarten dazu dienen, Einschränkungen aufgrund von Geschlecht zu reduzieren und gleichzeitig das Spektrum an Interessen, Kompetenzen und Verhaltensweisen auszudehnen (ebd.). Auch wird auf Geschlecht im Zusammenhang mit dem Bildungsbereich bzw. Erlebnisbereich „Besondere Lebenssituationen – gesellschaftliche Herausforderungen“, der als bedeutend für den kindlichen Bildungsprozess gilt, verwiesen (ebd., 51). Hierbei wird die Geschlechtsrollenzuweisung als gesellschaftliche Herausforderung und als Themenbereich der Kinder im Alltag formuliert, an dessen Entgegenwirkung Kinder sich in einem geschützten Umfeld beteiligen und mitwirken können (ebd.).

Im Dokument wird auch der Bildungsbegriff thematisiert und darauf verwiesen, dass Bildung unter anderem „nur einem bestimmten Geschlecht [...] vorbehalten sein“ kann

(ebd., 12). So wird im Bildungsplan die Position vertreten, Bildung „emanzipatorisch allen zugänglich zu machen“ (ebd.).

Im besagten Dokument wird das "Prinzip der Individualisierung und Differenzierung" gemeinsam formuliert (ebd., 30). In diesem Zusammenhang wird als Standard festgelegt, dass das Bildungsangebot für Mädchen und Buben [...] aufgrund individueller Interessen und Bedürfnisse und nicht aufgrund des Geschlechts“ erfolgt (ebd.). Zum anderen gilt, dass „Bildungsmittel [...] auf Geschlechtsrollenstereotypen überprüft“ werden sollen (ebd.).

Im Kontext von Geschlechtssensibilität sei an dieser Stelle auch das „Prinzip der Vielfalt“ erwähnt (ebd., 31). Dabei wird sowohl auf kulturelle und soziale als auch geschlechtliche und individuelle Unterschiede verwiesen, die als „Horizontenerweiterung“ und „Bereicherung“ fungieren können (ebd.). So ist entsprechend der Vielfalt auch eine darauf angepasste Raumgestaltung, Material- und Methodenauswahl notwendig (ebd.).

2.4.1.2 Standards zur pädagogischen Qualitätssicherung

Für städtische Kindergärten wurden zusätzliche „Standards zur pädagogischen Qualitätssicherung in städtischen Kindergärten“ betreffend geschlechtssensible Pädagogik eingeführt (MA10 o.J.). Darin ist festgelegt, dass Mitarbeiter*innen ihre „Vorbildwirkung im gendersensiblen Miteinander“ sowie ihre Erwartungen kritisch reflektieren sollen (ebd.). Von geschlechtsstereotypem Verhalten soll Abstand genommen werden. Auch wurde festgehalten, dass die gesamte Kommunikation auf „geschlechtergerechter Sprache“ basiert (ebd.). Des Weiteren sollen sich die Innen- und Außengestaltung an der Individualität der Kinder anstatt an Rollenbildern orientieren (ebd.). Angelehnt an den Wiener Bildungsplan ist es Ziel, dass sich Bildungsangebote und -mittel nach dem Prinzip der Individualisierung und Differenzierung richten (ebd.). Im Kontext von Bildungspartner*innenschaft wird nahegelegt sowohl Frauen als auch Männer als Bezugspersonen einzubeziehen (ebd.).

2.4.2 Pädagogische Grundlagendokumente für Niederösterreich

2.4.2.1 Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich

Der Bildungsplan für niederösterreichische Kindergärten „für Kinder von 0–6 Jahren“ bietet vertiefende Ausführungen zum Bundesländerübergreifenden BildungsRahmen-

Plan und wurde in Zusammenarbeit zwischen dem Charlotte Bühler Institut und Mitarbeiter*innen der Abteilung Kindergärten beim Amt der NÖ Landesregierung entwickelt (Charlotte Bühler Institut 2009/2010). Die Erweiterung besteht darin, dass zu jedem Bildungsbereich eine Kompetenzsammlung entwickelt wurde, pädagogische Impulse, die der „Unterstützung und Förderung von Bildungsprozessen im Alltag“ dienen, „exemplarische Bildungsangebote“, Ideen für eine „vorbereitete Lernumgebung“ sowie „Leitfragen zur Reflexion der Bildungsprozesse“ (Charlotte Bühler Institut 2010, 1–45). Das Thema Geschlecht wird zunächst im Zuge des Bildungsbereichs „Emotionen und soziale Beziehung“ erläutert (ebd., 1–8). So wird auf die Identifikation mit dem eigenen Geschlecht verwiesen – es gilt als Kompetenz, dass Kinder sich ihrer Identität als Mädchen bzw. Bub bewusst sind –, bei der zum einen die Gleichaltrigengruppe, die Peers, eine Rolle spielen (ebd., 2–4). Zum anderen werden auch Erwachsene, so auch Pädagog*innen, als zentrales Vorbild in die Diskussion einbezogen (ebd., 2). Es ist Bestandteil der angeführten Reflexionsimpulse, dass sich Pädagog*innen fragen: „Welche Adjektive verwende ich, wenn ich mit Mädchen bzw. Buben spreche, z.B. stark, mutig, nett, hübsch?“ (ebd., 8) und „Wie ist mein sprachlicher Ausdruck als Sprachvorbild?“ (ebd., 24). Die kritische Auseinandersetzung mit den Geschlechterstereotypen und der eigenen Rolle als Sprachvorbild wird dadurch aufgegriffen. Des Weiteren müssen auch Medien durch deren Abbildung von Frauen und Männern sowie kulturelle Werte und Normen als relevante Aspekte Beachtung finden, so die Autor*innen (Charlotte Bühler Institut 2010, 2). Auch wird die Verwendung einer geschlechtssensiblen Sprache bei dem besagten Bildungsbereich angesprochen (ebd., 6). Dazu gehört es, den Kindern unterschiedlichste soziale Rollen anzubieten bzw. Mädchen und Buben gleichermaßen zu benennen (ebd.). Im Sinne einer vorbereiteten Lernumgebung wird ein „vielfältiges Rollenspiel- und Verkleidungsmaterial aus unterschiedlichen Kulturen zur Identifikation mit den Geschlechterrollen, Familienrollen, verschiedenen Berufen“ nahegelegt (ebd., 7).

Auch wird im Niederösterreichischen Bildungsplan, der an den österreichweiten BildungsRahmenPlan anschließt, Geschlecht im Zusammenhang mit Diversität im Bereich „Ethik, Religion und Gesellschaft“ thematisiert (ebd., 9–16). So gilt auch hier die Zielsetzung, Kinder in ihrer Vielfalt anzunehmen – alle Menschen sind gleichwertig – „und über kulturelle, geschlechtsspezifische und soziale Grenzen hinweg mit und von anderen“ zu lernen (ebd., 10). In diesem Kontext verweist der Bildungsplan auf das Berliner Projekt Kinderwelten (Kuhnert 2004), das für eine „Vorurteilsbewusste Bildung

und Erziehung“ steht. Dazu gehört es, „das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen [...], mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was fair und was unfair ist“ (ebd., 2). Um Kinder bei der Kompetenzentwicklung im Bereich Ethik, Religion und Gesellschaft zu unterstützen, wird außerdem auf die individuellen Interessen und Arten der Kommunikation von Mädchen und Buben verwiesen, die es gilt, bei der Auswahl von Angeboten einzubeziehen (Charlotte Bühler Institut 2010, 14). Im Sinne einer vorbereiteten Lernumgebung werden auch Materialien empfohlen, die unter anderem Menschen unterschiedlichsten Geschlechts abbilden, „z.B. Männer und Frauen in traditionellen und nicht traditionellen Rollen“ (ebd., 15). Dieser Gedanke ist auch Bestandteil der Leitfragen zur Reflexion der Bildungsprozesse (ebd., 16). Es gilt, dass Pädagog*innen hinterfragen, ob „Rollenspielmaterialien, Bilder, Bücher, CDs, Musikinstrumente und Tanzrequisiten“ auch Frauen- und Männerrollen in ihrer Diversität darstellen. Weitere Reflexionsfragen, die in Bezug auf Geschlechtssensibilität als relevant erachtet werden können, sind außerdem (ebd.):

- (a) „Wie werden Vielfalt und Unterschiedlichkeit im Gruppenalltag berücksichtigt?“
- (b) „In welcher Weise werden Kinder im Alltag zum Hinterfragen von Stereotypen und Vorurteilen angeregt?“
- (c) „Welche geschlechtsspezifischen Orientierungen spiegeln sich in den Räumlichkeiten, den unterschiedlichen Bereichen und ihrer Gestaltung sowie in der Materialauswahl wider? Sind z. B. der Baubereich und der Wohn- und Familienspielbereich für Mädchen und Buben gleichermaßen interessant?“
- (d) „Wie verhalte ich mich diskriminierenden und abwertenden Äußerungen gegenüber, wenn ich sie im Kindergarten wahrnehme?“

Die Berücksichtigung der Individualität und der damit verbundenen Vielfalt, das kritische Hinterfragen von Stereotypen und Vorurteilen, sowie das Steuern gegen jegliche Form der Diskriminierung werden dadurch unterstrichen.

Im Bereich „Bewegung und Gesundheit“ wird explizit darauf verwiesen, sich an den individuellen Bedürfnissen und Vorlieben von Mädchen und Buben „im Sinne der geschlechtssensiblen Pädagogik bei motorischen und sportlichen Angeboten“ zu orientieren (Charlotte Bühler Institut 2010, 30). Auch gilt es, laut der Autor*innen, sich in der

Reflexion damit auseinanderzusetzen, auf welchem Verständnis von Geschlechterrollen motorische Angebote beruhen (ebd., 31). Pädagog'innen sollen sich dabei folgende Fragen stellen: „Welche Materialien und Angebote zur Unterstützung der Grob- und Feinmotorik werden vorwiegend von Mädchen bzw. von Buben genützt?“ und „Wie werden diese Beobachtungen in meiner Planung berücksichtigt?“ (ebd.). Möglicherweise kommt in diesem Zusammenhang das Erfüllen klassischer Geschlechterrollen zum Vorschein. Daran anschließend soll hinterfragt werden, auf welche Weise „die Themen Körper, Gesundheit, Geschlechterrollen im Rollenspiel, in Bilderbüchern und Anschauungsmaterialien für die Kinder sichtbar“ werden (ebd.) und dementsprechende Schlussfolgerungen abgeleitet werden.

Im Bereich „Natur und Technik“ wird der pädagogische Impuls formuliert, Kindern losgelöst von ihrem Geschlecht die Gelegenheit für den praktischen Umgang mit Werkzeug, Werkmaterialien und technischen Geräten zu geben (ebd., 43). Auch gilt es als Bestandteil der Reflexion zu überlegen, wie die Voraussetzungen geschaffen werden, „dass Mädchen und Buben ihren technischen und naturwissenschaftlichen Interessen nachgehen können. Traue ich Kindern unabhängig von ihrem Geschlecht gleich viel zu?“ (ebd., 45).

2.4.2.2 Bildungsplan Entwicklungsbegleitung

Zusätzlich zum ausformulierten Bildungsplan Niederösterreich erschien im selben Jahr ein Dokument „Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5–6 Jahren“ für das Land Niederösterreich (Stunder et al. 2010). Dieser orientiert sich ebenso wie der Bildungsplan Niederösterreich sowie das Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen, das für ganz Österreich gilt, an dem Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan – unter anderem an den darin festgelegten Bildungsbereichen (Charlotte Bühler Institut 2009c, 9–21).

In Bezug auf das Prinzip der Geschlechtssensibilität lassen sich folgende Aspekte herausstreichen: Im Bereich „Emotionen und soziale Beziehungen“ wird als soziale Kompetenz genannt, Unterschiede anzuerkennen und zu achten, also auch „Junge – Mädchen“ (Stunder et al. 2010, 13). An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik (Schneider 2011/2014, 10) darauf verweist, sich von einer Festlegung der Unterschiede zwischen Mädchen und Buben zu distanzieren – stattdessen geht es darum die Einzigartigkeit und damit verbundene Vielfalt jedes Individuums zu berücksichtigen. Dies kann jedoch gleichzeitig bedeuten, das Mädchen

und Buben bei der Erweiterung des Handlungsspielraum mitunter etwas anderes benötigen (ebd., 3; Grassl et al. 2015, 3). Im Bereich „Ethik, Religion und Gesellschaft wird als Impuls für die Praxis genannt, Kinder in verschiedene Rollen schlüpfen zu lassen, z.B. „bügelnde Buben in der Puppenecke, Mädchen in der Werkstatt“ sowie Elternteile aus „geschlechtsuntypischen Berufen“ in den Kindergarten einzuladen (Stunder et al. 2010, 16). Somit steht auch hier das Aufbrechen von geschlechtsstereotypen Rollenzuweisungen im Vordergrund.

2.5 Education Box

Im Folgenden werden die zentralen Aspekte der Education Box, in Hinblick auf die Realisierung des Prinzips der Geschlechtssensibilität bzw. einer geschlechtssensiblen Pädagogik, dargestellt. Sie waren Grundlage für die Erstellung der Interviewleitfadens und bilden eine wichtige Bezugsquelle in Hinblick auf die Umsetzung geschlechtssensibler Pädagogik im elementarpädagogischen Bereich. Wie bereits in der Begriffsbestimmung von geschlechtssensibler Pädagogik (3.1.) erläutert, macht die Education Box sowohl von der Bezeichnung geschlechtssensible Pädagogik als auch gendersensible Pädagogik Gebrauch. Neuere Ausführungen von 2014 und 2015 beziehen sich vielfach auf den Begriff Gender und gendersensible Pädagogik (Schneider 2011/2014, 2015c; Grassl et al. 2015; Schneider 2015b). Gender wird demnach als „Geschlecht im Sinne von Geschlechterrollen, also die vorherrschenden Vorstellungen davon, was eine Frau, einen Mann abgesehen vom biologischen Geschlecht ausmacht“ verstanden (Schneider 2015c, 4). Es lässt sich sagen, dass „Rollen nicht naturgegeben sind, sondern auf kulturellen Traditionen und gesellschaftlichen Konventionen beruhen oder durch die jeweiligen Rechtsordnungen bestimmt sind“ (ebd.). So orientieren sich neuere Auseinandersetzung in der Education Box zunehmend dem Ziel, das Denken in Binarität, den Dualismus von Frau/weiblich und Mann/männlich, in Frage zu stellen und schrittweise zu überwinden (Schneider 2011/2014, E2–E3). Diese erfordert laut Schneider (2011/2014, E2–E3) allerdings die Auseinandersetzung damit, an welchen Stellen Geschlecht „dramatisiert“ wird und wie Geschlecht „entdramatisiert“ werden kann. Während beispielsweise im Leitfaden in der Version von 2011 die „Dramatisierung“ von Geschlecht vermehrt im Fokus steht – beispielweise wird als Strategie herangezogen zu beobachten, mit welchem Spielzeug Mädchen und Buben am liebsten spielen und es findet der Einsatz geschlechtshomogener Gruppen als Herangehensweise Erwähnung (ebd., 11–14) – wird im Ergänzungsblatt 2014 (ebd., E1–

E5) sowie im Grundlegendokument (Schneider 2015c) ebenso auf den Prozess der „Entdramatisierung“ verwiesen. Im Folgenden werden die Herangehensweisen der „Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung“ mit Bezugnahme auf Katharina Debus (2012) erläutert, auf deren Theorie sich auch die Education Box stützt (Schneider 2015c, 18).

Debus (2012, 150) formuliert zwei Ziele, nach denen „pädagogische Arbeit zu Geschlecht“ strebt: „Individuelle Vielfalt zu fördern“ und „Strukturelle Ungleichheit abzubauen“. Dies führt allerdings zu folgender Kontroverse:

„Ein Dilemma oder Paradoxon der geschlechterreflektierten Arbeit besteht in dem Umstand, dass sie, jedenfalls in unserem Verständnis, einerseits zum Ziel hat, die überindividuelle gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Wirkmächtigkeit der Kategorie ‚Geschlecht‘ aufzulösen, sodass die eigene Geschlechtlichkeit individuellen Geschmäckern und Entscheidungen vorbehalten bliebe; dass sie zu diesem Zwecke aber andererseits Geschlecht an vielen Stellen thematisieren muss, um Ungleichheiten und Missverständnisse überhaupt sichtbar werden zu lassen und sie damit ins Feld des Veränderlichen zu rücken“ (ebd.).

Die Thematisierung von Geschlecht ist zwar mit dem Risiko verbunden, die Kategorie „Frau“/„Mädchen“ und „Mann“/„Bub“ und den damit verbundenen Dualismus zu sehr in den Fokus zu stellen und sich damit der individuellen Vielfalt entgegenzusetzen (ebd.), allerdings sei es laut der Autorin „sinnvoll, wenn nicht unverzichtbar, Geschlecht gelegentlich in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu stellen, mit anderen Worten: es zu dramatisieren“ (ebd., 152). Damit wird Geschlecht „bewusst und explizit reflektiert“ und kann dazu dienen, Geschlechterverhältnisse und damit verbundene soziale Ungleichheit zum Vorschein zu bringen und zur Diskussion zu stellen (Debus 2012, 152). Zum Beispiel stellt die Einteilung der Kinder in geschlechtshomogene Gruppen eine Dramatisierung dar, die Geschlecht als Unterscheidungsmerkmal hervorhebt (ebd.) – gleichzeitig können Mädchen und Buben mit Themengebieten in Berührung kommen, deren Zugang ihnen sonst mitunter verwehrt bleibt – Stichwort „Kompensierende Pädagogik“ (Kapitel 3.1). Auf eine Dramatisierung von Geschlecht, so Debus (2012, 153), muss allerdings eine Entdramatisierung folgen. Dies bedeutet, auf eine Situation, in der Geschlecht besonders präsent ist, so zu reagieren, dass diese Art der Aufmerksamkeit wieder relativiert wird (ebd.). Eine Strategie wäre es zum Beispiel, individuelle Unterschiede der Kinder oder Gemeinsamkeiten zwischen Mädchen und Buben in den Mittelpunkt zu rücken (ebd., 151). Zu guter Letzt legt Debus (2012, 155) als weitere Option die Nicht-Dramatisierung von Geschlecht nahe. Im Vergleich zu entdramatisierenden Angeboten zeichnen sich nicht-dramatisierende Angebote dadurch aus, dass sie „in einem Raum beginnen, in dem Geschlecht (noch oder

derzeit) nicht als zentral gesetzt ist“ (ebd.). Damit bleibt die „Thematisierung von Geschlecht von vorne herein als bloße Möglichkeit im Hintergrund“ (ebd.). Beispielsweise kann die Förderung unterschiedlicher Kompetenzbereiche im Vordergrund stehen und Geschlecht dabei gar nicht zum Thema werden (ebd., 151). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine geschlechtssensible Pädagogik nicht ohne die Thematisierung von Geschlecht auskommt, da nur so Ungleichbehandlung, Stereotype, Verhaltenstypisierungen und Rollenzuschreibungen mittels Reflexion sichtbar werden und damit Veränderung möglich wird (ebd., 150). Gleichzeitig gilt es die Aspekte der Ent-Dramatisierung und Nicht-Dramatisierung in die Überlegungen miteinzubeziehen, um die Vielfalt des Individuums zu fördern (ebd.). Dies steht mit dem Prinzip der Geschlechtersensibilität im Einklang, das besagt „Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten“ (Charlotte Bühler Institut 2009c, 4).

Um einen besseren Überblick über die Education Box zu gewährleisten, werden die Kernaspekte der Education Box anhand eines sogenannten Säulen-Konzeptes skizziert, auf das sich geschlechtssensible Pädagogik vielfach stützt (Rosenlechner 2006, 11). Unter anderem wurde dieses Modell für das Projekt im Kindertagesheim Brunhildengasse herangezogen (Orner et al. 2003, 21). Dieses besteht aus Personalkonzept, Pädagogik (Planung und Reflexion), Raumkonzept sowie Eltern-Arbeit (ebd.; Rosenlechner 2006, 11–12; Hecht 2012, 3–4; Stadt Wien o.J.c). Schneider, dazu (Schneider 2011/2014, 11):

„Geschlechtssensible Pädagogik kann nur gelingen, wenn mehreres gleichberechtigt stattfindet: Reflexion und Veränderung von Einstellungen und des Verhaltens der Personen, Veränderungen von Inhalten (z.B. Darstellung von Mädchen/Frauen und Buben/Männern in Liedern oder Büchern) und Veränderungen von Strukturen.“

Laut der Autorin sind Pädagog*innen dazu angehalten, „bisher nie hinterfragte Alltagsrealitäten“ mit „geschlechtsspezifisch geschärftem Blick“ kritisch zu betrachten (ebd., 10). Schneider (ebd.) spricht in diesem Zusammenhang von einem Blick mit der „Gender-Brille“. Dieser lässt sich sowohl auf individueller Ebene als auch auf die Raumgestaltung, die pädagogischen Inhalte und die Bildungspartner*innenschaft anwenden. Basis dafür sind nach Schneider (ebd.) Analyse-, Handlungs- und Reflexionskompetenz, für die es wiederum folgende Faktoren braucht: A) „die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen“ rund um die Themen Geschlecht, Gender, Geschlechtersensibilität usw. – dazu gehört auch die Reflexion der eigenen theoretischen Annahmen (ebd.). B): „die Sensibilisierung von Beobachtung und Wahrnehmung“ (ebd.). Bei

diesem Punkt verweist Schneider (ebd.) auf das Buch „Starke Mädchen, starke Buben. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik“ von Petra Focks (Focks 2002). Mittlerweile existiert eine aktuellere Auflage, auf die im Folgenden Bezug genommen wird. Zentrale Aussage bei Focks (2016, 17) betreffend Aspekt B) ist, dass unsere Wahrnehmungen durch Geschlechtsstereotype, Alltagstheorien und Verhaltenstypisierungen tangiert werden. Diese sozialen Konzepte werden schließlich „nicht mehr als Stereotype, sondern als Fakten wahrgenommen“ (ebd., 18). Sie dienen zwar der Vereinfachung von komplexen Zusammenhängen, verengen aber gleichzeitig die Wahrnehmung. Focks (ebd.) nennt als Beispiel, dass ein Kind mit langen Haaren unmittelbar als Mädchen eingeordnet wird oder ein lautes, durch den Raum laufendes Kind als Bub. Diesen Umstand gilt es entsprechend zu reflektieren. C) Veränderung: Punkt A) und B) bilden dafür das Fundament. Veränderung spiegelt sich beispielsweise in einer veränderten Raumgestaltung wider (Schneider 2011/2014, 11).

Die Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik (Schneider 2011, 5) definieren vier Elemente, durch die sich geschlechtssensibles Arbeiten der Pädagog*innen auszeichnet: Es ist *theoriefundiert*. Dieser Gedanke schließt an Punkt A an. Demnach haben sich Pädagog*innen bereits mit geschlechtsdifferenzierender Sozialisation und mit Doing-Gender-Prozessen auseinandergesetzt und beziehen dieses Wissen in ihre pädagogische Arbeit und Reflexion mit ein (Schneider 2015c, 4–7). Ebenso reflektieren Pädagog*innen, die das Prinzip der Geschlechtssensibilität verfolgen, wie bereits dargestellt, die eigenen theoretischen Annahmen in Hinblick auf Geschlecht (Schneider 2011, 5). Des Weiteren bedeutet die Umsetzung einer geschlechtssensiblen Pädagogik, so Schneider (ebd.), *empiriebezogen* zu arbeiten – „durch eigene Beobachtungen und Bestandsaufnahmen“, *selbstreflexiv* zu sein, indem die eigene Prägung, das Frauen- und Männerbild, die persönliche (Erwartungs-)Haltung hinterfragt wird. Auch geht mit Geschlechtssensibilität einher, *handlungsorientiert* zu agieren – „das beinhaltet Bildungsmittel, Spiele und Spielmaterial, Bilder-, Kinder- und Schulbücher, Unterrichtsmaterialien und -inhalte; Interaktionen, Sprache; räumliche Ausstattung und Freiflächengestaltung; formelle und informelle Regeln; Elternarbeit“ (ebd.). Zusammengefasst muss Veränderung also auf mehreren Ebenen passieren. Dies führt uns zur Darstellung von geschlechtssensibler Pädagogik im Sinne der Education Box anhand des Vier-Säulen-Modells.

2.5.1 Personalkonzept

„(Selbst-)Beobachtungen, die das Erkennen und Verstehen des eigenen Verhaltens wecken, sind Voraussetzung für die Arbeit mit dem Thema Gleichberechtigung“, so Schneider (2011/2014, 14). Dementsprechend stehen Pädagog'innen vor der Aufgabe, sich auf mehreren Ebenen zu beobachten, die eigene biographische Entwicklung und das daraus resultierende Menschen- bzw. Frauen- und Männerbild sowie die persönliche Vorbildwirkung in den Fokus zu nehmen (ebd., 14–15). Im Leitfaden (ebd.) und in den Qualitätsstandards (Schneider 2011) für geschlechtssensible Pädagogik werden unter anderem folgende Aspekte der Selbstanalyse als grundlegend für die Ausübung einer geschlechtssensiblen Pädagogik angeführt:

Pädagog'innen...

- (a) „reflektieren ihr eigenes geschlechtsspezifisches Gewordensein, ihre Erfahrungen als Mädchen oder Bub, die verinnerlichten Normen und Werte, setzen sich mit ihrer eigenen Geschlechterrolle biografisch auseinander“ (ebd., 6). Dazu gehören Fragen wie:
 - „Welche Erfahrungen habe ich als Mädchen bzw. Junge gemacht?“ (Schneider 2011/2014, 15)
 - Welche Normen und Werte in Bezug auf Geschlecht wurden mir als Kind vermittelt? (Schneider 2011/2014, 15)
 - Welche Vorstellungen von Frau und Mann habe ich verinnerlicht? „Wie stelle ich mir eine ‚typische‘ Frau oder einen ‚typischen‘ Mann vor? (ebd., 14) Welche Erwartungen sind damit verbunden? Und: „Welche Erwartungshaltungen gebe ich durch meine Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit an die Kinder weiter?“ (ebd., 15)
 - Wie reagiere ich auf Kinder, die nicht meinen Erwartungen von Geschlecht entsprechen bzw. „Geschlechtergrenzen überschreiten“? (ebd., E3)
 - „Welches Frauenbild (Männerbild) verkörpere ich und gebe es als Vorbild an die Kinder meiner Gruppe weiter?“ (ebd., 15).
- (b) hinterfragen ihre Vorbildwirkung in Hinblick auf die eigenen Interessen sowie Vorlieben in Bezug auf Aktivitäten und Spielbereiche (Schneider 2011, 6):

- Wo im Gruppenraum bin ich am liebsten oder häufigsten? (Schneider 2011/2014, 15)
- „Bei welche Tätigkeiten können mich die Kinder beobachten: die Pädagogin mit Hammer und Säge? – den Pädagogen beim Nähen?“ (ebd.)
- Welchen Spielen gehe ich am liebsten oder häufigsten nach? (ebd.)
- Welche Angebote biete ich am liebsten oder häufigsten an?

2.5.2 Pädagogik: Planung und Reflexion

Wichtiger Bestandteil einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist die Planung und Reflexion pädagogischer Inhalte. Für Schneider (2011, 6–7) ist es essenziell, dass Pädagog*innen im Sinne der Qualitätsstandards „in sämtlichen Bildungsmitteln, Spielen, Werkmaterialien, Lehrmitteln, Büchern [...] auf die Vermeidung von Rollenklischees und Stereotypen“ achten oder sie gegebenenfalls zum Thema machen. Bei der Reflexion können beispielweise folgende Fragestellungen helfen:

- Welchem Bildungsbereich können die jeweiligen Spiele zugeordnet werden? (Schneider 2011/2014, 21)
- Welche Bereiche im Gruppenraum „werden mit diesen Spielen ‚bespielt‘?“ (ebd.)
- Welche Kompetenzen werden bei dem Spiel geschult bzw. welche Lernschritte sind damit verbunden? (Schneider 2011/2014, 21, 2015c, 15)
- „Welcher Aufforderungscharakter geht vom jeweiligen Spielzeug aus in Bezug auf Spielhandlungen und Themen?“ (Schneider 2015c, 15)

Erfahrungsberichte von Wiener Kindergarten- und Hortpädagoginnen bringen zum Ausdruck (Schneider 2011/2014, 21):

„Mädchen üben sich – häufiger als Buben – vor allem in folgenden Bereichen:

- *Mütterlichkeit, Fürsorglichkeit, Verantwortung übernehmen für das Wohlergehen Anderer, sprachliche Ausdrucksfähigkeit – durch Puppen- und Rollenspiele*
- *Geduld, Ausdauer, Geschicklichkeit, Feinmotorik, Kreativität, ästhetisches Bewusstsein – durch Spielmaterial wie Steck- und Fädelspiele*
- *körperliche Geschicklichkeit auf engem Raum, Kooperation in Paaren oder Kleingruppen, gedämpfter Wettstreit – durch Bewegungsspiele wie z.B. Seil drehen, Gummihüpfen*

Buben hingegen trainieren bzw. erfahren tendenziell häufiger:

- *Dreidimensionalität, Raumerfahrung, physikalische Gesetze, bleibende (!) Werke zu planen und umzusetzen – durch Konstruktionsmaterial und -spiele*
- *Stärke, Kampfgeist, Siegen, die Heldenrolle – durch Action-Spiele*

- *sich durchzusetzen, Kräfte messen, eigene Grenzen suchen und ausdehnen/überschreiten, Kampfverhalten, viel Raum in Anspruch zu nehmen, Dynamik und Konkurrenz in großen Gruppen – durch bubentypische Bewegungsspiele“.*

Den Qualitätsstandards ist zu entnehmen, dass allen Kindern der Zugang zu den unterschiedlichen Bildungsbereichen ermöglicht werden sollte, z.B. im Bereich Mathematik, Informatik, Natur und Technik, wie etwa „praktische Erfahrungen mit Werkzeugen“ (Schneider 2011, 7). Basierend auf den Erfahrungsberichten wird jedoch ergänzend empfohlen, speziell Mädchen darin zu fördern, die eigenen Interessen unabhängig von der Meinung anderer durchzusetzen, sich abzugrenzen, an Selbstvertrauen dazuzugewinnen, mit Spielen in Kontakt zu kommen, bei denen der Umgang mit Objekten im Fokus steht, Erfahrungen mit Konkurrenz, „Körperkraft, grobmotorischer Bewegung und raumgreifenden Spielformen“ zu machen, „aus sich heraus zu gehen, sich lautstark und lustvoll auszudrücken“, fantastischen Spielen nachzugehen, die das Gefühl vermitteln, groß und unbesiegbar zu sein sowie einen positiven Zugang zu Aggression zu erlangen (ebd.). Buben hingegen sollen die Gelegenheit bekommen, sich hauswirtschaftlich zu betätigen, Spielen nachzugehen, welche die Beziehungsebene in den Mittelpunkt stellen, sich bei der Herstellung von Werken mit ästhetischen Fragen auseinanderzusetzen, „die realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Grenzen“ zu erproben, Aktivitäten nachzugehen, die Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen erfordern, feinmotorischen sowie standortgebundenen Spielangeboten nachzugehen, „bei sich zu bleiben, Ruhe, Gelassenheit und Entspannung zu erleben“ und sich positiv mit ihren Ängsten und Schwächen zu befassen (Schneider 2011, 7).

Auch gilt es nach Schneider (2011, 8–9, 2011/2014, 33) pädagogische Angebote wie Bilderbücher oder Lieder auf ihren geschlechtssensiblen Charakter hin zu überprüfen. Beispielsweise sollte die Auswahl von Anschauungsmaterial (z.B. in Bilderbüchern) unter anderem mit folgenden Fragen unterstützt werden (Schneider 2011, 8–9, 2011/2014, 33):

- Wie viele Mädchen und Buben werden gezeigt?
- Wie sind Mädchen/Frauen und Buben/Männer abgebildet? (Kleidung, Gesichtsausdruck)
- Bei welchen Tätigkeiten werden sie gezeigt?

Dabei sollte auch beachtet werden, wie die Betrachtung des Anschauungsmaterials sprachlich begleitet wird, also: „Werden Mädchen/Frauen mit weiblichen Personenbezeichnungen benannt?“ (Schneider 2011, 9)

Wie der letzten Analysefrage zu entnehmen ist, spielt Sprache eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung von geschlechtssensibler Pädagogik. „Sprache bildet einerseits die Wirklichkeit ab, schafft andererseits aber auch Realitäten – und damit unter Umständen Ungleichheiten. In der Sprache kommen gesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen sowie Machtprinzipien zum Ausdruck“ (Schneider 2011/2014, 35) – so werden Frauen häufig mit der männlichen Sprachform mitgemeint (=generisches Maskulinum) und nicht direkt benannt. Da Sprache „die Realität der Gesellschaft und Kultur, in der Kinder aufwachsen, vermittelt“, so Schneider (ebd.), gilt es, diese als wesentlichen Bestandteil von Erziehung zu berücksichtigen, sowohl in der alltäglichen Kommunikation als auch bei Angeboten, die wesentlich aus Sprache bestehen, wie Bücher, Geschichten, Lieder, Sprüche, Reime. So listet die Autorin folgende Aspekte auf, die in Bezug auf Sprache zu berücksichtigen sind:

Pädagog'innen wird nahegelegt ...

- sowohl männliche als auch weibliche Personenbezeichnungen einzusetzen bzw. männlich konnotierte Bezeichnungen wie „Mannschaft“ oder „Kaufmannsladen“ zu vermeiden (Schneider 2011, 10, 2011/2014, 35–36)
- die Pronomen „jeder, der“ durch „alle, die“ oder durch „jede und jeder“ zu ersetzen (Schneider 2011, 10, 2011/2014, 35),
- „diskriminierende geschlechtlich konnotierte Bezeichnungen bzw. Aussagen (z.B. Heulsuse [...] ‚Ein Mädchen tut das nicht!‘)“ zu vermeiden sowie von diskriminierenden Liedern, Sprüchen und Reimen wie „Nudeldicke Dirn“ Abstand zu nehmen (Schneider 2011, 10, 2011/2014, 36),
- „positive sprachliche Identifikationsmöglichkeiten für Buben und Mädchen (Puppenpapa, Torfrau)“ zu schaffen (Schneider 2011, 10, 2011/2014, 36),
- auf das Kind abgestimmte Personenbezeichnungen zu verwenden wie „Hampelmann“ und „Hampelfrau“, „Wassermann“ und „Wasserfrau“ (Schneider 2011, 10),
- auch neutrale Bezeichnungen wie „Kind“ oder den Namen des Kindes statt geschlechtlich konnotierte Personenbezeichnungen wie Bublein oder Bruder einzusetzen (ebd.; Schneider 2011/2014, 36).

2.5.3 Raumkonzept

Als ebenso zentral für die Umsetzung einer geschlechtssensiblen Pädagogik wird in der Literatur die Analyse der Raumgestaltung im Kindergarten erachtet. Die Überlegungen zur Raumgestaltung- bzw. -nutzung werden im Leitfaden (Schneider 2011/2014) durch den Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse (Orner et al. 2003) ergänzt. In dem Bericht wird vermerkt, dass in vielen Kindertageseinrichtungen spezielle Spielbereiche wie Bau- oder Puppenecke vertreten sind (ebd., 31). Weiters heißt es, dass trotz Zugänglichkeit für alle Kinder das „Bauen und Konstruieren eine weitgehend bubendominierte Tätigkeit [...] und versorgendes Spiel in der Puppenwohnung oft den Mädchen vorbehalten bleibt“ (ebd.). Des Weiteren wird davon berichtet, dass häufig Buben Räumlichkeiten großflächig in Anspruch nehmen, Mädchen sich öfter am Tisch aufhalten, zeichnen oder ein Bilderbuch ansehen (ebd.). Die Autor*innen des Projektberichts führen diesen Umstand zum einen auf die „Erwartungen geschlechtstypischen Verhaltens“ zurück, zum anderen auf mangelnde Optionen (ebd.). Beispielweise bleibt Mädchen mitunter der Zugang zum Baubereich verwehrt, da Buben ihn bereits besetzen. Umgekehrt bekommen womöglich Buben nicht die Möglichkeit sich im Puppenbereich auszuprobieren, da ihn Mädchen im Vorfeld belegen (ebd., 23). In Hinblick auf das Personalkonzept wurde bereits darauf hingewiesen, dass Pädagog*innen sich in ihrer Vorbildfunktion zunächst damit befassen sollten, welches Frauen- oder Männerbild sie verkörpern. Damit ist auch verbunden, sich damit auseinanderzusetzen, an welchen Spiel- und Aufenthaltsorten sie sich am liebsten und häufigsten aufhalten (Schneider 2011/2014, 23). In Hinblick auf das Raumkonzept gilt es laut Schneider (2015c, 13, 2011, 6) folgende Analysefragen zu stellen:

- Welche Spielbereiche gibt es? Wie sind sie gestaltet? (Schneider 2015c, 13)
- „Vermeidet die Raumgestaltung Rollenstereotype?“ (ebd.)
- „Welche Spielbereiche sind aus dem Gruppenraum ausgelagert? Weshalb? Laden sie zu lautem, wildem Spielen ein? Werden sie zu selten mit Beteiligung der PädagogInnen genutzt?“ (ebd.)
- „Haben alle Kinder gleichberechtigten Zugang zu allen Bereichen? (Schneider 2011, 6)

Um der geschlechtsspezifischen Raumnutzung entgegenzuwirken, wird in den Ausführungen der Education Box nahegelegt, „traditionelle Raumkonzepte“ zu hinterfragen und weiterzuentwickeln (2011/2014, 23). Das kann bedeuten, die traditionellen

Spielbereiche wie Bau- und Puppenecke abzuschaffen und „Bereiche ohne geschlechtstypisierende Bezeichnungen (Wohnung statt Puppenecke, ‚grüne Ecke‘ statt Bauecke, ...)“ (Schneider 2015c, 14) zu benennen. Des Weiteren wird empfohlen, „freie Spielflächen ohne spezifische Bestimmungen“ und „flexible Teppiche, die Spielflächen klar abgrenzen“ einzuführen (Schneider 2011/2014, 23). Dies kann durch die Nutzung von Rollcontainern für die Spielmaterialien unterstützt werden, da der Spielbereich frei wählbar ist (ebd.; Schneider 2015c, 14). Auch kann eine „Durchmischung von Spielmaterialien und -räumen [...] Kinder dabei unterstützen, für sie ungewohnte Bereiche/Materialien/Themen zu nutzen und zu bearbeiten – z.B. durch die Lagerung von haptisch unterschiedlichen Qualitäten (Felle, Tücher, Samte, ...)“ (Schneider 2015c, 14). Auch kann eine vielfältige Auswahl an Verkleidungsmaterial das Interesse der Kinder wecken (ebd.). Weitere Ideen sind die „Einführung von Mädchen- und Bubentagen“, das „Einrichten von Mädchen- und Bubenbereichen“ sowie Kinderautos für Mädchen und Buben zur Verfügung zu stellen (Schneider 2011/2014, 23). „Viele gendersensible Kindergärten führen phasenweise geschlechtshomogene Gruppen oder Mädchen- und Bubentage ein, um Kinder in der Erweiterung ihrer Handlungsspielräume jenseits von geschlechterstereotypen Zuschreibungen zu unterstützen“ (Schneider 2015c, 18). Diese Separierung findet mitunter tagesweise und mit Fokus auf bestimmte Aktivitäten bzw. Bildungsbereiche statt (ebd.). Zum Beispiel bekommen alle Mädchen am Montag die Gelegenheit zu bauen und zu konstruieren, alle Buben am Mittwoch. Oder: „Mädchen und Technikbildung, Buben und Haushaltstätigkeiten“ (Schneider 2015c, 18). Damit ist jedoch folgendes Risiko verbunden:

„Durch dieses bewusste und genaue Hinschauen auf Geschlecht wird jedoch den Kategorien ‚Mädchen‘ und ‚Bub‘ neues Gewicht verliehen [...] Das kann dazu führen, dass Geschlechter erneut in Opposition oder in einem Gegensatz gesehen werden (‚Wir haben heute Bubennachmittag, da machen wir Buben etwas, was wir nur untereinander ohne die Mädchen machen können‘)“ (ebd.).

Hierbei gilt es, die Aufmerksamkeit auf die Prozesse der Dramatisierung und Entdramatisierung zu legen. Die Dramatisierung von Geschlecht, also der Einsatz geschlechtshomogener Gruppen, kann mit der Intention verbunden werden, Mädchen und Buben Zugang zu oftmals verwerten Bereichen zu gewähren. Gleichzeitig kann es jedoch die Verfestigung von Stereotypen und Rollenzuweisungen begünstigen. So kann die pädagogische Arbeit unter anderem durch folgende Frage begleitet werden: „Wo wird Geschlecht ‚dramatisiert‘, indem geschlechtsgebundene Aussagen getroffen werden?“ (Schneider 2011/2014, E2). Fest steht, dass „die Mädchen und die Buben [...] alles andere als homogen sind“ (Schneider 2015c, 18). So kann für sie erfahrbar

gemacht werden, „das Geschlecht weder das einzige noch das wichtigste Unterscheidungsmerkmal zwischen Menschen ist“ (Debus 2012, 151) – durch Entdramatisierung. Schneider (2011/2014, E3) führt in diesem Zusammenhang folgende Leitfrage an: „Wie kann Geschlecht ‚entdramatisiert‘ werden, indem pädagogische Prozesse an der Heterogenität der Kinder orientiert werden, sie als Individuen und nicht allein Repräsentant_innen des Geschlechts (oder einer ‚ethnischen‘ Gruppe, einer Religionsgemeinschaft,...) gesehen werden?“ Die Pädagogin legt das Experimentieren mit verschiedensten Gruppenkonstellationen nahe, sei es eher lautere und leise Kinder gemeinsam, Kinder, welche die dieselbe Farbe tragen, Kinder, die eine bestimmte Vorliebe teilen und „und dann wiederum die Mädchen/die Buben“ (Schneider 2015c, 18). Damit entsteht ein Wechsel zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung: „Dieser Wechsel in der Gruppeneinteilung kann dabei unterstützen, unproduktive Stereotypisierungen abzubauen“ (ebd.). Schneider (ebd.) bezieht sich auf Debus (2012, 154), die Entdramatisierung vor allem dann nahe legt, „wenn die Teilnehmenden selbst Geschlecht dramatisieren“. So können Kinder in der gemeinsamen Interaktion zum Beispiel die Position äußern, dass Mädchen und Buben bestimmte Tätigkeiten, Farben oder Kleidungsstücke vorbehalten sind (ebd.). Entdramatisierung kann dabei ausgleichend wirken. Auch verweist Schneider (2015c, 14) auf den Zusammenhang zwischen Vorbildwirkung (Personalkonzept) und Raumnutzung, da sie Pädagog'innen nahelegt, auf Ausgewogenheit beim Aufenthalt in den unterschiedlichen Bereichen zu achten bzw. vor allem in den Bereichen präsent zu sein und Spielimpulse zu setzen, die als „geschlechtsuntypisch“ gelten.

2.5.4 Eltern-Arbeit

Im Sinne der Vollständigkeit wird an dieser Stelle auf die Bildungspartner'innenschaft mit Eltern als Element der geschlechtssensiblen Pädagogik verwiesen. Jedoch findet die Eltern-Arbeit im weiteren Verlauf keine Beachtung, da sich die Masterarbeit auf den Umgang der Pädagog'innen mit den Kindern bzw. Mädchen und Buben fokussiert. „Nicht nur professionell pädagogisch arbeitende Erwachsene sind vor unbewussten (und ungewollten) geschlechtsspezifischen Erwartungen und Zuschreibungen nicht gefeit, sondern auch die Eltern“ (Schneider 2011/2014, 17). Dementsprechend legt Schneider (2011, 8) wert darauf, mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Bezugspersonen in den Austausch über „Aspekte geschlechtsspezifischer Sozialisation und geschlechtssensibler Pädagogik“ zu gehen (z.B. in Form von Elternabenden). Auch

kann das zur Verfügung stellen von Fachliteratur zur Thematik und geschlechtssensiblen Bilderbüchern eine Bereicherung darstellen und die Bildungspartner'innenschaft ergänzen (ebd.; Schneider 2015c, 17). Des Weiteren kann geschlechtssensibles Arbeiten über die Mitarbeit der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (insbesondere Väter) bei Kindergartenprojekten erreicht werden (Schneider 2011, 8, 2015c, 17). Schneider (2015c, 17) dazu: „Achten Sie darauf, dass beispielsweise Väter nicht nur für Werkprojekte, sondern auch für die Alltagsarbeit, etwas als Begleitperson bei Ausflügen angefragt werden“.

3 Forschungsstand und Forschungslücke

Im Folgenden wird der Forschungsstand geschlechtssensibler Pädagogik im internationalen Kontext beleuchtet. Dabei finden sowohl Vorbildprojekte aus Island und Schweden als auch aus dem deutschsprachigen Raum Erwähnung. Mit Bezug auf den Psychologen Rohrmann (2009, 92) lässt sich sagen, dass eine Vielzahl der zu nennenden Projektergebnisse „nur wenig Eingang in den fachwissenschaftlichen Diskurs gefunden“ haben. Somit liegt der Fokus vermehrt auf Veränderungen in der unmittelbaren Praxis (ebd.). Jedoch stieg in den letzten Jahren das Interesse, Elementarpädagogik auch universitär zu verankern – der Schritt in Richtung Akademisierung der Ausbildung. „Mit dem Bachelorstudium Sozialmanagement in der Elementarpädagogik wird seit dem Wintersemester 2014/15 erstmals in Österreich ein Hochschulstudium für dieses Berufsfeld angeboten“ (FH Campus Wien 2017, 4). Zielgruppe sind Elementarpädagog'innen mit Berufs- und Leitungserfahrung (ebd., 2). Teil des Curriculums sind dabei auch Konzepte einer geschlechtssensiblen Pädagogik sowie theoretische Grundlagen zu Geschlecht (FH Campus Wien o.J.). Weiters ist das Bachelorstudium „Elementarbildung: Inklusion und Leadership“ zu nennen (Martinuzzi 2018). Das Studium soll Elementarpädagog'innen dazu befähigen, „entsprechende Funktionen (z.B. leitende, beratende, ...) an elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen einzunehmen“ (ebd., 5). Das Curriculum trat 2018 in Kraft (ebd., 23). Darin wird folgender Aspekt festgehalten (ebd., 9):

„Gender Mainstreaming ist als Querschnittsmaterie modulunspezifisch und disziplinübergreifend im Curriculum eingebettet. Gender-Know-how, Gender-Kompetenz und Gender-Sensibilität werden in der Lehre und Forschung mit dem Ziel der gesellschaftlichen Gleichstellung von Frauen und Männern in beruflicher, kultureller, materieller und psychosozialer Hinsicht, forciert.“

Mit dem Bachelorstudium „Elementarpädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule (=PH) Salzburg, der Privaten PH der Diözese Linz und der PH Oberösterreich, dessen Curriculum 2018 in Kraft trat (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2018, 32), wird das Ziel verfolgt, Studierende in ihrer Genderkompetenz und Geschlechtssensibilität zu fördern (ebd., 24). Zentrale Bildungsinhalte sind zum Beispiel „Geschlechtsidentität und Geschlechterrollen“, „Differenz- und geschlechtssensible Pädagogik“ (ebd., 81), Konstruktion von Geschlecht (ebd., 90) sowie „Geschlechtssensible Handlungsansätze im Spiel“ (ebd., 106). Ab Oktober 2021 startet außerdem der Hochschullehrgang „Elementarpädagogik“ an der PH NÖ (2021b, o.S.). Dieser richtet sich an „Personen mit einem abgeschlossenen Bachelorstudium in Pädagogik/Bildungswissenschaft

oder dem Lehramt der Primarstufe“ (PH NÖ 2021b, o.S.), um die Berufsberechtigung für das Praxisfeld elementare Bildung zu erlangen (PH NÖ 2021a, 1). Damit zeigt sich ein zunehmendes Umdenken in Bezug auf den Stellenwert der Elementarpädagogik und der damit verbundenen geschlechtssensiblen Pädagogik im universitäreren Kontext. Dies wird auch dadurch deutlich, dass universitäre Forschung zunehmend im Bereich der Elementarpädagogik, speziell auch in Bezug auf die Kategorie Geschlecht, stattfindet.

3.1 Geschlechtssensible Pädagogik im internationalen Kontext

Wie im Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik der Stadt Wien bereits 2011 festgehalten, „gibt es in Österreich (noch) keine Langzeituntersuchungen über die Auswirkungen von geschlechtssensibler Pädagogik in Kleinkindeinrichtungen“ (Schneider 2011/2014, 13). Aus diesem Grund wird oftmals auf ausländische Erfahrungen, z.B. aus Island oder Schweden zurückgegriffen (ebd.). Bezugnehmend auf geschlechtssensible Pädagogik im internationalen Kontext lässt sich zum einen die Hjalli-Pädagogik aus Island nennen. Sie geht auf die Pädagogin Margrét Pála Ólafsdóttir zurück, die 1989 eine Unterrichtsmethode für den Kindergarten- und Primarbereich etablierte (Hjallastefnan 2018b). Hjalli Ltd ist eine unabhängige Organisation und verfügt über 14 Kindergärten und drei Grundschulen (ebd.). Dem Konzept liegt ein Curriculum zugrunde, welches Geschlechtergleichstellung und die Beachtung der Bedürfnisse jedes Individuums anstrebt (Hjallastefnan 2018a). Basierend auf den Erkenntnissen über gesellschaftlich konstruierte Geschlechterrollen hat das Modell zum Ziel, Kinder unabhängig von ihrem Geschlecht, in ihren sozialen Fähigkeiten – dazu gehören Aspekte wie Respekt, Kommunikation und Freundschaft – und individuellen Fähigkeiten – wie Unabhängigkeit, Optimismus und Mut – zu schulen (ebd.). Das Hjalli-Modell setzt auf geschlechtshomogene Gruppen, um so traditionelle Geschlechterrollen und damit verbundene Stereotype aufzubrechen und Mädchen und Buben gleichermaßen viel Aufmerksamkeit im Sinne von Chancengleichheit zu geben (Hjallastefnan 2018c). Die Arbeit mit geschlechtshomogenen Gruppen wurde zwei Jahre lang laufend per Beobachtungsprotokoll dokumentiert (Ólafsdóttir 1996, 363). Im November 1989 wurden die Aufzeichnungen evaluiert (ebd.). Folgendes fiel dabei auf (ebd.): In den Beschreibungen war davon die Rede, dass Mädchen häufiger die Aufmerksamkeit als Gruppe bekamen – die Aufmerksamkeit teilte sich in 59 Prozent als Gruppe und 41 Prozent ein-

zeln. Buben hingegen standen mit 59 Prozent der Aufmerksamkeit öfter als Einzelpersonen im Fokus und mit 41 Prozent als Gruppe. Um diesem Aspekt entgegenzuwirken, wurden beispielweise Begrüßungsrituale mit Mädchen initiiert, im Zuge derer sie persönlich mit Namen angesprochen wurden. Die Buben wurden als Reaktion auf die Beobachtungsprotokolle vermehrt als Gruppe begrüßt, um deren Gemeinschaftsgefühl zu stärken. Aus den Bemühungen resultierte, dass nach sechs Monaten die individuelle Aufmerksamkeit für die Mädchen von 41 auf 59 Prozent stieg (Ólafsdóttir 1996, 363). Gleichzeitig stieg die individuelle Aufmerksamkeit für die Buben von 59 weiter auf 64 Prozent. Aus diesem Prozess entwickelte sich ein sogenanntes Individualtraining für Mädchen mit dem Ziel, an Wagemut, Tapferkeit und Selbstvertrauen (=„daring“) dazuzugewinnen (ebd., 363–364). Buben hingegen sollten im Sozialtraining erfahren, was es heißt, fürsorglich und kooperativ (=„caring“) zu sein (ebd., 366–367). Ólafsdóttir (1996, 363) resümiert, dass sie keine der zwei Arten von Aufmerksamkeiten als wichtiger erachtet. Mädchen und Buben steht jedoch das Recht zu, gleichermaßen beide Formen der Zuwendung zu erhalten (ebd.). Die Pädagogin betont, dass sowohl Mädchen als auch Buben mit allen Facetten der Hjalli-Pädagogik in Kontakt kommen – jedoch ist das Verhältnis der Methoden von unterschiedlicher Gewichtung (ebd., 368–369).

Ein weiteres internationales Beispiel, das Projekt „Gleichstellung – flexible Geschlechterrollen für Mädchen und Jungen in der Kindertagesstätte“, stammt aus Schweden (Wahlström 2013, 9). Von 1996 bis 2000 wurde eine „Gleichstellungspädagogik für die Kinder und Erzieher/innen von Kindertagesstätten“ in den Kindergärten Tittmyran und Björntomten in Trödje realisiert (ebd., 6–7). „Das Projekt hatte die Aufgabe herauszufinden, ob eine Befreiung von stereotypen Geschlechterrollen möglich ist, um dadurch die Wahlmöglichkeiten der einzelnen Individuen zu erweitern“ (Svaleryd 2002, 2). Die Kindergartenleitung Kajsa Wahlström (2013, 9), die das Projekt mitentwickelte, spricht davon, dass Gleichstellungsarbeit einfacher ist als es häufig angenommen wird. „Vor allem geht es darum, kleine Details im Alltag zu ändern“, so die Pädagogin (ebd.). Wahlström (2013, 6) und Svaleryd (2002, 8) sprechen von der zentralen Bedeutung, sich darüber bewusst zu werden, dass unsere Erwartungen unsere Wahrnehmung und unser Verhalten unbewusst lenken. Dies führte das Projektteam zur Methodenwahl: Beobachtung als Grundlage für die Arbeit mit dem Thema Gleichberechtigung (ebd.). Die Dokumentation erfolgte mittels Video- und Tonbandaufnahmen sowie Beobach-

tungsprotokollen (Svaleryd 2002, 8). Dabei stand zum Beispiel im Fokus herauszufinden, in welchem Bereich Mädchen und Buben spielen, was sie spielen, wer mit wem spielt, welche Materialien und Spielsachen genutzt werden, wo sich die Erwachsenen während der Aktivitäten aufhalten sowie welche Kompetenzen im Zuge der Spiele gefördert werden. Nach monatelangen Beobachtungen kam das Team zu folgendem Schluss: „Wir mussten uns allmählich eingestehen, dass wir konsequent, doch unbewusst, traditionelle Geschlechterrollen verstärkt hatten“ (Wahlström 2013, 73). Die Pädagog*innen gewannen also allmählich an Bewusstsein über ihre pädagogische Rolle (Svaleryd 2002, 9). Als Folge wurden geschlechtshomogene Gruppen eingeführt. Mädchen und Buben verbringen die Hälfte des Tagesablaufs im Kindergarten getrennt voneinander sowie beim Kennenlernen neuer Materialien, Spielen etc. (ebd., 10). Svaleryd (2002, 11) spricht in diesem Kontext von einer „Kompensierenden Pädagogik“ – Kinder sollen „die Möglichkeit bekommen Sachen auszuprobieren, die zuvor dem entgegengesetzten Geschlecht vorbehalten waren“ (ebd.). Daraus ergaben sich Ziele für die Mädchenpädagogik, wie zum Beispiel ihnen vermehrt als Individuum zu begegnen, Mädchen für innere Eigenschaften zu loben, Situationen zu schaffen, in denen sie sich zutrauen in Konkurrenz zu treten, im Mittelpunkt zu stehen, Gehör zu finden, sich Raum zu nehmen und Nein zu sagen, das Üben der Grobmotorik und das Entwickeln von Freude am Experimentieren usw. (ebd., 17). Als Ziele der Bubenpädagogik wurden das Entwickeln eines „Wir-Gefühls“, der Ausbau der Kommunikationsfähigkeit, das Zulassen von Gefühlen, positiver Körperkontakt, das Vertrautwerden mit Regelmäßigkeit, das Üben der Feinmotorik usw. formuliert (ebd., 14). Sowohl Mädchen als auch Buben sollen Zugang zu jeglichem Erfahrungsspektrum haben und lernen sich gegenseitig positiv zu betrachten (ebd., 14–17). Durch das Projekt wurde eine Gleichberechtigungspädagogik etabliert, die insbesondere auch Erfolge im Übergang zur Schule nach sich zog: „flexiblere Geschlechterrollen der Schüler/innen in ihrer neuen ersten Klasse“ (Wahlström 2013, 170). So gab es vermehrt Mädchen, die für ihre Meinung lautstark eintraten und sich Raum nahmen, und Buben, die ihre soziale und rücksichtvolle Seite zeigten, anstatt wie zu Anfang als „Störenfriede“ wahrgenommen zu werden (ebd.).

Auf der Suche nach Umsetzungsbeispielen aus Deutschland fällt der Fokus auf den Dipl. Psychologen Tim Rohrmann, der im Bereich Geschlechtergerechtigkeit in der Elementarpädagogik wiederholt geforscht und publiziert hat (Alshut 2012, 71). Rohrmann (2009, 92) merkt kritisch an: „Oft wird die Genderthematik ‚zusätzlich‘ eingeführt,

als neuer Baustein, der in die bestehende Arbeit integriert werden oder bestenfalls diese modifizieren soll“. 1996 wurde „das erste themenspezifische Forschungsprojekt“ mit dem Titel „Mannsbilder – Jungen in Kindertagesstätten“ an der FH Braunschweig/Wolfenbüttel durchgeführt (Alshut 2012, 73). „Dieses vom Land Niedersachsen (AGIP) unterstützte Projekt erkundete zum einen die Situation der Jungen in einem von Frauen dominierten Lebensraum, zum anderen die Alltagssituation der Erzieherinnen und ihre Sicht des Verhaltens von Jungen“ (Rohrman und Thoma 1998, 11). Basierend auf dem Forschungsprojekt wurde „Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik“ entwickelt, dass auf vier Schritten der Aus- und Fortbildung basiert, um „die konkreten Möglichkeiten zur Veränderung der Situation von Jungen und Erziehenden im Alltag von Kindertagesstätten in den Blick zu bekommen“ (ebd., 33): „Bei sich selbst anfangen“, „Mehr über Jungen wissen“, „Den Alltag bewußt gestalten“ und „Neue Wege einschlagen“ (ebd., 33f.).

Außerdem zu nennen ist Melitta Walter (2005c), die ab 2000 als Fachberaterin für „Geschlechtergerechte Pädagogik & Gewaltprävention“ tätig war. Die Pädagogin führte diverse Geschlechterprojekte in städtischen Kindertageseinrichtungen Münchens durch (Walter 2005a, 14). Dabei stand für sie unter anderem im Mittelpunkt, Pädagog*innen für geschlechtstypisches Verhalten zu sensibilisieren sowie die Auseinandersetzung damit, wie Pädagog*innen das genannte Verhalten unbewusst herbeiführen (Rohrman 2009, 94).

Die Autorin setzte sich in diesem Zusammenhang auch mit dem „Medium Kinderbuch als Geschlechtsrollenvorbild“ auseinander (Walter 2005b). Alshut (2012, 73) resümiert 2012 in der Diskussion des aktuellen Forschungsstands in Bezug auf Gender Mainstreaming in der Elementarpädagogik: „Insgesamt hat sich die themenspezifische Forschung in den letzten Jahren stets erweitert und lässt aufgrund zahlreicher Projekte (bspw. MEHR Männer in Kitas) weiter erkennen, dass eine derartige Interessensgrundlage existiert.“ Im Zuge des Projekts „MEHR Männer in Kitas“ wurden von 2011 bis 2013 aktive Maßnahmen zur „Gewinnung männlicher Fachkräfte für Kindertagesstätten“ gesetzt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2011, 2). Damit wurde gleichzeitig das Ziel verfolgt, eine „qualitätvolle geschlechtersensible frühkindliche Bildung und Erziehung“ umzusetzen (ebd.). Des Weiteren lässt sich eine Tandem-Studie an der Evangelischen Hochschule Dresden nennen, die im Auftrag des Familienministeriums (BMFSFJ) von 2011 bis 2014 durchgeführt wurde, um her-

auszufinden, ob weibliche und männliche Fachkräfte mit Kindern unterschiedlich interagieren (Brandes et al. 2013, 38). Die Studie zeigt: „Insgesamt erweist sich in der statistischen Datenanalyse das Geschlecht der Kinder als einflussreicher auf das Geschehen als das Geschlecht der Fachkräfte“ (ebd., 42). Während beispielweise mit Buben häufiger „sachlich-funktional“ kommuniziert wird, steht bei Mädchen eher die Beziehungs- und Gefühlsebene im Vordergrund (ebd., 40). Jedoch scheint das Geschlecht der Pädagog*innen ebenso von Bedeutung – sowohl Kinder als auch Fachkräfte beziehen ihre Vorlieben in die Interaktion mit ein und orientieren sich gegenseitig daran, wobei nicht zu sagen ist, ob von Kindern oder Erwachsenen der stärkere Einfluss ausgeht (ebd., 42).

Exemplarisch lässt sich überdies das Forschungsprojekt „Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing gender in Kinderkrippen“ aus der Deutschschweiz nennen, welches von 2010–2013 im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms „Gleichstellung der Geschlechter“ durchgeführt wurde – finanziert vom Schweizerischen Nationalfonds (Tennhoff et al. 2014, 3; Pädagogische Hochschule St.Gallen 2018). Im Zuge des Projekts wurden 20 Leiter*innen, 18 Elementarpädagog*innen interviewt. Im Interesse der Interviews standen „Themen wie Alltagsgestaltung, Arbeitsteilung sowie Zusammenarbeit im gemischten Team“ (Tennhoff et al. 2014, 3). Des Weiteren wurden die Räumlichkeiten der 20 Krippen begutachtet und auch fotografiert sowie speziell vier Krippen videounterstützt beobachtet (ebd.). „Die Ergebnisse zeigen, dass Gleichstellung von Mädchen und Jungen als Ziel unterstützt wird, die pädagogische Arbeit im Alltag jedoch häufig von Geschlechterstereotypen geprägt ist“ (Pädagogische Hochschule St.Gallen 2018). In Hinblick auf die Videodaten wird Folgendes deutlich: „Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinderbetreuenden das von Kindern gezeigte Verhalten, sei es doing oder undoing gender, verstärken, jedoch selten intervenieren, um Gleichstellung herzustellen“ (Vogt et al. 2015, 227).

3.2 Geschlechtssensible Pädagogik in Österreich

In Österreich gibt es nur wenige aktuelle Evaluationen, die Ergebnisse im Zusammenhang mit der Umsetzung eines geschlechtssensiblen Umgang im elementarpädagogischen Bereich liefern. So liegt ein Großteil der zu nennenden Erhebungen bereits zehn bis 20 Jahre zurück. Als ein Beispiel lässt sich das erste Kindertagesheim fun&care mit dem Schwerpunkt „Geschlechtssensible Pädagogik“ nennen (Orner et al. 2003). Das Kindertagesheim Brunhildengasse war von 1999 bis 2002 Projektkindergarten

und wurde danach als Regelkindergarten mit ausgewiesenem Schwerpunkt weitergeführt (Orner et al. 2003, 15). Dabei wurde unter anderem das Ziel formuliert, ein Modell zu entwickeln, das sich auf andere Regelkindergärten übertragen lässt, um damit die „Verankerung des Prinzips der geschlechtergerechten Kleinkindpädagogik“ zu erreichen (ebd., 18). Gleichzeitig war es ein Anliegen, die breite Öffentlichkeit für das Thema zu sensibilisieren (ebd.). Die von Univ.-Prof.in Christiane Spiel und Univ.-Ass.in Petra Wagner (2003, 26) durchgeführte Evaluation zeigte, dass Kinder aus dem Projektkindergarten „klassisch weibliche und männliche Gegenstände, Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften häufiger geschlechtsneutral“ zuordneten als im Vergleich zu einem Kontrollkindergarten ohne Schwerpunkt. Allerdings ist anzumerken, dass die Kinder beider Kindergärten Spiel und Wagner (2003, 26) zu Folge an sich wenig geschlechtsstereotypes Verhalten zeigten. Abschließend ist zu sagen, dass die Projektergebnisse auch als wichtige Bezugspunkte für die Education Box dienen, unter anderem für die Erstellung des Leitfadens (Schneider 2011/2014) und der Qualitätsstandards (Schneider 2011) für geschlechtssensible Pädagogik.

Auch lässt sich das Pilotprojekt „Geschlechtssensible Kleinkindpädagogik“ auf Initiative des Frauenbüros der Stadt Linz und des Frauenausschusses des Linzer Gemeinderates anführen (Greul et al. 2009). Von 2005 bis 2008 legte der Kindergarten Römerstraße in Linz den Fokus auf einen geschlechtssensiblen Ansatz (ebd., 3). Von 2006 bis 2008 fand die Evaluation auf Beschluss des Frauenausschusses und im Auftrag von Mag. Josef Kobler, Direktor der Kinder- und Jugend-Services der Stadt Linz statt (ebd.). Die Kinder wurden hinsichtlich ihrer Kompetenzen in fünf Entwicklungsbereichen evaluiert: Emotionen, Sozialkompetenzen, Sprache, Körperwahrnehmung, Technik und Naturwissenschaften, Bewegung, Spiel und Sport (ebd., 23–27). „Kriterien für die Effekte ‚Geschlechtssensibler Kleinkindpädagogik‘ waren definierte spezifische Verhaltensweisen der Kinder in den einzelnen Entwicklungsbereichen“ (ebd., 50). Es wurde das Ziel verfolgt, dass sich die Verhaltensweisen bei 70-75 Prozent der Kinder zeigen, mit folgendem Ergebnis (ebd.):

„Das selbst gesetzte Ziel konnte in den fünf Entwicklungsbereichen Emotionen, Sprache, Körperwahrnehmung, Technik und Naturwissenschaften, Bewegung/Spiel und Sport – bezogen auf alle Kinder – erreicht und übertroffen werden.“

Im Auftrag des JUFF-Fachbereichs Frauen und Gleichstellung unter der Trägerschaft der Tiroler Arbeitsmarktförderungsges.m.b.H. (amg-tirol 2011, 19) wurde das Projekt „Dani und Alex“ 2010 im Rahmen des Girls' Day Tirol im Don Bosco Privatkindergarten Baumkirchen initiiert. Das Projekt legte den Schwerpunkt auf die Anfertigung eines

„Handbuchs für geschlechtersensible Kindergartenpädagogik“ (amg-tirol 2011, 19). Bei der Umsetzung einer geschlechtersensiblen Pädagogik wurde das Kindergarten-team mit Supervision und Coaching begleitet (ebd., 16). Zusätzlich fanden in den drei Kindergartengruppen Beobachtungen statt, welche „das Verhalten der Kinder (geschlechtsspezifische Verhaltensweisen, Kommunikation, Spielverhalten) und das der Pädagoginnen (geschlechtersensibler Umgang mit den Kindern, spezielle Interventionen)“ fokussierten (ebd., 21). „Daraus resultierende Fragen, Anmerkungen und Anregungen wurden in anschließenden Feedback-Gesprächen behandelt“ (ebd.). Basierend auf den Hospitationen wurden im Anschluss Lösungsansätze zur Verbesserung im Sinne eines geschlechtssensibleren Umgangs entwickelt, die in einem Leitfaden für die praktische Arbeit zusammengefasst wurden (ebd., 21–24).

Anhand der angeführten Beispiele wird deutlich, dass es sich dabei um standortspezifische Umsetzungen und Evaluationen mit expliziter Bezeichnung der Kindergärten als Einrichtungen mit besonderem Schwerpunkt handelte. Während zwei der genannten Projekte bzw. Evaluationen vor der Zeit der Veröffentlichung des BildungsRahmenPlans (Charlotte Bühler Institut 2009c) durchgeführt wurden, bezog die ArbeitsmarktförderungsGmbH Tirol (amg-tirol 2011, 8) die verbindliche Vorgabe in ihre Überlegungen mit ein. Mit Erscheinen des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans wurden, wie bereits eingehend thematisiert, auch verbindliche Richtlinien in Bezug auf Geschlecht festgelegt. Damit entstand der Anspruch, dass alle Kindergärten in Österreich dem Prinzip der Geschlechtssensibilität gerecht werden. Jedoch bleibt offen, ob eine geschlechtssensible Haltung der Elementarpädagog'innen tatsächlich als selbstverständlich angenommen werden kann.

In der Recherche nach aktuellen Evaluationen fiel die Aufmerksamkeit ebenso auf Forschungen im Bereich „Männer in Kinderbetreuungseinrichtungen“. Diesem Sachverhalt widmete sich im Speziellen das Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Während sich ihr Forschungsprojekt „elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ (2008-2010) vermehrt auf die Untersuchung der Ausbildungs- und Berufswege von Männern im elementarpädagogischen Bereich konzentrierte (Aigner und Rohrman 2012; Universität Innsbruck 2016), nimmt die Wirkungsstudie Innsbruck „W-INN“ (2010-2012), „Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elemen-

tarpädagogischen Alltag“ (Aigner et al. 2013), „die Auswirkungen der Präsenz und Involviertheit männlicher Kindergartenpädagogen auf die von ihnen betreuten Kinder in den Blick“ (Universität Innsbruck 2016). Insgesamt waren 22 Fachkräfte – 17 Frauen und 5 Männer an der Studie beteiligt (Aigner et al. 2013, 29). Es kamen sowohl video-gestützte Beobachtungen als auch Fragebogenuntersuchungen zum Einsatz (ebd., 30). Die Studie ergab, dass Buben häufiger die Nähe zu männlichen Fachkräften suchten, was unter anderem darauf zurückzuführen sein könnte, dass Buben das Bedürfnis verspüren, sich mit einer gleichgeschlechtlichen Bezugsperson auszutauschen und zu identifizieren (Aigner et al. 2013, 110–113). Mädchen hingegen fiel es leichter, sowohl zu männlichen als auch weiblichen Fachkräften eine Beziehung herzustellen (ebd.). In Bezug auf den Umgang der Pädagog*innen mit den Kindern lassen sich folgende Ergebnisse ableiten: Es wird deutlich, dass es „keine signifikanten Bevorzugungen des einen oder anderen Geschlechts von Kindern in Abhängigkeit vom Geschlecht der Fachkraft gibt, dass es jedoch eine gewisse Tendenz mancher weiblicher Fachkräfte gibt, häufiger mit Mädchen zu interagieren“ (ebd., 112). Außerdem zeigt sich, dass „männliche Pädagogen offenbar – wiederum speziell für Buben – dazu zu animieren scheinen, Extrovertiertheit und externalisierendes Verhalten zuzulassen“ (ebd., 113).

Im universitären Kontext fand sich des Weiteren eine Masterarbeit der Studienrichtung Gender Studies von Rita Pfeffer (2017) unter dem Titel „Noch ein weiter Weg? – Vermittlung von Gendersensibilität in der Ausbildung von Elementarpädagog_innen.“ Pfeffer (2017) setzte in der Ausbildung von Elementarpädagog*innen an und fokussierte sich darauf herauszufinden, inwieweit das Prinzip der Geschlechtssensibilität in der Ausbildung an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik aus Sicht der dort Studierenden und Lehrenden verankert ist. Die Ergebnisse zeigen, dass geschlechtssensible Pädagogik noch kein fixer Bestandteil an der Bildungsanstalt ist, sondern an die Initiative der Lehrenden gebunden scheint (ebd., 2).

In einer weiteren Masterarbeit im Bereich Gender Studies unter dem Titel „Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten – zwischen feministischer Praxis und dekonstruktiver Kritik“ legte Anna Fischerlehner (2018) das Hauptaugenmerk auf das Dilemma zwischen einem anerkennenden Blick auf Differenz und einer differenzkritischen Perspektive in Hinblick auf Geschlecht. Dabei wurden pädagogische Fachkräfte von fünf Kindergärten der Stadt Wien befragt. Zentral für Fischerlehner (2018, 141)

war es herauszufinden, „inwieweit das Dilemma erkannt und benannt wird, ... mit welchen Herausforderungen sich Kindergartenpädagog*innen in der Implementierung und Umsetzung von geschlechtssensibler Pädagogik konfrontiert sehen und welche Strategien sie dabei entwickelt haben“. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass die Elementarpädagog*innen das Dilemma nicht explizit ansprechen, wobei ihre Ausführungen sich implizit darauf beziehen. Die Umsetzung einer geschlechtssensiblen Pädagogik, so Fischerlehner (2018, 130), steht in engem Zusammenhang mit dem eigenen Verständnis von Geschlecht. Die Elementarpädagog*innen nannten einzelne Herangehensweisen für eine geschlechtssensible Arbeit, wobei die Autorin eine „offene Haltung“ als Fundament dafür identifizierte (ebd.).

Isabella Lehner (2020) setzt sich in ihrer Masterarbeit mit folgender Fragestellung auseinander: „Welche Einstellungen und Haltungen haben Elementarpädagog*innen zum Thema Gender sowie gendersensibler Pädagogik und inwiefern handelt es sich dabei um handlungsleitendes (atheoretisches) Wissen?“ (ebd., 14). Die Autorin schreibt den sechs Elementarpädagog*innen – diese wurden im Zuge von leitfadengestützten Interviews befragt – auf Basis ihrer geäußerten Einstellungen und Haltung sogenannte „Typen“ zu (ebd., 65–66). Aus den Aussagen zieht die Autorin unter anderem die Schlussfolgerung, dass „Pädagog*innen sehr darauf bedacht sind ‚geschlechtsneutral‘ zu handeln und keine Unterschiede zu machen“, sowie findet sich im Interviewmaterial „die Hervorhebung der Differenz der Geschlechter bei gleichzeitiger Betonung der Gleichbehandlung“ (ebd., 116–117). Außerdem wird die Norm der Zweigeschlechtlichkeit als Einstellung aller Interviewpartner*innen sowie die „Hinterfragung des eigenen Geschlechts“ als blinder Fleck der Pädagog*innen identifiziert (ebd., 117–118).

Aktuelle Forschungen zeigen also, dass das Prinzip der Geschlechtssensibilität als verbindliche Leitlinie, nicht als selbstverständlich präsent in der pädagogischen Arbeit im Kindergarten angenommen werden kann.

3.3 Forschungslücke

Ausgehend von dem dargestellten Forschungsstand, dass zwar eine Zunahme an Forschung und Ausbildung im elementarpädagogischen Bereich zu verzeichnen ist, in der auch die Kategorie „Geschlecht“ Berücksichtigung findet, liegen gleichzeitig mangelnde Untersuchungen vor, was die flächendeckende Umsetzung von geschlechtssensibler Pädagogik betrifft. Daher richtet sich das Forschungsinteresse der Master-

arbeit auf Sichtweisen von 15 Elementarpädagog'innen aus zehn verschiedenen Kindergärten eines Trägers zu ihrer pädagogischen Tätigkeit vor dem Hintergrund von geschlechtssensibler Pädagogik.

Denn trotz verbindlicher Anforderungen für ganz Österreich kann nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Tätigkeit auch tatsächlich geschlechtssensibel – laut schriftlicher Vorgaben – vorgehen bzw. sich dies auch in ihrer Haltung widerspiegelt.

4 Darstellung der forschungsleitenden Fragestellungen und bildungswissenschaftliche Relevanz

Das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit ist ein kontinuierlicher Prozess, sodass die im Rahmen der Masterarbeit zu bearbeitenden Fragestellungen im Zuge des Forschungsprozesses weiterentwickelt und adaptiert wurden. Sowohl die Erstellung des Interviewleitfadens als auch der Forschungsfragen orientierte sich an den Unterlagen der Education Box, da dort konkrete Umsetzungsstrategien einer geschlechtssensiblen Pädagogik festgehalten sind. Der Leitfaden (Schneider 2011/2014) und die Qualitätsstandards (Schneider 2011) für geschlechtssensible Pädagogik als zentrale Bestandteile der Education Box greifen einerseits auf, wie Pädagog*innen ein geschlechtssensibles Vorgehen mit Mädchen und Buben umsetzen können, stellen andererseits aber auch in den Raum, die Binarität von männlich und weiblich – den Dualismus zwischen Frau und Mann – an sich in Frage zu stellen. Diesem Umstand galt es sowohl bei der Erstellung des Interviewleitfadens – dieser wird in Kapitel 5.3 vorgestellt – als auch der Forschungsfragen Beachtung zu schenken. Im Zuge des Interviews mit Elementarpädagog*innen war darauf Bedacht zu nehmen, dass manche Pädagog*innen einem Geschlechterdualismus folgen, andere hingegen sich davon distanzieren bzw. nach anderen Gesichtspunkten differenzieren.

Im Zuge des Prozesses wurden im ersten Schritt folgende Forschungsfragen entwickelt, welche den Einsatz eines Geschlechterdualismus zwischen Mädchen und Buben von Seiten der Pädagog*innen berücksichtigen (*Version 1*):

- (1) *Welche Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen werden von Elementarpädagog*innen benannt und worauf führen sie diese zurück?*
- (2) *Was berichten Elementarpädagog*innen über ihren Umgang mit Mädchen und Buben im Zuge des Interviews?*

Sollte in den ersten, offen gehaltenen Passagen des Interviews jedoch deutlich werden, dass Pädagog*innen den Dualismus zwischen Mädchen und Buben nicht nur unterschiedlich handhaben, sondern sich von diesem distanzieren, wurden folgende Forschungsfragen mit dem Anspruch formuliert, diesen Zugang aufzugreifen (*Version 2*):

- (1) *Wie erläutern oder begründen Elementarpädagog'innen, dass sie dem – nach wie vor verbreiteten – Dualismus zwischen Mädchen und Buben nicht folgen?*
- (2) *Lassen sich aus den Aussagen der Elementarpädagog'innen andere Gesichtspunkte ausmachen, nach denen sie im Umgang mit den Kindern differenzieren?*
 - (a) *Wenn ja, nach welchen Gesichtspunkten?*
 - (b) *Finden diese in bestimmten Situationen oder generell Anwendung?*
 - (c) *Welchen Einfluss hat dies auf die Gestaltung des Kindergartenalltags?*

Mit der Intention, dem jeweiligen Zugang der Pädagog'innen zu Geschlecht Rechnung zu tragen, wurden im Zuge des Forschungsprozesses also zwei Versionen – Version 1 und 2 – von Fragestellungen sowie Interviewleitfäden erstellt. Die jeweilige Version kommt also je nach Beantwortung der ersten, offen gehaltenen Interviewfragen zum Einsatz. Wenngleich ein Dualismus zwischen Mädchen und Buben noch weit verbreitet ist, ist es nämlich dennoch möglich, dass Elementarpädagog'innen sich davon distanzieren und nach anderen Gesichtspunkten differenzieren – diesen Umstand berücksichtigt Version 2. Gleichzeitig sollen die herangezogenen Forschungsfragen dazu dienen, jene Aspekte zu berücksichtigen, die in Bezug auf die Umsetzung einer geschlechtssensiblen Pädagogik als relevant erachtet werden. Als hilfreich erweist sich in diesem Zusammenhang das sogenannte Säulen-Modell, bestehend aus Personal-konzept, Pädagogik (Planung und Reflexion), Raumkonzept sowie Eltern-Arbeit², auf das sich die Umsetzung geschlechtssensibler Pädagogik vielfach stützt (Orner et al. 2003, 21; Rosenlechner 2006, 11–12; Hecht 2012, 3–4; Stadt Wien o.J.c) – dieses wurde in Kapitel 2.5 bereits erläutert. In diesem Zusammenhang werden eine reflektierte Haltung, die Raumgestaltung sowie die eingesetzten Bildungsmittel als relevante Faktoren angeführt. Die Zielsetzung dabei war, auch diese Aspekte zu berücksichtigen und gleichzeitig eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der Interviewanalyse zu schriftlichen Vorgaben, die der Umsetzung einer geschlechtssensiblen Pädagogik dienen – dies schließt sowohl die pädagogischen Grundlegendokumente als auch die

² Die Eltern-Arbeit findet an dieser Stelle nur aufgrund der Vollständigkeit Erwähnung. Im Zuge der Masterarbeit steht nämlich die pädagogische Tätigkeit mit den Kindern bzw. Mädchen und Buben im Mittelpunkt, sodass ausschließlich die drei Säulen Personal-konzept, Pädagogik und Raumkonzept zur Anwendung kommen.

Education Box mit ein – zu gewährleisten. Somit wurden ergänzende Fragestellungen als Weiterführung von Version 1 und Version 2 formuliert, die unabhängig davon, ob die Pädagog'innen einem Dualismus folgen oder nicht, zum Einsatz kommen können:

- (3) *Was berichten Elementarpädagog'innen über die räumlich-materiale Ausstattung im Kindergarten im Rahmen des Interviews?*
- (4) *Welche pädagogische Haltung kommt in den Aussagen der Elementarpädagog'innen zum Ausdruck?*
- (5) *In welchem Verhältnis stehen die Ergebnisse der Interviewanalyse zu schriftlichen Vorgaben, welche die Umsetzung eines geschlechtssensiblen pädagogischen Anspruchs betreffen?*

Das Führen der Interviews mit den 15 Pädagog'innen führte zur Erkenntnis, dass alle Befragten einem Geschlechterdualismus zwischen Mädchen und Buben folgten und die Begriffe „Mädchen“ und „Bub(en)“ zum Ausdruck brachten, sodass als Konsequenz nur Version 1 und die ergänzenden Forschungsfragen 3–5 im Fokus standen. Jedoch wurde im Zuge der Inhaltsanalyse deutlich, dass die Beantwortung der angeführten Forschungsfragen dennoch zu umfangreich wäre, um diese im Rahmen einer Masterarbeit zu bearbeiten. Somit wurde eine Eingrenzung der Forschungsfragen vorgenommen. Dabei stand im Fokus, trotz Reduktion diejenigen zentralen Elemente des Säulen-Modells, die im Zuge der Masterarbeit relevant sind, zu berücksichtigen: Personal-konzept, Pädagogik und Raumkonzept.

Schlussendlich wurden im Rahmen der Masterarbeit folgende Forschungsfragen untersucht:

- (1) *Welche Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen werden von Elementarpädagog'innen benannt und worauf führen sie diese zurück?*
- (2) *Was berichten Elementarpädagog'innen über ihren Umgang mit Mädchen und Buben im Zuge des Interviews?*
- (3) *Was berichten Elementarpädagog'innen über die räumlich-materiale Ausstattung im Kindergarten im Rahmen des Interviews?*

Demnach wurden zwei der ergänzenden Forschungsfragen (4 und 5) nicht explizit bearbeitet, wobei die pädagogische Haltung der Pädagog'innen sich auch in deren Aussagen, die im Rahmen der Beantwortung von Forschungsfrage 1-3 hergezogen werden, widerspiegelt und damit Beachtung findet. Schriftliche Vorgaben, welche die Umsetzung eines geschlechtssensiblen pädagogischen Anspruchs betreffen – insbesondere die Education Box, aber auch die pädagogischen Grundlagendokumente –, werden im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse herangezogen, um Aussagen über die Geschlechtssensibilität der Pädagog'innen treffen zu können.

Mit der Masterarbeit wird das Ziel verfolgt, der pädagogischen Tätigkeit von Elementarpädagog'innen im Zuge der Auseinandersetzung mit ihren geäußerten Perspektiven vor dem Hintergrund von geschlechtssensibler Pädagogik auf den Grund zu gehen. Die Befragung wird also nicht unter der Prämisse durchgeführt, dass Bildungsarbeit in der Praxis bereits auf dem Prinzip der Geschlechtssensibilität basiert. Somit wurden die Forschungsfragen sowie die Interviewfragen des Leitfadens so formuliert, dass offenbleibt, ob die Pädagog'innen das Prinzip der Geschlechtssensibilität in ihrer Arbeit verfolgen.

Bisherige Projekte zur Implementierung einer geschlechtssensiblen Pädagogik in österreichischen Kindergärten bezogen sich auf standortspezifische Umsetzungen. Fraglich blieb bislang, ob die Arbeit nach dem Prinzip der Geschlechtssensibilität breiter in Kindergärten vertreten ist. Dazu wurden im Zuge der Masterarbeit Leitfadenterviews mit 15 Elementarpädagog'innen aus zehn Kindergärten einer Kindergartenorganisation im Osten Österreichs mit Kindergartenstandorten verschiedenster Größe und Gruppenformen durchgeführt. Im Folgenden kommt es zur Darstellung des methodischen Vorgehens.

5 Methodisches Vorgehen

5.1 Die Rolle als Forschende

An dieser Stelle sei zunächst auf die eigene Position als Forschende im Untersuchungsfeld verwiesen. Im Zuge qualitativer Forschung fungieren die Forschenden „als zentrales kommunikatives ‚Erkenntnisinstrument‘“ (Flick et al. 1995, 154). Misoch (2015, 234) verweist darauf, dass ein „gewisses Maß an Subjektivität [...] im qualitativen Forschungsprozess unvermeidbar ist“. Es gilt diesen Umstand jedoch laufend im Zuge des Forschungsprozesses einer Kontrolle zu unterziehen, um Faktoren wie Vorurteilen bzw. Auswertungsverzerrungen bestmöglich entgegenzuwirken (ebd., 234–235). „Es kann demnach in der qualitativen Forschung nicht darum gehen, die Subjektivität des Forschenden aus dem gesamten Prozess zu eliminieren, sondern darum, den Einfluss der Subjektivität angemessen zu reflektieren“ (ebd., 235). Im Reflexionsprozess gilt es deshalb unter anderem die persönlichen Voraussetzungen in Hinblick auf die Forschung zu reflektieren (Flick et al. 2019, 331) – in diesem Fall geht es zentral um die Reflexion des eigenen beruflichen Hintergrundes im Bereich der Elementarpädagogik. Dabei ist auch die „Aushandlung von Nähe und Distanz im Verhältnis zu dem/den Untersuchten“ zentral (Flick et al. 1995, 155). Die Einbeziehung der beruflichen Expertise kann dabei sehr gewinnbringend sein, gleichzeitig gilt es jedoch auf die nötige Distanz zum Forschungsfeld zu achten.

5.2 Erhebungsmethode: Leitfadengestützte Interviews

Wie bereits eingangs erläutert, wurden die Daten mittels Interviews erhoben, um so die subjektive Sicht der Pädagog*innen zu erfassen. Es wurden teilstandardisierte, leitfadengestützte Interviews geführt. Diese folgen „vorgegebenen Themen und einer Frageliste (dem Leitfaden)“ (Gläser und Laudel 2009, 42). Die geführten Interviews enthalten außerdem narrative Anteile, da die Befragten zu offenen Erzählungen ihrer pädagogischen Tätigkeit animiert wurden. „Die narrative Gesprächsführung bietet den Interviewten einen größtmöglichen Raum zur Selbstgestaltung der Präsentation ihrer Erfahrungen und bei der Entwicklung ihrer Perspektive auf das angesprochene Thema bzw. auf ihre Biographie“ (Rosenthal und Loch 2002, 221). Die Fragestellungen orientieren sich an Themenbereichen, in denen die Perspektiven, Haltungen und Umgangsweisen der Elementarpädagog*innen mit Fokus auf den pädagogischen Alltag zum

Ausdruck kommen. Der Leitfaden ist dabei zentraler Bezugspunkt, um die gewünschten Themenkomplexe im Sinne des Forschungsinteresses zu erfragen. Er lässt gleichzeitig aber auch Spielraum für eigene Ausführungen der Interviewpartner*innen. In diesem Zusammenhang erscheint folgende Anmerkung von Gläser und Laudel (2009, 42) wichtig: „Interviewpartner kommen mitunter von selbst auf ein bestimmtes Thema zu sprechen, und es wäre unsinnig, sie von dort wegzulenken, weil die zu diesem Thema gehörenden Fragen ‚noch nicht dran sind‘“. So besteht die Aufgabe der Interviewenden in der Vermittlung zwischen den Äußerungsinteressen der Befragten, der Leitfadenstruktur sowie der verfügbaren Zeit (Flick et al. 1995, 158). Die Interviews wurden für Forschungszwecke per Tonaufnahme aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert, sodass die verschriftlichte Form als Grundlage für die anschließende Inhaltsanalyse dient. Gleichzeitig wurden jegliche personenbezogene Daten anonymisiert.

5.3 Der Interviewleitfaden

Zentraler Bestandteil des Vorbereitungsprozesses auf die Interviews war die Erstellung des Interviewleitfadens. „Dabei geht es darum, die für den untersuchten Gegenstand und die Fragestellung relevanten Aspekte und Themen zu berücksichtigen – oder anders gesagt, durch die Auswahl der berücksichtigten Themen und Aspekte den Gegenstand erst in der Form zu konstruieren, in der er dann untersucht wird (Flick 2006, 228–229). Die gewählten Fragen „begrenzen [...] den Horizont möglicher Antworten“ und schaffen Struktur (Friebertshäuser und Langer 2013, 439). Grundlage für die Erstellung eines Leitfadens ist ein Vorwissen des Untersuchungsgegenstandes (ebd.). „Erst auf der Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse lassen sich die Fragen des Interview-Leitfadens formulieren“ (ebd.). Damit wird gleichzeitig entschieden, welche Inhalte forciert werden.

Es wurde das Ziel verfolgt, mit Hilfe des Leitfadens dem Zugang der Pädagog*innen zu dem Themenfeld „Geschlechtssensibilität“ auf den Grund zu gehen. Dementsprechend hilfreich war bei der Auswahl der Fokusbereiche und Formulierung der Fragestellungen die Orientierung an der Education Box, mit deren Erstellung das Ziel verfolgt wurde, das für ganz Österreich verbindlich umzusetzende Prinzip der Geschlechtssensibilität flächendeckend zu verankern. Zusätzlich flossen auch die persönlichen Erfahrungen im Bereich der Elementarpädagogik in die Erstellung des Leitfadens mit ein – diesen Umstand gilt es jedoch gleichzeitig kontinuierlich zu reflektieren (Siehe dazu Kapitel 5.1).

Der Leitfaden enthält ausformulierte Fragen, die nach einer „festgelegten Reihenfolge“ gegliedert sind (Friebertshäuser und Langer 2013, 439). „Ein detailliert ausformulierter Leitfaden [...] erleichtert die Vergleichbarkeit der Interviews untereinander“ (ebd., 440). Gleichzeitig eröffnet der Interviewleitfaden, wie bereits ausgeführt, genügend Raum für individuelle Themenschwerpunkte und die Mitgestaltung der Interviewpartner'innen. Unter anderem wird dies dadurch gewährleistet, dass der Leitfaden „offen gehaltene Erzählaufforderungen“ enthält, sodass die Interviewpartner'innen dazu animiert werden, ihre subjektiven Erfahrungen mitzuteilen (ebd., 439). Somit wird „nicht nur das zum Thema des Interviews [...], was der Forscher als relevant vermutet, sondern auch dasjenige, was der Befragte davon denkt und hält, und vor allem wie er dies tut“ (Flick 2006, 229). Nach Erstellung des Leitfadens wurden sogenannte Probe-Interviews durchgeführt, auf deren Basis die Fragen im Sinne einer „besseren Passung“ weiterentwickelt wurden. Friebertshäuser und Langer (2013, 439–440) merken in diesem Zusammenhang an, dass sich so „problematische, zu komplexe oder unverständliche Formulierungen verbessern“ lassen.

5.3.1 Aufbau des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden wurde so konzipiert, dass die Pädagog'innen Schritt für Schritt an die Thematik herangeführt werden. Im Interviewleitfaden wird mit einer offenen Eingangsfrage (1) begonnen, in der die Pädagog'innen darum gebeten werden, von ihrer pädagogischen Ausbildung und gegenwärtigen Position zu berichten. In der Folge werden die Interviewpartner'innen dazu angeregt, von den Tätigkeiten der Kinder an einem durchschnittlichen Tag im Kindergarten zu erzählen (2). So wird ein langsamer Einstieg geschaffen, durch den die Pädagog'innen „ins Erzählen kommen“. Gleichzeitig wird ersichtlich, ob die Pädagog'innen sich in ihren Erzählungen speziell auf Mädchen oder Buben beziehen oder den Genderaspekt in anderer Weise von sich aus explizit oder implizit thematisieren. Im Anschluss wird je nach den Ausführungen der Pädagog'innen erfragt, was sie veranlasst, entweder eine oder keine Unterscheidung zwischen Mädchen und Buben vorzunehmen. Durch ihre entsprechenden Erläuterungen bringen die Pädagog'innen ihren jeweiligen Zugang zum Ausdruck.

Der nächste Fragenkomplex (3) widmet sich Fragen, die dazu dienen, herauszufinden, was Mädchen und Buben aus Sicht der Pädagog'innen den ganzen Tag über „machen“ sowie welche Tätigkeiten besonders beliebt bzw. unbeliebt bei Mädchen und Buben

sind. Die Pädagog'innen können dem mit den Fragen implizierten Geschlechterdualismus zwischen Mädchen und Buben folgen oder die Fragen zum Anlass nehmen, sich von dem genannten Dualismus zu distanzieren.

Je nach Beantwortung von Fragenkomplex 3 wurden zwei Versionen von Interviewleitfäden erstellt. Version 1 berücksichtigt, dass die Elementarpädagog'innen dem formulierten Geschlechterdualismus folgen, Version 2, dass sie sich davon distanzieren und mitunter nach anderen Gesichtspunkten differenzieren bzw. vorgehen.

5.3.1.1 Interviewleitfaden Version 1

Basierend auf der Verwendung der Bezeichnungen „Mädchen“ und „Bub von Seiten der Pädagog'innen“, die eine Differenz markieren, stellt Version 1 des Interviewleitfadens im nächsten Fragenkomplex (4) den Umgang mit Mädchen und Buben in den Mittelpunkt der Befragung. Einerseits werden die Pädagog'innen dazu angehalten ihre Erfahrungen im Umgang mit Mädchen und Buben auszuführen und von Situationen zu sprechen, in denen sie sich veranlasst gefühlt haben, sich speziell Mädchen oder Buben zuzuwenden. Andererseits werden ihnen exemplarisch fiktive Situationen im Umgang mit Mädchen und Buben geschildert und sie werden gebeten, sich in die ausgeführten Situationen hineinzusetzen und zu beschreiben, wie sie in der jeweiligen Situation agieren würden.

In weiterer Folge werden die Pädagog'innen zu ihren Angeboten im pädagogischen Alltag befragt (5), ob sie die Angebote gerne bzw. weniger gerne im Kindergartenalltag durchführen und wie sie Mädchen und Buben in diesem Zusammenhang erleben. Bei Fragenkomplex 6 liegt der Fokus auf dem Themengebiet „Sprache“. Die Pädagog'innen werden gebeten werden, Beispiele für Sprachangebote (Bilderbücher, Lieder) anzuführen und anzugeben, nach welchen Kriterien sie diese auswählen, sowie welchen Stellenwert die weibliche und männliche Form im pädagogischen Alltag – sei es in der Kommunikation mit den Kindern oder in der Auswahl von Sprachmaterial – für sie einnimmt.

Fragenkomplex 7 widmet sich der Gestaltung der Räumlichkeiten im Kindergarten. Dabei werden die Pädagog'innen auch nach der Raumnutzung von Mädchen und Buben sowie ihrer persönlichen Raumnutzung befragt.

Der letzte Fragenkomplex (8) widmet sich der pädagogischen Planung. Dabei ist die Intention Auskünfte darüber zu erhalten, welche Bedeutung pädagogische Richtlinien

und damit verbunden auch geschlechtssensible Pädagogik für die Arbeit der Pädagog'innen einnimmt.

Der Abschluss (9) dient dazu, von den Pädagog'innen noch weitere Ergänzungen und Anmerkungen einzuholen.

5.3.1.2 Interviewleitfaden Version 2

Basierend auf Fragenkomplex 1-3 dient Version 2 des Leitfadens der Berücksichtigung der Sichtweisen von Pädagog'innen, die einem Geschlechterdualismus nicht folgen, also von den Begrifflichkeiten „Mädchen“ und „Bub“ Abstand nehmen und möglicherweise andere „Differenz-Marker“ wählen (Schneider 2011/2014, E2).

So soll durch den weiteren Fragenkomplex (4) Auskunft darüber erhalten werden, weshalb sie der formulierten Binarität nicht folgen und ob sie im Umgang mit den Kindern nach anderen Gesichtspunkten differenzieren – dies gibt auch Aufschluss über ihr entsprechendes Sprachverhalten.

Im nächsten Schritt (5) werden die Pädagog'innen dazu angehalten auszuführen, in welchen Situationen ihr jeweiliger Zugang zum Ausdruck kommt und auf welche Weise sich ihre Perspektive auf die Gestaltung ihres Arbeitsalltags – darunter Bildungsangebote – auswirkt.

Im Anschluss werden die Pädagog'innen darum gebeten auszuführen, welche Angebote sie gerne oder weniger gerne im Kindergarten machen. Ebenso werden sie nach Beispielen für Bilderbücher bzw. Lieder gefragt, die sie im Kindergarten verwenden, sowie nach Kriterien, welche ihre Auswahl von Sprachmaterial bestimmen (6) – dies entspricht auch Fragekomplex 6 von *Version 1* des Leitfadens.

Fragenkomplex 7 widmet sich auch in Version 2 der Gestaltung der Räumlichkeiten im Kindergarten. Gleichzeitig werden die Pädagog'innen gebeten, sich zu ihrer persönlichen Raumnutzung sowie der Raumnutzung der „Kinder“ – wenn so benannt – zu äußern.

Der letzte Fragenkomplex (8) widmet sich auch in Version 2 der pädagogischen Planung, um herauszufinden, welche Bedeutung pädagogische Richtlinien für die Arbeit der Pädagog'innen einnehmen und damit verbunden auch geschlechtssensible Pädagogik.

Der Abschluss (9) dient dazu, von den Pädagog'innen noch weitere Ergänzungen und Anmerkungen einzuholen.

5.4 Auswahl und Gewinnung der Interviewpartner'innen

Die Interviewanfrage wurde im ersten Schritt über die Geschäftsführung einer Kindergartenorganisation gestellt. Diese erklärte sich daraufhin bereit mich als Forschende bei der Suche nach Interviewpartner'innen zu unterstützen. Kindergartenleiter'innen wurden daraufhin per E-Mail kontaktiert und gebeten, die in ihrem Kindergarten tätigen Elementarpädagog'innen zu ersuchen, an einem Interview teilzunehmen. Da auf diesem Weg zu wenig Rückmeldungen eintrafen, wurden daraufhin Kindergärten der Organisation auch durch Eigeninitiative angefragt, um Pädagog'innen zu finden, die bereit waren an einem Interview teilzunehmen. So konnten insgesamt 15 Interviewpartner'innen gewonnen werden, die in Familien- oder Kindergartengruppen tätig sind. Im Vorfeld wurden die potenziellen Interviewpartner'innen über die Thematik der Befragung informiert sowie über die ungefähre Dauer des Interviews und die Tatsache, dass das Interview für Forschungszwecke aufgezeichnet und transkribiert wird. Außerdem wurde den potenziellen Interviewpartner'innen die Anonymisierung ihrer personenbezogenen Daten zugesichert. Es wurden 15 Interviews mit 13 Pädagoginnen und zwei Pädagogen³ – aus zehn Kindergärten unterschiedlicher Größe, Gruppenanzahl und Gruppenformen im Osten Österreichs geführt. Im Folgenden werden Informationen über die interviewten Pädagog'innen zur Verfügung gestellt:

- Kindergarten 1:

P1 arbeitet als Elementarpädagogin teilzeitbeschäftigt in einer Familiengruppe, wobei sie davor jahrelang als gruppenführende Pädagogin tätig war.

- Kindergarten 2:

P2 ist als gruppenführende Elementarpädagogin in einer Kindergartengruppe tätig.

- Kindergarten 3:

P3 ist Leiterin des Kindergartens und gleichzeitig als Pädagogin in zwei Familiengruppen im Einsatz.

P4 ist gruppenführende Elementarpädagogin in einer der zwei Familiengruppen.

³ Nachfolgend werden die Elementarpädagog'innen jeweils als Pädagoginnen oder Pädagogen ausgewiesen, da sie sich auch im Zuge der Interviews als solche vorstellen, also als „weiblich“ oder „männlich“ positionieren.

- Kindergarten 4:
P5 ist Elementarpädagogin und P6 Elementarpädagoge in Teilzeitbeschäftigung. Sie teilen sich die Gruppenführung in einer Kindergartengruppe.
P7 ist gruppenführende Elementarpädagogin in einer Kindergartengruppe.
- Kindergarten 5:
P8 ist gruppenführende Pädagogin in Teilzeit in einer Kindergartengruppe.
- Kindergarten 6:
P9 ist gruppenführende Pädagogin in einer Kindergartengruppe.
P10 ist gruppenführende Pädagogin in einer Kindergartengruppe.
- Kindergarten 7:
P11 ist gruppenführende Pädagogin in einer Kindergartengruppe.
- Kindergarten 8:
P12 ist gruppenführende Pädagogin in einer Kindergartengruppe.
- Kindergarten 9:
P13 ist gruppenführender Pädagoge in einer Familiengruppe.
P14 ist gruppenführende Pädagogin in einer Kindergartengruppe.
- Kindergarten 10:
P15 ist gruppenführende Pädagogin in einer Kindergartengruppe.

5.5 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Grundsätzlich kann gesagt werden, dass dabei eine Analyse von Material durchgeführt wird, welches durch Kommunikation entstanden ist (ebd., 11). „Die Inhaltsanalyse arbeitet mit Texten, Bildern, Noten, mit symbolischem Material also. Das heißt, die Kommunikation liegt in irgendeiner Form protokolliert, festgehalten vor. Gegenstand der Analyse ist somit fixierte Kommunikation“ (ebd., 12). In dem Fall handelt es sich um die Kommunikation im Rahmen von Interviews, deren Inhalt in Form von Transkripten als Basis der Inhaltsanalyse fungiert. Mayring (2015, 59) hält fest, dass „die Analyse einer präzisen theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung folgt“. Damit geht

einher, dass im Zuge der Entwicklung der Forschungsfrage(n) bisherige Untersuchungen zur vorliegenden Thematik in den Prozess einbezogen werden (Mayring 2015, 60).

Für die Inhaltsanalyse ist die Erstellung eines sogenannten „Kategoriensystems“ zentral. „Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft“ (ebd., 61). Die Analyse der Interviews erfolgt anhand der induktiven Kategorienbildung. Im Vorgang der Induktion werden Kategorien auf Basis des Interviewmaterials im Sinne eines Verallgemeinerungsprozesses abgeleitet, „ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (ebd., 85). Die jeweilige Forschungsfrage legt fest, welche Inhalte „Ausgangspunkt der Kategoriendefinition“ sind (ebd., 86). „Dadurch wird Unwesentliches, Ausschmückendes, vom Thema Abweichendes ausgeschlossen“ (ebd., 87). Mayring (ebd., 68–69) spricht im Zusammenhang mit der induktiven Kategorienbildung von einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse, die sich wie folgt charakterisieren lässt:

„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd., 67).

Im Zuge der Analyse werden die Interviewaussagen so reduziert, dass nur die „inhalts-tragenden Textbestandteile“ im Fokus stehen (ebd., 72). Die Kategorien basieren auf „sich aufeinander beziehende und oft über das Material verstreute Paraphrasen“ (ebd., 71). Inhaltsgleiche Aussagen, die im Prozess der Reduktion in Paraphrasen übersetzt werden, bilden somit eine Kategorie (ebd., 70–71). Das Ausgangsmaterial dient der Rücküberprüfung der entstandenen Kategorien. (Mayring 2015, 70–71).

6 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Aus den Interviews geht hervor, dass alle Pädagog*innen dem durch die Interviewfragen implizierten Geschlechterdualismus folgen und in ihren Ausführungen die Bezeichnungen „Mädchen“ und „Bub(en)“ verwenden, wobei auch zusätzliche Begriffe wie „Kind(er)“ fallen – vor allem, wenn von Mädchen und Buben gemeinsam die Rede ist – oder die jeweiligen Vornamen von Mädchen und Buben. Es kam somit ausschließlich Version 1 des Leitfadens bei den Interviews zum Einsatz. Davon abgeleitet entstanden die finalen Forschungsfragen, die in der folgenden Interviewanalyse herangezogen werden.

6.1 Forschungsfrage 1

6.1.1 Teil A: Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen

Zur Erinnerung: Die erste Forschungsfrage lautet: *„Welche Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen werden von Elementarpädagog*innen benannt und worauf führen sie diese zurück?“*. In Teil A kommt es zur Bearbeitung des ersten Teils der genannten Fragestellung, nämlich welche Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und welche Unterschiede zwischen ihnen Elementarpädagog*innen im Zuge des Interviews anführen.

Das Vorgehen im Zuge der qualitativen Inhaltanalyse lässt sich folgendermaßen beschreiben: Die transkribierten Interviews wurden Zeile für Zeile nach Aussagen über Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen untersucht. Es wurden nur die inhaltstragenden Textbestandteile herangezogen. Im Sinne eines induktiven Vorgehens war es das Ziel, anhand des Interviewmaterials Kategorien zu erstellen, welche die genannten Gemeinsamkeiten und Unterschiede abbilden. Die entstandene Sammlung an Aussagen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergab, dass diese einerseits im Zusammenhang mit Tätigkeiten und der Raumnutzung von Mädchen und Buben im Tagesablauf zum Ausdruck gebracht wurden, andererseits durch Äußerungen über Modalitäten des Verhaltens von Mädchen und Buben (Kategorie 1 und 2). Den zwei gebildeten Oberkategorien konnten nochmals Subkategorien (1.1 – 1.6 und 2.1 – 2.3) zugeordnet werden. Das daraus resultierende Kategoriensystem wird in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 1. Gebildete Kategorien: Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen - Inhaltsanalyse Teil A zu Forschungsfrage 1

Kategorie	
1	Tätigkeiten und Raumnutzung im Kindergartenalltag
1.1	Rollen- und Nachahmungsspiele
1.2	Kreatives Gestalten
1.3	Experimentier-, Bau- und Konstruktionsspiele
1.4	Regel- und Tischspiele
1.5	Singen und Tanzen
1.6	„Kuscheln“ und Lesen
2	Modalitäten des Verhaltens
2.1	Von „Ausdauer“ bis „Abgelenktheit“
2.2	Von „Action“ bis „Zurückhaltung“ bzw. „Rückzug“
2.3	Von „Kooperation“ bis „Konkurrenz“

6.1.1.1 Kategorie 1: Tätigkeiten und Raumnutzung im Kindergartenalltag

Unter Kategorie 1 fallen jene Aussagen der Elementarpädagog'innen, welche auf die Tätigkeiten und die Raumnutzung von Mädchen und Buben im Tagesablauf fokussieren. Die Tätigkeiten und Raumnutzung lassen sich in sechs Bereiche – Subkategorie 1.1–1.6 – gliedern, mit denen auch bestimmte Spielformen, pädagogische Angebote und Aufenthaltsbereiche im Kindergarten in Verbindung stehen.

In der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Bereich bzw. der jeweiligen Subkategorie, den damit verbundenen Tätigkeiten und der damit einhergehenden Raumnutzung kommen sowohl Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben als auch Unterschiede zwischen ihnen zum Ausdruck. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden dabei sowohl implizit als auch explizit von den Pädagog'innen benannt.

Subkategorie 1.1: Rollen- und Nachahmungsspiele

Kategoriebeschreibung: Mit Kategorie 1.1 werden jene Aussagen der Pädagog'innen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Formen des Rollen- und Nachahmungsspiels in den Fokus gerückt, in denen Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen zum Ausdruck kommen. Dies schließt Äußerungen zur Raumnutzung von Mädchen und Buben mit ein, welche unter anderem den „Wohn-

und Familien(spiel)bereich“, „Rollen(spiel)bereich“ sowie „Puppenecke oder -bereich“ betreffen.

In der Auseinandersetzung mit den Interviews fällt auf, dass alle befragten Pädagog*innen (P1–P15) Rollen- oder Nachahmungsspiele auf eine bestimmte Art und Weise mit Mädchen und Buben in Verbindung bringen. Mit Blick auf die ausgeübten Tätigkeiten und die Intensität der Nutzung des entsprechenden Aufenthaltsbereichs werden in diesem Kontext sowohl Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben als auch Unterschiede zwischen ihnen benannt.

Aussagen über Gemeinsamkeiten finden sich bei sieben Pädagoginnen – P1, P2, P3, P8, P9, P11, P14.

Bei der Nachahmung hauswirtschaftlicher Tätigkeiten stellen drei Pädagoginnen – P9, P11 und P14 – Parallelen her. In diesem Kontext wird nicht nur auf hauswirtschaftliche Tätigkeiten wie Backen oder Kochen im Rollenspiel verwiesen, sondern auch im Zuge pädagogischer Angebote, da in beiden Kontexten die Nachahmung der Kinder und die damit verbundene spielerische Komponente eine relevante Bedeutung einnehmen.

P11 und P14 sprechen explizit hauswirtschaftliche Tätigkeiten mit Spielmaterial als gemeinsame Beschäftigung von Mädchen und Buben im „Puppen- und Familienbereich“ (P11/145) bzw. „in der Puppenecke“ (P14/394–395) an. Die Pädagog*innen führen aus, dass die Buben gemeinsam mit den Mädchen in diesem Bereich „kochen“ (P11/145) bzw. „versuchen irgendein Geschirr abzuwaschen“ (P14/394–397).

P9 spricht davon, dass sich die jüngeren Mädchen und Buben „in der Puppenecke“ aufhalten (P9/58-90). Im weiteren Interviewverlauf geht die Pädagogin darauf ein, dass der Bereich die Möglichkeit bietet, den Tisch zu decken bzw. zu kochen (P9/515–519). Somit kommt dadurch implizit die Art der Betätigung von Mädchen und Buben zum Ausdruck.

P14 äußert sich auch zu hauswirtschaftlichen Tätigkeiten in Form von pädagogischen Angeboten und stellt folgende Gemeinsamkeit fest:

„Die Buben und Mädchen haben genauso Interesse, weil es geht um einen Mixer der einfach ein Geräusch macht [...] Also die Mädchen sind äh - interessiert, genauso wie die Buben. Das ist eine Aktion, wo ich kein Unterschied machen würde. Die sind alle dabei. Also würd ich nicht sagen jetzt, Mädchen nur, die Buben nicht. Sie wollen auch Mixer halten, sie wollen auch sehen, wie das geht, wie die Eier reinkommen“ (P14/504–509).

Das Zitat verdeutlicht, dass sich nach Meinung der Pädagogin sowohl Mädchen als auch Buben für Vorgänge beim Backen, wie etwa das Mixen interessieren und sich aktiv betätigen wollen.

Des Weiteren lassen sich drei Pädagoginnen – P1, P2 und P8 – nennen, die Gemeinsamkeiten mit Bezug auf Rollenspiele anführen, die den Gedanken nahelegen, dass unter anderem Tätigkeiten von einer bestimmten Berufsgruppe verkörpert oder Personen aus dem unmittelbaren Umfeld wie Mutter oder Vater nachgeahmt werden.

P1 und P2 nennen Gemeinsamkeiten mit Bezug auf Rollenspiele, in denen häufig auch Verkleidung involviert ist.

So schildert P1, wenn sie von den Mädchen als auch von den Buben spricht, dass „sie“ sich im „Familienspielbereich“ verkleiden (P1/112–123), wobei die Pädagogin nicht genau angibt, in welche Rolle die Kinder dabei schlüpfen. Durch den Namen des Bereichs lässt sich allerdings annehmen, dass eine familiäre Bezugnahme stattfindet. P2 führt sowohl „Theater spielen und so Aufführungen machen“ (P2/39) als auch das Spielen von „Arzt oder Ärztin“ (P2/97-122) als verbindendes Element von Mädchen und Buben an. Das gemeinsame Theaterspiel in Kombination mit Tanz beschreibt die Pädagogin folgendermaßen:

„Äh das hat eigentlich hats sogar mit Mädchen begonnen, sag ich jetzt a mal, weil das so ne also Tanzgruppe is. Also die gehen halt auch privat in eine Tanzschule und da ham sie eben äh Tanz äh, ne Tanzaufführung gehabt und das ham sie dann eben nachgespielt sozusagen (mhm). Und dann sind aber genauso Buben gekommen und ham sich sogar Tanzunterricht geben lassen von den Mädchen (mhm). Und sie spielen da total nett zusammen und äh also sowohl Burschen als auch Mädels“ (P2/58–65).

Zwar schildert P2, dass die Erstinitiative für das Theaterspielen bzw. Tanzen im Kindergarten von den Mädchen ausgeht, dies aber allmählich auch bei den Buben Anklang findet, sodass Mädchen und Buben gemeinsam spielen (ebd.). P2 thematisiert als weiteres Rollenspiel die Nachahmung von „Arzt oder Ärztin“ (P2/98). Das damit verbundene Verkleiden und „Verarzten“ machen laut P2 sowohl Mädchen als auch Buben „gern“ (P2/98;677). So sieht die Pädagogin „keinen Grund das zu trennen“ (P2/67).

P8 bezieht sich auf das Fahren mit dem Spielzeugauto – diese Tätigkeit legt den Gedanken nahe, dass die Erwachsenen-Tätigkeit des Autofahrens nachahmend zur Darstellung gelangt. P8 stellt implizite Bezüge zwischen Mädchen und Buben her, indem die Pädagogin den „Autoteppich“ als beliebten Bereich der Buben anführt (P8/117) und auch davon spricht, dass „die Mädchen [...] sehr gerne mit Autos“ spielen (P8/69).

Als gleichermaßen aktiv beschreiben P1 und P3 Mädchen und Buben auch beim Rollenspiel mit diversen Spielfiguren.

P1 bezieht sich auf „eine Kiste mit Dinosauriern“, mit denen sowohl Mädchen als auch Buben „gern“ spielen (P1/114–115; 121–22). Sie fasst schließlich zusammen: „[...] die Dinosaurier, die sind in der ganzen Gruppe sehr, sehr Thema“ (P1/153).

P3 führt sogenannte „Schleichfiguren“ an, die von Mädchen und Buben „gleich eigentlich genützt“ werden (P3/598–600), als auch das Rollenspiel mit „Playmobil“ (P3/156–160, 182).

In zwölf Interviews – P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P12, P13, P14, P15 – werden Unterschiede zwischen Mädchen und Buben in Bezug auf Rollen- und Nachahmungsspiele genannt.

Im Kontext hauswirtschaftlicher Tätigkeiten mit Spielmaterial als auch im Zuge von pädagogischen Angeboten werden auch Unterschiede zwischen Mädchen und Buben beschrieben. Dazu äußern sich zwei Pädagoginnen – P1 und P4.

Während P1 davon spricht, dass die Mädchen „im Familienspielbereich [...] Kochen“ (P1/113) spielen oder „mit den Muffinformen irgendwas backen“ (P1/131), spielen die Buben laut der Pädagogin „mit den [...] Puppen-Küchengeräten [...] nicht so gerne“ (P1/161–162). Die implizite Unterscheidung zwischen Mädchen und Buben wird also in der Art der Priorisierung von Koch- oder Backtätigkeiten zum Ausdruck gebracht.

P4 trifft im Zusammenhang mit pädagogischen Angeboten im hauswirtschaftlichen Bereich folgende Aussage:

„Und das machen vor allem die Mädchen sehr gerne, eben seis jetzt was schneiden oder seis mixen oder so Dinge. Wobei ja, ich hab einfach so viele Mädchen auch (lacht) in meiner Gruppe, also das is halt auch immer so schwierig (mhm, mhm). Weil ja, es machen die Burschen auch mit, aber ich würd jetzt sagen, eher die Mädchen, aber ich hab halt doppelt so viele Mädchen (lacht)“ (P4/273–277).

Das Zitat bringt zum Ausdruck, dass „vor allem die Mädchen“ bei tatsächlichen Schneide- oder Mixtätigkeiten auffallen, wobei die Pädagogin zu bedenken gibt, dass es in ihrer Gruppe „doppelt so viele Mädchen“ gibt (ebd.). Dennoch spricht sie von einer Tendenz, dass „eher die Mädchen“ den genannten hauswirtschaftlichen Tätigkeiten nachgehen (ebd.).

Unterscheidungen zwischen Mädchen und Buben im Zuge von Rollen- und Nachahmungsspielen werden auch durch Aussagen vorgenommen, in denen davon die Rede ist, dass Mädchen im Vergleich zu Buben bestimmten Tätigkeiten lieber/mehr oder

weniger (gerne) nachgehen oder Buben im Vergleich zu Mädchen bestimmte Tätigkeiten lieber/mehr oder weniger (gerne) ausüben. Außerdem werden Differenzen in Bezug auf die Priorisierung anderer Tätigkeiten benannt sowie formulieren bestimmte Pädagog'innen eine differente Frequentierung und Beliebtheit des entsprechenden Bereichs bei Mädchen und Buben. Hierbei lassen sich die Aussagen von 11 Pädagog'innen – P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P12, P13, P14 und P15 – heranziehen.

P3 formuliert folgenden Gegensatz zwischen Mädchen und Buben:

„Es ist nur lustig zu beobachten, dass halt trotzdem 80 oder 90 Prozent der Burschen obwohl mans ihnen, glaub ich gar nicht so vorlebt, doch eher zu den Autos hin greifen, na (mhm) und die Mädels eher zu den Puppen“ (P3/97–99).

Die Pädagogin macht also darauf aufmerksam, dass sie mit hohem prozentualem Anteil die Buben „eher“ bei den Autos verortet, die Mädchen hingegen „eher“ beim Spiel mit Puppen beobachtet (ebd.). Somit kommt an dieser Stelle eine Priorisierung anderer Tätigkeiten zum Ausdruck.

Auch P4 spricht davon, dass die Mädchen „gerne [...] im Wohn- und Familienbereich spielen, eben mit den Puppen“ (P4/60–61). Über die Buben im Kontext von Rollenspielen äußert sich die Pädagogin wie folgt: „Mit den Puppen spielen sie nicht gern, also im Wohn- und Familienbereich“ (P4/104). Demnach assoziiert die Pädagogin weder das Puppenspiel noch den damit verbundenen Aufenthaltsort mit den Buben.

P6 setzt die Mädchen ebenso mit dem Puppenspiel sowie dem „Verkleiden“ in Verbindung (P6/171–174). In Hinblick auf die Buben legt sich P6 nicht auf eine einheitliche Formulierung fest, was das Puppenspielen betrifft:

„[...] ich glaub schon, dass sie weniger, des er des Puppenspielen wärns sicher ned mägn (lacht), gewisse ‚Ich mag nicht Puppenspielen und Verheiraten spielen‘ [...] diese Rollenspiele, was vermehrt die Mädls zugeordnet wird, des mochn die Burschen weniger“ (P6/268–269).

Somit spricht der Pädagoge davon, dass die Buben das Puppenspielen „weniger“ oder „sicher ned mägn“ bzw. „gewisse“ Buben damit gemeint sind und spricht gleichzeitig davon, dass sich die Mädchen „vermehrt“ dieser Form des Rollenspiels zuwenden (ebd.). Jedoch führt der Pädagoge auch einen Buben als Ausnahmeerscheinung beim Puppenspielen an – „Des ham echt nur die Mädels, a Bursch hats ah“ (P6/169–171) – und nimmt in seinem Zitat eine Korrektur vor, welche seine zuvor getätigte Generalisierung betrifft. Somit verwendet P6 im Zuge der Darstellung des Puppenspiels von Mädchen und Buben unterschiedliche Arten relativierender Formulierungen, legt sich also bezüglich seiner Differenzierung zwischen Mädchen und Buben nicht genau fest.

Eine weitere Unterscheidung kommt bei P6 zum Ausdruck, wenn er folgendes über die Buben sagt:

„Jo genau, die Superhelden san vio in. Sie spüln, aba sie dan a gern die Rollenspiel zagn sie ebn bei erna durch Dinos und Autos. Dinos is halt immer Thema bei erna, voi grass. Also bei erna is jetzt verallgemeinert, also bei gewisse mehr und bei gewisse weniger, Aber es gibt wenig Burschen, die was sagn, ‚Na, Dinos sicher ned‘. Des findst schwer (lachend)“ (P6/234–238).

Das Zitat verdeutlicht, dass Buben im Vergleich zu den Mädchen laut P6 andere Formen des Rollenspiels bevorzugen, wobei der Pädagoge erneut eine Relativierung vornimmt und davon spricht, dass manche Buben „mehr“ oder „weniger“ mit „Dinos“ spielen (ebd.), wobei er abschließend formuliert, dass es „wenig Burschen“ gibt, die das Spielen mit Dinos „sicher ned“ mögen (ebd.). Jedenfalls kann aus den Aussagen von P6 geschlossen werden, dass sich Mädchen und Buben im Zuge des Rollenspiels tendenziell anderen Tätigkeiten widmen.

Auch P12 greift das Rollenspiel der Buben mit „Dinosaurier“-Schleichtieren auf (P12/613–614). Bei den Mädchen nimmt die Pädagogin folgenden Schwerpunkt wahr: „Verkleiden, ja also, das mögen die Mädchen schon sehr gerne“ (P12/586–587). Als Beispiel nennt sie, bezogen auf den „Familien- und Wohnbereich“ (P12/570), das Schlüpfen in die Rolle von „Walt-Disney-Figuren“ bzw. „Prinzessinnen“ (P12/108–111). Im Zuge einer Gruppenbefragung würden die Buben laut der Pädagogin folgende Antwort auf die Frage, was sie im Kindergarten nicht so gerne machen bzw. spielen, geben: „Nja, eher Verkleidung. Nja, also ich glaub schon, dass sie das gern tun, aber jetzt auf eine ganze Gruppe bezogen nicht“ (P12/162–163). Aus den Äußerungen von P12 lässt sich ableiten, dass das Verkleiden im Zuge von Rollenspielen vor allem bei den Mädchen als sehr beliebt wahrgenommen wird. In Bezug auf die Buben spricht die Pädagogin zwar davon, dass „sie das gern tun“, relativiert ihre Aussage aber gleich im Anschluss und sagt, dass dies mit Blick auf die ganze Bubengruppe wiederum nicht zutrifft (P12/162–163). Im weiteren Interviewverlauf führt sie insbesondere zwei Buben an, denen „Rollenspiele einfach auch nicht liegen“ (P12/173). Ansonsten gäbe es aus ihrer Sicht jedoch „keine Burschen, die irgendwie eine Scheu haben [...] sich [...] als Mädchen zu verkleiden“ (P12/173–175). Exemplarisch nennt P12 einen Buben, welcher es „liebt [...] Kleider anzuziehen“ (P12/175–176). Aus den Aussagen der Pädagogin geht hervor, dass das Verkleiden bei den Buben im Gegensatz zu den Mädchen mit einem unterschiedlichen Grad an Beliebtheit verbunden zu sein scheint. Die Formulierung „als Mädchen zu verkleiden“ (P12/173–175) suggeriert, dass das Anziehen der Kleider für die Pädagogin bedeutet, in die Rolle eines Mädchens zu schlüpfen,

wodurch wiederum der Eindruck entsteht, das Verkleiden sei eher Mädchen vorbehalten bzw. werde automatisch mit diesen assoziiert. Somit tritt eher die Differenzierung in den Vordergrund – nicht zuletzt deshalb, weil das Verkleiden auf alle Mädchen in der Gruppe bezogen wird, bei Buben hingegen nicht.

Einen ähnlichen Zugang lässt sich bei P13 feststellen. Der Pädagoge spricht explizit davon, dass „Mädls eher im Familienspielbereich“ sind und schafft damit einen direkten Gegensatz zu den Buben (P13/89). Zu den Tätigkeiten der Mädchen zählt der Pädagoge das Spiel mit „Puppen“ sowie „das klassische Vater-Mutter-Kind-Rollenspiel“ (P13/97–121). Bei den Buben bezieht sich der Pädagoge auf seine „älteren Burschen“, die „Piraten spielen, aber auch das klassische Mutter-Vater-Kind spielen“ (P13/108–111). Der Pädagoge ergänzt:

„[...] weil es gibt auch sehr wohl Burschen, die sehr gerne auch Mädlsachen anziehen. Ich hab einen Burschen aktuell in der Gruppe, der, der zu Halloween als Elsa gekommen is, weils ihm ur Spaß gemacht hat, dass er als Prinzessin zu Halloween geht“ (P13/286–289).

Während laut P13 die Mädchen losgelöst vom Alter Rollenspielen nachgehen, erwähnt er im Zusammenhang mit den Buben nur die älteren bzw. ausgewählte Buben. Gleichzeitig spricht der Pädagoge davon, dass „Burschen [...] Mädlsachen anziehen“, womit wie bei P12 der Eindruck entsteht, Kleider anzuziehen führe automatisch zur Assoziation mit den Mädchen („Mädlsachen“), sodass sich eine entsprechende Differenzierung zwischen Mädchen und Buben aus den Aussagen ergibt (ebd.).

P8 teilt ebenso die Wahrnehmung unterschiedlicher Präferenzen in den Tätigkeiten von Mädchen und Buben. Zunächst fällt auf, dass die Pädagogin nur im Zusammenhang mit den Mädchen die „Puppenecke“ als beliebt im Gruppenraum aufzählt (P8/396). Sie sagt im Anschluss: „Das is grad so ein riesengroßes Thema bei einigen Mädchen (mhm), dass sie sehr viel Katze oder Baby spielen wolln (mhm)“ (P8/409–411). Im Vergleich dazu, sagt die Pädagogin, „haben wir Burschen, die sich da drinnen finden und kreativ spielen und auch dann Verkleidungen holen und sagen: ‚Bitte kannst ma jetzt das Kleid anzieh’n oder kannst ma die Schürze anzieh’n?‘“ (P8/70–72). In beiden Zitaten bezieht sich P8 also auf bestimmte Mädchen und Buben und verzichtet auf eine verallgemeinernde Darstellung. Dennoch werden Unterscheidungen zwischen den genannten Mädchen und Buben in Bezug auf die spielerischen Schwerpunkte deutlich.

Auch P7 und P14 zeigen unterschiedliche Tätigkeiten im Rollenspiel von Mädchen und Buben auf. Während sich die Buben laut den Pädagoginnen, ähnlich wie bei P6, mit

„Superhelden“ (P7/98) bzw. „Figuren“ (P14/133) aus dem Fernsehen identifizieren bzw. mit „den Autos spielen“ (P7/99–100), geben sie bei den Mädchen das Verkleiden als „Prinzessin“ als ausgeübte Tätigkeit an (P7/510; P14/292), wobei P7 auch das Puppenspiel als beliebt bei den Mädchen nennt (P7/69–70) und davon spricht, dass die Buben „nicht gerne [...] mit den Puppen spielen“ (P7/104–106). Der Gegensatz zwischen Mädchen und Buben wird außerdem folgendermaßen explizit benannt:

„Ja, ich glaub das gehört schon noch bisschen dazu (lachend) (mhm), dass ma das irgendwie, dass zum Beispiel die Mädls mitm Kleid und die Burschen mit di Superman und so“ (P7/511–513).

„Also Unterschied ist da, dass die Mädchen eigentlich mehr beim Verkleiden sind, sie wollen sich schöne Kleider aus der Puppenecke holen“ (P14/125–127).

Auch fällt auf, dass beide Pädagoginnen nur im Zusammenhang mit den Mädchen den „Rollenbereich“ bzw. die „Puppenküche“ (P7/42–44) oder die „Puppenecke“ (P14/127) als Antwort auf die Frage nach Bereichen, die besonders gerne von ihnen genutzt werden, nennen. Bei der Frage nach beliebten Bereichen der Buben ist davon nicht die Rede.

Auch P15 nennt als Antwort auf die Frage nach beliebten Bereichen von Mädchen und Buben nur im Zusammenhang mit den Mädchen „die Puppenecke“ (P15/648). Die Pädagogin zählt als Tätigkeiten der Mädchen „Kochen, Backen“ auf und spricht davon, dass sie in die Rolle der „Mama“ schlüpfen (P15/656). Die Pädagogin sagt zwar, dass die Buben den Bereich mitunter auch nutzen, verweist allerdings auf folgenden Gegensatz: „Ja, net das Gleiche wie die, wie die Mädls, dass sie dann Familie nachgespielt haben, aber dann halt irgendwas anderes, weiß net“ (P15/216–217). Somit wird eine Differenzierung zwischen Mädchen und Buben deutlich, wobei die Pädagogin keine konkrete Tätigkeit der Buben aufzählt.

P5 und P10 nehmen eher eine höhere Frequentierung der „Puppenecke“ (P5/91) bzw. des „Puppenbereichs“ (P10/350) durch die Buben wahr. P5 führt in diesem Zusammenhang aus, dass im Vergleich zu den Mädchen „die Puppenecke [...] sehr Burschen-lastig“ ist (P5/90–91). P5 spricht auch davon, dass die Buben „hauptsächlich [...] mit den Autos spielen“ und „[...] die Mädchen sind, nicht so die, die mit dem Auto spielen“ (P5/109) und formuliert damit einen weiteren Kontrast zwischen Mädchen und Buben (P5/88–89).

P10 thematisiert neben der Annahme, dass den „Puppenbereich [...] die Burschen mehr als die Mädchen“ nutzen (P10/349–350), dass Mädchen und Buben dort anderen Tätigkeiten nachgehen. Die Pädagogin sagt, dass die Mädchen mit „mitgebrachten

Dingen“ wie „Puppen“ oder „Kuscheltieren“ spielen, wohingegen sich die Buben von „Polizei- und Rettungsgewand zum Anziehen und auch Werkzeug“ angesprochen fühlen (P10/107–125).

Subkategorie 1.2: Kreatives Gestalten

Kategoriebeschreibung: Im Mittelpunkt von Kategorie 1.2 stehen Aussagen der Pädagog'innen betreffend Aspekte des kreativen Gestaltens und die damit verbundene Nennung von Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben sowie Unterschiede zwischen ihnen. Mit kreativen Tätigkeiten sind Malen, Zeichnen und Basteln am „Mal-tisch“, im „Kreativ-, Bastel- oder Werkbereich“ sowie kreatives Gestalten im Rahmen pädagogischer Angebote gemeint.

Aus den Aussagen der Pädagog'innen geht hervor, dass sich alle 15 Pädagog'innen zum kreativen Gestalten von Mädchen und Buben äußern. In diesem Zusammenhang werden sowohl Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben als auch Unterschiede zwischen ihnen benannt, wobei gewisse Pädagog'innen bei der kreativen Betätigung von Mädchen und Buben gleichzeitig Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen – dies wird entsprechend ausgewiesen.

Drei Pädagoginnen – P4, P9 und P10 – formulieren Gemeinsamkeiten in Bezug auf bestimmte kreative Tätigkeiten im Freispiel.

P9 äußert sich zum Zeichnen als gemeinsame Tätigkeit von jüngeren Mädchen und Buben und sagt: „Sie tun auch ganz viel gemeinsam, also sie zeichnen dann gemeinsam auf an großen Blatt oder (mhm), ja“ (P9/553–554).

Auch P4 beschreibt den gemeinsamen Schaffungsprozess von Mädchen und Buben: „Und (.) oft tun sie sich ja auch zusammen, also auch die Burschen mit den Mädchen eben und gestalten einfach jetzt, wie gesagt Raketen, Gefährte, wie auch immer“ (P4/432–435). Die Nennung von Basteln als Gemeinsamkeit von Mädchen und Buben zeigt sich auch an anderen Stellen im Interview, wenn davon die Rede ist, dass sowohl Mädchen als auch Buben etwas mit „Schnur“ und „Tixo“ gestalten (P4/59–71, 405).

P10 schafft nur in dem Sinne eine Gemeinsamkeit von Mädchen und Buben, indem sie den „Kreativbereich“ bei Mädchen als auch Buben als Antwort auf die Frage nach beliebten Bereichen im Gruppenraum aufzählt (P11/437–439). Jedoch fällt auf, dass

die Pädagogin nur im Zusammenhang mit den Mädchen konkrete Tätigkeiten wie „Malen“ oder das Gestalten von „Steckerperlenbilder“ nennt (P11/130–131), sodass offen bleibt, welche Tätigkeiten die Pädagogin mit den Buben verbindet.

Sechs Pädagog'innen – P2, P3, P7, P8, P11 und P13 – beziehen Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben auch auf kreative Angebote.

P2 spricht davon, dass „egal, ob Buben, Mädchen“, diese „gleich (*mhm*) begeistert von, vom kreativen Gestalten“ im Zuge von Angeboten sind (P2/419–423). Sie führt dazu aus: „Ähm, grad auch, wenn sie hineingreifen können in die Farbe, und also das mögen sie eigentlich alle bei mir“ (P2/419–423).

Einen ähnlichen Gedankengang verfolgt auch P13 und betont, dass das Malen im Zuge pädagogischer Angebote „beide gern“ machen (P13/439).

P3 thematisiert als beliebtes Angebot das Nähen und Sticken sowohl im Zusammenhang mit den Mädchen – „Nähen oder Sticken ist grad voll“ (P3/161–162) – als auch mit den Buben – „Nähen und Sticken (*lacht*), das ist bei ihnen grad echt voll ein Hype“ (P3/182–183). Sie fasst zusammen:

„Also, sobald ich in die Gruppe reinkomme: ‚Können wir heute wieder nähen?‘ (lacht). Und ich so: Ok, ok. Ich hol die Kiste schon‘. Also genau das ist jetzt grad so aktuell für die Kinder“ (P3/162–164).

Mit der Aussage „Kinder“ bezieht sich die Pädagogin damit sowohl auf Mädchen als auch auf Buben, verwendet allerdings in diesem Kontext einen übergeordneten Begriff. Aus Sicht von P7 stoßen kreative Angebote bei Mädchen und Buben auf gleiches Interesse. P7 zieht ein Angebot mit „Schleim oder mit Wasserfarben“ heran und sagt: „Das ist dann, egal ob's Burschen oder Mädchen. Also wenn ich irgendwas anbiete, das spricht dann eigentlich, egal ob Bub oder Mädchen, spricht dann beide an (*lacht*)“ (P7/57–60). Dasselbe trifft für die Pädagogin auch auf die Herstellung von Plastilin zu:

„Bei dem waren sie eigentlich gleich interessiert und das war eigentlich, das war eigentlich ziemlich gleich bei den Burschen und bei den Mädchen. Sie haben sich beide gefreut eigentlich also Burschen und Mädchen haben sich gefreut, dass wir das jetzt machen“ (P7/227–229).

P8 thematisiert „Bastelarbeiten“ im Zuge eines Angebots (P8/237). In Bezug auf die Mädchen sagt die Pädagogin:

„[...] also da gibts wirklich von bis, manche, die sich dafür überhaupt nicht interessieren, manche, die voll aufgehn in dieser, in dieser Bastelarbeit und dann noch mehr machen wolln und manche, die man kaum oder schwer motivieren kann, da mitzumachen“ (P8/241–244).

Folgende Aussage trifft P8 im Zusammenhang mit den Buben:

„[...] spannender Weise gibts bei mir momentan ein paar Burschen, die eigentlich dann gar nicht aufhören wollen, die dann noch mehr machen wolln und aber auch wieder welche, die das gar nicht interessiert“ (P8/246–248).

Durch die zwei Zitate kommt zum Ausdruck, dass die Gemeinsamkeit von Mädchen und Buben darin besteht, dass es sowohl Mädchen als auch Buben gibt, die an Bastelarbeiten mit unterschiedlichem Interesse und Motivation teilnehmen, abhängig von den Vorlieben der einzelnen Kinder.

P11 erwähnt das sogenannte „Actionpainting“ (P11/310) und fasst die Frage nach dem Erleben von Mädchen als auch von Buben folgendermaßen zusammen: „Die Kinder sind dann total kreativ und leben sich aus und haben Spaß am Malen und Kreativsein“ (P11/313–314). Unterschiede erkennt P11 „Überhaupt nicht“ (P11/317).

Im Folgenden werden die Aussagen von zwei Pädagog'innen – P6 und P12 – angeführt, die gleichzeitig Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Zuge der kreativen Betätigung von Mädchen und Buben bei Angeboten und im Freispiel ansprechen.

P12 führt aus, dass „kreative Angebote [...] bei den Kindern irrsinnig gut ankommen, sowohl bei den Buben als auch bei den Mädchen“ (P12/377–378). Schließlich hebt die Pädagogin folgende Differenzen zwischen Mädchen und Buben hervor:

„[...] nja, es is schon witzig zu beobachten, dass sind die Burschen mehr dahinter als die Mädchen, dass sie einfach nachfragen, sie wollen das auch machen. Ich glaub aber es liegt daran, dass die Mädchen selbst sehr kreativ sind, ja, und sehr gern ihre eigene Fantasie ausleben in ihrer Kreativität und ich glaub, die, den Burschen hilft das ein bisschen, eine Anleitung zu bekommen und denen macht es halt auch irrsinnig Spaß, ja. Aber ich glaub, dass sie immer so ein bisschen einen Stoß brauchen, um, um kreativ zu werden, ja. Also wenn du ihnen was hinlegst, sie arbeiten da nie selbstständig damit (mhm), aber sie brauchen erst amal, so glaub ich, so einen Input, damit was passiert (P12/391–402).

Die Pädagogin stellt zwar fest, dass die Buben kreative Angebote selbst einfordern, allerdings mehr „Anleitung“ benötigen und im Gegensatz zu Mädchen einen gewissen „Stoß“ bzw. „Input“ benötigen, „um kreativ zu werden“, während „Mädchen selbst sehr kreativ sind“ (ebd.).

P6 bezieht sich auf das Freispiel und spricht zunächst davon, dass Mädchen und Buben gerne „verschiedene Steckmuster“ mit „Bügelperlen“ legen – „das taugt ollen Vollgas“ (P6/240–248). Schließlich verweist der Pädagoge auf folgendes: „De ganze Beschäftigung an der Kunstecke, i glaub, dass sie doch eher vielleicht unterschiedlich sind im Ergebnis (mhm), aber in der Tätigkeit sehr ähnlich“ (P6/278–281). Somit verweist der Pädagoge im selben Gedankengang auf Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Als weitere Differenz führt der Pädagoge an, dass „des Künstlerische [...]

vermehrt die Mädels machen“, relativiert jedoch gleich seine Aussage und sagt: „[...] oda gewisse Mädels, es is so gfährlich mit dem“ (P6/272–273). Der Pädagoge spricht also zunächst an, dass sich tendenziell mehr Mädchen künstlerisch betätigen, relativiert seine Aussagen jedoch im weiteren Verlauf, indem er einen Wechsel von „die Mädels“ zu „gewisse Mädels“ vornimmt (ebd.). Gleichzeitig macht P6 mit dem Ausdruck „es is so gfährlich mit dem“ auf das Risiko aufmerksam, generalisiert von „den“ Mädchen zu sprechen (ebd.). Im weiteren Verlauf führt der Pädagoge aus, dass Buben im Vergleich zu den Mädchen Kreativität anders zeigen und „halt irgendwelche coolen Bauwerke machen“ (P6/316–318) und trifft damit eine weitere Unterscheidung zwischen Mädchen und Buben.

Weitere Unterscheidungen zwischen Mädchen und Buben kommen bei elf Pädagoginnen – P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P13, P14 und P15 – zum Ausdruck. Während die Mädchen verstärkt mit Malen und Zeichnen assoziiert werden, wird bei Aussagen über die Buben die Fertigung von Objekten forciert.

Während P1 bei den Mädchen das „Malen“ als beliebte Tätigkeit im Kindergartenalltag aufzählt (P1/131), bringt die Pädagogin mit den Buben das Basteln in Verbindung und gibt dafür folgendes Beispiel: „[...] also ein Bub hat vor ein paar Tagen, ähm, wie eine Art Ritterrüstung aus Papier gebastelt“ (P1/123–124). Auch fällt auf, dass die Pädagogin nur im Zusammenhang mit den Mädchen den „Kreativbereich“ als beliebten Aufenthaltsort nennt (P1/510).

Auch P3 zählt den „Kreativbereich“, auf die Frage nach beliebten Aufenthaltsbereichen, nur bei den Mädchen auf (P3/527). Die Pädagogin spricht davon, dass sie am liebsten mit unterschiedlichsten Materialien wie „Glitzer [...], irgendwelchen Bändern oder Papier“ (P3/558–561) gestalterisch tätig sind. Über die Buben sagt die Pädagogin, dass sie im Kreativbereich „extrem coole Sachen“ bauen (P1/147), sodass wie im Beispiel von P1 das Bauen eines Objekts im Vordergrund steht.

P9 spricht davon, dass die Mädchen, neben dem Zeichnen und Werken – dieses zählt die Pädagogin als Gemeinsamkeit von Mädchen und Buben auf – „basteln, schneiden, kleben“ (P9/115). Schließlich spricht die Pädagogin explizit von einem „Unterschied“ zu den Buben und sagt über diese: „[...] die machen halt Papierflieger oder ja solche Dinge (*mhm*)“ (P9/548–549).

P15 erlebt die Mädchen bei kreativen Angeboten „verstärkter als die Burschen“ (P15/466). Sie beschreibt die Mädchen als „sehr intressiert auf jeden Fall. Also (.)

grundsätzlich“, wobei sie schließlich ergänzt: „Ja, also auch net (.) alle Mädchen (*mhm*). Natürlich, wills jetzt nicht pauschalisieren“ (P15/466–468). Damit relativiert sie ihre zuvor getätigte Aussage und formuliert einen differenzierteren Blickwinkel. Im Anschluss lenkt die Pädagogin den Fokus auf die Buben und sagt es sei „herausfordernder, was zu machen, was Burschen interessiert“ (P15/473–477). Schließlich geht sie auf die Interessen der Buben ein: „Aber wenn man jetzt' n Schiff faltet ja oder ein Raumschiff mit den Kindern bastelt, sind sie ja genauso interessiert“ (P15/475–477). Ähnliche Vorlieben der Buben benennt die Pädagogin auch im Freispiel und sagt, dass diese im „Kreativbereich oft was für den Konstruktionsbereich, äh, basteln“ (P15/169–175) bzw. „bauen“ (P15/689–690). Bei den Mädchen spricht P15 lediglich an, dass diese am „Maltisch“ den Zugriff zu „verschiedenen Materialien“ nutzen (P15/136–137), wobei die Pädagogin nicht näher auf die kreative Tätigkeit der Mädchen eingeht. Die Pädagogin bringt durch ihre Aussagen das Herstellen von Objekten von Seiten der Buben nicht nur im Kontext von kreativen Angeboten, sondern auch im Freispiel mit den Buben in Verbindung. Jedenfalls treten in den Ausführungen der Pädagogin die Unterscheidungen zwischen Mädchen und Buben in den Vordergrund.

P5 und P10 äußern, dass in Hinblick auf Zeichnen und Basteln im Freispiel „in der Gruppe die Mädchen mehr hintendieren als die Burschen“ (P10/66–70) bzw. „hauptsächlich“ die Mädchen diesen Tätigkeiten nachgehen (P5/80).

Während P4, P7, P8 und P13, dass Zeichnen bzw. „Malen“ als beliebte(re) Tätigkeit der Mädchen wahrnehmen (P4/420; P7/69–70; P8/85; P13/586), wird von den Pädagoginnen im Vergleich dazu darauf verwiesen, dass die Buben den Kreativbereich „nicht wegen dem Malen“ aufsuchen (P4/420), Malen „überhaupt nicht gerne“ (P7/104) bzw. „weniger“ (P13/159–160) ausüben bzw. nur „Manche [...] gerne zeichnen“ (P8/96–97). P13 spricht sogar davon, dass „der Kreativbereich eher noch von den Mädchen genutzt wird“ (P13/583). Im Zusammenhang mit den Buben ist die Rede, dass sie stattdessen „mehr Papierflieger“ (P7/57) bzw. „irgendwas ganz Großes machen“ (P13/435–436) oder es wird angeführt, dass „Ein paar [...] sehr gerne schneiden und basteln“ (P8/96). Die Aussagen betreffend Mädchen werden von P7, P8 und P13 auf „sie“, also die gesamte Mädchengruppe bezogen (P7/69–70; P8/85; P13/586). Während P7 und P13 ihre Aussagen betreffend Buben ebenso auf die gesamte Gruppe ausdehnen (P7/56–57; P13/159), spricht P13 „manche“ bzw. „Ein paar“ Buben mit ihren Ausführungen an (P13/95–96) und schafft mit ihrer Relativierung einen differenzierteren Blick.

P14 unterscheidet zwischen Mädchen und Buben, indem sie angibt, dass die Mädchen in ihrer Gruppe sich bereits früh dem „Zeichnen (mhm), Ausmalen“ widmen, wohingegen aus ihrer Sicht die Buben erst im „Vorschulalter“ Interesse für Kreatives zeigen (P14/116–119). Somit kommt ein höherer Andrang der Mädchen in Bezug auf kreative Tätigkeiten zum Ausdruck. Auch gibt die Pädagogin an, dass die Buben „meistens Flughafen, Flugzeuge, Autos“ (P14/703–707) zeichnen bzw. schildert die Pädagogin eine Situation, in der die Buben „sehr viele Flieger gebastelt haben“ (P14/300-301). Damit markiert die Pädagogin eine Tätigkeit, die Mädchen weniger ausüben und nimmt eine weitere Differenzierung vor. Erneut wird die Herstellung von Objekten bei den Buben als Gegensatz zu den Mädchen genannt.

Subkategorie 1.3: Bau-, Konstruktions- und Experimentierspiele

Kategoriebeschreibung: Kategorie 1.3 werden jene Aussagen zugeordnet, welche Bau-, Konstruktions- und Experimentierspiele betreffen und durch die Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben sowie Unterschiede zwischen ihnen zum Ausdruck kommen. Dabei liegt der Fokus der Pädagog'innen vor allem auf Tätigkeiten, welche sich im „Bau- und Konstruktionsbereich“, im „Baubereich“ oder in der „Bauecke“ abspielen, aber auch auf pädagogischen Angeboten in Form von Experimenten. Sowohl beim Bauen und Konstruieren als auch bei Experimenten spielt Versuch und Irrtum oftmals eine bedeutende Rolle und wird an dieser Stelle im selben Bereich verortet.

Die Auseinandersetzung mit den Interviews macht deutlich, dass sich auch in diesem Fall alle 15 Pädagog'innen zum Bauen und Konstruieren oder Experimentieren von Mädchen und Buben äußern und Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen.

Verbindende Elemente lassen sich insbesondere in zehn Interviews – bei P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P10, P11, P15 – feststellen.

Von den Pädagoginnen P1 und P2 wird das Bauen mit „Duplo“ als beliebt bei Mädchen als auch bei Buben aufgezählt (P1/124–125, 514–515; P2/99–113). P2 spricht in diesem Zusammenhang sogar explizit davon, dass Mädchen und Buben auch gemeinsam „im Bau- und Konstruktionsbereich [...] spielen“ (P2/65–66).

P3 nennt als Antwort auf die Frage, welche Bereiche von Mädchen und Buben gleichermaßen genutzt werden, den „Zwischenbereich“, der mit einer „Holzeisenbahn“ und

„Sonsos-Material“ – dies sind Steckbausteine – ausgestattet ist und „von ihnen gleich eigentlich genützt“ wird (P3/594–598).

P5 bezieht sich auf das Bauen mit „Bausteinen“ und sagt, dass in diesem Kontext „alle dabei“ sind (P5/298–300).

P7 spricht die Gemeinsamkeit von Mädchen und Buben ebenso explizit an, indem sie berichtet, dass die Buben „in der Bauecke was bauen [...], aber auch Mädchen“ dies tun (P7/74–75).

P8 formuliert im ersten Schritt das gemeinsame Interesse von Mädchen und Buben in der „Bauecke“ zu spielen:

„[...] wenn ich jetzt so an die typischen klischeehaften Spielbereiche denk, mit Bauecke sind nur für die Burschen interessant, überhaupt nicht (mhm). Ja also, da sind sehr viel auch die Mädchen unterwegs in der Bauecke“ (P8/65–67).

Dem Zitat fügt die Pädagogin außerdem hinzu, dass von den Mädchen als auch von den Buben, die „Bauecke“ „gerne“ genutzt wird (P8/84–94). Allerdings fällt auf, dass die Pädagogin, wenn sie von den Buben berichtet, eine Vielzahl an weiteren Tätigkeiten aufzählt, wie beispielsweise das Spielen mit „Glasbausteinen“ (P8/92) und „Traktoren“ (P8/424).

Wie P8 spricht auch P11 davon, dass sich Mädchen und Buben gleichermaßen gerne im „Konstruktionsbereich“ aufhalten, wobei anzumerken ist, dass auch diese Pädagogin nur im Zusammenhang mit den Buben Tätigkeiten nennt, denen sie dort nachgehen, wie zum Beispiel mit „Magformers“ und „Bauklötzen“ zu bauen (P11/143–144).

P15 geht darauf ein, dass die Mädchen „gerne im Bau- und Konstruktionsbereich“ (P15/105–106) und die „Burschen vermehrt im Bau- und Konstruktionsbereich auf jeden Fall spielen“ (P15/115–116). Dabei fällt ähnlich wie bei P8 und P11 auf, dass P15 nur im Zusammenhang mit den Buben die dort ausgeübten Tätigkeiten aufzählt, wie etwa das Bauen mit „Konstruktionsmaterial“ (P15/163–164).

In Hinblick auf Experimentierspiele stellen zwei Pädagoginnen – P4 und P10 – Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben in ihren Aussagen in den Mittelpunkt.

P4 spricht beispielweise davon, dass „Experimente [...] genauso die Burschen wie auch die Mädchen eben gern“ machen (P4/135–136).

Auch P10 stellt das Verbindende von Mädchen und Buben in den Fokus: „[...] weil mit Versuchen kann man eigentlich, egal jetzt ob Burschen oder Mädchen, alle hinterm Tisch vor locken“ (P10/143–144).

Aus dem Interviewmaterial wird ersichtlich, dass acht Pädagog'innen – P3, P4, P6, P9, P10, P12, P13, P14 – auf einen höheren Andrang der Buben in Bezug auf das Bauen und Konstruieren oder den „Bau- und Konstruktionsbereich“ verweisen und somit Unterschiede zwischen Mädchen und Buben teilen. Gleichzeitig lassen sich Aussagen finden, in denen zum Ausdruck kommt, dass sich die Mädchen dem Bereich oder den damit verbundenen Tätigkeiten „weniger“ zuwenden bzw. wird der Bereich nicht als Aufenthaltsort der Mädchen im Tagesablauf genannt.

P3 nennt zwar, wie bereits angeführt, den „Zwischenbereich“, der Möglichkeit zum Bauen bietet, als Ort, an dem sich Mädchen und Buben aufhalten (P3/594-598), erwähnt jedoch nur im Zusammenhang mit den Buben den „Baubereich“ als expliziten Aufenthaltsort im Gruppenraum (P3/567–559). Zum Beispiel wird davon gesprochen, dass die Buben gerne mit Lego bauen (P3/145). Somit werden von der Pädagogin im Kontext des Bau- und Konstruktionsspiels auch Unterschiede zwischen Mädchen und Buben benannt, wobei sie unterschiedliche Erklärungen dafür findet, warum der „Zwischenbereich“ aus ihrer Sicht als gemeinsamer Aufenthaltsort von Mädchen und Buben fungiert und es im „Baubereich“ zu Differenzen kommt – dieser Aspekt wird im Zuge von Forschungsfrage 1 (Teil B) bearbeitet.

P6 formuliert: „I glaub, dass sie bei, bei den Konstruktionsspielen, san sicher weniger Mädchen dabei als Burschen, aber i habs ned analysiert“ (P6/212–214).

Dieser Gedankengang findet sich auch bei P14: „Äh mein, meine Sicht, wie ich das seh. Ja, die Buben sind mehr bei den Konstruktionssachen“ (P14/114–115). Bei der Nutzung von sogenannten „Kartonklotzen“ bemerkt die Pädagogin außerdem, dass „Die Buben [...] eine Burg oder eine Festung“ und „Die Mädchen [...] eine Couch, einen Sessel“ bauen (P14/661–666), sodass erneut Unterschiede in den Fokus gerückt werden.

Auch P4 spricht davon, dass „die Buben“ im Vergleich zu den Mädchen „eher jetzt Konstruktionsmaterial oder so spielen“ (P4/42–43), sowie „Mädchen, aber jetzt nicht so viel wie die Burschen“ im Baubereich sind (P4/439-440). Beim Spielen mit „Duplo“ werden ebenso Differenzen von Mädchen und Buben erwähnt: „Die Mädchen bauen halt dann eher ein Schloss draus und die Burschen bauen halt irgendein Fahrzeug oder einen Flughafen“ (P4/442–443).

P9 merkt an, dass die Buben „wie besessen“ konstruieren und nach „Vorlage“ bauen (P9/165–166, 528–529). Im Zusammenhang mit den Mädchen führt sie an, dass sie

dies „nicht so gern“ machen (P9/140) und den „Baubereich [...] am wenigsten“ nutzen (P9/495–496).

P10 und P13 beziehen ihre Unterscheidungen zwischen Mädchen und Buben auf die generelle Nutzung des Bau- und Konstruktionsbereichs. P13 spricht davon, dass „die Burschen eher im Bau- und Konstruktionsbereich“ spielen (P13/89–90), wobei P10 sich noch vager ausdrückt, in dem die Pädagogin ausführt, dass „die Burschen [...] sich vielleicht ein bisschen mehr drinnen beschäftigen“ (P10/87–93), wobei sie gleichzeitig auch im Interview davon spricht, dass die Mädchen „im Baubereich [...] sicher auch weniga“ sind (P10/117).

P12 nennt „den Bau- und Konstruktionsbereich“ (P12/559) bzw. den „Baubereich“ (P12/117) ausschließlich im Zusammenhang mit den Buben und sagt:

„So nach Plänen bauen, das gfallt den Buben irrsinnig gut. [...] Ja, das sind halt momentan die aktuellen Themen, die die Buben halt beschäftigen und interessieren auch, ja (mhm)“ (P12/611-614).

Dem fügt die Pädagogin hinzu, dass die Buben sich im Vergleich zu den Mädchen „eher“ dem „Bauen von, von Türmern und Häusern“ zuwenden (P12/124). Somit findet auch hier eine Differenzierung zwischen Mädchen und Buben statt.

Subkategorie 1.4: Regel- und Tischspiele

Kategoriebeschreibung: Kategorie 1.4 umfasst jene Aussagen, in denen die Pädagog*innen Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen auf „Regel- und Tischspielen“ beziehen. Darunter fallen Spiele, die regelgeleitet bzw. am Tisch ausgeübt werden. Dazu gehört beispielweise das Legen von Puzzles.

Sechs Pädagoginnen – P2, P4, P6, P8, P10, P15 – stellen die Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben in den Vordergrund.

P10 und P15 greifen „Tischspiele“ (P10/251) bzw. „Tisch- und Regelspiele“ (P15/438) im Allgemeinen auf und sprechen davon, dass die Buben und Mädchen „das gern machen“ (P10/277) bzw. „da beide sehr interessiert sind“ (P15/490).

P2, P4, P6 und P8 ziehen ebenso Tischspiele heran, wobei sie den Fokus im Speziellen auf das „Puzzle“-Spiel legen (P2/688; P4/43; P6/250; P8/95–120). Während P2, P4 und P6 explizit davon sprechen, dass Regel- und Tischspiele sowie Puzzles sowohl bei den Mädchen als auch bei den Buben beliebt sind – P2 führt sogar aus, dass Mädchen und Buben diese gemeinsam spielen (P2/684–688) – spricht P8 implizit eine Gemeinsamkeit an, indem die Pädagogin im Kontext Mädchen sagt: „[...] also generell so

Spiele bei Tisch, das is generell eher nicht so interessant aktuell (mhm), auch Puzzle bauen is jetzt nicht so interessant“ (P8/108–109). Im Kontext Buben verweist sie darauf, dass diese die genannten Spiele „nicht so gern“ machen (P8/120–121).

Zwei Pädagoginnen – P5 und P9 – treffen eine Unterscheidung zwischen Mädchen und Buben.

P9 sagt über die Mädchen: „Also Puzzle baun tun zur Zeit lieber Mädchen“ (P9/61–62) und stellt damit eine Tendenz der Mädchen fest, diesem Spiel nachzugehen. Im nächsten Satz weist sie jedoch darauf hin, dass es auf das Motiv des Puzzles ankommt und führt ein Puzzle mit „Baumeister Bob“ an, das laut ihr „die Buben [...] lieber“ machen (P9/65–66). Es lässt sich somit ableiten, dass das Puzzlespiel an sich von der Pädagogin als beliebter bei den Mädchen wahrgenommen wird, wobei das letzte Beispiel zeigt, dass P9 auch konkrete Puzzle nennen kann, welche die Buben laut ihrer Beobachtung bevorzugen. Jedenfalls scheint P9 Unterschiede in diesem Kontext zwischen Mädchen und Buben festzustellen.

P5 nennt ein „Memory“-Spiel, auf dem sogenannte „LOL-Figuren“ – bei LOL handelt es sich um spezielle Puppen – abgebildet sind und sagt: „[...] das machen auch hauptsächlich die Mädchen bei uns“ (P5/81–82).

Subkategorie 1.5: Singen und Tanzen

Kategoriebeschreibung: Unter Kategorie 1.5 fallen jene Aussagen, in denen das Singen und Musizieren, sowie Tanzen in Kombination mit Musik thematisiert wird und gleichzeitig Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen benannt werden. Singen und Tanzen werden von den Pädagog'innen im Rahmen von pädagogischen Angeboten angesprochen.

Sieben Pädagog'innen – P1, P2, P4, P5, P6, P11 und P13 – nennen Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben.

P1, P2, P5, P6, P11 und P13 äußern, dass Mädchen und Buben im Tagesablauf gerne singen (P1/347–352; P2/113–122; P5/103–117; P6/580–582; P11/295–297; P13/125–149). P4 sieht außerdem das Tanzen zur Musik als Gemeinsamkeit von Mädchen und Buben an (P4/295–297).

Es lassen sich aber auch Äußerungen heranziehen, in denen die Mädchen beim Singen oder Tanzen präsenter wahrgenommen und Unterschiede zwischen Mädchen und Buben genannt werden. Dies wird insbesondere in vier Interviews von P2, P4, P10 und P12 angesprochen.

P12 spricht zwar davon, dass sowohl Mädchen als auch Buben gerne singen, erlebt allerdings „Die Mädchen sehr im Vordergrund“ (P12/427).

Ähnliches formuliert P4. Die Pädagogin führt an, dass „eher die Mädchen“ mitsingen, wobei sie folgendes anmerkt: „[...] wobei wie gesagt, meine zwei älteren Burschen (*lacht*), die singen auch mit“ (P4/294–295). Während das Singen als beliebte Tätigkeit von den Mädchen „an sich“ beschrieben wird, werden in Bezug auf die Buben nur zwei Buben erwähnt, welche dies auch gerne tun. Somit ergibt sich beim Singen eine entsprechende Differenzierung zwischen Mädchen und Buben.

P10 führt zunächst aus, dass „sie“, die Mädchen, „ganz besonders gern“ singen (P10/102). Im weiteren Interviewverlauf formuliert sie schließlich folgenden Unterschied zwischen Mädchen und Buben: „Singen is meistens a so ned des, was die Buam so am Allerliebsten machen. Die werdn dann eher von den Mädels mitgenommen“ (P10/133-135). Somit werden die Mädchen als treibende Kraft erlebt, da laut der Pädagogin das Singen nicht unbedingt eine „Vorliebe“ der Buben ist.

P2 widmet sich neben dem Singen, welche die Pädagogin als Gemeinsamkeit von Mädchen und Buben anspricht, auch dem Tanzen zur Musik und sagt über die Buben: „[...] sie tanzen jetzt we/ also nicht so wie die Mädchen so mit, also das muss ich schon sagen“ (P2/390–391). Somit kommt eine höhere Beteiligung der Mädchen bei dieser Tätigkeit zum Ausdruck.

Subkategorie 1.6: „Kuscheln“ und Lesen

Kategoriebeschreibung: Kategorie 1.6 beinhaltet die Auseinandersetzung mit Aussagen, welche die Nutzung der „Kuschel - oder Lesecke“ und die dort ausgeübten Tätigkeiten betreffen sowie das Vorlesen von Büchern im Zuge von Angeboten. Hierbei benennen die Pädagog'innen Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben sowie Unterschiede zwischen ihnen. Mit Fokus auf entsprechende Bereiche im Gruppenraum ist zu sagen, dass das Lesen und „Kuscheln“ oftmals von den Pädagog'innen an einem Aufenthaltsort vereint wird, wobei P9 in ihrer Gruppe über eine „Kuschelecke“ (P9/190) und „Lesecke“ (P9/523) verfügt und sich darauf einzeln bezieht, wenn sie über Mädchen und Buben spricht.

Vier Pädagog'innen – P3, P6, P9, P13 – heben Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben hervor.

P3 und P15 sprechen davon, dass die „Kuschelecke“ einen beliebten Bereich von Mädchen und Buben darstellt (P3/594; P15/696–699), P9 sagt dies über die „Lese-ecke“ (P9/523–539). P3 und P9 sprechen dabei gleichzeitig verbindende Tätigkeiten von Mädchen und Buben an. P3 sagt, dass „die Kinder“ es zum Beispiel genießen „ein Buch in Ruhe anzuschauen“ (P3/608–26). P9 sagt: „da tratschens viel und also, da wird ned nur glesen, sondern da hängtens dann so auf der Couch“ (P9/562–564).

P6 und P13 greifen das Vorlesen von Büchern im Kontext von Angeboten auf und sprechen davon, dass sowohl Mädchen und Buben aktiv dabei sind (P6/583; P13/408–415). P13 konkretisiert diesen Gedanken noch weiter, indem der Pädagoge das Erzählen von Märchen erwähnt und zusammenfasst: „[...] die Burschen hörn auch sehr gerne Mär/ Märchen, die Mädls hörn sehr gerne Märchen“ (P13/413-414).

Unterschiede werden von neun Pädagog'innen – bei P1, P2, P4, P5, P8, P9, P13, P14 und P15 – formuliert. Differenzen kommen in Bezug auf die Nutzung des Aufenthaltsbereichs sowie im Zusammenhang mit dort ausgeübten Tätigkeiten zum Ausdruck.

P15 führt folgende Differenz in Hinblick auf Tätigkeiten in der „Kuschelecke“ an: „[...] weil die Mädls da dann oft mehr die Höhlen bauen und so, und die Burschen vielleicht eher mehr, ähm, die Bücher anschauen“ (P15/696–699).

Bei P8 ist dies genau umgekehrt der Fall. Während die Pädagogin das „Bücher lesen“ als ausgeübte Tätigkeit der Mädchen in der „Kuschelecke“ anführt (P8/84; 103–122), formuliert sie Folgendes in Hinblick auf die Buben: „Ja und Bücher lesen, das is jetzt auch nicht sowas, was sie so spannend interessiert (mhm). Da is die Kuschelecke eher zum Höhlen bauen da“ (P8/121–122).

P4 spricht davon, dass die „Kuschelnische“ (P4/386) bzw. der „Bilderbuchbereich“ (P4/399) ein beliebter Bereich der Mädchen ist, wobei sie sich dabei auf „die Mehrheit“ der Mädchen bezieht (P4/400). Der Bereich wird im Zusammenhang mit den Buben nicht als Aufenthaltsort angeführt. P4 äußert auch, dass die Mädchen „hin und wieder“ Bücher betrachten (P4/63), während die Buben dies aus ihrer Sicht nicht zu ihren beliebten Tätigkeiten zählen würden (P4/105-106).

P9 stellt Mädchen und Buben direkt gegenüber:

„Die Burschen sind sicher auch nicht die, die unbedingt die Kuschelecke immer brauchen. Also ich glaub auch, da würdents sagen: ‚Auf die kömma verzichten‘ (mhm) Ja. Aber halt auch schwer, also ich tu ma schwer mit diesen pauschal sagen ‚die Burschen‘“ (P9/189–192).

Die Pädagogin stellt zunächst fest, dass die Kuschelecke „sicher auch nicht“ der Ort ist, der von den Buben „unbedingt [...] immer“ benötigt wird und äußert die Vermutung, dass die Buben sogar äußern würden, auf den Bereich „verzichten“ zu können (ebd.). Im nächsten Schritt verweist die Pädagogin allerdings auf ihre Schwierigkeit Pauschalaussagen zu treffen und schafft damit einen relativierenden Zugang.

P1, P5 und P13 führen die „Kuschelecke“ (P1/510; P5/387) bzw. den „Kuschelbereich“ (P13/624) nur im Zusammenhang mit den Mädchen als beliebten Aufenthaltsort an, sodass sich daraus ebenso eine Differenzierung ergibt.

P14 bezieht sich auf das Lesen bzw. Betrachten von Büchern, losgelöst von einem bestimmten Bereich. Sie spricht davon, dass „die Buben [...] sehr gerne die Bücher“ lesen (P14/698–699) und sich für „verschiedene Lexikons“ interessieren (P14/277). Im Vergleich dazu verweist die Pädagogin nur auf ein Mädchen, das sich ebenso für Lexika begeistert (P14/397–407). Ansonsten bleibt das Lesen bzw. Betrachten von Büchern bei den Mädchen unkommentiert. Während die Pädagogin die genannte Tätigkeit also auf alle Buben überträgt, verweist sie ausschließlich auf ein Mädchen als Ausnahmeerscheinung, woraus sich eine entsprechende Tendenz der Buben, sich dieser Tätigkeit zuzuwenden, ableiten lässt. Einen ähnlichen Zugang hat P2, welche den „Lesebereich“ als beliebten Aufenthaltsort der Buben benennt: „[...] weil halt grad bei mir die Burschen auch wirklich schon, ähm, selbst lesen können“ (P2/646–659). Ist die Rede von den Mädchen, klammert sie diesen Bereich aus. Es lässt sich ableiten, dass der genannte Bereich aus Sicht der Pädagogin für die Mädchen weniger im Mittelpunkt steht.

6.1.1.2 Kategorie 2: Modalitäten des Verhaltens

Kategoriebeschreibung: Unter Kategorie 2 fallen jene Aussagen der Elementarpädagog'innen, welche Modalitäten des Verhaltens von Mädchen und Buben – die Art und Weise, wie sie verschiedene Tätigkeiten im Tagesablauf aus Sicht der Pädagog'innen ausüben – zum Ausdruck bringen. Im Zuge dessen werden implizit oder explizit Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen von den Pädagog'innen benannt.

Subkategorie 2.1: Von „Ausdauer“ bis „Abgelenktheit“

Kategoriebeschreibung: Kategorie 2.1 ermöglicht die Auseinandersetzung mit Aussagen zu Modalitäten des Verhaltens, welche von „Ausdauer“ bis zu „Abgelenktheit“ reichen – durch die Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen zum Ausdruck kommen.

In Hinblick auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben lassen sich zwei Pädagoginnen – P4 und P14 – anführen.

P4 spricht davon, dass bei kreativen Angeboten sowohl in der Gruppe der Mädchen als auch der Buben „manche schnell sind und manche halt eher genauer“ (P4/258–259). Somit teilt die Pädagogin die Wahrnehmung, dass unterschiedliche Arten der Ausdauer sowohl bei den Mädchen als auch den Buben vertreten sind.

P14 erlebt Mädchen als auch Buben beim „Tempelhüpfen“ ähnlich ausdauernd und fasst zusammen: „Also da ist kein Unterschied gewesen, nein“ (P14/490–493).

Sechs Pädagoginnen – P1, P3, P7, P9, P14 – widmen sich in ihren Ausführungen den Differenzen zwischen Mädchen und Buben in Bezug auf die hier diskutierten Verhaltensmodalitäten.

P14 nimmt insofern eine Differenzierung zwischen Mädchen und Buben beim kreativen Gestalten vor, indem sie sagt: „Die Mädchen sind die, die länger bleiben“ (P14/468–471). Die Pädagogin bringt mit dem Zitat implizit zum Ausdruck, dass die Mädchen im Vergleich zu den Buben ausdauernderes Verhalten an den Tag legen.

P7 bezieht sich auf die „Vorschulkinder“, wenn sie zwischen Mädchen und Buben differenziert (P7/255–260). Bei der Aufgabenstellung, ein Selbstportrait von sich zu zeichnen, erinnert sich die Pädagogin an folgende Beobachtung bei den Buben: „[...] die haben sich irgendwie zeichnet, nur dass` schnell fertig sind und die Mädels sind gessen, ur lange und habn dann noch die ganze Familie dazu zeichnet“ (ebd.). Somit teilt die Pädagogin die Beobachtung, dass die Vorschulbuben die Zeichnung möglichst schnell fertig stellen, während die Vorschulmädchen stattdessen längere Zeit dafür aufwenden.

Weitere Differenzierungen werden im Kontext von pädagogischen Angeboten vorgenommen.

P7 bezieht ihre Überlegungen auch auf sogenannte „Kreisspiele“ (P7/198). Aus der Darstellung der Pädagogin geht hervor, dass aus ihrer Sicht „die Burschen nicht so

lange oder so ruhig sitzen bleiben“ (P7/210). Die Pädagogin verweist außerdem auf „einige Burschen“, die sich von Bausteinen ablenken lassen und dadurch „nicht so aufmerksam“ sind (P7/211–213). Die Mädchen dagegen zeigen laut der Pädagogin ausdauernde Verhaltensweisen, indem „sie sitzen bleiben und nicht nebenbei was spielen“ (P7/215).

P3 identifiziert Differenzen im Kontext der „Arbeit mit den Kindern im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr“ (P3/323–324) mit Fokus auf „Arbeitsblätter“ (P3/340). Dazu sagt die Pädagogin über die Buben:

„Also die sind da sehr aufmerksam, ahm, was ich sehr faszinierend find, also das find ich richtig toll. Die Aufmerksamkeitsspanne is zwar nicht so lange wie bei den Mädels, aber ich sag ihnen einmal die Aufgabenreihenfolge und sie ziehns durch“ (P3/366–369).

Mit dem Zitat benennt die Pädagogin eine explizite Unterscheidung zwischen Mädchen und Buben. Die Buben verhalten sich ihrer Meinung nach zwar „sehr aufmerksam“ und stellen die Arbeitsblätter fertig („sie ziehens durch“), jedoch beobachtet die Pädagogin im Vergleich zu den Mädchen eine geringere Aufmerksamkeitsspanne (ebd.).

P1 erlebt die Mädchen beim Singen „ruhig und konzentriert“ (P1/349), während sie folgende Formulierung für die Buben findet: „Ahm so allgemein würd ich sagen, dass sie manchmal ein bissl unruhiger sind in der Gesamtheit als die Mädchen“ (P1/352–354). P1 führt allerdings auch „Sprachspiele“ an, bei denen sich die Buben im Vergleich zu den Mädchen, aus ihrer Sicht „länger konzentrieren können“ (P1/332–362)

P9 bezieht sich zum einen auf keine konkrete Tätigkeit, sondern auf ihre „allgemeine“ Wahrnehmung von Mädchen und Buben: „[...] und manchmal etwas, was die Mädchen besser können is, die Mädchen können bei einer Sache bleiben und die Burschen sind da a bisserl sprunghafter (mhm)“ (P9/205–207). Es lässt sich somit ableiten, dass die Mädchen aus Sicht der Pädagogin „manchmal“ mehr Ausdauer zeigen. Im nächsten Schritt merkt die Pädagogin allerdings an: „Ich tu mir mit dem Pauschalisieren (*ja, ja*) echt schwer“ und verweist damit auf ihre Schwierigkeit, generalisierende Aussagen zu treffen (P9/207–208). Zum anderen nennt P9 allerdings als Kontrast dazu auch eine Tätigkeit, in der sie Mädchen weniger ausdauernd erlebt: „Also dieses Konstruieren, wies die Buben tun, mit diesem (lacht) Eifer und dieser Ausdauer, das machen's nicht so gern“ (P9/142–144).

Subkategorie 2.2: Von „Action“ bis „Zurückhaltung“ bzw. „Rückzug“

Kategoriebeschreibung: Kategorie 2.2 umfasst Aussagen zu Modalitäten des Verhaltens, welche Facetten von „Action“ bis „Zurückhaltung“ bzw. „Rückzug“ betreffen und

in denen auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen verwiesen wird.

In Bezug auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben lassen sich insbesondere Aussagen von fünf Pädagog'innen – P3, P6, P12, P14 und P15 – heranziehen. Dabei zeigen sich laut der Pädagog'innen Facetten von „Action“, „Zurückhaltung“ bzw. „Rückzug“ bei Mädchen und Buben.

P6 bezieht sich auf den „Bau- und Konstruktionsbereich“, der sich auf der oberen Etage im Gruppenraum befindet (P6/47). Das Spiel der Mädchen beschreibt der Pädagoge wie folgt: „Die Mädls dan so wüd dann dort obn. In der Ruhestunde, da wird, da wird so Gas gebn, da obn“ (P6/770–771). Das Spiel der Buben gestaltet sich laut dem Pädagogen so: „[...] de haben oben einfach irgendwelche Polster si gegenseitig (lachend) aufe gschmissen. Also (mhm) recht, recht wüde Spiele“ (P6/142–143). In beiden Zitaten kommt also ein „wildes“, „actionreiches“ Spiel von Mädchen und Buben zum Ausdruck.

P15 führt an, dass Mädchen und Buben während des Spielens oft „laut“ agieren (P15/234–243), sodass dies ebenso als Benennung einer Gemeinsamkeit eingestuft werden kann.

P14 berichtet, dass Mädchen als auch Buben im Tagesablauf gerne „hüpfen“, hebt also beide „Gruppen“ als aktiv hervor (P14/127, 648).

P12 beschreibt, bezugnehmend auf das Bewegungsspiel „Drachenschwanzfangen“, dass „die Mädchen“ dem gegenseitigen Fangen „genauso mit Eifer und Euphorie“ nachgehen (P12/417–424). In Bezug auf Bewegungslandschaften bemerkt die Pädagogin: „Also, es gibt eigentlich nix, was Mädchen nicht machen oder was Burschen nicht machen wollen. Es probiert ein jeder eigentlich alles aus“ (P12/405–406). Die Pädagogin ergänzt allerdings: „Es gibt Kinder, die sind, die halt vielleicht ängstlich sind, die dann auch vorsichtig sind bei gewissen Sachen, grad bei Bewegungslandschaften“ (P12/406–408). Somit bezieht sich die Pädagogin hierbei auf bestimmte „Kinder“ (ebd.) – diese Umschreibung kann sowohl Mädchen als auch Buben betreffen –, die aus Sicht von P12 mitunter „zurückhaltend“ agieren. Somit werden auch hier gemeinsame Bezugspunkte formuliert.

Auch führt P3 einen verbindenden Aspekt von Mädchen und Buben an. Die Pädagogin bezieht sich auf die „Kuschelecke“, die für Mädchen und Buben gleichermaßen als „Rückzugsort“ fungiert (P3/594). Dies zeigt sich laut der Pädagogin auf folgende Art

und Weise: „Also da sitzen sie wirklich ne Stunde drinnen [...] und du merkst richtig, die liegen dort und genießen das richtig, ja“ (P3/627–629). Somit bemerkt die Pädagogin bei Mädchen wie auch Buben Verhaltensweisen des Rückzugs.

Richtet sich der Blick auf benannte Unterschiede zwischen Mädchen und Buben, fällt auf, dass bei den Buben sehr aktive Verhaltensweisen genannt werden, die mit dem Begriff „Action“ assoziiert werden können, während bei den Mädchen eher zurückhaltende Verhaltensweisen beschrieben werden. Dies schildern elf Pädagog'innen – P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P13 – mit Bezug auf diverse Bewegungsangebote sowie mit Blick auf das „allgemein“ wahrgenommene Spielverhalten im Zuge des Tagesablaufs.

So nutzen sechs Pädagog'innen – P2, P3, P4, P9, P12, P13 – in ihren Ausführungen den Begriff „wild“. Dies kommt insofern zum Ausdruck, dass einerseits im Zusammenhang mit den Buben von „wilden“ Verhaltensweisen die Rede ist, andererseits angesprochen wird, dass die Mädchen von „wilden“ Tätigkeiten Abstand nehmen, eher zurückhaltender agieren oder Formen des Rückzugs zeigen.

P3 spricht davon, dass während des Aufenthalts im Garten „die Burschen [...] eher die Wilderen“ sind, während die Mädchen wie folgt beschrieben werden: „[...] für die Mädels ist da eher schon die Vorsicht da (*mhm*), die dann eher lieber einmal ein Schritt zurück und langsamer und doch eher mit Hilfe“ (P3/396-397). Ähnliches beschreibt P9, welche die Buben bei Bewegungsangeboten „sehr wild“ erlebt und von den Mädchen berichtet: „[...] die platzen nicht so aus“ (P9 /374-381).

P2 zieht in ihren Ausführungen bestimmte Mädchen heran:

„Bei Bewegungsspielen gibt's ein zwei Mädchen, die muss man oft, ähm, motivieren, mitzumachen bzw. wenn es ihnen irgendwie zu wild wird, stellen sie sich auch oft gerne mal auf die Seite [...], was im Gegensatz zu den Burschen in meiner Gruppe nicht is. Also die sind da immer voll dabei“ (P2/398-402)

Somit wird in dem Zitat die Aussage getroffen, dass „ein, zwei Mädchen [...] im Gegensatz zu den Burschen“ Facetten von Zurückhaltung zeigen, wenn es ihnen „zu wild wird“ (ebd.) Die Buben sind laut der Pädagogin „immer voll dabei“ (ebd.). Während die Pädagogin ihre Aussage nur auf bestimmte Mädchen („ein, zwei“) bezieht, ist hingegen verallgemeinernd von „den Burschen“ die Rede (ebd.). Dennoch findet eine Unterscheidung zwischen Mädchen und Buben statt.

P13 beschreibt seine Beobachtungen im Zuge von Bewegungsangeboten wie folgt und stellt damit Mädchen und Buben direkt gegenüber:

„Da kann man, ahm, schon einen kleinen Unterschied erkennen, dass die Burschen da weniger zurückhaltend sind [...] aber es ist so, dass die Mädchen eher in die Beobachterrolle am Anfang gehen, aber im Endeffekt, zum Schluss kommt es auf das Gleiche hinaus. Sie spielen beide vollkommen gleich, welches Geschlecht sie haben, voll mit (mhm) und sind da wirklich auch ausufernd dabei, seis jetzt wirklich Burschen oder Mädls (mhm)“ (P13/421–427).

Aus dem Zitat geht die Unterscheidung hervor, dass der Pädagoge „die Burschen“ prinzipiell als „weniger zurückhaltend“ als „die Mädchen“ erlebt (ebd.). Auch sieht P13 die Mädchen „am Anfang“ des Bewegungsangebots in der „Beobachterrolle“ (ebd.). Der Pädagoge resümiert allerdings, dass er Mädchen und Buben schließlich beide „ausufernd“ erlebt (ebd.). Somit lässt sich ableiten, dass die Mädchen im Gegensatz zu den Buben eine gewisse „Vorlaufzeit“ benötigen, um zu den Buben vergleichbare Verhaltensmodalitäten an den Tag zu legen. Das Unterscheidungsmoment manifestiert sich auch insofern, indem P13 zum Ausdruck bringt, dass „sie“, die Mädchen „nicht so gern [...] wildere ausufernde Spiele“ ausüben und die Buben „die klassische Ruhephase“ eher ablehnen und „gleich wieder in Action“ sein wollen (P13/155–157).

P4 und P12 werfen einen „allgemeinen“ Blick auf die hier diskutierten Verhaltensmodalitäten von Mädchen und Buben im Kindergartenalltag, ohne Bezug auf bestimmte Angebote zu nehmen. So bezeichnen beide Pädagoginnen die Buben in ihrer Gruppe als „wild“ (P4/120; P12/199), wobei P4 anmerkt, dass es „auch nicht zu allen passt“ (P4/120) und damit eine Relativierung vornimmt. P12 verweist darauf, dass es „bisschen ausarten kann bei den Burschen“ (P12/199–201). In Hinblick auf die Mädchen stellt P4 die Vermutung an, dass diese „wilde Spiele [...] nicht machen“ (P4/89–90). Außerdem merkt die Pädagogin im weiteren Interviewverlauf an: „[...] ansonsten sitzen oft zwei, drei Mädchen zusammen und wollen sich einfach, glaub ich, auch ein bissl zurückziehen. Also das is ihnen, glaub ich, auch wichtig, was einfach ein bissl ruhiger is“ (P4/411–413). P12 stellt Mädchen und Buben ebenso direkt gegenüber: „Ja, während die Mädchen halt eher [...] ruhig beim Tisch sitzen, leben sich die Burschen eher im Bewegungsraum aus“ (P12/121–123). Damit wird auch in diesem Interview der Gegensatz zwischen „Action“ und „Rückzug“ und damit zwischen Mädchen und Buben sichtbar.

Fünf weitere Pädagog'innen – P1, P5, P7, P8 und P10 – machen ebenso auf die „Aktivität“ der Buben und die „Zurückhaltung“ bzw. den „Rückzug“ der Mädchen aufmerksam.

So beschreibt P1 das Verhalten der Buben bei Bewegungsspielen als „ausholender“ oder „unkontrollierter“ als bei den Mädchen (P1/493–494).

P7 und P8 beschreiben die Buben im Kindergartenalltag als „aktiv“ (P7/113; P8/130). Dies zeigt sich den Aussagen von P7 zufolge dadurch, dass die Buben zum Beispiel „nicht gerne so Tischspiele spielen“, da sie „mehr Action“ brauchen (P7/106–107). Für P8 wird der Aspekt der „Aktivität“ dadurch deutlich, dass „die Lautstärke [...] bei den Burschen momentan grad sehr Thema“ ist (P8/131–132). Die Mädchen hingegen sind „ruhiger“ (P7/128), wollen sich „zurückziehen“ (P7/384) bzw. „dem Gruppenlärm [...] flüchten“ (P8/414), so die Pädagoginnen. P7 stellt ergänzend außerdem einen direkten Vergleich zwischen Mädchen und Buben an:

„Die Mädchen laufen nicht weg, also das is noch nie passiert, dass ein Mädchen vorgelaufen ist, aber bei den Burschen ständig [...] weil die mehr aktiv, ja ok, mehr Aktivität brauchen“ (P7/394–397).

In dem Zitat wird erneut die hohe „Aktivität“ der Buben im Gegensatz zu den Mädchen hervorgehoben.

P5 und P10 stellen Mädchen und Buben unmittelbar in ihren Ausführungen gegenüber – P5 bezieht sich dabei auf den Aufenthalt im Turnsaal:

„Ähm, mir kommen die Mädchen da ein bisschen ruhiger vor. Also die Burschen sind sehr auf Laufspiele und laufen“ (P5/297-298).

„[...] wenns recht laut is und, und, und sehr heftig zur Sache geht. Wenn die Burschen ein bisschen mit dem Temperament überschwanken, da nehmen sich die Mädels dann schon sehr zurück“ (P10/115–117).

In den zwei Zitaten werden erneut sehr aktive bzw. laute Verhaltensweisen im Zusammenhang mit den Buben genannt, wohingegen die Mädchen als eher ruhig und zurückhaltend beschrieben werden.

Subkategorie 2.3: Von „Kooperation“ bis „Konkurrenz“

Kategoriebeschreibung: Kategorie 2.3 ermöglicht die Auseinandersetzung mit Aussagen zu Modalitäten des Verhaltens, welche auf Elementen von „Kooperation“ bis zur „Konkurrenz“ verweisen und durch die Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen zum Ausdruck kommen.

Neun Pädagoginnen – P3, P4, P5, P7, P8, P12 und P15 – greifen Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben auf.

So sprechen P3, P4, P5, P7 und P15 davon, dass sowohl Mädchen als auch Buben im Kindergartenalltag „hilfsbereit“ agieren (P3/197–204; P4/114–121; P5/112–130; P7/110–113; P15/493). Vergleichbare Begrifflichkeiten finden sich bei P2 und P13.

P2 spricht davon, dass die Mädchen „sehr sozial miteinander sind“ (P2/205) und beschreibt die Buben als „sehr liebevoll“ im Kontakt mit anderen (P2/212). P13 betont, dass „der soziale Umgang einfach miteinander“ bei Mädchen und Buben gleichermaßen vertreten ist, zum Beispiel im Zuge der „Eingewöhnung(en)“ (P13/167–172).

Zwei Pädagoginnen – P8 und P12 – formulieren Modalitäten des Verhaltens bei Mädchen und Buben, welche sich mit dem Begriff „Konkurrenz“ umschreiben lassen, so dass Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben benannt werden.

P8 berichtet sowohl bei Mädchen als auch bei Buben von Streitigkeiten, in denen sie „irgendwelche Spielsachen [...] nicht teilen wollen“ (P8/147).

P12 berichtet Ähnliches von den Buben, und beschreibt die immer wieder auftretende Situation, dass diese sich im Baubereich beispielweise um ein Auto streiten (P12/234–239). Bei den Mädchen treten ebenso Situationen der „Konkurrenz“ auf, wobei sie als Beispiel nennt, dass diese „bewerten, wie toll wer anderer was gemacht hat“ (P12/227). So nennt P12 zwar unterschiedliche Beispiele, jedoch wird deutlich, dass sowohl Mädchen als auch Buben konkurrierende Verhaltensweisen an den Tag legen.

Unterschiede zwischen Mädchen und Buben heben sieben Pädagog'innen – P2, P3, P6, P9, P13, P14 und P15 – im Spektrum zwischen „Kooperation“ und „Konkurrenz“ hervor. Die Buben werden eher mit Verhaltensmodalitäten der Konkurrenz und des Wettbewerbs in Verbindung gebracht. Die Mädchen werden hingegen eher mit kooperativen Verhaltensweisen assoziiert.

So sprechen fünf Pädagog'innen – P2, P9, P13, P14 und P15 – davon, dass die Buben im Vergleich zu den Mädchen Verhaltensweisen zeigen, die das Kräfteressen forcieren:

„Und was jetzt auch, also weils ja auch so auf, äh, im Gegensatz zu den Mädchen. Vor allem die Vorschulburschen, also dieses Kräfte messen, sag ich jetzt mal, dieses äh Raufen (mhm)“ (P2/182–184).

„Also dieses sich gegenseitig messen wollen, das habn die Mädchen nicht so. Also das, das vorne sein wolln, das schneller, stärker, also diese ganzen Superlativen (mhm), ähm, das erleb ich bei den Burschen sehr stark“ (P9/376–378).

„Das is, halt so klassische Beispiele, die den Burschen eher sehr viel Spaß machen, so das Aus, das körperliche Austesten“ (P13/150–151).

„Die sind mehr aufs Kämpfen“ (P14/132–133).

„[...] weil, äh, Burschen find i [...] einfach schon oft mehr Kräfte messen wollen“ (P15/459–460).

Aus den Zitaten lässt sich ableiten, dass die Pädagog'innen konkurrierende Verhaltensweisen tendenziell mit den Buben assoziieren und damit einen entsprechenden Gegensatz zu den Mädchen feststellen.

P13 sagt an einer anderen Stelle im Interview außerdem: „Kräfte ausmessen. Das ist eher nicht so von den Mädels, ahm, akzeptiert“ (P13/134).

P14 spricht ausschließlich im Zusammenhang mit den Mädchen davon, dass diese hilfsbereit agieren, zum Beispiel beim kreativen Gestalten (P14/273–295). Damit wird dem formulierten Gegensatz zwischen Mädchen und Buben noch mehr Nachdruck verliehen.

P2 hebt in dem angeführten Zitat insbesondere „die Vorschulburschen“ hervor, wobei die Pädagogin im Zusammenhang mit „Bewegungsspielen“ (P2/398) auch auf „sie“, also die Buben an sich, in ihrer Gruppe Bezug nimmt: „Also sie, sie lieben es auch eben, sich, äh, zu messen, äh und äh, wollen irgendwie mehr gewinnen, sag ich jetzt mal. Also sie sind da ‚Ich bin eben der Stärkere‘ oder weiß ich nicht.“ (P2/409–411). Mit Bezug auf die Mädchen stellt die Pädagogin die Vermutung an, dass diese Konfrontationen nicht mögen und entsprechend „nicht streiten“ wollen (P2/147–149).

P3 und P6 formulieren Aussagen, in denen die Mädchen als kooperativer bzw. hilfsbereiter als die Buben beschrieben werden.

So äußert P3 einen Gegensatz zwischen Mädchen und Buben beim kreativen Gestalten:

„Mhm, ja, die Burschen arbeiten eher, wie gsagt, so für sich und schaun, dass ihr Werk irgendwie, ahm, gut wird und konzentrieren sich da ganz stark drauf, und die Mädels sind dann so, wenns sies ein zwei Mal durchgeführt haben, dass sie dann noch meine Rolle übernehmen. Also ich lass ihnen auch das Material dann dort liegen und sie machens dann, sie führn dann das Angebot durch, auch mit den jüngeren Kindern. Also, das is eher, da kommt dieses Fürsorgliche einfach heraus, ja, und die Burschen sind da eher so für sich und machen das“ (P3/375–382).

Aus den Aussagen der Pädagogin geht hervor, dass aus ihrer Sicht „die Burschen“ darauf fokussiert sind, „dass ihr Werk irgendwie ähm gut wird“ (ebd.). Die Mädchen hingegen unterstützen die „jüngeren“ Kinder dabei, das Angebot durchzuführen und schlüpfen in die Rolle der Pädagogin (ebd.).

Ähnliches beschreibt P6, der die Mädchen im Allgemeinen wie folgt charakterisiert und gleichzeitig eine Abgrenzung zu den Buben schafft:

„Sie haben doch diese, sie// Kümmern, es, es vermehrt bei den Mädchen sehr, wenns auf die Klan schaun [...] des is de Burschen meistens eher wurscht. Ähm, äh, den meisten, es kimmt auf den Burschen drauf au, oba die Mädchen san da, de ‚Kann ich dem helfen beim Einschlafen?‘ Da kömma// Dass des a Bua sogt, des kimmt eher selten vor“ (P6/287–291).

Der Pädagoge verbindet hilfsbereite Verhaltensweisen, zum Beispiel „beim Einschlafen“, vorwiegend mit den Mädchen. In Hinblick auf die Buben verweist der Pädagoge darauf, dass „es [...] auf den Burschen“ ankommt bzw. die Buben im Allgemeinen „eher selten“ Hilfe anbieten (ebd.).

6.1.2 Teil B: Einflussfaktoren auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen

In Teil B der Inhaltsanalyse betreffend Forschungsfrage 1 stand im Fokus, worauf Elementarpädagog'innen die genannten Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen zurückführen.

Demnach wurde das Interviewmaterial Schritt für Schritt dahingehend untersucht, welche Einflussfaktoren auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen angeführt werden. Im Zuge des induktiven Vorgehens der Kategorienbildung konnten unterschiedliche Einflussfaktoren auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Aussagen ausfindig gemacht werden, sodass diese im Zuge der Darstellung der Ergebnisse getrennt voneinander dargestellt werden. Die folgenden Tabellen geben einen Überblick, mit welchen Einflussfaktoren die Pädagog'innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Verbindung bringen und welche Kategorien sich daraus ableiten lassen:

Tabelle 2. Gebildete Kategorien: Einflussfaktoren auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben - Inhaltsanalyse Teil B zu Forschungsfrage 1

Kategorie	
1	Materialvielfalt
2	„Ähnliches“ Alter
3	„Geschlechtsneutralität“ des Spielangebots
4	„Besonderheit“ des Spielangebots
5	Umfeld
	5.1 Erleben von „Gemeinschaft“
	5.2 Einfluss der Familie
	5.3 Einfluss der Pädagog'innen

Tabelle 3. Gebildete Kategorien: Einflussfaktoren auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben - Inhaltsanalyse Teil B zu Forschungsfrage 1

Kategorie	
1	Gene
2	Undifferenzierter Hinweis auf etwas „innen drin“
3	Umfeld
	3.1 Einfluss der Familie
	3.2 Einfluss der Medien
	3.3 Einfluss der Pädagog'innen

6.1.2.1 Einflussfaktoren auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben

Kategorie 1: Materialvielfalt

Kategoriebeschreibung: Kategorie 1 umfasst jene Aussagen, bei denen die gemeinsame Nutzung von Aufenthaltsbereichen bzw. die Ausübung von Tätigkeiten mit der Vielfalt an Materialien in Verbindung gebracht werden.

Fünf Pädagoginnen – P1, P8, P9, P10 und P15 – führen Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben auf die Materialvielfalt zurück.

P8 und P15 sehen die Ursache für die gemeinsame Nutzung der „Bauecke“ (P8/68) bzw. der „Malecke“ (P15/696) darin, dass Materialien zur Verfügung stehen, die für „beide Geschlechter“ (P8/68) bzw. „beide [...] ähm Geschlechtergruppen“ (P15/706–708) ansprechend sind.

P9 verweist auf den „Werkbereich“, in dem „viel Material“ vorhanden ist, sodass es laut der Pädagogin „keine Einschränkungen“ gibt (P9/546–547). „Sie können machen was sie wollen“, sodass sowohl Mädchen als auch Buben diesen Bereich aufsuchen (ebd.).

P1 bezieht sich in ihren Ausführungen auf die „Puppenecke“ (P1/537) und erklärt sich die gemeinsame Nutzung folgendermaßen:

„Weil sehr vielfältige Spielsachen drinnen sind. Also es is von einer kleinen Kaffeemaschine, über Verkleidungszeugs, über, äh, Besen, Pizza (.) teile [...] Es is auch klei/, eine kleine Couch dort, ähm, eben Puppen. Also es ist für viele Interessen und Bedürfnisse Spielzeug dort“ (P1/540–544).

Demnach verweist die Pädagogin auf eine Vielfalt an Rollenspielmaterial, welches „viele Interessen und Bedürfnisse“ anspricht. Laut P1 führt dies dazu, dass Mädchen und Buben einen Anreiz zum Verweilen in der „Puppenecke“ geboten wird.

P10 setzt sich mit „Tischspielen“ auseinander und gibt folgenden Hinweis: „[...] wenn ich das Spiel oder die Spiele lang nicht, nicht wechsel und lang die gleichen Spiele in

der Gruppe lass, werdens keinen mehr interessieren, egal ob jetzt Burschen oder Mädchen“ (P10/282–284). Die Pädagogin führt also das gemeinsame Interesse von Mädchen und Buben auf den kontinuierlichen Wechsel der Bildungsmittel zurück, welcher wiederum eine entsprechende Materialvielfalt voraussetzt.

Kategorie 2: „Ähnliches“ Alter

Kategoriebeschreibung: Kategorie 2 werden jene Aussagen zugeordnet, durch die zum Ausdruck kommt, dass Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben auf ein „ähnliches“ Alter der Kinder zurückzuführen sind.

In diesem Zusammenhang lassen sich zwei Pädagog'innen – P6 und P9 – heranziehen.

Sowohl im Kontext von hauswirtschaftlichen Tätigkeiten als auch in Verbindung mit dem Zeichnen gibt die Pädagogin an, dass „Die Jüngeren [...] egal ob Buben oder Mädchen [...] Mädchen oder Buben“ (P9/130–171) dabei aktiv sind. Somit scheint aus Sicht der Pädagogin das Geschlecht der Kinder eine untergeordnete Rolle zu spielen und es an das Alter geknüpft zu sein, dass sich sowohl Mädchen als auch Buben kreativ und hauswirtschaftlich betätigen.

P6 führt an, dass sich ein Bub in seiner Gruppe mit den Mädchen dem Puppenspiel widmet und begründet dies folgendermaßen: „[...] vom Alter is er der Einzige in dem ähnlichen Alter“ (P6/169–171). Damit bringt der Pädagoge diese Gemeinsamkeit ebenso mit dem Alter der Kinder in Verbindung.

Kategorie 3: „Geschlechtsneutralität“ des Spielangebots

Kategoriebeschreibung: In Kategorie 3 werden jene Aussagen herangezogen, in denen die Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben auf die „Geschlechtsneutralität“ des Spielangebots zurückgeführt wird, u.a. in Form von Spielmaterialien, Tätigkeiten bzw. zur Verfügung stehenden Aufenthaltsbereichen.

Drei Pädagoginnen – P2, P12 und P15 – beziehen sich auf den Einflussfaktor der „Geschlechtsneutralität“.

P2 formuliert Folgendes mit Bezug auf Tisch- und Regelspiele:

„Ich glaub, weil das einfach neutrale, ähm, Spielsachen sind (mhm). Also, ähm, da gehts jetzt nicht um irgendeine Geschlechterrolle oder so, wenn sie sich ein Spiel aussuchen, ja oder ein, ein Puzzle

[...] Also glaub, die finden das jetzt gar nicht so ‚Das ist für Buben oder das ist für Mädchen‘“ (P2/699–703).

Demnach fungieren Tisch- und Regelspiele als „neutrale [...] Spielsachen“, welche für die Kinder mit keiner speziellen „Geschlechterrolle“ verknüpft sind und laut der Pädagogin einen barrierefreien Zugang ermöglichen (ebd.).

P15 spricht ebenso davon, dass diese Art von Spiel „ein sehr geschlechtsneutraler Punkt ist“ (P15/498). Die Pädagogin sagt weiters:

„Ja, also jetzt unabhängig in jeder Kindergartengruppe kann i mir net vorstellen, dass irgendjemand, also vom Personal oder von den Kindern, halt die Vorstellung schon im Kopf hat, Tisch- und Regelspiele sind für Mädchen oder für Jungs“ (P15/499–501).

Aus dem Zitat lässt sich ableiten, dass Tisch- und Regelspiele aus Sicht der Pädagogin keine Assoziation ausschließlich mit Mädchen oder Buben in den Köpfen „vom Personal oder von den Kindern“ hervorruft (ebd.), sodass diese Art von Spielen dementsprechend für beide zugänglich ist.

P15 bezeichnet aber auch die „Malecke“ bzw. „das Kreative“ als etwas „Neutrales“ und nennt dies als Antwort auf die Frage, warum sie glaubt, dass sich Mädchen und Buben dort gleichermaßen gerne aufhalten (P15/696–705).

P12 spricht davon, dass „Bewegungslandschaften [...] sehr neutral“ sind, dies also kein Angebot sei, „was irgendwie typisch Mädchen, typisch Bub wär“ und Mädchen und Buben beide aktiv daran beteiligt sind (P12/408–424).

Kategorie 4: „Besonderheit“ des Spielangebots

Kategoriebeschreibung: Kategorie 4 enthält jene Aussagen, durch die Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben auf die „Besonderheit“ des Spielangebots zurückgeführt werden.

Sieben Pädagog'innen – P3, P5, P6, P7, P10, P11 und P15 – führen den Umstand, dass bestimmte Tätigkeiten, pädagogische Angebote und Aufenthaltsbereiche bei Mädchen und Buben beliebt sind, darauf zurück, dass sie auf gewisse Art und Weise eine „Besonderheit“ im Kindergartenalltag darstellen. Angefangen bei bestimmten Aufenthaltsbereichen im Kindergartenalltag, die im Gegensatz zu anderen, folgend den Aussagen der Pädagog'innen, ein gewisses „Alleinstellungsmerkmal“ aufweisen.

P3 nennt den sogenannten „Zwischenbereich“ (P3/595), der außerhalb der Gruppe ist, und stellt folgende Vermutung an, warum Mädchen und Buben diesen gerne nutzen: „Ich glaub es is einfach das Besondere, weils außerhalb der Gruppe is“ (P3/603).

Auf Ähnliches verweist P15 unter Anführung des Baubereichs außerhalb der Gruppe: „[...] und draußen der Baubereich einfach, aber weil das einfach was Spezielles is, bei dieser Gruppe“ (P15/699–700).

P5 und P6 treffen in dem hier diskutierten Kontext Aussagen in Bezug auf den „Bau- und Konstruktionsbereich“, welcher sich auf einer Hochebene befindet. Beide Pädagog'innen sprechen von der Besonderheit, sich dort „unbeobachtet“ zu fühlen (P5/437; P6/763). Außerdem „[...] darf dann halt auch wirklich niemand anderer hin“ (P5/438), so P5. Demnach ist dieser Bereich für Mädchen und Buben gleichermaßen attraktiv.

P11 nimmt Bezug auf den „Kreativbereich“ und „Konstruktionsbereich“ und sieht diese Bereiche als beliebt bei Mädchen und Buben, „weil sie dort keine Regeln haben und einfach frei spielen können“ (P11/437–442). Demnach stellen genau diese Aspekte aus ihrer Sicht die Besonderheit dar.

P7 und P10 beziehen sich auf die Herstellung von „Plastilin“ (P7/201) bzw. „Knetmasse“ (P10/249) und betonen, dass diese Angebote „etwas Selteneres“ (P7/236) bzw. „Neues“ (P10/271) sind, demnach also die Neugierde von Mädchen und Buben wecken.

Vergleichbares übertragen P4 und P10 auch auf die Durchführung von Experimenten. So vermutet P4 hinter dem gemeinsamen Interesse von Mädchen und Buben, „dass alle sehr neugierig sind“ (P4/289–290).

P10 führt diesen Gedanken noch weiter aus:

„[...] ich glaub, dass die die Kinder an Neuem und einfach an, an seltsamen Dingen sehr interessiert sind [...] und wenn man dann ein Experiment macht im Kindergarten, dann is das halt was Besonderes“ (P10/264–267).

Dadurch, dass die sogenannten Experimente also nicht alltäglich stattfinden, stoßen sie bei Mädchen als auch bei Buben auf Interesse, so die Pädagogin.

Letztlich lassen sich hauswirtschaftliche Tätigkeiten nennen, deren Beliebtheit bei Mädchen und Buben von P14 auf folgende Faktoren zurückgeführt werden:

„[...] weil es ist eigentlich was wir nicht oft machen und das ist neu [...] Es geht um, darum, dass sie auch auf dem Kopf eine Bedeckung, die bekommen eine, äh, eine, eine, ne ne Kopfmütze“ (P14/512–514).

Die Kombination aus „Seltenheit“ und „Neuartigkeit“ des Angebots, sowie das Tragen besonderer Requisiten trägt also gemäß der Pädagogin dazu bei, dass sich Mädchen und Buben von diesem „besonderen“ Angebot angesprochen fühlen. Auch das gleichermaßen ausdauernde Verhalten von Mädchen und Buben beim „Tempelhüpfen“ führt P14 darauf zurück, dass die Aktivität etwas „Neues“ ist (P14/490–494).

Kategorie 5: Umfeld

Kategorienbeschreibung: Unter Kategorie 5 fallen jene Aussagen, in denen Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben auf Umfeldfaktoren zurückgeführt wird. Daraus ergeben sich folgende Subkategorien: Das Erleben von „Gemeinschaft“, der Einfluss der Familie und der Einfluss der Pädagog'innen.

Subkategorie 5.1: Das Erleben von „Gemeinschaft“

Kategoriebeschreibung: Unter Kategorie 5.1 fallen Aussagen, in denen zum Ausdruck gebracht wird, dass das Ausüben bestimmter Tätigkeiten bzw. die Nutzung von Aufenthaltsbereichen von Mädchen und Buben im Zusammenhang mit dem Erleben von „Gemeinschaft“ in Verbindung steht.

Vier Pädagog'innen – P4, P5, P9 und P14 – stellen ihre Überlegungen dazu an.

P4 und P5 greifen das „Erleben“ von Gemeinschaft beim Singen auf.

P4 sagt, Mädchen und Buben singen beide gerne, „weil wirs einfach in der Gemeinschaft machen“ (P4/304).

P5 formuliert folgendes Statement: „Singen hat halt was Verbindendes“ (P5/178–279). Es lässt sich somit ableiten, dass sowohl Mädchen als auch Buben aus Sicht der Pädagogin an einem Gemeinschaftsgefühl interessiert sind.

P9 bezieht sich auf den „Werkbereich“ (P9/536) und beantwortet die Frage, warum ihrer Vermutung nach Mädchen und Buben den Bereich gleichermaßen gerne nutzen, folgendermaßen:

„Es is einfach a so a Gemeinschaftsort wo alle irgendwie jeder tut das seine, aber doch gemeinsam. Sie tun auch ganz viel gemeinsam, also sie zeichnen dann gemeinsam auf an großen Blatt oder (mhm) ja“ (P9/552–554).

Somit sieht die Pädagogin den gemeinsamen Aufenthalt dadurch begründet, dass er als „Gemeinschaftsort“ fungiert, an dem Mädchen und Buben auch zusammen Tätigkeiten wie dem Zeichnen nachgehen (ebd.).

P14 führt das gemeinsame Ausüben hauswirtschaftlicher Tätigkeiten darauf zurück, dass Mädchen und Buben „alle schon ziemlich befreundet“ sind (P14/515). Somit trägt auch hier laut P14 der Gemeinschaftsgedanke dazu bei, dass sich Mädchen und Buben gleichermaßen an dem Angebot beteiligen.

Subkategorie 5.2: Einfluss der Familie

Kategoriebeschreibung: Unter Kategorie 5.2 fallen Aussagen, in denen Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben auf das familiäre Umfeld zurückgeführt werden.

Drei Pädagoginnen – P2, P13 und P15 – bringen Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben mit dem familiären Umfeld in Verbindung.

Warum Mädchen und Buben beide den Kreativbereich nutzen, erklärt sich P13 folgendermaßen: „Es kann sein, dass das oft (.) eher auch von zu Hause mitspielt. Ok, sie haben, sie sollen sich mal wo hinsetzen, malen, wenn die Eltern Ruhe brauchen“ (P13/596–598). Demnach tragen die Eltern laut der Pädagogin dazu bei, dass Mädchen und Buben kreative Tätigkeiten bereits „von zu Hause“ kennen und daher auch im Kindergarten ausüben (ebd.).

P2 erklärt sich die Beteiligung von Mädchen und Buben an kreativen Angeboten folgendermaßen: „Also da sind sowohl Buben als auch Mädchen davon begeistert, wenn sie ihre Eltern begeistern können (*mhm*) und das präsentieren können“ (P2/430–431). Somit spielt die elterliche Anerkennung aus Sicht der Pädagogin für Mädchen und Buben insofern eine Rolle, als sich beide aus dieser Intention heraus künstlerisch betätigen.

P15 bezieht ihre Annahme über den familiären Einfluss auf „Tischspiele oder kleine Kartenspiele, Puzzles“, welche „Familien einfach [...] haben werden“ (P15/502–505). Die Pädagogin bringt zum Ausdruck, dass Mädchen und Buben durch das familiäre Umfeld bereits einen Bezug zu den Spielen entwickeln und diesen somit auch im Kindergartenalltag nachgehen.

Subkategorie 5.3: Einfluss der Pädagog'innen

Kategoriebeschreibung: Unter Kategorie 5.3 fallen jene Aussagen, in denen die Pädagog'innen die Beliebtheit gewisser Tätigkeiten bzw. Angebote bei Mädchen und Buben auf ihr eigenes Wirken zurückführen.

Vier Pädagoginnen – P5, P11, P12 und P13 – sehen ihr pädagogisches Wirken als Einfluss auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben.

Zwei Pädagoginnen – P5 und P11 – beziehen sich dabei unter anderem auf das Musizieren, sei es in Form des Singens oder Instrumentierens.

P5 betont: „[...] diese Freude, die ich und ‚P6‘ [Name von P6 anonymisiert, Anm. d. Verf.] beim Singen haben geht auf sie über. Das merkt man total“ (P5/273–274).

P11 formuliert:

„Naja, dass ichs vielleicht sehr attraktiv präsentiere [...] dass ich sie frag: ‚Sollen wirs nochmal wiederholen = oder ähm - sollen wirs auf eine andere Art und Weise mal singen? Sollen wirs leise singen? Sollen wirs laut singen? Sollen wirs langsam singen = oder schnell?‘“ (P11/300–306).

Mit dem Zitat bringt die Pädagogin zum Ausdruck, dass die Art und Weise, wie sie das Angebot präsentiert und die Kinder einbezieht, dazu führt, dass Mädchen und Buben sich angesprochen fühlen.

P11, aber auch P12 und P13 teilen ebenso ihre Vermutung, worauf die positive Resonanz von Mädchen und Buben bei kreativen Angeboten zurückzuführen ist.

P11 dazu:

„Naja, wenn man eine gute Kinderpädagogin is und sich gute Angebote ausdenkt und die mit Hirn auch vielleicht auf, also wenn man auf die Bedürfnisse der Kinder auch schaut, dann (mhm) funktioniert das auch (mhm)“ (P11/320–325).

Auch in diesem Zitat führt P11 die Begeisterung von Mädchen und Buben auf die eigene pädagogische Leistung zurück, sich „gute Angebote“ zu überlegen, welche die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen.

P12 stellt folgende Vermutung an: „Keine Ahnung. Entweder bring ichs so gut rüber [...] und es is bei mir auch kein Zwang, dass Kinder etwas Kreatives machen“ (P12/386–388). Mit dieser Aussage suggeriert die Pädagogin also, dass die Art, wie sie das kreative Angebot vermittelt, sowohl Mädchen als auch Buben ansprechen könnte. Gleichzeitig vermittelt die Pädagogin ihrer Meinung nach den Kindern, dass mit dem Angebot „kein Zwang“ verbunden ist.

P13 schafft eine Verbindung zwischen dem gleichermaßen ausgeübten „Malen“ von Mädchen und Buben im Zuge von Angeboten und seiner Rolle als Pädagoge: „Es is auch, glaub ich, auch ein Unterschied jetzt, weil ich wirklich als Pädagoge drinnen steh, wie wenn ich, wenn wirklich jetzt ein reines Frauenteam wär (mhm). Und das muss man immer im Hinterkopf behalten“ (P13/439–442). Mit dem Zitat suggeriert der Pädagoge auf gewisse Weise, dass seine Präsenz als „Pädagoge“ und die damit einhergehenden Vorbildwirkung Einfluss darauf hat, dass sich sowohl Mädchen als auch Buben aktiv am kreativen Gestalten beteiligen.

P13 und P6 stellen auch Überlegungen an, warum Mädchen und Buben das Vorlesen bzw. Erzählen von Geschichten mögen.

P13 formuliert: „[...] weil, ähm, ich bin einfach auch einer, der sehr spannend die Geschichten erzählt, sehr mit seiner Sprache variiert“ (P13/408–416).

P6 sagt: „Weil i gern les [...] dieser Funke springt auf alle Geschlechter über“ (P6/582–584). P6 greift auch die „Tischspiele“ auf und führt die Beliebtheit bei Mädchen und Buben darauf zurück, dass „wir imma bei erna sitzen“ (P6/251–253). Demnach führt der Pädagoge die wahrgenommene positive Resonanz auf seine Anwesenheit und die seiner Kollegin P5 zurück.

6.1.2.2 Einflussfaktoren auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben

Kategorie 1: Gene

Kategoriebeschreibung: Unter Kategorie 1 fallen jene Aussagen, durch die zum Ausdruck gebracht wird, dass Unterschiede zwischen Mädchen und Buben auf die genetische Veranlagung zurückzuführen sind.

Drei Pädagoginnen – P3, P4 und P14 – stellen die Überlegung an, dass Unterschiede zwischen Mädchen und Buben in der Ausübung bestimmter Tätigkeiten, beim Aufenthalt in bestimmten Bereichen sowie in der Modalität des Verhaltens genetischen Ursprungs sind.

Basierend auf der Aussage, dass Buben eher zu Autos tendieren und Mädchen zu Puppen, äußert P3 folgenden Gedanken, woran das liegen könnte, wobei sie betont, dass sie sich dabei nicht sicher ist: „Ich kann nicht sagen, ob das irgendwas mit den Genen zu tu hat, ich weiß es nicht, ja“ (P3/97–100). Eine ähnliche Theorie stellt die Pädagogin in Bezug auf die beschriebene Modalität des Verhaltens, dass Buben aktiver agieren, während Mädchen etwas vorsichtiger vorgehen („Action“ vs. „Zurückhaltung“), an: „[...] ich glaub wenn ich das so beobachte, glaub ich auch wirklich, dass das so in einem auch drinnen is. Ja, (*mhm mhm*) auch wenn mans nicht so vorgelebt bekommt, ja“ (P3/409–411). Durch den Ausschluss sozialer Faktoren, entsteht die Annahme, dass die Pädagogin auch in diesem Zusammenhang den genannten Unterschied zwischen Mädchen und Buben auf genetische Faktoren zurückführt.

P4 spricht davon, dass die Mädchen im Vergleich zu den Buben gerne malen und begründet dies folgendermaßen: „Und ich glaub, sie sind einfach kreativ (lacht) von Natur aus“ (P4/405–406). Somit lässt sich interpretieren, dass die Pädagogin den genannten Unterschied darauf zurückführt, dass bei den Mädchen eine natürliche kreative Veranlagung vorliegt.

P14 bezieht sich ebenso auf das kreative Gestalten, wobei sie dabei die unterschiedliche Ausdauer von Mädchen und Buben thematisiert und sich die Frage stellt: „[...] liegt das in der Natur?“ (P14/477-479).

Kategorie 2: Undifferenzierter Hinweis auf etwas „innen drin“

Kategoriebeschreibung: Kategorie 2 werden jene Aussagen zugeordnet, in denen die Vermutung angestellt wird, dass Unterschiede in gewisser Weise auf etwas im „Inneren“ von Mädchen und Buben zurückzuführen sind.

Zwei Pädagog'innen – P6 und P7 – geben einen undifferenzierten Hinweis auf etwas, dass in den Kindern „drinnen“ steckt und Unterschiede zwischen Mädchen und Buben hervorruft.

P6 und P7 beziehen sich auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben im Rollenspiel und stellen den Vergleich an, dass die Buben zu Superhelden tendieren (P6/621–622; P7/98-99), während die Mädchen sich eher verkleiden bzw. zu Puppen greifen (P6/171–174; P7/69–70). Schließlich stellen die Pädagog'innen die Vermutung an, dass es „schon in den Kindern drinnen is“ (P7/513–514) bzw. „von erna kommt“ (P6/622–624).

In den angeführten Aussagen geht jedoch nicht hervor, was die Pädagog'innen mit dem Einfluss von „Innen“ meinen.

Kategorie 3: Umfeld

Kategoriebeschreibung: Kategorie 3 berücksichtigt das unmittelbare Umfeld der Kinder, das als Einflussfaktor auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben genannt wird.

Subkategorie 3.1: Einfluss der Familie

Kategoriebeschreibung: Unter Kategorie 3.1 fallen jene Aussagen, in denen der Einfluss der Familie auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben angesprochen wird.

Vier Pädagog'innen – P3, P12, P13 und P14 – äußern sich zum familiären Einfluss auf die Entstehung von Unterschieden zwischen Mädchen und Buben.

P14 merkt an, dass bei den Mädchen und Buben unterschiedliche Ergebnisse beim Bauen mit „Kartonklotzen“ sichtbar werden, Buben also eher eine „Burg oder eine Festung“ bauen und Mädchen „eine Couch, einen Sessel“ (P14/661–666). Diesen unterschiedlichen Zugang führt die Pädagogin unter anderem darauf zurück, dass die Mädchen Situationen, die sie zu Hause erleben, also Aspekte des familiären Umfelds beim Bauen nachstellen (P14/736–738).

P3 bezieht sich auf den „Baubereich“ (P3/567), der im Gegensatz zu den Mädchen als „Vorliebe“ der Buben gesehen wird und das Puppenspiel, welches sie „eher“ mit dem Mädchen in Verbindung setzt (P3/97–99). Dabei stellt sie folgende Überlegungen als Ursache für den jeweiligen Fokus an:

„Ich glaub halt einfach, weil sie jetzt die meiste Zeit, jetzt auch mit der Mama einfach verbracht haben, aufgrund der Karenz, ja, und dass irgendwie so dieses, das Vorbild einfach sind, ja. Dass die, und ich glaub Kinder sind, also ich bin davon überzeugt, dass Kinder gerne nachahmen und wenn sie die Mama den ganzen Tag halt beobachten“ (P3/543–536).

„[...] vielleicht eben auch, es is auch an was orientiere ich mich ja. Dass ich als Bursch wirklich bewusst eher auf den Papa schau?“ (P3/567–588).

Die Zitate verdeutlichen, dass die Pädagogin bei Mädchen die mütterliche Vorbildwirkung als Einfluss wahrnimmt und bei den Buben eine väterliche, sodass sich aus ihrer Sicht Mädchen und Buben dementsprechend jeweils daran orientieren.

Ähnliches äußert P13, wobei sich der Pädagoge auf die Tendenz bezieht, dass „die Mädls eher im Familienspielbereich sind“ und „die Burschen eher im Konstruktionsbereich“ (P13/89–90): „Die Vermutung ist dann doch sehr stark, dass - ahm - noch immer das klassische Rollenbild auch zu Hause herrscht und dass im Kindergarten dann reproduziert wird“ (P13/573–575). P13 ergänzt außerdem: „Ok, Burschen haben vielleicht eher – wieder, ahm, Bausteine zu Hause, wie Mädls, aber das is wirklich eine Vermutung jetzt, die ich anstelle“ (P13/618–621). Er verstärkt damit sein Argument, wonach das Elternhaus einen entscheidenden Einfluss darauf hat, welchen Tätigkeiten Mädchen und Buben nachgehen bzw. welche Bereiche sie gerne im Gruppenraum aufsuchen.

Wie bereits dargestellt, erlebt P12 die Mädchen beim Tanzen und Singen im Vergleich zu den Buben „im Vordergrund“ (P12/427) und bringt dies ebenso mit der Erziehung der Eltern in Verbindung: „Es is vielleicht auch von zu Hause viel, dass da auch mitgegeben wird, ja von den Eltern, aber das is mir heuer so extrem, so extrem wie heuer is es mir noch nie aufgefallen (mhm)“ (P12/131–140).

Subkategorie 3.2: Einfluss der Medien

Kategoriebeschreibung: Kategorie 3.2 berücksichtigt Aussagen über den Einfluss der Medien auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben.

Drei Pädagoginnen – P7, P14 und P15 – bringen Medien mit Unterschieden zwischen Mädchen und Buben in Verbindung.

Wie bereits unter 3.1 ausgeführt, stellt P14 unterschiedliche Ergebnisse von Mädchen und Buben beim Bauen fest (P14/661–666). Diese Differenzen führt die Pädagogin auch auf das Medium Fernsehen zurück und sagt, dass Buben sich an Szenen aus Filmen orientieren und darin beobachtete „Festungen“ nachbauen (P14/736–738).

P7 bringt zum Ausdruck, dass die Buben im Rollenspiel eher Superhelden forcieren (P7/98), während die Mädchen vermehrt zur Puppe greifen (P7/171–172). Hierbei macht die Pädagogin auf den Einfluss und die damit einhergehende Gefahr des Medieneinflusses aufmerksam: „Aber ich glaub trotzdem, dass das Hauptziel auch bei der Werbung jetzt, das eher die Burschen anspricht, das Superman oder die rosane Barbie nur für die Mädchen“ (P7/516–517).

P15 verweist darauf, dass die Buben im Vergleich zu den Mädchen im Zuge des kreativen Gestaltens Objekte für den „Konstruktionsbereich [...] bauen“ und sieht die Ursache darin, dass sie „[...] des lieben alles nachzubauen einerseits oder zu spielen, was sie auch in den Serien sehn“ (P14/676–677).

Subkategorie 3.3.: Einfluss der Pädagog'innen

Eine Pädagogin – P3 – führt die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben auf ihre Vorbildwirkung zurück.

P3 nimmt wahr, dass die Mädchen im Gegensatz zu den Buben die „jüngeren Kinder“ beim kreativen Gestalten unterstützen (P3/375–382). Dafür hat sie folgende Erklärung:

„Nja ich glaub, dass das schon ein bissi so Rolle is, weil wir doch hier mehr Frauen sind (lacht) (mhm), ahm, vielleicht auch unbewusst, dass sie sich einfach, die Mädels halt mehr an uns einfach festhalten und diese fürsorgliche Mutterrolle, sag ichs jetzt amal, da übernehmen (mhm)“ (P3/384–387).

In dem Zitat wird zum Ausdruck gebracht, dass die Mädchen sich möglicherweise „unbewusst“ am weiblichen Personal orientieren und im Zuge kreativer Angebote die „fürsorgliche Mutterrolle“ übernehmen (ebd.). Ihr Einfluss scheint laut der Pädagogin die genannte Differenz zwischen Mädchen und Buben zu begünstigen. Mit dem Hinweis

auf eine höhere Frauenquote bringt die Pädagogin möglicherweise gleichzeitig zum Ausdruck, dass es den Buben an männlichen Vorbildern fehlt (ebd.).

6.1.3 Zwischenresümee 1

6.1.3.1 Teil A: Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen

Im Zuge von Teil A der Inhaltsanalyse betreffend Forschungsfrage 1 standen die von den Pädagog'innen benannten Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben sowie Unterschiede zwischen ihnen im Fokus. Diese werden nun anhand des Kategoriensystems zusammenfassend dargestellt und es werden sich abzeichnende „Trends“ sichtbar gemacht. Tabelle 4 gibt eine Übersicht, welche und wie viele Pädagog'innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den jeweiligen Kategorien und Subkategorien benennen:

Tabelle 4. Ergebnisse: Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen - Inhaltsanalyse Teil A zu Forschungsfrage 1

Subkategorie	Nennungen von Gemeinsamkeiten	Nennungen von Unterschieden
1 Tätigkeiten und Raumnutzung im Kindergartenalltag	15 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15	14 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15
1.1 Rollen- und Nachahmungsspiele	7 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P8, P9, P11, P14	12 Pädagog'innen: P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P12, P13, P14, P15
1.2 Kreatives Gestalten	8 Pädagog'innen: P2, P3, P6, P7, P8, P11, P12, P13	13 Pädagog'innen: P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15
1.3 Experimentier-, Bau- und Konstruktionsspiele	10 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P10, P11, P15	8 Pädagog'innen: P3, P4, P6, P9, P10, P12, P13, P14

Subkategorie	Nennungen von Gemeinsamkeiten	Nennungen von Unterschieden
1.4 Regel- und Tischspiele	6 Pädagog'innen: P2, P4, P6, P8, P10, P15	2 Pädagoginnen: P5, P9
1.5 Singen und Tanzen	7 Pädagog'innen: P1, P2, P4, P5, P6, P11, P13	4 Pädagog'innen: P2, P4, P10, P12
1.6 „Kuscheln“ und Lesen	4 Pädagog'innen: P3, P6, P9, P13	9 Pädagog'innen: P1, P2, P4, P5, P8, P9, P13, P14, P15
2 Modalitäten des Verhaltens	9 Pädagog'innen: P3, P4, P5, P6, P7, P8, P12, P14, P15	14 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15
2.1 Von „Ausdauer“ bis „Abgelenktheit“	2 Pädagoginnen: P4, P14	5 Pädagoginnen: P1, P3, P7, P9, P14
2.2 Von „Action“ bis „Zurückhaltung“ bzw. „Rückzug“	5 Pädagog'innen: P3, P6, P12, P14, P15	11 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P13
2.3 Von „Kooperation“ bis „Konkurrenz“	9 Pädagog'innen: P3, P4, P5, P7, P8, P12, P15	7 Pädagog'innen: P2, P3, P6, P9, P13, P14, P15

Nennungen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden wurden einerseits in Bezug auf Tätigkeiten und Raumnutzung im Kindergartenalltag (Kategorie 1) identifiziert und den Subkategorien 1.1–1.6 zugeordnet.

Bei Subkategorie 1.1 – Rollen- und Nachahmungsspiele – konnten die Aussagen aller 15 Pädagog'innen herangezogen werden. Sieben Pädagog'innen sprechen in diesem Zusammenhang Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben an, wobei sich fast alle Pädagog'innen – mit Ausnahme von P2, P9 und P11 – auch zu Unterschieden zwischen ihnen äußern. Gemeinsamkeiten beziehen die Pädagog'innen auf die Nachahmung hauswirtschaftlicher Tätigkeiten und von Berufsgruppen bzw. Personen des di-

rekten Umfelds, wie Mutter und Vater – dabei ist Verkleidung Bestandteil – sowie Rollenspiele mit diversen Spielfiguren. Ist die Rede von Unterschieden, werden folgende Trends deutlich: Das Puppenspiel, hauswirtschaftliche Tätigkeiten sowie Rollenspiele mit Kleidern – unter anderem das Schlüpfen in die Rolle einer Prinzessin – werden tendenziell mit den Mädchen assoziiert, während das Rollenspiel mit Autos, Superhelden und Dinosaurierfiguren eher bei den Buben verortet wird. Auch wird die Nutzung der Puppenecke bzw. des Wohn- und Familienbereich von einer Mehrzahl von Pädagog'innen mit den Mädchen in Verbindung gebracht.

Aussagen, die Subkategorie 1.2 – Kreatives Gestalten – betreffen, lassen sich ebenfalls in allen 15 Interviews identifizieren. Es überwiegt die Nennung von Differenzen, da nur acht Pädagog'innen von Gemeinsamkeiten sprechen, jedoch 13 Pädagog'innen Unterschiede anführen. Während Gemeinsamkeiten vor allem im Zusammenhang mit kreativen Angeboten unterschiedlichster Art genannt werden, zeigt sich mit Blick auf Unterscheidungen, dass das Zeichnen und Malen häufiger mit den Mädchen in Verbindung gebracht werden, während bei den Buben öfter die Rede davon ist, dass das Herstellen von Objekten wie Flugzeugen und Schiffen etc. im Zuge des Kreativprozesses für sie zentral ist.

Bei Subkategorie 1.3 – Experimentier-, Bau- und Konstruktionsspiele – kam es ebenso zur Heranziehung der Aussagen aller 15 Pädagog'innen. Dabei fällt auf, dass mehr Pädagog'innen Gemeinsamkeiten hervorheben als Unterschiede. Während zehn Pädagog'innen Parallelen zwischen Mädchen und Buben nennen und davon sprechen, dass beide gerne bauen und konstruieren oder experimentieren, wird in Hinblick auf die von acht Pädagog'innen benannten Unterschiede zwischen Mädchen und Buben deutlich gemacht, dass Buben im Gegensatz zu den Mädchen häufiger konstruierenden Tätigkeiten nachgehen oder den Baubereich nutzen. Umgekehrt findet das nicht Erwähnung.

Die Aussagen von acht Pädagog'innen wurden der Subkategorie 1.4 – Regel- und Tischspiele – zugeordnet. Als Gemeinsamkeit von Mädchen und Buben nennen sechs Pädagog'innen vor allem das „Puzzle“-Spiel, welches allerdings in Hinblick auf Unterschiede, gemeinsam mit dem Spiel „Memory“, von zwei Pädagoginnen eher bei den Mädchen verortet wird. So treten die von den Pädagog'innen genannten Gemeinsamkeiten deutlich in den Vordergrund.

In der Auseinandersetzung mit den Aussagen der neun Pädagog'innen bezüglich Subkategorie 1.5 – Singen und Tanzen – wird deutlich, dass das Singen oder Tanzen von

sieben Pädagog'innen als Vorliebe von Mädchen und Buben bezeichnet wird. Ist von Differenzen zwischen Mädchen und Buben die Rede, welche vier Pädagog'innen anführen, wird das Singen und Tanzen allerdings eher bei den Mädchen verortet bzw. diese werden dabei im Vordergrund erlebt. Insgesamt überwiegen in Subkategorie 1.5 die Nennungen von Gemeinsamkeiten.

Die Aussagen von elf Pädagog'innen wurden Subkategorie 1.6 – „Kuscheln“ und Lesen – zugewiesen. Während als Gemeinsamkeit, welche in diesem Kontext vier Pädagog'innen ansprechen, zum Ausdruck kommt, dass Mädchen und Buben sich gerne mit Büchern beschäftigen, wird mit Blick auf die von neun Pädagog'innen geäußerten Differenzen deutlich, dass Mädchen im Gegensatz zu den Buben häufiger mit dem Kuschelbereich, der Kuschelecke bzw. Kuschelnische assoziiert werden. Auch fällt auf, dass Pädagog'innen entweder anführen, dass sich Mädchen im Vergleich zu den Buben eher den Büchern widmen oder umgekehrt Buben diese häufiger als die Mädchen nutzen, wobei sich diesbezüglich kein klarer Trend abzeichnet.

Nennungen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden wurden andererseits in Bezug auf Modalitäten des Verhaltens (Kategorie 1) identifiziert – diese wurden den Subkategorien 2.1–2.3 zugeordnet.

Subkategorie 2.1 – Von "Ausdauer" bis „Abgelenktheit“ – konnten sieben Interviews zugeordnet werden. In Bezug auf Gemeinsamkeiten äußern sich zwei Pädagog'innen, wobei diesbezüglich zum Ausdruck kommt, dass Mädchen und Buben sowohl unterschiedlichste Formen der Ausdauer zeigen als auch ähnlich ausdauernd erlebt werden. Aus den fünf Interviews, welche sich auf Differenzen zwischen Mädchen und Buben beziehen, geht hervor, dass Mädchen insgesamt öfter ausdauernder als Buben beschrieben werden – vor allem bei „der Arbeit mit den Kindern im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr“ und kreativen Tätigkeiten – und Buben eher Facetten der „Abgelenktheit“ zugeschrieben werden, wobei zwei Pädagog'innen beim Bauen und bei Sprachspielen ausdauernderes Verhalten der Buben wahrnehmen. Jedenfalls sind in Subkategorie 2.1 eher die Differenzen zwischen Mädchen und Buben im Fokus.

Die Aussagen von 14 Pädagog'innen beziehen sich auf Subkategorie 2.2 – Von „Action“ bis „Zurückhaltung“ bzw. „Rückzug“. Es fällt auf, dass mehr als doppelt so oft Unterschiede zwischen Mädchen und Buben angesprochen werden als Gemeinsamkeiten. In Bezug auf Gemeinsamkeiten sticht vor allem hervor, dass fünf Pädagog'innen von einem sehr aktiven Verhalten von Seiten der Mädchen und Buben berichten.

Zwei Pädagog'innen sprechen hingegen davon, dass sowohl Mädchen als auch Buben vorsichtige bzw. zurückgezogene Verhaltensweisen zeigen. Die Auseinandersetzung mit Differenzierungen macht allerdings deutlich, dass elf Pädagog'innen ausschließlich davon sprechen, dass sie Buben als „wilder“, ausholender oder aktiver erleben, während sich die Mädchen den Pädagog'innen zufolge zurückhaltender präsentieren bzw. mehr den Rückzug suchen.

Bei Subkategorie 2.3 – Von „Kooperation“ bis „Konkurrenz“ – konnten zwölf Pädagog'innen herangezogen werden. In neun Interviews, in denen ein Bezug zu Gemeinsamkeiten stattfindet, stehen vor allem die kooperativen Verhaltensweisen von Mädchen und Buben im Vordergrund, wobei zwei Pädagog'innen konkurrierende Verhaltensweisen von Mädchen und Buben ansprechen. Sieben Pädagog'innen schätzen Mädchen als kooperativer und hilfsbereiter als Buben ein bzw. schreiben eher Buben konkurrierende, wettbewerbsartige Verhaltensweisen zu.

6.1.3.2 Teil B: Worauf führen Elementarpädagog'innen Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen zurück?

In Teil B der Inhaltsanalyse betreffend Forschungsfrage 1 galt es herauszufinden, worauf Elementarpädagog'innen die genannten Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschiede zwischen ihnen zurückführen. Dabei wurde ersichtlich, dass nicht alle Pädagog'innen dazu Überlegungen anstellen – ausschließlich bei den Einflussfaktoren betreffend Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben konnten die Aussagen aller 15 Pädagog'innen berücksichtigt werden. Die von den Pädagog'innen benannten Einflussfaktoren auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden zusammengefasst und es wird auf „Trends“ aufmerksam gemacht. Zunächst geben die folgenden Tabellen (5 und 6) einen Überblick, welche und wie viele Pädagog'innen Aussagen in Hinblick auf die einzelnen Kategorien bzw. Subkategorien treffen:

Tabelle 5. Ergebnisse: Einflussfaktoren auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben - Inhaltsanalyse Teil B zu Forschungsfrage 1

Kategorie	Nennungen
1 Materialvielfalt	5 Pädagoginnen: P1, P8, P9, P10, P15

Kategorie	Nennungen
2 „Ähnliches“ Alter	2 Pädagog'innen: P6, P9
3 „Geschlechtsneutralität“ des Spielangebots	3 Pädagoginnen: P2, P12, P15
4 „Besonderheit“ des Spielangebots	7 Pädagog'innen: P3, P5, P6, P7, P10, P11, P15
5 Umfeld	9 Pädagog'innen: P2, P4, P5, P9, P11, P12, P13, P14, P15
5.1 Erleben von „Gemeinschaft“	4 Pädagog'innen: P4, P5, P9, P14
5.2 Einfluss der Familie	3 Pädagog'innen: P2, P13, P15
5.3 Einfluss der Pädagog'innen	4 Pädagog'innen: P5, P11, P12, P13

**Tabelle 6. Ergebnisse: Einflussfaktoren auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben -
Inhaltsanalyse Teil B zu Forschungsfrage 1**

Kategorie	Nennungen
1 Gene	3 Pädagoginnen: P3, P4, P14
2 Undifferenzierter Hinweis auf etwas „innen drin“	2 Pädagog'innen: P6, P7
3 Umfeld	6 Pädagog'innen: P3, P7, P12, P13, P14, P15
3.1 Einfluss der Familie	4 Pädagog'innen: P3, P12, P13, P14
3.2 Einfluss der Medien	3 Pädagoginnen: P7, P14, P15

Kategorie	Nennungen
3.3 Einfluss der Pädagog'innen	Pädagogin: P3

Die von den Pädagog'innen genannten Einflussfaktoren auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben konnten fünf Kategorien zugeordnet werden, wobei Kategorie 5 sich nochmals in drei weitere Subkategorien (5.1–5.3) gliedert. Dabei konnten die Aussagen aller 15 Pädagog'innen herangezogen werden.

Zu Kategorie 1 – Materialvielfalt – äußern sich fünf Pädagog'innen. Diese bringen zum Ausdruck, dass die Vielfalt an Materialien in der Bauecke, Malecke bzw. im Werkbereich und in der Puppenecke sowie die Fülle an Tischspielen dazu führen, dass sowohl Mädchen als auch Buben Interesse zeigen.

In Kategorie 2 – „Ähnliches“ Alter – konnten Aussagen von zwei Pädagog'innen herangezogen werden. Die gemeinsame Vorliebe für hauswirtschaftliche und kreative Tätigkeiten sowie das Puppenspiel wird mit dem „ähnlichen“ Alter von Mädchen und Buben in Verbindung gebracht.

In Kategorie 3 – „Geschlechtsneutralität“ des Spielangebots – wurden die Aussagen von drei Pädagog'innen herangezogen. Es werden vor allem Tisch- und Regelspiele als „geschlechtsneutral“ beschrieben, wobei auch die „Neutralität“ der Malecke bzw. „Bewegungslandschaften“ laut den Pädagog'innen die Empfänglichkeit bei Mädchen und Buben erklärt.

Sieben Pädagog'innen liefern Aussagen zu Kategorie 4 – „Besonderheit“ des Spielangebots. Zum einen werden gewisse Aufenthaltsbereiche wie Zwischen- oder Außenbereiche hervorgehoben, die aus Sicht der Pädagog'innen abgelegener sind und Mädchen als auch Buben das Gefühl vermitteln, unbeobachtet zu sein. Zum anderen tritt in den Vordergrund, dass seltene oder neue Angebote wie Experimente laut den Pädagog'innen dazu führen, dass sich Mädchen und Buben davon angesprochen fühlen, weil sie eine Besonderheit darstellen.

Kategorie 5 konnte drei Subkategorien (5.1–5.3) zugeordnet werden: das Erleben von „Gemeinschaft“, der Einfluss der Familie und der Einfluss der Pädagog'innen.

Der Subkategorie 5.1 konnten Aussagen von vier Pädagog'innen zugeordnet werden. Zwei Pädagog'innen unterstreichen, dass das Erleben von „Gemeinschaft“ beim Singen sowohl Mädchen als auch Buben anzieht. Ansonsten wird der Werkbereich als

Gemeinschaftsort empfunden, an dem sowohl Mädchen als auch Buben gerne zusammenkommen. Auch werden hauswirtschaftliche Tätigkeiten laut der Pädagog'innen von Mädchen und Buben aufgrund der bestehenden Freundschaften gerne ausgeübt. In Subkategorie 5.2 wird die Familie als Einflussfaktor auf Gemeinsamkeiten von drei Pädagog'innen aufgegriffen. Sie thematisieren, dass Mädchen und Buben kreative Tätigkeiten oder Tischspiele schon von zu Hause kennen und daher auch im Kindergarten ausüben oder etwas Kreatives gestalten, um den Eltern das Endprodukt präsentieren zu können. Die Eltern spielen also aus Sicht der Pädagog'innen in Bezug auf die Ausübung der Tätigkeiten eine entscheidende Rolle.

Vier Pädagog'innen diskutieren im Zusammenhang mit Subkategorie 5.3 – Einfluss der Pädagog'innen –, dass ihr pädagogisches Wirken eine Rolle spielt, wenn es um Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben geht. Zwei Pädagog'innen führen die Vorliebe von Mädchen und Buben für das Singen darauf zurück, mit welcher Begeisterung und Aufbereitung sie selbst an das Angebot herangehen. Drei von vier Pädagog'innen teilen außerdem die Vermutung, dass ihr pädagogischer Einfluss bei kreativen Angeboten eine Rolle spielt, wenn es darum geht, Mädchen und Buben zu begeistern. Dazu gehört aus Sicht der Pädagog'innen die richtige Auswahl des Angebots, die Art und Weise der Vermittlung und ihre Präsenz während des Angebots. Auf Letztere weist explizit ein Pädagoge – P13 – hin, der insbesondere seine Vorbildwirkung als männliche Fachkraft in diesem Zusammenhang als relevanten Faktor thematisiert. Außerdem heben die zwei Pädagogen P13 und P6 hervor, dass die Art, wie sie Geschichten erzählen, dazu führt, dass sich Mädchen und Buben diesem Angebot zuwenden.

Die genannten Einflussfaktoren auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben konnten drei Kategorien zugeordnet werden, wobei Kategorie 3 sich nochmals in drei weitere Subkategorien (3.1–3.3) – Einfluss der Familie, Medien und Pädagog'innen – gliedert. Dabei kam es zur Heranziehung der Aussagen von insgesamt acht Pädagog'innen.

In Kategorie 1 – Gene – wurden Aussagen fokussiert, in denen der Einfluss der genetischen Disposition als Ursache für Unterschiede zwischen Mädchen und Buben thematisiert wird. Dazu äußern sich drei Pädagoginnen. Die formulierte Tendenz, dass sich Buben Autos und Mädchen Puppen widmen, Mädchen im Vergleich zu Buben lieber malen sowie Mädchen beim kreativen Gestalten ausdauernder sind, wird in den Überlegungen auf die „Gene“ bzw. die „Natur“ zurückgeführt.

Zu Kategorie 2 zählen jene Aussagen, in denen die Pädagog'innen einen undifferenzierten Hinweis auf etwas „innen drin“ geben. Es ist nicht klar, welchen Einfluss „von innen“ Pädagog'innen meinen, wenn sie Vermutungen zur Ursache von Unterschieden zwischen Mädchen und Buben diskutieren. Jedenfalls verweisen die Pädagog'innen darauf, dass etwas in den Kindern „drinnen“ dazu führen könnte, dass Mädchen vorsichtiger und Buben aktiver agieren sowie Buben zu Superhelden und Mädchen zu Verkleidung mit Prinzessinnenkleidern und Puppen tendieren.

Kategorie 3 berücksichtigt Faktoren des unmittelbaren Umfelds, die als Einflussfaktoren auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben benannt werden. Die Subkategorien lauten: Einfluss der Familie (3.1), Einfluss der Medien (3.2) und Einfluss der Pädagog'innen (3.3).

In Subkategorie 3.1 werden jene Aussagen zusammengefasst, die den Einfluss der Familie ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Drei Pädagoginnen thematisieren diesen Faktor im Zusammenhang mit Unterschieden zwischen Mädchen und Buben. Die Differenzierung, was Mädchen und Buben bauen – P14 führt an, dass Buben eher eine Burg oder Festung und Mädchen eine Couch oder einen Sessel bauen –, die formulierte Tendenz, dass Mädchen zum Rollenspiel und Buben zum Bauen und Konstruieren neigen, Buben aktiver und Mädchen zurückhaltender agieren und Mädchen beim Singen und Tanzen präsenter als Buben erlebt werden, wird von den drei Interviewpartnerinnen auf die Erziehung und Vorbildwirkung der Eltern bzw. das familiäre Umfeld zurückgeführt.

Subkategorie 3.2 ermöglichte die Auseinandersetzung mit Aussagen von drei Pädagoginnen, in denen sie angeben, Unterschiede zwischen Mädchen und Buben auf diverse Medien zurückzuführen. P14 vertritt die Ansicht, dass Buben sich an gesehenen Szenen in Filmen orientieren und deshalb andere Objekte bauen als Mädchen. P7 und P15 erklären, dass Buben im Rollenspiel Superhelden und Mädchen Puppen forcieren sowie Buben im Vergleich zu den Mädchen im Zuge des kreativen Gestaltens Objekte für den Konstruktionsbereich bauen, damit, dass Werbung und Filmserien einen entsprechenden Einfluss ausüben.

In Subkategorie 3.3 findet der Einfluss der Pädagog'innen auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben Berücksichtigung, worauf sich P3 bezieht. Aus ihrer Sicht unterstützen Mädchen im Vergleich zu den Buben jüngere Kinder beim kreativen Gestalten und agieren demnach kooperativer als Buben. Dies führt die Pädagogin auf die Vorbildwirkung der weiblichen Fachkräfte zurück, da sie im Kindergarten in der Überzahl

sind. Gleichzeitig kann geschlussfolgert werden, dass die Pädagogin dadurch zum Ausdruck bringt, dass es den Buben an männlichen Vorbildern in diesem Zusammenhang fehlt.

Aus der Interviewanalyse betreffend Teil B von Forschungsfrage 1 geht hervor, dass die meisten Pädagog'innen, die sich dazu äußern, Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben als auch Unterschiede zwischen ihnen auf Faktoren des Umfelds zurückführen, wobei auch ca. die Hälfte der Pädagog'innen die „Besonderheit“ des Spielangebots und ein Drittel von ihnen die Materialvielfalt als relevanten Einflussfaktor auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben sehen. Auch fällt auf, dass die Pädagog'innen lediglich die Kategorie „Umfeld“ als Einflussgröße sowohl auf Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zurückführen. Beispielweise scheinen die Gene für die Pädagog'innen nur im Zusammenhang mit Unterschieden zwischen Mädchen und Buben eine Rolle zu spielen. Diese werden im Kontext von Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben nicht angesprochen.

6.2 Forschungsfrage 2: Der Umgang mit Mädchen und Buben

Im Folgenden kommt es zur Darstellung der Ergebnisse betreffend Forschungsfrage 2 der Masterarbeit, welche lautet: *„Was berichten Elementarpädagog'innen über ihren Umgang mit Mädchen und Buben im Zuge des Interviews?“*. Demnach wurden im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial die Aussagen, welche den Umgang mit Mädchen und Buben aufgreifen, in den Fokus genommen. Im Interesse der Kategorienbildung wurden alle inhaltstragenden Textstellen gesammelt. Aussagen zum selben Gegenstand wurden zusammengeführt. Dabei konnten drei Themenschwerpunkte gebildet werden, die den Umgang mit Mädchen und Buben betreffen. Die Pädagog'innen treffen 1. Aussagen über ihre „Vorbildwirkung“ bei Tätigkeiten und Raumnutzung (Kategorie 1) – dabei kommen jene sechs Bereiche bzw. Subkategorien zum Tragen, welche auch im Kontext von Forschungsfrage 1, Kategorie 1, in Bezug auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschieden gebildet wurden – eine Ausnahme stellt die Subkategorie 1.5 dar, da sich die Pädagog'innen nur auf das Singen, nicht aber wie zuvor auf das Tanzen beziehen. 2. lassen sich Aussagen über das Vorgehen bei Konflikten identifizieren, in deren Zentrum Geschlechterstereotype stehen – dazu konnten drei Subkategorien gebildet werden. 3. äußern sich die Pädagog'innen zu ihrem Einsatz „geschlechtergerechter“ Sprache im Umgang mit Mädchen und Buben.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die gebildeten Oberkategorien und Subkategorien:

Tabelle 7. Gebildete Kategorien: Umgang mit Mädchen und Buben - Inhaltsanalyse zu Forschungsfrage 2

Kategorie
<p>1 „Vorbildwirkung“ bei Tätigkeiten und Raumnutzung im Kindergartenalltag</p> <p>1.1 Rollen- und Nachahmungsspiele</p> <p>1.2 Kreatives Gestalten</p> <p>1.3 Experimentier-, Bau- und Konstruktionsspiele</p> <p>1.4 Regel- und Tischspiele</p> <p>1.5 Singen</p> <p>1.6 „Kuscheln“ und Lesen</p>
<p>2 Vorgehen bei Konflikten, in deren Zentrum Geschlechterstereotype stehen</p> <p>2.1 Positive Bestärkung und das Schaffen von Handlungsspielraum</p> <p>2.2 Die Funktion als Spielpartner'in und Rollenvorbild</p> <p>2.3 Das Thematisieren und Hinterfragen von Geschlechterstereotypen sowie Aufzeigen alternativer Rollenbilder</p>
<p>3 Der Einsatz „geschlechtergerechter“ Sprache</p>

6.2.1 Kategorie 1: „Vorbildwirkung“ bei Tätigkeiten und Raumnutzung im Kindergartenalltag

Kategoriebeschreibung: Kategorie 1 enthält Aussagen der Pädagog'innen zu ihrer „Vorbildwirkung“ bei Tätigkeiten und ihrer Raumnutzung im Kindergartenalltag. Einerseits wird von den Pädagog'innen ausgeführt, welche Tätigkeiten bei ihnen beliebter oder unbeliebter sind und welche Aufenthaltsbereiche sie gerne oder weniger gerne nutzen. Gleichzeitig kommt dadurch zum Ausdruck, bei welchen Tätigkeiten und in welchen Aufenthaltsbereichen die Pädagog'innen von Mädchen und Buben häufiger oder weniger beobachten werden können. Auch formulieren die Pädagog'innen durch ihre Aussagen ein gewisses Rollenbild – Frauen- oder Männerbild –, welches sie entweder explizit oder implizit thematisieren. Andererseits geben die Pädagog'innen Beispiele für ihr pädagogisches Agieren – ihren Umgang mit Mädchen und Buben – im Zuge der Tätigkeiten und Raumnutzung, welches ebenso mit ihrer Vorbildwirkung in Verbindung steht.

6.2.1.1 Subkategorie 1.1: Rollen- und Nachahmungsspiele

Kategoriebeschreibung: Subkategorie 1.1 werden jene Aussagen zugeordnet, welche sich mit der „Vorbildwirkung“ der Pädagog'innen auf Mädchen und Buben in Bezug auf die mit dem Rollen- und Nachahmungsspiel verbundenen Tätigkeiten und der entsprechenden Raumnutzung auseinandersetzen.

Acht Pädagog'innen – P1, P3, P4, P5, P6, P11, P13 und P14 – bringen ihr Vorbildwirkung in Bezug auf Rollen- und Nachahmungsspiele zum Ausdruck.

Vier Pädagog'innen – P4, P5, P11 und P13 – zählen den „Wohn- und Familienbereich“ (P4/452–453), „Familienspielbereich“ (P13/638–639), die „Puppenecke“ (P5/442) und die „Puppenküche“ (P11/283) als Aufenthaltsbereiche auf, in denen sie im Kindergartenalltag gerne mit den „Kindern“ spielen. P4 bezieht sich auch auf das Spielgeschehen und berichtet, dass „die Kinder irrsinnig gerne wollen, wenn sie mir was kochen können“ (P4/453–454). Während P5, P11 und P13 in diesem Zusammenhang ausschließlich von den „Kindern“ im Allgemeinen sprechen, womit sie Mädchen und Buben ansprechen, bezieht sich P4 auf den Umgang mit bestimmten Mädchen in ihrer Gruppe: „Vor allem bei den jüngeren, würd ich eher mit den Mädchen jetzt bei den Puppen oder so spielen (*mhm*)“ (P4/133–134). Somit formuliert die Pädagogin eine spezielle Zuwendung gegenüber den jüngeren Mädchen in Hinblick auf das Puppenspiel. P4 thematisiert allerdings auch, gemeinsam mit den drei weiteren Pädagog'innen – P6, P13 und P14 – ihren Bezug zu hauswirtschaftlichen Tätigkeiten.

Während P4 und P14 lediglich davon sprechen, dass sie beide gerne hauswirtschaftliche Tätigkeiten mit den „Kindern“ durchführen (P4/242–245; P14/432–433), betont P13 seine Funktion als männliches Rollenvorbild in diesem Kontext:

*„Vor allem mich, für mich als Pädagoge is das wieder interessant zu sehen, dass die Kinder dann einfach den Rollentausch sehen, wie ich Tische abwische, was leider nicht immer alltäglich ist, aber die Kinder sehen auch der ‚P13‘ [Name von P13 anonymisiert, Anm. d. Verf.], also ich mach jetzt mal Tätigkeiten, die nicht typisch für Burschen sind (*mhm*)“ (P13/71–75).*

Aus dem Zitat lässt sich ableiten, dass sich P13 der eigenen Vorbildwirkung „als Pädagoge“ bewusst ist (ebd.). Für ihn scheint es wichtig zu sein, auch Tätigkeiten auszuüben, „die nicht typisch für Burschen sind“ (ebd.).

Dem Zitat von P6 zufolge sind hauswirtschaftliche Tätigkeiten mit einem hohen Stressfaktor verbunden und er sieht darin nicht seine Stärke:

„Ja, i bin bei den hauswirtschaftlichen Tätigkeiten entsetzlich. I hab Kekserl bocken [...] Es war, wir hom zwei Stunden den Teig geknetet, weil er so patzig war [...] Ähm (.) und donn homma endlich gschofft, dass ma die so in Formen gießen [...] Und - donn - hammas in den Ofen dan, sinds uns alle verbrannt. Das war einfach Stress pur für mi (lacht).“ (P6/629–635).

Aus dem Zitat lässt sich schussfolgern, dass der Pädagoge solche Art von Angeboten möglicherweise auch weniger gerne bzw. weniger oft anbietet, die Kinder ihn also dabei seltener beobachten können und dadurch eine gewisse Vorbildwirkung resultiert.

Drei Pädagoginnen – P1, P3 und P14 – greifen ihre Vorbildwirkung im Zuge von Rollenspielen in Kombination mit Verkleidung auf.

P3 thematisiert ihre Verkleidung bei Faschingsfesten und stellt fest: „[...] ich bin auch schon als Fußballer in den Kindergarten gekommen oder als Bauarbeiter oder keine Ahnung, das sind vielleicht auch so diese typischen Männerberufe“ (P3/307–309). Mit dem Zitat bringt die Pädagogin zum Ausdruck, dass sie trotz bestehender Geschlechterstereotype bewusst in die Rolle des „Fußballers“ oder „Bauarbeiters“ schlüpft, wobei unklar ist, ob sie sich dabei auf die Verkörperung eines Mannes oder einer Frau bezieht, da sie bei den Berufsbezeichnungen das generische Maskulinum nutzt.

P1 und P14 greifen Märchen wie „Dornröschen“ im Zuge des Rollenspiels auf und verdeutlichen dabei ihr pädagogisches Agieren:

P1 dazu:

„Mhm. Eine Situation wär zum Beispiel. Es gibt ein Lied, das heißt ‚Dornröschen ist ein schönes Kind‘. Und da dürfen halt die Kinder die verschiedenen Rollen einnehmen. Und ich wähl auch Buben für die, für das Dornröschen oder Mädchen für den Prinzen aus, zum Beispiel. [...] Und, also da versuch ich halt quasi, genau gegen das Typische irgendwie anzukämpfen“ (P1/598–607).

Damit bringt die Pädagogin zum Ausdruck, dass es für sie wichtig ist, gegen typische Rollen „anzukämpfen“ (ebd.). Aus diesem Grund möchte sie den Mädchen ermöglichen, die Rolle des „Prinzen“ einzunehmen und den Buben die Rolle von „Dornröschen“ (ebd.), um jeweils die Möglichkeit zu geben, in alternative Rollen zu schlüpfen. Das angeführte Märchen „Dornröschen“, welches das Frauenbild einer zu rettenden Prinzessin und das Männerbild eines starken Prinzen vermittelt, bleibt an dieser Stelle jedoch unhinterfragt.

P14 schafft folgenden Blickwinkel:

„Ja, es ist doch, wenn du zum Beispiel Dornröschen, ahm, ist dann äh, muss ich ganz ehrlich sagen, dass einmal, wenn äh, diesen Dornröschen manchmal kommt, dieser, der junge Königssohn, dann wollen die Mädchen auch der junge Königssohn sein. Und da ist vielleicht manchmal ein Fehler: ‚Nein, du kannst das nicht, das macht nur ein Bub (.) Wer will von den Buben? Was mach ma jetzt?‘ So mach ich (.) ja. Der Bub kann ein, der junge Königssohn sein oder? Äh, böse Fee, da sind sie ganz klar, die wollen dann die böse Fee sein, nur die Mädchen. [...] Und Hexe ist auch eine, ein

Mädchen, weil Dramatisieren, wo die Kinder ein Haus machen und hier ist eine Hexe mit einem Tuch. Hänsel und Gretel sind auch Bub und Mädchen. Also da bin ich// (.) Dann tu ich selektieren, ja“ (P14/441–451).

Anders als bei P1 spricht P14 davon einen Rollentausch nicht zu ermöglichen, obwohl dieser laut der Pädagogin von den Mädchen angefragt wird. Somit scheint die Pädagogin an ihrer Vorstellung festzuhalten, dass nur Mädchen die für sie vorgesehene Frauenrolle und Buben die Männerrolle übernehmen. Die Pädagogin spricht davon, dass dies „vielleicht manchmal ein Fehler“ ist (ebd.), sodass ein gewisser Reflexionsprozess bezüglich ihres Umgangs mit Mädchen und Buben zum Ausdruck gebracht wird. Die im Märchen dominierenden Frauen- und Männerbilder bleiben, wie bei P1, in den Überlegungen unangetastet.

6.2.1.2 Subkategorie 1.2: Kreatives Gestalten

Kategorienbeschreibung: Subkategorie 1.2 werden jene Aussagen zugeordnet, die sich mit der „Vorbildwirkung“ von Pädagog'innen auf Mädchen und Buben in Bezug auf das kreative Gestalten und damit verbundene Tätigkeiten und der entsprechenden Raumnutzung auseinandersetzen.

Die Befassung mit dem Interviewmaterial macht deutlich, dass zwölf Pädagoginnen – P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P13, P14 und P15 – in Bezug auf ihre Vorbildwirkung beim kreativen Gestalten zitiert werden können.

Die folgenden zehn Pädagog'innen zählen das kreative Gestalten als beliebte Tätigkeit auf, der sie im Tagesablauf mit den Kindern nachgehen und als Vorbild fungieren. Dies verdeutlichen folgende Zitate:

„Also was ich sehr gerne mach [...], würd ich noch so Kreativangebote sagen“ (P2/370–373).

„[...] also ich zum Beispiel, mach gerne kreative Angebote und die Kinder wissen das auch und das is halt irgendwie so meine Stärke, sag ich jetzt amal“ (P3/118–119).

„Ich bin gern im Kreativbereich (mhm), weil ich einfach auch gern kreative Angebote für die Kinder setz“ (P4/447–448).

„[...] und ich bin auch sehr gern mit ihnen im Bastelbereich und, und mach mit ihnen irgendwas“ (P5/443–444).

„[...] und was ich auch gerne mag is einfach, dass ich die Farben also, so Fingerfarben den Kindern zur frei, zur Verfügung stell und dass dann die Kinder selbständig dann die Farben nehmen können“ (P7/203–205).

„Mhm also ich bin sehr gerne kreativ mit den Kindern (mhm), also irgendwelche Bastelarbeiten“ (P8/236–238).

„Ich mal gern mit den Kindern und bin kreativ“ (P11/350).

„Das kreative Ausleben gehört auch für mich dazu, seis jetzt wir, wir bauen jetzt etwas für, eine Requisite, für ein Fest oder so“ (P13/400–404).

„Also ich bin, beim diesen kreativen Tisch [...] dort sitz ich gerne und äh bin sehr gerne bei kreativem Gestalten, was Neues den Kindern beizubringen“ (P14/768–770).

„Und ähm - dann bin i auf jeden Fall ein kreativer Mensch (mhm). Ja, also äh alles, was Kreativität und Malecke und so angeht“ (P15/437).

Die angeführten Pädagog'innen gehen nur vereinzelt darauf ein, welchen kreativen Tätigkeiten sie nachgehen. Zum Beispiel spricht P8 gemeinsame „Bastelarbeiten“ und P11 das Malen an (P8/236–238; P11/350). P13 bezieht sich auf das Bauen von Requisiten für ein Fest (P13/400–404). Somit steht für den Pädagogen das Herstellen eines Objekts im gemeinsamen Kreativprozess mit den Kindern im Mittelpunkt (ebd.). Mädchen und Buben können die Pädagog'innen also – ihren Ausführungen zufolge – bei den genannten Tätigkeiten beobachten, sodass sich durch die formulierte Vorbildwirkung die Vermittlung eines bestimmten Frauen- und Männerbildes annehmen lässt. Während neun der zehn Pädagog'innen ihren Umgang mit Mädchen und Buben im Zuge des kreativen Gestaltens lediglich auf die „Kinder“ im Allgemeinen beziehen, thematisiert P4 als einzige Pädagogin auch speziell den Umgang mit Mädchen:

„[...] wenn ich jetzt ein kreatives Angebot hab, dass eher die Mädchen jetzt drauf ansprechen, wobei auch nicht immer so is (mhm). Aber das wär halt eine Möglichkeit, dass ich mal zuerst die Mädchen frag und dann halt schau“ (P4/137–140).

Basierend auf ihrer Wahrnehmung, dass „eher die Mädchen“ sich von kreativen Angeboten angesprochen fühlen („wobeis auch nicht immer so is“), teilt die Pädagogin den Gedanken, dass sie diesen daher zuerst anbietet, gemeinsam kreativ tätig zu werden (ebd.). Die Pädagogin formuliert also ein gezieltes Vorgehen, vorerst Mädchen für das Angebot zu gewinnen.

Zwei Pädagog'innen – P6 und P11 – äußern sich auch zu unbeliebten Tätigkeiten im Kontext des kreativen Gestaltens.

P11 sagt:

„Handarbeiten mag ich überhaupt nicht im Kindergarten. Also ich mag nicht nähen, ich mag nicht sticken (mhm). Das is was. Ich mag nicht, ich muss jetzt nicht unbedingt knüpfen oder flechten. Ich

muss jetzt auch nicht unbedingt basteln. Das versuch ich alles an die Assistentin abzuwälzen, die macht das sehr gerne, aber die Basteltante bin ich nicht (mhm)“ (P11/346–251).

Die Pädagogin gibt zu, solche Angebote im Alltag zu meiden und an ihre Assistentin abzugeben. Dem Zitat zufolge werden Mädchen und Buben die Pädagogin bei einer solchen Tätigkeit auch nicht beobachten können bzw. diese mit ihr auch nicht gemeinsam durchführen, wobei den Kindern laut P11 eine Ersatzperson zur Verfügung steht. P6 positioniert sich folgendermaßen:

„Aber diese künstlerischen Dinge, die tu a ma so schwer. [...] I hob als Kind zeichnen gehasst, i hobs einfach gehasst und deswegen tu i mi halt schwerer es zu mochn, is ja logisch (mhm). Und deswegen ist das Glück, dass die ‚P5‘ [Name von P5 anonymisiert, Anm. d. Verf.] do ist. Da ergänz ma uns sehr gut“ (P6/638–644).

Der Pädagoge äußert, dass er künstlerischen Betätigungen nicht gerne nachgeht und seine Kollegin P5 diese Angebote für ihn übernimmt. Dies verdeutlicht auch das Zitat von P5, in dem sie sagt, dass sie sich gerne im „Bastelbereich“ aufhält (P5/443–444). Durch ihre Ausführungen bringen die Pädagog'innen ein „Frauen- und Männerbild“ zum Ausdruck, wonach die Pädagogin für das kreative Gestalten zuständig ist und der Pädagoge dieses vermeidet.

6.2.1.3 Subkategorie 1.3: Experimentier-, Bau- und Konstruktionsspiele

Kategorienbeschreibung: Subkategorie 1.3 werden jene Aussagen zugeordnet, die sich mit der „Vorbildwirkung“ von Pädagog'innen auf Mädchen und Buben in Bezug auf das Bauen und Konstruieren sowie Experimentieren und der entsprechenden Raumnutzung auseinandersetzen.

Elf Pädagog'innen – P2, P3, P4, P5, P6, P7, P12, P11, P13, P14 und P15 – äußern sich zu ihrer Vorbildwirkung beim Bauen und Konstruieren.

Sieben der genannten Pädagog'innen führen das Bauen und Konstruieren im entsprechenden Aufenthaltsbereich als beliebte Tätigkeit im Tagesablauf an, der sie gemeinsam mit den „Kindern“ nachgehen (P2/721–724; P3/641; P4/450–451; P7/468; P11/283–284; P13/637–638, P15/721–723). P2 und P11 sprechen davon in diesem Zusammenhang aktiv „Ideen“ einzubringen (P2/746–747; P11/283–285). P11 berichtet vom Turmbau, bei dem sie „helfe dann auch die letzten Steine drauf zu geben“ (P11/284–285). Die Pädagog'innen sprechen also davon, dass sie aktiv am Bauen und Konstruieren beteiligt sind und dementsprechend im Kindergartenalltag bei den genannten Tätigkeiten beobachtet werden können.

Die Aussagen von P6 und P12 stechen insofern ins Auge, indem sie davon berichten, dass sie sowohl mit den „Mädels“ (P6/602; P12/645) als auch mit den „Burschn“ (P6/600) bzw. Buben (P12/644) im Kindergartenalltag bauen. Aus der speziellen Erwähnung von Mädchen und Buben lässt sich schlussfolgern, dass es möglicherweise eine Priorität der Pädagog'innen darstellt, diesen gleichermaßen Zuwendung zu geben, wobei P12 klarstellt: „Aber ich könnte jetzt nicht sagen, da bin ich ständig oder dort sitz ich immer (*mhm*), ja“ (P12/648). Damit verweist P12 auch auf die Grenzen ihrer Vorbildwirkung.

Während die zuvor genannten Pädagog'innen ihre Vorbildwirkung nicht explizit zum Thema machen, spricht P5 die Relevanz von Rollenbildern im Kontext des Bauens an:

„ich glaub ja auch, dass wir unsere Rollenbilder (lachend) bei den Kindern retten, weil ich alles Handwerkliche mach [...] Also dieses Jahr haben wir uns vorgenommen, hab ich mir vorgenommen, ich will so ein Kasterl zerschneiden mit ihnen, richtig mit Stichsäge und will ein Bücherregal draus machen [...] und unser neues Ziel is jetzt die neue Puppenküche, die wir zusammen aufbauen [...] und ja, dass wir da einen schönen neuen Bereich machen und das wird auch eher mein, meins sein, das zusammenbaun mit den Kindern (mhm)“ (P5/447–450).

Aus dem Zitat der Pädagogin geht hervor, dass sie sich in der Gruppe handwerklich betätigt und den Kindern damit ein Rollenbild vorlebt, dass nicht den typischen Geschlechterstereotypen entspricht – dies bringt die Pädagogin auch durch die Formulierung „Rollenbilder (lacht) bei den Kindern retten“ zum Ausdruck (ebd.). Die Pädagogin beschreibt auch ihr Vorhaben, diverse Möbelstücke gemeinsam mit den Kindern zu bauen.

P14 spricht davon, in der Bauecke nicht präsent zu sein: „[...] also in der Bauecke hab' ich nichts zu tun. Äh das, das ist mir - da bin ich - äh da bin ich überflüssig. Ich lasse die Kinder alleine spielen“ (P14/771–773). Die Pädagogin bringt damit gleichzeitig zum Ausdruck, dass die Kinder sie bei den in der Bauecke ausgeübten Tätigkeiten auch nicht beobachten können.

Vier Pädagoginnen – P2, P4, P10 und P15 – beziehen sich in ihren Aussagen auf Experimente. Während P4 und P10 davon sprechen, im Kindergartenalltag gerne Experimente mit den Kindern umzusetzen (P4/243–244; P10/248–252), sprechen P2 und P15 davon, mit Experimenten nicht so vertraut zu sein, sodass diese kaum durchgeführt werden (P2/453–458; P15/523–526). Den Zitaten zufolge können die Kinder je

nach Vorliebe der Pädagoginnen mit Experimenten und der damit verbundenen Vorbildwirkung in Berührung kommen.

6.2.1.4 Subkategorie 1.4: Regel- und Tischspiele

Kategorienbeschreibung: Subkategorie 1.2 werden jene Aussagen zugeordnet, die sich mit der „Vorbildwirkung“ von Pädagog*innen auf Mädchen und Buben in Bezug auf Regel- und Tischspiele auseinandersetzen.

Drei Pädagoginnen – P10, P11 und P15 – sprechen davon gerne gemeinsam mit den „Kindern“ Tisch- und Regelspielen nachzugehen.

P10 äußert sich dazu wie folgt: „Ich sitz halt häufig mit den Kindern bei irgendeinem Tischspiel [...], weil sie einfach Anleitung brauchen“ (P10/431–436). Somit sieht die Pädagogin ihre Funktion darin, die Kinder während des Spielens zu unterstützen.

Ähnliches berichtet P11 die angibt, den Kindern „die Spielregeln“ nahe zu bringen (P11/281–283).

P15 geht ebenso näher auf den Umgang mit den „Kindern“ ein: „[...] weil i Tisch- und Regelspiele einfach, äh, richtig cool find (lacht). Ähm, weil i das einfach irrsinnig mag, mit den Kindern was zu spielen. I mag das, den Kindern was beizubringen“ (P15/750–752). Die Pädagogin gibt an, von Tisch- und Regelspielen begeistert zu sein – dementsprechend mag sie es auch, diese zu spielen und den Kindern dabei etwas zu lernen (ebd.).

P10, P11 und P15 beschreiben somit ihre Funktion als Rollenvorbild bei Regel- und Tischspielen, indem sie angeben diese den Kindern näherbringen zu wollen.

6.2.1.5 Subkategorie 1.5: Singen

Kategorienbeschreibung: Subkategorie 1.5 werden jene Aussagen zugeordnet, die sich mit der „Vorbildwirkung“ von Pädagog*innen auf Mädchen und Buben in Bezug auf das Singen auseinandersetzen.

In diesem Zusammenhang lassen sich 13 Pädagog*innen – P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P14 und P15 – heranziehen, wobei die Pädagoginnen sich nur zum Thema Singen äußern.

Zehn Pädagog*innen sprechen davon, dass sie sehr gerne mit den „Kindern“ singen bzw. musizieren und geben dadurch Hinweise auf ihre Vorbildfunktion (P1/330–343; P2/370–373; P4/244; P5/265–268; P6/568–570; P8/237; P11/279; P14/418; P15/522).

P4 greift weiters als einzige Pädagogin den Umgang mit Buben im Zuge des Singens auf:

„Wir hatten voriges Jahr ein Lied, da is darum gegangen, dass der Schneider ein Kleid für mich näht. Ich weiß jetzt nicht, wie das Lied heißt (leise gesprochen). Wie auch immer, da haben eben dann die Kinder drauf bestanden, dass der Schneider kein Kleid für die Burschen näht, sondern ein Hemd. Und dann ham wir das schon miteinbezogen, zum Beispiel (mhm, mhm, mhm)“ (P4/370–375).

Die Pädagogin formuliert, dass sie auf den Wunsch der Buben, „dass der Schneider kein Kleid für die Burschen näht“ reagiert und das Lied entsprechend anpasst. Es ist somit davon die Rede, dass P4 dem durch die Buben geäußerte „Männernbild“ bzw. den damit verbundenen Rollenerwartungen, ein Hemd zu tragen, folgt.

Vier Pädagoginnen – P3, P7, P9 und P10 – zählen das Singen nicht zu ihren Stärken und beschreiben sich als weniger musikalisch (P3/414–420; P7/263–267; P9/383–386; P10/289–290). Während P3 und P10 davon berichten, dass das Singen dennoch fixer Bestandteil im Kindergartenalltag ist (P3/414–420; P10/289–290), berichten P7 und P9 davon, dass dieses weniger praktiziert wird, die Kinder sie also demnach weniger dabei beobachten können (P7/263–267; P9/383–386). P9 spricht davon, dass sie deshalb die Hilfe eines Kollegen in Anspruch nimmt (P9/383–386). Somit bezieht sich die Pädagogin auf ein „männliches“ Rollenvorbild, dass die Kinder dadurch erleben können.

6.2.1.6 Subkategorie 1.6: „Kuscheln“ und Lesen

Kategorienbeschreibung: Subkategorie 1.6 werden jene Aussagen zugeordnet, die sich auf die „Vorbildwirkung“ der Pädagog'innen auf Mädchen und Buben in Bezug auf die Nutzung der „Kuschel- und Lesecke“ bzw. das Vorlesen beziehen.

In diesem Zusammenhang lassen sich die Aussagen von acht Pädagog'innen – P1, P2, P3, P4, P11, P13, P14 und P15 – nennen.

Fünf Pädagoginnen – P1, P2, P3, P4 und P15 – sprechen davon, sich gerne mit den „Kindern“ in der „Kuschelecke“ (P1/548; P15/740–741), im „Kuschelbereich“ (P3/635), in der „Lesecke“ (P2/711–724), dem „Lesebereich“ (P11/470) oder dem „Bilderbuchbereich“ (P4/454) aufzuhalten. P1, P2, P4 und P11 berichten, sie lesen den Kindern dort gerne Bücher vor (P1/549; P2/712–713; P4/455; P11/470–471). P2 und P3 geben

zu bedenken, dass der Aufenthalt in dem Bereich personaltechnisch nicht immer möglich ist (P2/711–724; P3/637–638). Jedenfalls ist davon die Rede, dass die Kinder die Pädagog'innen in den genannten Bereichen präsent erleben.

P13 und P14 greifen das Erzählen bzw. Vorlesen von Geschichten bzw. Büchern unabhängig von der Raumnutzung auf.

P13 berichtet von seiner Vorliebe den Kindern „klassische Geschichten, Märchen oder frei erfundene Geschichten“ zu erzählen (P13/397) und unterstreicht dadurch seine entsprechende Vorbildwirkung.

P14 sagt, dass sie weder gerne Geschichten erzählt noch ein Buch vorliest, sodass sie dieses Angebot lieber an Schüler'innen übergibt, die Kinder sie dabei also nicht präsent erleben (P14/523–549).

6.2.2 Kategorie 2: Vorgehen bei Konflikten, in deren Zentrum Geschlechterstereotype stehen

Kategoriebeschreibung: Kategorie 2 werden jene Aussagen zugeordnet, in denen die Pädagog'innen darstellen, wie sie bei Konflikten von Mädchen und Buben vorgehen (würden), in deren Zentrum Geschlechterstereotype stehen. Dabei werden zum einen jene Antworten herangezogen, welche die Pädagog'innen im Zuge des Interviews auf folgende Situationen und den damit verbundenen Fragenstellungen des Leitfadens geben:

- (a) Stell dir folgende Situation vor: Ein Mädchen möchte gerne mit den Bausteinen spielen und einen Turm bauen. Eine Gruppe von Buben, die sich gerade in dem Bereich aufhält, sagt daraufhin: „Geh weg, du kannst nicht so gut bauen wie wir!“ Wie würdest du mit der Situation umgehen? Welche Handlungen würdest du setzen?
- (b) Folgendes Beispiel: Ein Mädchen rennt weinend auf dich zu. Auf Nachfrage erzählt es dir, dass es von den anderen Kindern verspottet wurde, weil es angeblich „Bubenpatschen“ trägt. Die Hausschuhe sind blau und es befinden sich Autos darauf. Wie würdest du mit der Situation umgehen? Welche Handlungen würdest du setzen?
- (c) Ein weiteres Beispiel: Stell dir folgende Situation vor: Ein Bub spielt mit einer Puppe und dem Kinderwagen. Er wird von den anderen Kindern ausgelacht.

Sie sagen, dass Buben nicht mit Puppen spielen. Wie würdest du mit der Situation umgehen? Welche Handlungen würdest du setzen?

- (d) Folgende Situation: Ein Bub ist am Tag des Faschingsfests als Spiderman verkleidet und wird weinend von der Mutter oder dem Vater in den Kindergarten gebracht. Auf Nachfrage, warum das Kind weint, wird dir erklärt, dass der Sohn eigentlich lieber ein Kleid anziehen wollte (z.B. „Elsa“-Kostüm), sie (Mutter) oder er (Vater) dies aber nicht möchte. Wie würdest du mit der Situation umgehen? Welche Handlungen würdest du setzen?

Zum anderen nennen die Pädagog'innen im Zuge des Interviews selbstständig Beispiele für vergangene Konfliktsituationen, in deren Zentrum Geschlechterstereotype standen und beschreiben ihr entsprechendes Vorgehen in diesem Zusammenhang. Zur besseren Übersicht werden die Situationen ebenso zuvor dargestellt:

- (e) P3 schildert folgende Situation:

„Also ich hab einen Burschen ghabt, der hat das wirklich extrem, also extrem, er hats halt einfach gern gmacht, ja und für mich war das ok, dass er halt Kleider angezogen hat und diese Perücke aufgesetzt hat und keine Ahnung, ja. Am Anfang war dann schon auch Gelächter da, aber ich glaub, weil er halt einfach, weil er verkleidet war und lustig ausgesehen hat. Egal was er angehabt hätt, jeder hätt glacht drüber, ja. Ahm, und dann ist dann schon, auch schon von den Kindern so gekommen: „Ja da der ist ein Bub und er darf keine Kleider tragen [...] Das tragn doch nur Mädchen““ (P3/243–250).

- (f) P3 erzählt ebenso von einem Mädchen, das aufgrund ihrer Begeisterung Fußball zu spielen, mit Rollenzuweisungen ihres Umfelds konfrontiert wurde, „weil das doch für viele doch eher so diese Burschengeschichte ist“ (P3/221–230).
- (g) P12 berichtet von einem Buben, „der gern halt Kleider trägt und, und sich auch gern die Ohrringerl dranhängt“ (P12/298–302). Sie berichtet von der Reaktion der Kinder in Form von Gelächter (ebd.).
- (h) P6 nennt folgende Situation: Ein Bub in seiner Gruppe trägt ein „Flinserl“ (P6/42–43). Eine Mutter im Kindergarten kommentiert dies mit: „Der X [Name anonymisiert; Anm. d. Verf.] ist ein Mädchen“ (ebd.).

Das Vorgehen der Pädagog'innen lässt sich drei Subkategorien zuordnen: Positive Bestärkung und das Schaffen von Handlungsspielraum (Subkategorie 1), die Funktion als Spielpartner'in und Rollenvorbild (Subkategorie 2) und das Thematisieren und Hinterfragen von Geschlechterstereotypen sowie Aufzeigen alternativer Rollenbilder

(Subkategorie 3). Die geäußerten Vorgehensweisen der Pädagog'innen werden anhand dieser Subkategorien dargestellt.

6.2.2.1 Subkategorie 1: Positive Bestärkung und das Schaffen von Handlungsspielraum

Kategoriebeschreibung: Subkategorie 1 schafft die Auseinandersetzung mit Aussagen der Pädagog'innen, in denen zum Ausdruck kommt, dass sie Strategien der positiven Bestärkung und des Schaffens von Handlungsspielraum bei Konflikten wählen würden, in deren Zentrum Geschlechterstereotype stehen.

Mit Bezug auf Situation (a) sprechen elf Pädagog'innen – P1, P2, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P12, P14 und P15 – davon, dass sie die Buben dazu bewegen würden, Platz zum Bauen für das Mädchen zu schaffen (P1/241; P2/278; P4/173–174; P6/421–422; P7/153–154; P8/181–182; P9/271–272; P10/194–196; P12/265–269; P14/324–330; P15/314–316). Damit bringen die Pädagog'innen zum Ausdruck, dass sie dem Mädchen auf diesem Weg ermöglichen würden, in diesem Bereich Erfahrungen zu sammeln. P4 spricht außerdem davon, das Mädchen in diesem Zusammenhang zu ermutigen: „Und dann würd ich einfach [...] das Mädchen auch bestärken, dass es ja trotzdem das probieren kann“ (P4/173–174). P8 äußert, dass sie das Mädchen ebenso in ihren Fähigkeiten bestärken und vor den Buben betonen würde: „„Schaut mal, was sie schon kann, schaut mal, was sie schon gemacht hat““ (P8/182–183).

Auch bei Situation (b) thematisieren acht Pädagoginnen – P1, P2, P3, P6, P9, P10, P11 und P14 – die Strategie der positiven Bestärkung und Ermöglichung von Handlungsspielraum:

„Und sie darf auch Patschen mit Autos tragen, wenn sie die gern mag (mhm)“ (P1/251–253).

„Also ich würd zuerst amal das weinende Kind natürlich, äh, trösten und ermutigen [...] und wenn sie es selbst schön findet, dann ist das auch schön und jeder hat eigene Patschen und jeder hat ein eigenen Geschmack und jedem gefällt was anderes gut“ (P2/289–293).

„Ich würd das Kind fragen: ‚Gefallen dir deine Patschen?‘ (lacht) und wenns ‚Ja‘ sagen würd, dann sag ich ‚Ja, dann passt es ja. Es muss ja dir gefallen und sonst niemandem anderen“ (P3/282–284).

„[...] da würd i sie einfoch a moi bestärken, dass sie, die Potschen voi passen“ (P6/456–457).

„[...] ihr gefallen die Patschen, dann ist das auch in Ordnung“ (P9/279–280).

„[...] dass jeder etwas anderes nett findet und schön findet und dass das jeden sein eigenes ist“ (P10/203–204).

„Würd sagen: [...] du bist ein tolles Mädchen. Ahm, lass dir von den anderen sowas nicht einreden“ (P11/212–214).

„Die sind auch genau schön. Und es ist doch egal, ob Autos oder - Blumen oder Prinzessinnen drauf is“ (P14/337–338).

Die Pädagoginnen formulieren, dass sie das Mädchen dabei unterstützen würden, ihre Interessen und Wünsche in diesem Zusammenhang auszuleben.

Auf Situation (c) beziehen sich sechs Pädagog'innen – P3, P4, P6, P11, P13 und P14. Als Reaktion auf Situation (c) würden P3 und P4 dem Buben vermitteln, dass es „in Ordnung“ (P3/290–291) bzw. „ok“ (P4/205–206) sei, mit Puppen zu spielen.

P6 spricht davon, dass er in einer solchen Situation „das Kind bestärken“ würde (P6/466).

P11 würde folgende Botschaft vermitteln: „Jeder soll selber entscheiden dürfen“ (P11/246–247).

Ähnliches formuliert P14, die sagen würde: „Alle können mit allem spielen“ (P14/350–351). Sie würde dem Buben also suggerieren, dass das Spielmaterial genauso für ihn zur Verfügung steht.

P13 bezieht sein Vorgehen auf alle Buben: „Und ich geb einfach ihnen den Freiraum, weil ich einfach weiß, das Rollenspiel hat eine immense Bedeutung“ (P13/316–317). Damit bringt die Pädagogin zum Ausdruck, in einer solchen Situation den entsprechenden Handlungsspielraum zu gewährleisten.

Alle 15 interviewten Pädagog'innen sprechen davon, dass sie den Buben in Situation (d) positiv bestärken bzw. entsprechenden Handlungsspielraum ermöglichen würden. Dabei werden Ideen geäußert in einer solchen Situation das ungewünschte Kostüm auszuziehen (P6/504–506; P8/218–219) bzw. gleichzeitig alternatives Verkleidungsmaterial aus dem Kindergarten anzubieten (P1/276–277; P2/324–325; P4/212–213; P5/218–219; P7/181–182; P8/218–219; P9/299–300; P10/220–226; P11/252–255; P12/329–331; P13/253–357; P14/370–373; P15/358–362). P6 sagt außerdem in diesem Zusammenhang: „Soll einfach mal schaun, dass dem Kind gut geht und des zu mochn, wos es will“ (P6/508). Damit betont der Pädagoge den Aspekt der positiven Bestärkung. P3 sagt zu der Situation folgendes: „[...] ich würds zumindest probiern,

dass das Kind die Möglichkeit hat“ (P3/311–312). Damit macht die Pädagogin ebenso ihr Engagement deutlich, dass sie dem Buben den gewünschten Handlungsspielraum eröffnen würde, wobei die Pädagogin nicht weiter darauf eingeht, wie sie dies umsetzen würde.

Im Zusammenhang mit Situation (f) äußert P3 Folgendes: „Für die hab ich mich dann eigentlich eingesetzt, dass die da genauso mitmachen darf“ (P3/224–225). Die Pädagogin bringt zum Ausdruck, dass sie dem Mädchen die Gelegenheit gab, Erfahrungen im Fußball zu sammeln und sie positiv bestärkte.

6.2.2.2 Subkategorie 2: Die Funktion als Spielpartner'in und Rollenvorbild

Kategoriebeschreibung: Subkategorie 2 schafft die Auseinandersetzung mit Aussagen der Pädagog'innen, in denen sie die Funktion als Spielpartner'in und Rollenvorbild als Reaktion auf Konflikte zum Thema machen, in deren Zentrum Geschlechterstereotype stehen.

Sechs Pädagog'innen – P1, P3, P5, P11, P12 und P13 – äußern sich dazu.

So sprechen P1, P3, P5, P11 und P13 davon, dass sie dem Mädchen in Situation (a) ihre Hilfe anbieten würden, gemeinsam einen Turm zu bauen (P1/239–240; P3/271–273; P5/181–182; P11/203; P13/224–225). P1 ergänzt: „[...] weil ich bin größer oder wir holen uns einen Sessel“ (P1/239–240). Damit sprechen die Pädagoginnen an, dass sie in dieser Situation als aktive Spielpartner'in auftreten und somit als Rollenvorbild fungieren würden.

P1, P12 und P15 beschreiben ihre Strategie mit Situation (b) umzugehen. Die drei Pädagoginnen äußern, was sie den Kindern in einer solchen Situation sagen oder fragen würden:

„Und, ahm, es kann sein, dass ich an dem Tag auch etwas Blaues trag (lacht) und würd halt dann sagen: ‚Ja ich bin auch ein Mädchen und ich hab auch ein blaues Leiberl an‘ (P1/249–251).

„Also, ich hab ja auch oft eine, eine blaue Jeanshose zum Beispiel an oder ich hab, trag selber auch blaue Schuhe, ja. Also deswegen bin ich jetzt auch kein Bub, nur weil ich blaue Sachen an hab oder?“ (P12/277–279).

„[...] und i meine blauen Patschen auch herzeigen würde“ (P15/332).

In den Zitaten kommt zum Ausdruck, dass die Pädagoginnen in einer solchen Situation ihr eigenes Erscheinungsbild aufgreifen und ihre Vorbildwirkung damit aktiv zum Thema machen würden.

P3 beschreibt eines ihrer Vorgehen in Situation (f):

„[...] ich hab auch Fußball gespielt und ich hab Fotos mitgebracht und hab auch eine, also einen Teil von meiner Ausrüstung mitgebracht, was ich noch hatte eben und hab ihnen das gezeigt. Beziehungsweise hab selbst mitgespielt, also ich war dann auch gleichzeitig das Vorbild (mhm), ahm, ja und dann hams halt allemal gestaunt“ (P3/233–236).

Die Pädagogin spricht davon, dass sie aktiv als Vorbild auftrat, indem sie den Kindern Fotos und Ausrüstung von sich als Fußballspielerin zeigte und als Spielpartner'in präsent war. Das Aufzeigen der eigenen Vorliebe für Fußball erzeugte laut der Pädagogin beim Umfeld auch entsprechende Resonanz.

6.2.2.3 Subkategorie 3: Das Thematisieren und Hinterfragen von Geschlechterstereotypen sowie Aufzeigen alternativer Rollenbilder

Kategoriebeschreibung: Subkategorie 3 schafft die Auseinandersetzung mit Aussagen der Pädagog'innen, mit denen sie Geschlechterstereotypen im Umgang mit den Kindern – Mädchen und Buben – thematisieren und hinterfragen sowie alternative Rollenbilder aufzeigen.

Als Vorgehensweise in Situation (a) geben die fünf Pädagog'innen P1, P3, P5, P7, P11 an, dass sie die Buben fragen würden, was sie zu der Vorstellung „Mädchen können nicht bauen“ veranlasst (P1/231–232; P3/268–269; P5/178–179; P7/150; P11/201–202). Es lässt sich somit eine Initiative zum Hinterfragen von Geschlechterstereotypen aus den Aussagen ableiten.

Auch mit Bezug auf Situation (b) geben Pädagog'innen an, dass sie die genannten Geschlechterstereotype aufgreifen, thematisieren und die Kinder – Mädchen und Buben – zum kritischen Hinterfragen bewegen würden. Acht Pädagog'innen – P2, P6, P7, P8, P9, P12, P13 und P15 – geben an, die Kinder mit folgenden Reflexionsfragen zum Nachdenken über Geschlechterstereotype anzuregen:

- Was versteht ihr unter „Bubenpatschen“? (P2/294–295; P9/278; P12/275–276)

- Warum/Wieso bezeichnet ihr die Hausschuhe als „Bubenpatschen“? (P2/295–296; P6/448–449; P7/160; P15/325)
- Was ist der Unterschied zwischen „Burschen- und Mädchenpatschen“? (P7/161) „Warum muss man Buben und Mädchen so trennen?“ (P7/280–281)
- Warum ist blau eigentlich eine Bubenfarbe? (P7/165–166)
- Welche Patschen hat ein „typisches“ Mädchen? (P13/280)
- Wer fährt zu Hause mit dem Auto? Fahren nur die Väter oder auch die Mütter mit den Autos? (P8/194–196) Fahren Frauen nicht mit Autos? (P2/296–297)

Sechs Pädagog'innen – P1, P4, P5, P7, P14 und P15 – teilen im Interview mit, wie sie das geäußerte Stereotyp, „Blau ist eine typische Bubenfarbe“, entsprechend aufgreifen würden. P7 und P15 sprechen damit weitere Handlungsperspektiven an, ergänzend zu den angegebenen Reflexionsfragen.

P1, P4, P7, P15 geben an, dass sie die Kinder darüber aufklären würden, dass es keine Buben- oder Mädchenfarben gibt bzw. die Farbe nicht an das Geschlecht geknüpft ist (P1/247–248; P4/190–192; P7/163; P15/331). P4 und P15 würden dennoch anmerken, „dass halt oft die Buben etwas Blaues anhaben“ (P4/191–192) bzw. „dass es oft so ist, dass die Buben eher blau tragen“ (P15/326–327). Dadurch würden P4 und P15 das damit verbundene Stereotyp auf gewisse Weise sogar bestätigen, wobei P4 gleichzeitig davon spricht, die Kinder darauf aufmerksam zu machen, dass „blau jetzt nicht eine typische Bubenfarbe ist oder das auch Mädchen genauso Patschen mit Autos haben können“ (P4/188–190) und P15, dass „die Farben net dem Geschlecht zugeordnet“ sind (P15/331).

Im Speziellen lässt sich auch der Zugang von P5 aufgreifen. Die Pädagogin würde das Geschlechterstereotyp „Blau – Bub“ insofern thematisieren, indem sie darauf aufmerksam machen würde, dass die Disney-Prinzessin „Elsa“ ebenso blau trägt (P5/191–192). Das Geschlechterstereotyp, dass die Vorliebe für Autos Buben zugeordnet wird, würde die Pädagogin folgendermaßen bearbeiten:

„[...] und ich würd das auch im Morgenkreis besprechen [...], dass es einfach eben, dass alle Autos fahren dürfen, dass die meisten Mamas Auto fahren dürfen und dass das absolut nichts dabei ist, wenn ein Mädchen Patschen mit Autos jetzt drauf hätte“ (P5/196–199).

Die Pädagogin beschreibt somit ihr Vorgehen, die Kinder zum kritischen Nachdenken über Geschlechterstereotype anzuregen, indem sie ihnen beispielhaft deutlich macht,

dass Mütter genauso mit dem Auto fahren. Sowohl im Zusammenhang mit den geäußerten Geschlechterstereotyp „Blau = typisch Bub“, als auch „Auto = typisch Bub“ führt die Pädagogin ein alternatives Rollenbild als Reaktion darauf an.

P14 formuliert ihr Vorgehen, den Kindern ein Erklärungsmodell dafür anzubieten, warum das Mädchen blaue Autopatschen trägt: „Naja, wenn die Patschen schon blau sind. Vielleicht ist das, sind die Patschen von ihrem Bruder“ (P15/336–337). Damit greift die Pädagogin das Geschlechterstereotyp, dass die Farbe Blau mit Buben in Verbindung steht, nicht nur auf, sondern bestätigt dieses. Somit beschreibt sie ein anderes Vorgehen als die anderen genannten Pädagoginnen mit Situation (b) umzugehen.

Mit Bezug auf Situation (c) geben die zwölf Pädagog'innen P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P14 und P15 an, dass sie das Stereotyp – die Versorgung des Kindes bzw. der Puppe wird Frauen bzw. Mädchen zugesprochen – mittels Verweis auf Väter, die sich ebenso um die Kinder kümmern, kritisch hinterfragen würden (P1/261; P2/304–305; P3/289–296; P4/198–206; P5/204–207; P7/170–174; P8/202–204; P9/288–290; P10/211–214; P12/289–295; P14/349–357; P15/339–344).

P4, P11, P12 und P14 sprechen außerdem davon folgende Reflexionsfragen aufzuwerfen:

- Was macht der Papa oder die Mama zu Hause? Gibt es Sachen, die nur der Papa machen darf oder nicht machen darf? (P4/202–204)
- „Wer sagt, das dürfen Burschen spielen? Wer sagt, das dürfen Mädchen spielen?“ (P11/244–245)
- „Warum darf der/ein Bub nicht mit Puppen spielen?“ (P12/291; P14/349–350)

Auf diese Weise würden die Pädagog'innen die Kinder – Mädchen und Buben – zum Nachdenken über Geschlechterstereotypen anregen.

Die zwei Pädagoginnen P3 und P12 geben im Zusammenhang mit Situation (e) und Situation (g) an, dass sie die auftauchenden Geschlechterstereotypen mit den Kindern hinterfragen würden: „Ja, warum darf der eigentlich keine Kleider tragen?“ (P3/ 249–250); „Wer sagt das, dass man das nicht tragen darf?“ (P12/303)

P6 beschreibt folgendes Vorgehen in Situation (h):

„Und, da hob i halt die, die Geschichte erzählt, weil i das als Kind auch erlebt hab, dass bei uns in der Schui a paar Flinserl ghobt habn (ja.) Dass das ja in Österreich, sog i moi, modern war.“

Durch den Verweis, dass es in seiner Schule auch Buben gab, die „Flinserl“ getragen haben (ebd.), zeigt der Pädagoge ein alternatives Rollenbild auf und beschreibt gleichzeitig sein Vorgehen, die im Raum stehende Vorstellung, dass nur Mädchen Ohrringe tragen, zu hinterfragen.

6.2.2.4 Kategorie 3: Der Einsatz „geschlechtergerechter“ Sprache

Kategoriebeschreibung: Kategorie 3 schafft die Auseinandersetzung mit jenen Aussagen der Pädagog*innen, welche sich mit dem Einsatz „geschlechtergerechter“ Sprache, also der Verwendung der „weiblichen“ und „männlichen“ Form, auseinandersetzen.

Aus der Lektüre des Interviewmaterials geht hervor, dass der Einsatz geschlechtergerechter Sprache von den Pädagog*innen unterschiedlich gehandhabt wird. So ist einerseits davon die Rede, dass geschlechtergerechte Sprache auf bestimmte Art und Weise zum Einsatz kommt, andererseits werden aber auch Situationen thematisiert, in denen davon Abstand genommen wird. Auch gibt es Pädagog*innen, die angeben, tendenziell das „generische Maskulinum“ – dabei wird ausschließlich die „männliche“ Sprachform genutzt – zu verwenden.

Zunächst lassen sich sieben Pädagog*innen – P1, P2, P5, P6, P9, P10 und P13 – heranziehen, welche zum Ausdruck bringen sich grundsätzlich um die Verwendung der „weiblichen“ und „männlichen“ Form zu bemühen, wobei sie in diesem Zusammenhang auch Ausnahmen nennen, in denen beide Formen nicht zur Anwendung kommen und auf gewisse Schwierigkeiten geschlechtergerechter Sprache verweisen. Die Pädagog*innen beschreiben ihren Zugang dabei vielfach im Kontext von Berufsbezeichnungen.

P1 positioniert sich wie folgt:

„Ich würd jetzt wahrscheinlich nicht sagen ‚Der Polizist, die Polizistin, da, da, da, da, da‘, sondern - würd halt ja ‚Was macht denn ein Polizist‘ und würd halt dann im nächsten Satz vielleicht ‚Na, wenn eine Polizistin sagt: Bitte geh nicht über die Straße. Was machst du dann?‘ oder so. Also ich würd schon versuchen, glaub ich, beide Formen zu verwenden (mhm), weil ichs auch wichtig finde, dass die Kinder wissen, dass es beide Formen gibt. Ahm und ja.“

In dem Zitat kommt zum Ausdruck, dass die Pädagogin geschlechtergerechte Sprache auf bestimmte Weise umsetzt – jedoch merkt sie exemplarisch an, die „weibliche“ und „männliche“ Sprachform bei der Berufsbezeichnung nicht im selben Satz einzusetzen, wenn sie über den Beruf der „Polizistin“ oder des „Polizisten“ spricht. Somit bleibt offen, wie die Pädagogin geschlechtergerechte Sprache im Umgang mit einzelnen Mädchen oder Buben handhaben würde, wobei die Pädagogin ihr grundsätzliches Bemühen äußert, „beide Formen zu verwenden“ (ebd.). In Hinblick auf Liedertexte erachtet die Pädagogin geschlechtergerechte Sprache jedoch als „zweitrangig“ und sagt: „[...] ich froh bin, wenn ich ein Lied find, was zum Thema passt“ (P1/478–481).

P2 thematisiert ihren Einsatz geschlechtergerechter Sprache im Kontext von Berufen im „Theater“:

„Eben wegen, weil Theater so ein großes Thema war, da sind wir auch die Berufe im Theater halt durchgegangen [...] und hab auch mit ihnen besprochen, eben ‚Es gibt Bühnenarbeiter und Bühnenarbeiterinnen‘ und also, da sind wir wirklich äh gut drauf eingegangen [...] Also, dass es eben, dass sie wissen ‚Aha, diesen Beruf gibts auch für mich!‘“ (P2/520–536).

Das Zitat verdeutlicht, dass P2 ein Bemühen um geschlechtergerechte Sprache bekundet. Gleichzeitig betont die Pädagogin die damit verbundene Bedeutung, Mädchen und Buben zu vermitteln, dass ihnen die Option, den Beruf als Bühnenarbeiter*in auszuüben, gleichermaßen offensteht. P2 verweist jedoch auch auf folgende Schwierigkeiten beim Einsatz beider Sprachformen:

„Ahm. Also bei (.) bei Liedern (.) is halt das Problem, sag ich jetzt mal (lacht), dass mas nicht immer wirklich gut ändern, dass es dann noch mit der Musik zusammenpasst [...] Aber natürlich sollt ma drauf schau, dass eben auch, äh, weiblichen Rollen in Liedern vorkommen und nicht nur Männer oder sowas. Natürlich, bei einem Schneemannlied, da singt ma halt Schneemann (lacht)“

Die Pädagogin spricht an, dass die Verwendung beider Formen die Problematik aufwirft, dass es nicht „mit der Musik zusammenpasst“ (ebd.). Zwar äußert sie die Wichtigkeit, auch die „weibliche“ Form in Liedern einzusetzen, bringt aber auch zum Ausdruck, dass sie bei einem „Schneemannlied“ die „männliche Form“ beibehalten würde (ebd.). In Hinblick auf das „Vorlesen“ von Büchern spricht die Pädagogin außerdem davon, sie sich über Begriffe wie „jeder oder jede [...] gar nicht bewusst“ ist und den Text vermutlich so vorlesen würde, wie er im Buch steht (P2/592–596).

P5 beschreibt ihren Zugang folgendermaßen:

„Ahm, wenns um die Kinder geht, ahm, is es mir schon wichtig, dass ich immer beide Geschlechter sag. Weil da haben wir eben auch dieses eine Lied, dieses ‚Schmetterling du kleines Ding such dir eine Tänzerin‘ und da sind schon die Kinder, also die Burschen nachher am Schreien: ‚Oder einen Tänzer‘ (lacht) und ähm, ja grad bei den Kindern is es mir wichtig, dass ich immer beides sag“ (P5/338–343).

Die Pädagogin verdeutlicht am Beispiel eines Liedes, dass es ihr wichtig ist „beide Geschlechter“, also beide Sprachformen, zu verwenden und berichtet davon, dass die Buben mittlerweile die Bezeichnung „Tänzer“ in das Lied einbinden (ebd.). Aus dem Interview mit P6 geht hervor, dass dieser die Verwendung der „männlichen“ Form bei dem besagten Lied initiiert hat: „[...] hob i immer drauf gsagt: ‚Und Tänzer‘. Und das sagen die Burschen jetzt a“ (P6/697). Wird der Blick wieder auf den Zugang von P5 gelenkt, fällt auf, dass die Pädagogin im Zusammenhang mit Berufsbezeichnungen „selten beide Formen“ verwendet. Die Pädagogin gibt an „meistens ‚der Polizist‘ zu sagen, „weils eben [...] ein typischer Männerberuf is“ (P5/343–349). Anders als seine Kollegin spricht P6 davon, bei Berufen beide Formen zu benutzen, wobei er gleichzeitig auf seine Schwierigkeit mit geschlechtergerechter Sprache verweist und Beispiele anführt, in denen er diese nicht berücksichtigt:

„Es wär sehr schwer gegendert zu sprechen, durchgängig [...] es war so ein lustiger Faschingspruch (lacht). Kemmt da der Räubermann vor, keine Räuberin und, und ein Polizist glaub i und eine Prinzessin. Also voi wieder auf Klischee [...] Aber i würd sicher a sagen ‚BusfahrerIn, wenn i mit am Mädli sprich. Du wirst a mal BusfahrerIn. Würd i net sogn Busfahrer. Waßt, wie i man? (mhm) Aber i würd net, als, als einfach, weil a Gespräch schwer möglich is, wenn man jeden, jedes (lacht) Ding gendert“ (P6/700–712).

Anders als in dem von P5 und P6 dargestellten Lied, in dem die Pädagog'innen sich um die Verwendung der „weiblichen“ und „männlichen“ Form bemühen, führt P6 auch einen Faschingspruch an, in dem geschlechtergerechte Sprache in den Hintergrund gerät und Begriffe wie „Räubersmann“, „Polizist“ und „Prinzessin“ beibehalten werden (ebd.). In diesem Kontext verweist der Pädagoge auch auf die Erfüllung von Geschlechterklischees, die mit der Verwendung dieser Begrifflichkeiten einhergehen (ebd.). Jedenfalls geht aus dem Zitat hervor, dass der Einsatz geschlechtergerechter Sprache fallspezifisch gehandhabt wird, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass der Pädagoge es als schwierig erachtet die ganze Zeit „gendert zu sprechen“, sich aber durchaus der Wichtigkeit der Verwendung weiblicher und männlicher Begriffsformen bewusst ist (ebd.).

P9 äußert sich folgendermaßen über den Einsatz geschlechtergerechter Sprache:

„Also das, das is ganz normal, dass wir von beiden reden, also männliche und weibliche Form [...] also das ich, na natürlich passiert ab und zu, dass man nur eine Form verwendet. Aba, ich find das einfach total wichtig, dass das// Also ich find übertriebenes Gendern is sehr mühsam, aba ich glaub grad in der Sprache mit den Kindern, ähm, is es sehr einfach, weil ich will ja immer, dass sich alle betroffen fühlen mit denen ich spreche (lacht) [...] Also jetzt wir sogn auch der Tierpfleger oder die Tierpflegerin“ (P9/441–450).

Mit dem Zitat bringt die Pädagogin zum Ausdruck, dass sie der Verwendung der „weiblichen“ und „männlichen“ Form als „ganz normal“ ansieht, wobei sie auch auf die Schwierigkeiten im täglichen Sprachgebrauch verweist und angibt, dass „übertriebenes Gendern [...] sehr mühsam“ ist (ebd.). Dennoch erachtet die Pädagogin den Einsatz geschlechtergerechter Sprache als wichtig, damit sich „alle betroffen fühlen“ und nennt explizit als Beispiel die Berufsbezeichnung „die Tierpflegerin oder der Tierpfleger“ (ebd.).

P10 sieht es als „keine Besonderheit [...] Polizistinnen, genauso wie Polizisten“ zu benennen. Sie führt an, dass dies „selbstverständlich“ sei (P10/529–533). Bei Bilderbüchern vertritt die Pädagogin die Auffassung, dass diese „sowieso schon meistens sehr neutral gehalten“ sind, sodass offenbleibt, ob die Pädagogin beim „Vorlesen“ auch tatsächlich beide Formen benennt oder sich darauf verlässt, dass der Büchertext dies berücksichtigt.

Mit Fokus auf den Einsatz geschlechtergerechter Sprache bei Berufsbezeichnungen lässt P13 wie folgt zitieren: „Ahm, es gibt jetzt nicht nur (.), ahm, du möchtest jetzt mal Polizist werden, sondern du möchtest wirklich Polizistin werden. Da is es für mich – ahm, sehr wichtig, dass ich da unterscheide“ (P13/525–527). P13 nennt allerdings auch einen Ausnahmefall, bei der die geschlechtergerechte Sprache weniger im Fokus steht: „Es kommt immer drauf an, ob das jetzt, sag ich jetzt mal, eher ein klassisches Lied ist, dass scho, schon so im Kulturgebrauch drin is, werd ich jetzt nicht extra ändern“ (P13/533–534).

Acht Pädagoginnen – P3, P4, P7, P8, P11, P12, P14 und P15 schreiben dem Einsatz geschlechtergerechter Sprache weniger Bedeutung zu und/oder sprechen davon, sich im Kindergartenalltag kaum bis gar nicht mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Dies kommt auf unterschiedliche Art und Weise zum Ausdruck.

P3 positioniert sich wie folgt:

„Ich weiß nicht, so wirklich bewusst achte ich eigentlich nicht so drauf [...] Ich find schon, dass es wichtig ist, dass ma, dass man schon irgendwo darauf achtet, dass sich jeder angesprochen fühlt, das schon. Aber wie ich das bewusst umsetze, würd mir jetzt grad nichts einfallen“ (P3/473–478).

Die Pädagogin gibt an, nicht „bewusst“ auf geschlechtergerechte Sprache zu achten. Sie spricht zwar davon, dass es ihr wichtig sei, dass sich „jeder angesprochen fühlt“, wobei sie keine Angaben machen kann, wie die konkrete Umsetzung aussieht (ebd.). Mit dem Wort „jeder“ zieht die Pädagogin jedenfalls die Verwendung des generischen Maskulinums heran.

P4 gibt an, dass die Verwendung der „weiblichen“ und „männlichen“ Form für sie „nicht sehr bedeutend“ (P4/259) bzw. „einfach nicht wichtig“ ist (P4/362). Zwar erwähnt sie, dass sie bei einem Bewegungsspiel sowohl vom „Eismann“ als auch der „Eisfrau“ spricht (P4/366–375). Gleichzeitig führt die Pädagogin jedoch das Lied „Wer will fleißige Handwerker sehen?“ an und betont: „[...] das sind halt Handwerker und das können genauso Mädchen sein, find ich“ (P4/377–380), sodass sie die Mädchen durch den Einsatz des generische Maskulinums als mitbeachtet ansieht.

Einen ähnlichen Gedankengang verfolgt auch P7. Dies zeigt das folgende Zitat:

„Ja weil das bei mir auch einfach nie jetzt war, dass ich jetzt gsagt hab, ok „Arzt“ und „Ärztin“ oder das. Weil ich selber auch nicht gendern tu, jetzt daheim oder so und da is einfach für mich dann automatisch, dass ich eh beide mein“ (P7/312–320).

Die Pädagogin gibt zu, keine geschlechtergerechte Sprache zu verwenden. Auch bei Liedern achtet sie nicht, ob „gegendert wird oder nicht“ (P7/325–327).

P8 sagt, sie verwendet „eigentlich immer nur die klassische männliche Form“ (P8/346–351), wobei sie gleichzeitig angibt, dass es ihr wichtig ist, dass die Kinder bei Berufen „beide Berufsbezeichnungen kennen“, wobei offenbleibt, wie die Pädagogin in der direkten Kommunikation mit den Kindern bzw. Mädchen und Buben umgehen würde. Im Zusammenhang mit Bilderbüchern und Liedern gibt die Pädagogin an, nicht auf geschlechtergerechte Sprache zu achten und sagt: „[...] ich nehm das, was halt gegeben is und hab diesen Aspekt eigentlich noch nicht wirklich bewusst einbezogen“ (P8/370–372).

P12 hat folgenden Zugang: „[...] beim Sprechen denk ich da auch nicht so viel drüber nach, da mach ichs einfach, ja“ (P12/522–523). Ähnlich wie P8 formuliert P12 jedoch, dass es ihr wichtig ist, dass Mädchen wissen, dass ein „typischer klassischer Männerberuf“ wie „Feuerwehrmann“ auch für sie als Frau in Frage kommt (P12/529–533), sodass sie die Kinder in diesem Zusammenhang auch fragen würde: „[...] wie heißt das dann, wenns eine Frau wär“ (P12/529–533). Mit Fokus auf Lieder zitiert die Pädagogin den Titel „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“, bei dem sie klarstellt, dass dies „ein Mädchen als auch ein Bub sein“ kann (P12/551–553) – die Pädagogin bleibt dabei aber der „männlichen“ Form treu.

Auch ist P14 anzuführen. Die Pädagogin sagt: „Ah (.) ah ein Polizist wird für mich immer ein Mann sein. Ich würde nie Politesse sagen“ (P14/604–655). Damit bringt sie zum Ausdruck, dass sie nur die „männliche“ Form verwendet, wobei sie damit gleichzeitig Geschlechterstereotype anspricht, die für sie gelten. Sie ergänzt: „Ich mag diese, diese (.) Gendern nicht“ (P14/615–616). Somit wird geschlechtergerechte Sprache,

wie sie sagt, bei Bilderbüchern und Liedern ebenso nicht beachtet (P14/622).

P15 vertritt im Kontext von Berufsbezeichnungen dieselbe Meinung wie P14: „Ja, also, i würd jetzt net, wenn i über Polizisten sprich, das Wort Polizisten und Polizistinnen sagen“ (P15/605–606), wobei sie ergänzt, dass sie den Kindern auch vermitteln würde, dass auch „Polizisten als Frauen“ vertreten sind (P15/607). Die „männliche Form“ behält die Pädagogin dennoch bei – ebenso bei Liedern wie „Grün, grün, grün [...] Weil mein Schatz ein Jäger ist“ und „Wer will fleißige Handwerker sehen?“ (P15/617–621). P11 hat folgende Perspektive auf die Thematik:

„Polizistin und Polizist. Ja, gibt es, ja. Aber ich sag jetzt nicht explizit, die Polizistin und der Polizist, ja (mhm) oder der Lehrer oder die Lehrerin (mhm). Da wächst man eh mit hinein (ok). Natürlich, man sieht es ja auf der Straße oder man siehst ja im Alltag, es gibt beide, ja. Es gibt ja auch nicht nur den Bäcker, sondern es gibt ja auch die Bäckerin“ (P11/515–517)

Die Pädagogin bringt in dem Zitat zum Ausdruck, dass sie es nicht als notwendig erachtet, die „weibliche“ und die „männliche“ Form zu verwenden. Sie deutet an, dass die Kinder Frauen und Männer ohnehin „im Alltag“ sehen, sodass eine konkrete Benennung ihr als nicht wichtig erscheint. Auch bei der Nutzung von Bilderbüchern oder Liedern achte sie „gar nicht“ auf geschlechtergerechte Sprache (P11/415).

6.2.3 Zwischenresümee 2

Im Zuge der Inhaltsanalyse bezüglich Forschungsfrage 2 wurden jene Aussagen der Elementarpädagog'innen berücksichtigt, in denen der Umgang mit Mädchen und Buben im Mittelpunkt steht. Zunächst veranschaulicht Tabelle 8, welche und wie viele Pädagog'innen sich im Zusammenhang mit den gebildeten Kategorien und Subkategorien äußern. Die anschließende zusammenfassende Darstellung gibt einen Überblick, welche zentralen Ergebnisse gewonnen werden konnten. Auch lassen sich mögliche „Trends“ ableiten.

Tabelle 8. Ergebnisse: Umgang mit Mädchen und Buben - Inhaltsanalyse zu Forschungsfrage 2

Kategorie	Nennungen
1 „Vorbildwirkung“ bei Tätigkeiten und Raumnutzung im Kindergartenalltag	15 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15
1.1 Rollen- und Nachahmungsspiele	8 Pädagog'innen: P1, P3, P4, P5, P6, P11, P13 und P14

Kategorie	Nennungen
1.2 Kreatives Gestalten	12 Pädagog'innen: P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P13, P14 und P15
1.3 Experimentier-, Bau- und Konstruktionsspiele	11 Pädagog'innen: P2, P3, P4, P5, P6, P7, P12, P11, P13, P14, P15
1.4 Regel- und Tischspiele	3 Pädagog'innen: P10, P11, P15
1.5 Singen	13 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P14, P15
1.6 „Kuscheln“ und Lesen	8 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P4, P11, P13, P14, P15
2 Vorgehen bei Konflikten, in deren Zentrum Geschlechterstereotype stehen	15 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P15
2.1 Positive Bestärkung und das Schaffen von Handlungsspielraum	15 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P15
2.2 Die Funktion als Spielpartner'in und Rollenvorbild	6 Pädagog'innen: P1, P3, P5, P11, P12, P13
2.3 Das Thematisieren und Hinterfragen von Geschlechterstereotypen sowie Aufzeigen alternativer Rollenbilder	15 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15
3 Der Einsatz „geschlechtergerechter“ Sprache	15 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15

Kategorie 1 – „Vorbildwirkung“ bei Tätigkeiten und Raumnutzung – ermöglicht die Auseinandersetzung mit den Aussagen aller 15 Pädagog'innen. Dabei kamen dieselben

Subkategorien wie bei Inhaltsanalyse Teil A betreffend Forschungsfrage 1 zur Anwendung – mit Ausnahme von Subkategorie 1.5, da sich die Pädagog'innen betreffend Forschungsfrage 2 nur zum Singen äußern.

Subkategorie 1.1 – Rollen- und Nachahmungsspiele – konnte mit acht Interviews in Verbindung gebracht werden. Fünf Pädagog'innen bringen dabei zum Ausdruck, dass sie selbst im Kindergartenalltag in der Puppenecke etc. oder bei hauswirtschaftlichen Tätigkeiten beobachtet werden können. P4 spricht explizit davon, bei den jüngeren Kindern eher mit den Mädchen dem Puppenspiel nachzugehen, während die anderen Pädagog'innen sich lediglich auf „Kinder“ im Allgemeinen beziehen. Ein Pädagoge – P6 – gibt an, dass ihm hauswirtschaftliche Tätigkeiten nicht liegen. Auch lässt sich der Fokus auf drei Pädagog'innen legen, welche ihre Vorbildwirkung in Bezug auf Rollenspiele in Kombination mit Verkleidung teilen. P3 gibt an, als aktives Rollenvorbild aufzutreten, indem die Pädagogin sich im Fasching als „Fußballer“ oder „Bauarbeiter“ verkleidet. Bei ihrer Aussage bleibt unklar, ob sie in ihrer Rolle als Mann oder Frau fungiert, da sie in ihrer Formulierung das generische Maskulinum wählt. Die anderen zwei Pädagoginnen beziehen sich auf Rollenspiele im Zusammenhang mit dem Märchen „Dornröschen“. Während P1 davon spricht, Mädchen als auch Buben die Möglichkeit zu geben, sowohl in die Rolle des Prinzen als auch des Dornröschens zu schlüpfen, um gegen Stereotypen vorzugehen, spricht P14 davon, Mädchen und Buben einen solchen Rollenwechsel zu verwehren, wobei sie dies als möglichen Fehler kommentiert. Die in dem Märchen vermittelten Frauen- und Männerbilder bleiben bei beiden Pädagoginnen unangesprochen.

In Subkategorie 1.2 – Kreatives Gestalten – wurden zwölf Pädagog'innen herangezogen. Während neun Pädagog'innen das kreative Gestalten als beliebte Tätigkeit im Kindergartenalltag bezeichnen, der sie mit den „Kindern“ nachgehen, bezieht sich eine Pädagogin – P4 – auf ihre Vorbildwirkung und den damit verbundenen Umgang mit Mädchen. Sie spricht davon, eher die Mädchen auf ein kreatives Angebot anzusprechen und sticht als einzige Pädagogin mit ihrer Aussage hervor, Mädchen eine spezielle Zuwendung zu geben. Zwei Pädagog'innen äußern unbeliebte Tätigkeiten im Kontext des kreativen Gestaltens. Während P11 lediglich davon spricht, von Handarbeiten Abstand zu nehmen, bringt der Pädagoge P6 zum Ausdruck, dass er künstlerischen Aktivitäten an sich nicht gerne nachgeht. Somit lässt sich annehmen, dass die zwei Pädagog'innen bei den genannten Tätigkeiten auch nicht beobachtet werden können.

Insgesamt betrachtet überwiegen Aussagen, in denen zum Ausdruck kommt, dass die Pädagog'innen als kreative Vorbilder fungieren.

Subkategorie 1.3 – Experimentier-, Bau- und Konstruktionsspiele – ermöglichte die Heranziehung der Aussagen von elf Pädagog'innen. Während sieben Pädagog'innen das gemeinsame Bauen und Konstruieren als beliebte Tätigkeit mit den „Kinder“ beschreiben, erwähnen zwei Pädagog'innen, dass sie sowohl mit Mädchen als auch mit Buben bauen. Im Speziellen lässt sich außerdem eine Pädagogin – P5 – hervorheben, welche im Gegensatz zu den anderen Pädagog'innen ihre Funktion als Rollenvorbild im Zusammenhang mit Konstruktionsarbeiten explizit benennt, um Geschlechterstereotypen entgegenzuwirken. Vier Pädagoginnen beziehen sich auf Experimente. Während P4 und P10 berichten, gerne Experimenten mit den Kindern nachzugehen, geben P2 und P15 an, damit weniger vertraut zu sein. Insgesamt treten jene Aussagen in den Vordergrund, die deutlich machen, dass die Pädagog'innen sich aktiv am Bauen und Konstruieren beteiligen.

Die Aussagen von drei Pädagoginnen lassen sich in Bezug auf Subkategorie 1.4 – Regel- und Tischspiele – heranziehen. Die Pädagoginnen bringen dabei zum Ausdruck, dass sie die „Kinder“ gerne bei Tisch- und Regelspielen unterstützen und sich somit aktiv als Vorbilder beteiligen.

In Subkategorie 1.5 – Singen – konnten die Aussagen von 13 Pädagog'innen berücksichtigt werden. Zehn Pädagog'innen berichten davon, mit den „Kindern“ gerne zu singen, wobei eine Pädagogin – P4 – hervorsticht, welche ihr pädagogisches Agieren mit Buben in diesem Kontext beschreibt. Sie gibt an, in einem Lied, in dem ein Schneider ein Kleid näht, auf Wunsch der Buben auch das Nähen eines Hemdes zu thematisieren. Damit betont die Pädagogin die Bestärkung der von den Buben formulierten Rollenerwartung. Vier Pädagog'innen sprechen davon, weniger gerne zu singen. P3 und P10 geben an, dieser Tätigkeit dennoch nachzugehen, während P7 und P9 davon sprechen, eher Abstand davon zu nehmen – P9 gibt jedoch an, diese Aufgabe an einen Kollegen abzugeben, sodass ein „männliches“ Rollenvorbild in diesem Kontext Erwähnung findet. Insgesamt fällt auf, dass mit zehn Pädagog'innen die deutliche Mehrheit ihre Präsenz beim Singen in den Mittelpunkt stellt.

Subkategorie 1.6. ermöglichte die Auseinandersetzung mit den Aussagen von acht Pädagog'innen. Fünf Pädagog'innen geben an, im Kuschel- oder Lesebereich etc. präsent zu sein, wobei zwei Pädagoginnen in diesem Bereich gerne vorlesen. Zwei Päd-

dagog'innen beziehen sich auf das Erzählen bzw. Vorlesen unabhängig von der Raumnutzung. Während der Pädagoge P13 angibt, gerne Geschichten zu erzählen, stellt die Pädagogin P14 klar, diese Aufgabe lieber von ihren Schüler'innen ausführen zu lassen. Demnach kommt eine entsprechende Vorbildwirkung zum Ausdruck.

Zusammengefasst sprechen die Pädagog'innen vor allem im Zusammenhang mit dem Kreativen Gestalten, Experimentier-, Bau- und Konstruktionsspiel und Singen ihre aktiven Beteiligung als Vorbild an. Während die meisten Pädagog'innen von der gemeinsamen Betätigung mit den „Kindern“ sprechen, beziehen sich einzelne Pädagog'innen dabei explizit auf ihren Umgang mit Mädchen und/oder Buben.

Kategorie 2 ermöglichte die Auseinandersetzung mit jenen Aussagen, in denen sich die Pädagog'innen auf ihr Vorgehen bei Konflikten beziehen, in deren Zentrum Geschlechterstereotype stehen. Dazu äußern sich alle 15 Pädagog'innen, wobei das beschriebene Vorgehen der Pädagog'innen drei Subkategorien zugeordnet werden konnte. Hierbei wurden einerseits gemäß dem Interviewleitfaden beispielhaft Konfliktsituationen genannt und die Pädagog'innen gebeten zu beschreiben, wie sie mit der jeweiligen Situation umgehen würden –, andererseits berichteten die Pädagog'innen selbstständig von erlebten Konflikten, die Geschlechterstereotypen in den Fokus rücken und wie sie diese gelöst haben.

Eine Strategie, welche alle 15 Pädagog'innen heranziehen, wird in Subkategorie 2.1 zusammengefasst: Positive Bestärkung und das Schaffen von Handlungsspielraum. In ihren Aussagen machen die Pädagog'innen deutlich, dass sie Mädchen und Buben in den genannten Situationen den Handlungsspielraum geben würden bzw. gegeben haben, Erfahrungen außerhalb von Geschlechterstereotypen zu sammeln – sei es, dass ein Mädchen baut oder Fußball spielt oder ein Bub Kleider trägt – und sie diese ermutigen würden bzw. ermutigt haben, den eigenen Interessen in diesem Zusammenhang nachzugehen.

Die Befassung mit den zugeordneten Aussagen betreffend Subkategorie 2.2 – Die Funktion als Spielpartner'in und Rollenvorbild – verdeutlichte, dass sechs Pädagog'innen davon sprechen, in den genannten Situationen durch Beteiligung am Spielgeschehen oder durch das Aufmerksam machen auf ihre eigene Vorbildwirkung gegen Geschlechterstereotype vorgehen würden bzw. vorgegangen sind, z.B. durch den Hinweis von Pädagoginnen, dass sie genauso wie Buben blaue Kleidung oder Hausschuhe tragen oder Fußball spielen.

Der Subkategorie 2.3 wurden jene Aussagen zugeordnet, die das Thematisieren und Hinterfragen von Geschlechterstereotypen sowie Aufzeigen alternativer Rollenbilder in den Fokus rücken. Dazu äußern sich alle 15 Pädagog'innen. In den beschriebenen Situationen wurde vor allem das Stellen von Reflexionsfragen – z.B. „Wer fährt zu Hause mit dem Auto?“ oder „Warum darf der/ein Bub nicht mit Puppen spielen?“ zur kritischen Betrachtung von Geschlechterstereotypen als Strategie im Umgang mit Mädchen und Buben herangezogen. Gleichzeitig finden sich auch Aussagen, in denen die Pädagog'innen davon sprechen, im Zuge von Konflikten, in deren Zentrum Geschlechterstereotype stehen, alternative Rollenbilder anzuführen. Sie geben Beispiele, dass Prinzessin „Elsa“ blau trägt, auch Mamas Auto fahren oder dass sie die Kinder darüber aufklären, dass es keine Buben- oder Mädchenfarben gibt. Zwei Pädagog'innen – P4 und P15 – sprechen davon, dass sie die geäußerten Geschlechterstereotypen in gewisser Weise bestätigen würden, z.B. indem sie sagen, dass Buben oft blau tragen oder die blauen Autopatschen vom Bruder sein könnten. Gleichzeitig betonen sie, dass sie die Kinder darüber in Kenntnis setzen würden, dass blau keine typische Bubenfarbe bzw. die Farbe nicht an das Geschlecht geknüpft ist.

Aus der Inhaltsanalyse betreffend Kategorie 2 geht hervor, dass mit 15 Pädagog'innen sowohl die positive Bestärkung und das Schaffen von Handlungsspielraum als auch das Thematisieren und Hinterfragen von Geschlechterstereotypen sowie das Aufzeigen alternativer Rollenbilder als meistgenannte Vorgehensweisen und „Trend“ sichtbar werden. Etwas weniger als die Hälfte der Pädagog'innen nennen die Funktion als Spielpartner'in und Rollenvorbild als mögliche Strategie.

Kategorie 3 – Der Einsatz „geschlechtergerechter“ Sprache – ermöglichte die Auseinandersetzung mit den Aussagen, in denen Elementarpädagog'innen zum Ausdruck bringen, wie sie im Kindergartenalltag vor dem Hintergrund von geschlechtergerechter Sprache kommunizieren. Dazu äußern sich alle 15 Pädagog'innen. Sieben Pädagog'innen geben an, sich grundsätzlich um die Verwendung von geschlechtergerechter Sprache zu bemühen. Die Pädagoginnen nennen aber auch Ausnahmen, bei denen sie davon Abstand nehmen, z.B. wird geschlechtergerechte Sprache beim Einsatz von Liedern oder Büchern von den Pädagog'innen nicht so hoch gewichtet. Somit wird kein einheitlicher Gebrauch geschlechtergerechter Sprache formuliert. Acht Pädagog'innen geben an, geschlechtergerechter Sprache weniger Bedeutung zuzuschreiben bzw. nicht bewusst darauf zu achten. Dies verdeutlichen unter anderem Aussagen von P4

und P12, in denen sie zum Ausdruck bringen, dass mit dem generischen Maskulinum Mädchen mitgemeint sind. Gleichzeitig geben die Pädagog'innen an, in Ausnahmefällen sehr wohl die weibliche Form heranzuziehen. P4 nennt ein Bewegungsspiel, in dem sie sowohl von einem „Eismann“ als auch einer „Eisfrau“ spricht. P12 gibt an, die Kinder beim Thema Berufe zu fragen, wie die Frau bei der Feuerwehr heißt. Daraus ergibt sich in den Aussagen ein gewisser Widerspruch.

Es lässt sich zusammenfassen, dass von den Pädagog'innen keine einheitliche Positionierung in Bezug auf die Verwendung von geschlechtergerechter Sprache stattfindet. Dennoch lässt sich sagen, dass sieben Pädagog'innen sich eher für die Verwendung von beiden Formen aussprechen, während acht Pädagog'innen angeben, tendenziell davon Abstand zu nehmen.

6.3 Forschungsfrage 3: Die räumlich-materiale Ausstattung

Die folgende Auseinandersetzung dient der Beantwortung von Forschungsfrage 3: *„Was berichten Elementarpädagog'innen über die räumlich-materiale Ausstattung im Kindergarten im Rahmen des Interviews?“*. Die Forschungsfrage ermöglicht es, die von den Pädagog'innen benannte vorbereitete Umgebung, d.h. die Aufteilung der Räumlichkeiten sowie die den Kindern bzw. Mädchen und Buben zur Verfügung gestellten Bildungsmittel vor dem Hintergrund geschlechtssensibler Pädagogik in den Blick zu nehmen. Dazu wurden erneut alle inhaltstragenden Textbestandteile gesammelt, die im Anschluss Kategorien zugeordnet wurden. Im Zuge der Lektüre des Interviewmaterials wurde ersichtlich, dass die Pädagog'innen in Hinblick auf die Raumgestaltung einerseits zum Ausdruck bringen, dass die im Zuge des Interviews genannten Aufenthaltsbereiche („Bereiche“ oder „Ecken“) mit einer bestimmten Funktion bzw. Multifunktionalität verbunden sind (Kategorie 1) und für Mädchen und Buben andererseits bestimmte Bildungsmittel zum Einsatz kommen – (Bilder-) Bücher, Puzzle, „Rollen spiel“-Material und Kreativmaterial –, die mit bestimmten Rollenbildern in Verbindung stehen (Kategorie 2). Folgende Kategorien, inklusive Subkategorien, wurden also in diesem Zusammenhang gebildet:

Tabelle 9. Gebildete Kategorien: Die räumlich-materiale Ausstattung - Inhaltsanalyse zu Forschungsfrage 3

Kategorie
1 Aufenthaltsbereiche und deren Funktion(en)

Kategorie	
2	Bildungsmittel und Rollenbilder
	2.1 (Bilder-) Bücher
	2.2 Puzzle
	2.3 Rollenspiel-Material
	2.4 Kreativmaterial

6.3.1 Kategorie 1: Aufenthaltsbereiche und deren Funktion(en)

Kategoriebeschreibung: Kategorie 1 fasst jene Aussagen zusammen, in denen es zur Auseinandersetzung mit Aufenthaltsbereichen in der Gruppe bzw. im Kindergarten und deren Funktion(en) kommt.

Wie bereits in der Interviewanalyse im Zusammenhang mit Forschungsfrage 1 ersichtlich wurde, benennen alle 15 Pädagog*innen sogenannte „Bereiche“ oder „Ecken“ im Gruppenraum bzw. Kindergarten. Dementsprechend widmet sich diese Kategorie den von den Pädagog*innen benannten „Bereichen“ und damit einhergehenden Funktion(en) als zentraler Bestandteil der Raumgestaltung und des Bildungsangebots.

Bereits die Namen für die jeweiligen Bereiche verraten etwas über ihre damit verbundenen Funktionen. Somit suggerieren Bezeichnungen wie „Puppenecke“ (P1/537; P3/94; P5/90; P8/84; P9/85–60; P14/127; P15/131), „Puppenbereich“ (P10/350), „Puppenküche“ (P7/43) „Rollenspielbereich“ (P2/628) oder „Rollenbereich“ (P7/43), „Familienbereich“ (P1/123; P10/105) „Familienspielbereich“ (P1/112–113; P13/89) „Wohn- und Familienbereich“ (P3/123; P4/33; P10/47–48), „Familien- und Wohnbereich“ (P12/570), „Puppen- und Familienbereich“ (P11/60) und „hauswirtschaftlicher Bereich“ (P6/742), dass die Kinder dort gewissen Spieltätigkeiten – dem Puppenspiel oder diversen anderen Rollenspielen, sei es die Nachahmung von Familiensituationen und hauswirtschaftlichen Tätigkeiten – nachgehen können bzw. entsprechendes Material bzw. Mobiliar vorfinden – zum Beispiel Puppen, inklusive Puppenbett und Kinderwagen, Verkleidung oder Küchenmöbel bzw. -utensilien.

Auch die Nennung von Namen wie „Maltisch“ (P1/510; P15/136), „Malbereich“ (P2/620; P7/346), „Malecke“ (P6/240) „Kreativbereich“ (P3/147; P4/416; P10/100; P11/437; P12/570; P13/122; P14/630), „Zeichenbereich“ (P8/448) „Bastelbereich“ (P5/387), „Werkbereich“ (P9/495), lassen erahnen, mit welcher Funktion der Bereich verbunden ist, d.h. welche kreativen Tätigkeiten damit in Verbindung stehen.

Ebenso lassen sich mit Bezeichnungen „Bauecke“ (P1/522; P5/90; P7/75; P8/84; P14/646), „Baubereich“ (P3/567; P4/37; P9/495; P10/86; P15/699), „Konstruktions-ecke“ (P14/630), „Konstruktionsbereich“ (P2/722; P11/437; P15/721), „Bau- und Konstruktionsbereich“ (P2/646; P6/47; P9/523; P13/108; P15/1106) unmittelbar Tätigkeiten assoziieren, wie das Bauen und das Konstruieren mit unterschiedlichem Spielmaterialien.

Die Verwendung von Begrifflichkeiten wie „Kuschelecke“ (P1/510; P2/176; P5/369; P8/103; P9/190; P10/34; P12/560; P15/137), „Kuschelbereich“ (P13/624; P6/744; P12/155; P13/624; P14/793), „Kuschelhöhlenbereich“ (P13/554) „Rückzugsbereich“ (P3/594; P12/157), „Bilderbuchbereich“ (P4/399), „Buchbereich“ (P6/746), „Lesebereich“ (P2/646; P6/746; P11/59), „Lesecke“ (P9/523) geben Aussicht auf „Kuscheln“, das Lesen von Büchern und die Möglichkeit auf Rückzug.

Die genannten Bereiche haben demnach also spezifische Bestimmungen. Auch die Bezeichnung „Tischspiele“ bringen zum Ausdruck, wo sie vorrangig verwendet werden.

Jedoch deuten sieben Pädagog'innen – P1, P2, P5, P6, P8, P12 und P15 – eine gewisse Multifunktionalität gewisser Bereiche an.

P1 gibt an, dass die Teppiche in der Gruppe multifunktional nutzbar sind, wobei diese sich in der „Kuschelecke, [...] Bauecke und [...] der Puppenecke“ befinden, sodass eine entsprechende Konnotation besteht (P1/505–506).

P2 spricht davon, dass der „Lesebereich“ neben dem Betrachten von Bilderbüchern momentan „als Theater äh -bereich und äh Handpuppenbereich“ genutzt wird, was in Kombination mit einem Teppich auf eine gewisse Flexibilität des Bereichs schließen lässt (P2/614-616). Des Weiteren spricht die Pädagogin davon, dass beim Teppich unterschiedlichste Tätigkeiten realisierbar sind, wie das Spielen mit Puzzles oder Zügen (P2/731-734).

Auch P12 erwähnt eine multifunktionale Nutzung der Teppiche und führt aus:

„[...] und für Freispiele halt Tischspiele, ham sie die Möglichkeit, auch am Teppich zu spielen, die Kinder und Konstruktionsspiele auch am Teppich zu spielen oder so Steckspiele, spielen wir aber eher beim Tisch, damit die halt nicht verloren gehen“ (P12/564–567).

Demnach dürfen „Tischspiele“, „Konstruktionsspiele“ von den Kindern auch am Teppich verwendet werden (ebd.). P12 verweist allerdings darauf, dass „Steckspiele“ bevorzugt beim Tisch gespielt werden – die Tätigkeit wird also auch hier mit einem bestimmten Bereich im Gruppenraum assoziiert.

P5 und P6 verweisen auf einen „Allzweckbereich“ in der Garderobe (P5/368), wobei die Pädagog'innen davon berichten, dass dieser momentan als „Bewegungsbereich mit Balancierbausteinen“ (P5/380) bzw. „Balancematerialien“ (P6/79) fungiert, sodass wiederum eine gewisse Funktion mit dem Bereich in Verbindung steht. P6 verweist allerdings darauf, dass sich des Weiteren ein „Theater“ draußen befindet bzw. die Kinder ebenso mit „Spielzeug“ aus dem Kindergarten oder von zu Hause dort spielen können (P6/79–83). Auf Ähnliches bezieht sich P6 auch im Zusammenhang mit dem „Bau- und Konstruktionsbereich“ (P6/47), der abgesehen vom Bauen und Konstruieren von den Kindern flexibel bespielt wird bzw. werden kann, so der Pädagoge (P6/49–51).

P8 führt an, in ihrer Gruppe sei ein „multifunktionaler Bereich“ bzw. „Mehrzweckbereich“, wobei sie schließlich ausführt, dass dabei lediglich der Bereich wechselt und sich immer wieder andere Bereiche darin befinden, sei es ein „Autoteppich“, ein Puppenbereich mit „Puppenhaus“ oder ein Baubereich mit „Magnetbausteinen“ (P8/379–383). Demnach dienen auch diese Bereiche einem bestimmten Zweck.

P15 verweist auf einen „großen Bereich“, der mit „Spielen, also mit Puzzles, auch mit so kleinen Konstruktionsspielen, vielen Tischspielen“ ausgestattet ist (P15/641–642). Dies deutet also auf eine gewisse Multifunktionalität des Bereichs hin. Jedenfalls spricht die Pädagogin davon, dass den Kindern dort „sehr viel Platz“ zur Verfügung steht (ebd.).

Zwar sprechen weitere Pädagog'innen wie P2, P4 und P14 davon, dass die Gruppe bzw. sich im Kindergarten befindliche Aufenthaltsorte kontinuierlich umgestaltet werden (P2/98; P4/386–387; P14/635, 794), jedoch ist damit immer wieder die Schaffung von Bereichen mit bestimmten Funktionen verbunden und die Kinder finden dort die entsprechenden Materialien vor. Jedoch ist nicht ausgeschlossen, dass die Pädagog'innen trotz der mit den Bereichen verknüpften Funktion auch andere Tätigkeiten dort zulassen bzw. es auch flexibel bespielbare Flächen im Kindergarten gibt, diese aber im Interview keine Erwähnung finden. Nichtsdestotrotz geht mit den jeweiligen Bereichsbezeichnungen eine entsprechende Konnotation einher, die nicht außer Acht zu lassen ist.

6.3.2 Kategorie 2: Bildungsmittel und Rollenbilder

Kategoriebeschreibung: Kategorie 2 widmet sich den Aussagen der Pädagog'innen im Zusammenhang mit Bildungsmitteln. Dabei kommt gleichzeitig zum Ausdruck, welche Rollenbilder – „Frauen- und Männerbilder“ – dadurch vermittelt werden.

6.3.2.1 Subkategorie 2.1: (Bilder-)Bücher

Kategoriebeschreibung: Die Auseinandersetzung mit Subkategorie 2.1 gibt Aufschluss darüber, welche Art von (Bilder-)Büchern den Kindern im Kindergartenalltag, unter anderem im entsprechenden Aufenthaltsbereich, zur Verfügung gestellt wird.

Vier Pädagoginnen – P2, P5, P7 und P9 – äußern sich dazu.

P2 erwähnt sogenannte „Starke-Mädchen-Bücher“:

„Zum Beispiel, so irgendwie so, irgendwie so, Starke-Mädchen-Bücher, das ham wir auch recht viel und das find ich auch sehr, sehr gut, dass wir das haben und äh, dass eben so die Hauptfigur da drinnen auch amal, eine, eine Frau is, die jetzt irgendwie den Ritter befreit oder sowas, ja (mhm). Also so, so umgekehrte Rollen. Also das find ich schon auch, äh gut und wichtig und auch schön für die Mädchen zu sehen eben, dass es auch anderst rum sein kann (mhm)“ (P2/574–580).

Die Pädagogin zeigt auf, dass die genannten Bücher „Mädchen“ die Gelegenheit bieten. „umgekehrte Rollen“ kennenzulernen (ebd.). Die Bücher zeichnen sich, dem Zitat zufolge, dadurch aus, dass die Frau als „Hauptfigur“ auftritt und beispielsweise als besonders stark präsentiert wird, da sie „den Ritter befreit“ (ebd.).

P5 nimmt ebenso Bezug auf das in Bilderbüchern vermittelte Rollenbild und stellt dabei folgendes klar:

„Na Bilderbücher verwend ich so, wie sie illustriert sind, weil wenn da jetzt halt nur eine Mama mit ihrer Tochter is dann ist in diesem Buch jetzt eine Mama mit ihrer Tochter drinnen. Aber wir schau schon, dass es sehr ausgeglichen is an den Büchern, die wir in der Gruppe haben. Das (mhm) sich einfach alle mit, mit irgendwelchen Büchern angesprochen fühlen“ (P5/355–359).

Mit dem Zitat bringt die Pädagogin zum Ausdruck, dass sie auch Bilderbücher verwendet, welche das „Frauenbild“ einer „Mama mit ihrer Tochter“ vermittelt. Jedoch stellt sie klar, dass darauf geachtet wird, eine Vielzahl an Büchern zur Verfügung zu stellen, damit sich „alle [...] angesprochen fühlen“ (ebd.). Konkrete Einblicke, wie dies umgesetzt wird, gibt die Pädagogin jedoch nicht.

P7 und P9 halten fest, von welchen Rollenbildern sie in (Bilder-)Büchern Abstand nehmen. P7 erzählt von Büchern in blau, die vermutlich speziell für Buben gedacht sind und Bücher in rosa, die augenscheinlich speziell auf Mädchen ausgerichtet sind und stellt klar: „So etwas hätte ich zum Beispiel nicht in der Gruppe“ (P7/287–294). P9

spricht von „Prinzessinnengeschichten aus irgend so einem nicht so wertvollen Bilderbuch“ und betont: „[...] das würd ich den Kindern nicht anbieten“ (P9/463–465). Damit deutet die Pädagogin an, dass sie das dadurch vermittelte Rollenbild kritisch sieht, wobei offenbleibt, nach welchen Kriterien sie ein solches Prinzessinnenbuch reflektiert, da sie beispielweise davon spricht, das traditionelle Märchen „Froschkönig“ im Kindergartenalltag einzusetzen (P9/466).

6.3.2.2 Subkategorie 2.2: Puzzle

Kategoriebeschreibung: Subkategorie 2.2 werden jene Aussagen zugeordnet, in denen die Pädagog'innen ausdrücken, welche Art von Puzzles Mädchen und Buben zur Verfügung stehen.

Drei Pädagoginnen – P2, P9 und P12 – treffen Aussagen darüber.

P2 berichtet: „Also wir ham auch wirklich gezielt Puzzles wo, weiß ich nicht, ein Vater beim Wäsche aufhängen gezeigt wird“ (P2/815–818). Somit bringt die Pädagogin zum Ausdruck, dass den Kindern durch solche Puzzles alternative Rollenbilder aufgezeigt werden, die sich von traditionellen „Männerbildern“ abheben.

P9 erwähnt Puzzles mit „Baumeister Bob“ und „Polly Pocket“ (P9/65–67). Bei „Baumeister Bob“ handelt es sich um eine animierte Figur einer Fernsehserie, die sich um die tägliche Arbeit eines Baumeisters dreht (Mattel GmbH 2021). „Polly Pocket“ ist eine Spielzeugmarke mit kleinen Spielpuppen in einer Schatulle. Zentral ist dabei die Verwendung der Farbe rosa, wie auch die Website der Spielzeugfirma verdeutlicht. Das Mädchen „Polly Pocket“ wird mit rosa Haaren und Kleidung dargestellt (Mattel GmbH 2008). Somit wird mit der Verwendung der genannten Puzzles auch ein entsprechendes Rollenbild unterstrichen, das den Kindern zur Identifikation angeboten wird.

Ähnliches findet sich bei P12. Die Pädagogin erwähnt ein „Prinzessinnenpuzzle für die Mädchen“, ein „Cars-Puzzle“, „Baustellenpuzzle“ sowie ein Puzzle der Kinderserie „Paw Patrol“ (P12/597–598). Die Serie hat helfende Hunde, die Abenteuer erleben zum Thema. Hauptfiguren wie der Rüde „Skye“ werden als Feuerwehrmann in roter Kleidung dargestellt und die Hündin „Skye“, als Pilotin in rosa Kleidung (SUPER RTL 2021). Beim Baustellenpuzzle bleibt offen, ob dabei Personen abgebildet sind, die gewisse Rollenbilder vermitteln. Jedenfalls lässt sich schlussfolgern, dass den Kindern durch die geschilderten Puzzles ein entsprechendes „Frauen- und Männerbilder“ präsentiert wird.

6.3.2.3 Subkategorie 2.3: Rollenspiel-Material

Kategoriebeschreibung: In diesem Zusammenhang werden Aussagen der Pädagog'innen zu Materialien in den Fokus genommen, die den Kindern für das Rollenspiel angeboten werden. Dabei beziehen sich die Pädagog'innen auch auf den dazugehörigen Aufenthaltsort.

Es kommt zur Erwähnung von Verkleidungsmaterial bzw. „Rollenspiel“-Material durch fünf Pädagoginnen – P3, P9, P10, P12 und P14.

P9 äußert sich beispielsweise dazu, dass den Kindern ein „Samtkleid mit Rüschen und Hut“ zur Verfügung steht, um sich als „Waldhexe“ zu verkleiden (P9/308–309).

Außerdem formulieren P9, P12 und P14, dass die Puppenecke bzw. der Familien- und Wohnbereich speziell mit „Prinzessinnenkleidern“ ausgestattet ist (P9/296–301; P12/107–112; P14/288–293). P9 und P14 erwähnen die Möglichkeit, sich beispielweise als „Dornröschen“ (P14/288–293), „Rapunzel und Cinderella“ zu verkleiden oder „Anna- und Elsa-Kostüme“ anzuziehen (P12/107–112).

Offen bleibt, auf welche Weise den Kindern das Verkleidungsmaterial kommuniziert wird, also ob beispielweise „Prinzessinnenkleider“ oder das „Waldhexen“-Kostüm als solche benannt werden oder die Kinder eigene Bezeichnungen dafür wählen.

P10 und P3 heben sich mit ihren Aussagen von den zuvor genannten Pädagoginnen ab. So spricht P10 davon, dass der „Puppenbereich“ auch mit „Polizei- und Rettungsgewand“ ausgestattet ist (P10/123–126, 345–349). Abgesehen von dem Verkleidungsmaterial erwähnt die Pädagogin auch „Werkzeug“ bzw. „Handwerkersachen“ und spricht somit von einem Angebot, durch das die Kinder in unterschiedliche Berufsrollen schlüpfen können (ebd.). Auch P3 spricht den Einsatz von „Werkzeug“ in ihrer „alten Gruppe“ im „Wohn- und Familienbereich“ an (P3/95). P3 formuliert damit die Bereitschaft, auch alternatives „Rollenspiel“-Material anzubieten.

6.3.2.4 Subkategorie 2.4: Kreativmaterial

Eine Pädagogin – P9 – äußert sich über die im „Werkbereich“ (P9/495)“ zur Verfügung gestellten Materialien und merkt an: „[...] ich hab' a große Tochter und nehm ab und zu das Aussortierte mit. Das is halt sehr mädchenorientiert. Das liegt dann auch dort und das gfallt ihnen dann schon“ (P9/507–510). Die Bezeichnung „mädchenorientiert“ vermittelt den Eindruck, als hätte die Pädagogin ein bestimmtes Rollenbild im Kopf,

welches Material „typisch“ Mädchen anspricht, wobei die Pädagogin im Zuge des Interviews diese Materialien nicht weiter spezifiziert. Jedenfalls betont die Pädagogin die positive Reaktion der Mädchen darauf und sagt: „das gefällt ihnen dann schon“ (P9/510).

6.3.3 Zwischenresümee 3

Im Zuge der Inhaltsanalyse von Forschungsfrage 3 wurden jene Aussagen der Elementarpädagog'innen berücksichtigt, welche auf die Raumgestaltung im Kindergarten fokussieren. Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt. Dabei werden „Trends“ sichtbar gemacht. Zunächst gibt Tabelle 10 einen Überblick welche und wie viele Pädagog'innen sich in den jeweiligen Kategorien dazu äußern:

Tabelle 10. Ergebnisse: Die räumlich-materiale Ausstattung - Inhaltsanalyse zu Forschungsfrage 3

Kategorie	Nennungen
1 Aufenthaltsbereiche und deren Funktion(en)	15 Pädagog'innen: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15
2 Bildungsmittel und Rollenbilder	8 Pädagog'innen: P2, P3, P5, P7, P9, P10, P12, P14
2.1 (Bilder-) Bücher	4 Pädagog'innen: P2, P5, P7, P9
2.2 Puzzle	3 Pädagog'innen: P2, P9, P12
2.3 Rollenspiel-Material	5 Pädagog'innen: P3, P9, P10, P12, P14
2.4 Kreativmaterial	Pädagogin: P9

Bezüglich Kategorie 1 – Aufenthaltsbereiche und deren Funktion(en) – konnten alle 15 Interviews herangezogen werden. Die Auseinandersetzung macht deutlich, dass die für Mädchen und Buben zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten laut Aussage der

Pädagog'innen überwiegend in Aufenthaltsbereiche eingeteilt sind, die einer bestimmten Funktion dienen. Somit weisen Bezeichnungen wie „Puppenecke“ bzw. „Puppenbereich“, „Wohn- und Familienbereich“ oder „Rollenspielbereich“, „Maltisch“ bzw. „Malbereich“ oder „Kreativbereich“, „Bauecke“ bzw. „Bau- und Konstruktionsbereich“, „Kuschelecke“ bzw. „Kuschelbereich“ oder „Lesebereich“ bzw. „Bilderbuchbereich“ bereits darauf hin, dass gewisse Tätigkeiten in diesen „Bereichen“ bzw. „Ecken“ vorgesehen sind. Sieben Pädagog'innen deuten allerdings eine Multifunktionalität gewisser Bereiche an. Dabei kommt zum Ausdruck, dass beispielsweise Teppiche flexibel bespielbar sind bzw. gewisse Aufenthaltsorte wie Kuschelecke, Bauecke, Puppenecke oder Lesebereich, obwohl sie einem bestimmten Zweck dienen, auch alternativ genutzt werden können. Auch finden All- oder Mehrzweckbereiche Erwähnung, wobei die Pädagog'innen durch die Bezeichnungen eher andeuten, dass sich die Funktion des jeweiligen Bereichs und der damit einhergehende Name unterjährig ändert, wobei eine flexible Bespielung dennoch als Möglichkeit genannt wird. Dabei ist zu beachten, dass durch die jeweilige Bereichsbezeichnung bereits eine gewisse Konnotation gegeben ist. Somit lässt sich der allgemeine Trend feststellen, dass Bereiche eher bestimmten Tätigkeiten vorbehalten sind, wobei die Pädagog'innen in Bezug auf die Nutzung durchaus eine gewisse Flexibilität andeuten.

Kategorie 2 ermöglichte es, sich mit Aussagen der Pädagog'innen auseinanderzusetzen, welche die Bildungsmittel und die damit verbundenen Rollenbilder – „Frauen- und Männerbilder“ – in den Fokus nehmen. Diese konnten vier Subkategorien zugeordnet werden (2.1–2.4). Bei Subkategorie 2.1 – (Bilder-) Bücher – beziehen vier Pädagog'innen Stellung. P2 und P5 geben Einblicke, welche Bücher sie Mädchen und Buben anbieten. Einerseits wird der Zugang beschrieben, dass insbesondere Mädchen durch Bücher „umgekehrte Rollen“ kennenlernen können – z.B. die Frau befreit den Ritter – , andererseits wird auch die Verwendung von Büchern erwähnt, die das Frauenbild einer „Mama mit ihrer Tochter“ bestärken. P7 und P9 sprechen hingegen davon, welche Bücher sie im Alltag nicht zur Verfügung stellen würden, z.B. Bücher in Blau für Buben und in Rosa für Mädchen (P7) oder „nicht so wertvolle“ Prinzessinnenbücher (P9), welche Stereotype bedienen. P9 führt allerdings an, das Märchen „Froschkönig“ im Kindergarten zu erzählen, woraus sich ein Widerspruch zu ihrer vorher getätigten Aussage über Prinzessinnenbücher ergibt.

Der Subkategorie 2.2 – Puzzle – konnten die Aussagen von drei Pädagog'innen zugeordnet werden. Während P2 anführt, im Kindergarten Puzzle zu nutzen, welche alternative Rollenbilder präsentieren – ein Vater wird beispielsweise beim Wäsche Aufhängen gezeigt –, führen P9 und P12 Puzzle an, welche mit gewissen Geschlechterstereotypen in Verbindung stehen. Zum Beispiel werden Puzzle genannt wie „Bob der Baumeister“ oder Figuren aus der Kinderserie „Paw Patrol“ – der Rüde „Skye“ wird als Feuerwehrmann in roter Kleidung dargestellt und die Hündin „Skye“ als Pilotin in rosa Kleidung. Durch die Nutzung dieser Puzzles werden Mädchen und Buben mit einem entsprechenden Frauen- oder Männerbild konfrontiert.

Subkategorie 2.3 – „Rollenspiel“-Material – schaffte die Auseinandersetzung mit den Aussagen von fünf Pädagoginnen. P9, P12 und P14 heben die Nutzung von „Prinzessinnenkleidern“ in der Puppenecke bzw. im Familien- und Wohnbereich hervor. Offen bleibt, ob die Prinzessinnenkleider auch als solche im Umgang mit Mädchen und Buben benannt werden, sodass damit gleichzeitig ein entsprechendes Frauenbild artikuliert wird. P3 und P10 führen hingegen die Verwendung von alternativen Verkleidungs- bzw. Rollenspielmaterialien an, darunter Polizei- und Rettungsgewand sowie Werkzeug.

Auf Subkategorie 2.4. – Kreativmaterial – bezieht sich lediglich P9, welche darauf aufmerksam macht, dass sie „mädchenorientiertes“ Kreativmaterial von ihrer Tochter zur Verfügung stellt. Damit impliziert die Pädagogin eine gewisse Erwartungshaltung, welches Material für Mädchen vorgesehen ist. Die Pädagogin trifft keine Aussage darüber, ob sie den Kindern auch alternatives Material zur Verfügung stellt bzw. inwiefern sie ihr angesprochenes „Frauenbild“ den Kindern bzw. Mädchen gegenüber erwähnt.

Abschließend ist insbesondere P9 hervorzuheben, welche Überlegungen zu allen Subkategorien anstellt. Die Pädagogin betont zwar von „nicht so wertvollen“ Prinzessinnenbüchern Abstand zu nehmen, gleichzeitig führt sie Bildungsmittel an, die ein stereotypes Frauen- und Männerbild vermitteln, sodass sich ein Widerspruch in ihren Aussagen widerspiegelt.

7 Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund von geschlechtssensibler Pädagogik

In der Masterarbeit wurden die im Zuge von leitfadengestützten Interviews gewonnenen Sichtweisen von Elementarpädagog*innen zu ihrer pädagogischen Tätigkeit vor dem Hintergrund geschlechtssensibler Pädagogik in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. In den Interviews wurde im Zuge der Eingangsfragen eruiert, ob die Pädagog*innen einem formulierten Dualismus zwischen Mädchen und Buben folgen oder davon Abstand nehmen bzw. nach anderen Gesichtspunkten differenzieren. Demnach wurden auch zwei Versionen des Interviewleitfadens erstellt, die je nach Interviewverlauf zum Einsatz kommen sollten. Da jedoch alle Pädagog*innen eine binäre Vorstellung von Mädchen und Bub zum Ausdruck brachten, kamen jene in der Inhaltsanalyse herangezogenen forschungsleitenden Fragestellungen zum Einsatz, welche diesen Umstand berücksichtigen.

Forschungsfrage 1 ermöglichte die Auseinandersetzung mit Aussagen über Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben sowie Unterschiede zwischen ihnen. Dabei kommen von Seiten der Pädagog*innen Vorstellungen und Erwartungen im Zusammenhang mit Mädchen und Buben zum Ausdruck. Gleichzeitig teilen die Pädagog*innen ihre Überlegungen, auf welche Einflussfaktoren sie die genannten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zurückführen. Im Zuge der Arbeit an der zweiten Forschungsfrage kam es zur Befassung mit den geäußerten Sichtweisen der Pädagog*innen zu ihrem Umgang mit Mädchen und Buben. Dabei thematisieren sie ihre Vorbildwirkung und ihr pädagogisches Agieren im Kindergartenalltag, insbesondere auch auf sprachlicher Ebene. Die dritte Forschungsfrage widmete sich der von den Pädagog*innen geäußerten räumlich-materialen Ausstattung – Raumgestaltung und Bildungsmittel – im Kindergarten.

Die Zwischenresümees gaben bereits einen Einblick in die zentralen Ergebnisse der Inhaltsanalyse. Die folgende Diskussion dient dazu, die im Zuge der Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnisse vor dem Hintergrund geschlechtssensibler Pädagogik zu beleuchten: Was sagen die Ergebnisse über die Geschlechtssensibilität der Elementarpädagog*innen aus bzw. wie sind die Aussagen der Pädagog*innen vor dem Hintergrund geschlechtssensibler Pädagogik zu interpretieren?

Dafür werden die in den verbindlich umzusetzenden Richtlinien der pädagogischen Grundlegendokumente für ganz Österreich und den Osten Österreichs sowie in der

Dokumentensammlung der Education Box (Siehe dazu Kapitel 2) enthaltenen Kriterien zur Umsetzung geschlechtssensibler Pädagogik herangezogen. Auf dieser Grundlage können Aussagen darüber getroffen werden, ob die von den Pädagog'innen geschilderten Sichtweisen zu ihrer pädagogische Tätigkeit auf eine geschlechtssensible Haltung hindeuten bzw. ob auf die Beachtung des Prinzips der Geschlechtssensibilität gemäß diesen schriftlichen Vorgaben geschlossen werden kann.

Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt auf Basis des sogenannten Säulen-Modells, auf das sich geschlechtssensible Pädagogik vielfach stützt (Orner et al. 2003, 21; Rosenlechner 2006, 11–12; Hecht 2012, 3–4; Stadt Wien o.J.c). Es werden jene drei Säulen berücksichtigt, die einen Fokus auf die pädagogische Tätigkeit mit den Kindern bzw. Mädchen und Buben erlauben: Personalkonzept, Pädagogik (Planung und Reflexion) und Raumkonzept.

7.1 Personalkonzept

Als zentraler Bestandteil der Umsetzung einer geschlechtssensiblen Pädagogik wird in der Literatur eine „reflektierte Haltung“ der Elementarpädagog'innen beschrieben (Rosenlechner 2006, 11). Im Rahmen des Personalkonzepts wird das Ziel verfolgt, dass sich Pädagog'innen mit den eigenen Vorstellungen von Geschlecht, damit verbundenen Stereotypen, Alltagstheorien und Verhaltenstypisierungen auseinandersetzen und diese kritisch hinterfragen (Schneider 2011/2014, 10). Unter anderem hält auch der Orientierungs- und Werteleitfaden fest, dass die „Selbstreflexion der eigenen Werte und Einstellungen sowie des eigenen Verhaltens [...] eine zentrale Kompetenz aller PädagogInnen“ darstellt (PH NÖ, ÖIF, BMBWF 2018, 8–9). Im Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik wird in aktuelleren Versionen in diesem Zusammenhang nahegelegt, auch die weit verbreitete „Norm der Zweigeschlechtlichkeit“ in Frage zu stellen – diese „scheint den meisten Menschen ‚natürlich‘ und biologisch vorgegeben zu sein“ (Schneider 2011/2014, E2).

In der Auseinandersetzung mit den Interviews zeigt sich, dass alle 15 Elementarpädagog'innen in ihren Ausführungen einem Dualismus von Frau und Mann folgen und die Geschlechterkategorien „Mädchen“ und „Bub“ in ihren Äußerungen verwenden – demnach wird die Zweigeschlechtlichkeit als solche nicht hinterfragt und die Pädagog'innen beziehen sich auf eine binäre Vorstellung von Geschlecht, wenn sie über die Kinder ihrer Einrichtungen sprechen. Mit dieser Unterscheidung sind gleichzeitig Vorstellungen darüber verbunden, wie sich Mädchen und Buben tendenziell verhalten, welche

Interessen sie verfolgen und welche Vorlieben sie haben. Schneider (2011/2014, 10) spricht davon, dass Pädagog'innen bei Mädchen und Buben aufgrund ihrer „unbewussten Erwartungshaltungen Geschlechterstereotypen“ fördern – „sie ‚machen‘ Mädchen und Buben unterschiedlich“ (Schneider 2011/2014, 10). Dementsprechend lohnt es sich, die von den Pädagog'innen geäußerten Vorstellungen und Erwartungen, die im Zusammenhang mit der Nennung von Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben und Unterschieden zwischen ihnen zum Ausdruck kommen, in den Fokus der Diskussion zu stellen.

In Hinblick auf Forschungsfrage 1 fällt auf, dass die Elementarpädagog'innen eine Vielzahl an Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben anführen, sei es, dass sie unter anderem gerne hauswirtschaftlich tätig sind, bauen und konstruieren, singen, Regel- und Tischspiele spielen, kreative Angebote mögen sowie aktive und kooperative Verhaltensweisen im Kindergartenalltag zeigen. Vor allem in Bezug auf Regel- und Tischspiele, Singen sowie die Verhaltensmodalitäten „Kooperation“ bis „Konkurrenz“ überwiegen die Nennungen von Gemeinsamkeiten. Doch worauf führen die Pädagog'innen diese Gemeinsamkeiten zurück? Das wahrgenommene Interesse von Mädchen und Buben an Regel- und Tischspielen erklären sie sich unter anderem durch die „Geschlechtsneutralität“ des Spielangebots. Das Singen als identifizierte Vorliebe von Mädchen und Buben wird mit dem Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe begründet sowie mit der Begeisterungsfähigkeit der männlichen und weiblichen Fachkraft beim Singen. Folgende Reflexionsfragen tauchen in diesem Zusammenhang bei mir als Verfasserin im Zuge der Diskussion auf: Was macht Tisch- und Regelspiele so „neutral“ und wie lässt sich dieser Faktor gegebenenfalls auf andere Spielangebote übertragen, denen Stereotypen anhaften? Lässt sich die Begeisterung der Pädagog'innen aktiv auf andere Bereiche im Kindergartenalltag übertragen, sodass Kinder dort auch weibliche und männliche Vorbilder erleben? Diese und ähnliche Fragen können auch Pädagog'innen Grundlagen zur Reflexion bieten.

Mit ausschließlichem Fokus auf Äußerungen zu Gemeinsamkeiten könnte die Annahme entstehen, dass von Seiten der Pädagog'innen von stereotypen Rollenbildern Abstand genommen würde. Insbesondere bei einer Pädagogin scheint das Geschlecht sogar zweitrangig zu sein, wenn sie angibt, dass die „Jüngeren [...] egal ob Buben oder Mädchen“ (P9/130–131) bei hauswirtschaftlichen und kreativen Tätigkeiten aktiv sind, die Gemeinsamkeit also auf das ähnliche Alter der Kinder zurückgeführt wird.

Fällt der Blick auf Nennungen von Unterschieden zwischen Mädchen und Buben, lassen sich allerdings auch „klassische“ Rollenzuschreibungen und „pauschalisierende Typisierungen“ in den Interviews identifizieren (ebd.). Mädchen wird etwa zugeschrieben, tendenziell lieber mit Puppen zu spielen oder Kleider zu tragen und Buben, dass sie eher bauen und konstruieren. Mädchen werden zurückhaltender und hilfsbereiter eingeschätzt, Buben wilder und konkurrierender. Bestimmte Pädagog'innen nutzen allerdings auch relativierende bzw. differenziertere Formulierungen und wirken dadurch einer pauschalisierenden Darstellung von Mädchen und Buben entgegen bzw. stellen Geschlechterstereotype ein Stück weit in Frage. Durch die Verwendung von Begriffen wie „eher“, „verstärkter“, „weniger“ oder „nicht so gern“ bringen die Pädagog'innen Tendenzen zum Ausdruck. Einige sprechen auch ihre Schwierigkeit an, Pauschalaussagen zu treffen: „[...] also ich tu ma schwer mit diesen pauschal sagen ‚die Burschen‘“ (P9/189–192) oder „Natürlich, wills jetzt nicht pauschalisieren“ (P15/466–468). Teilweise lässt sich dieser Reflexionsprozess im Zuge des Interviews identifizieren, da einzelne Pädagog'innen von Pauschalisierungen zu Relativierungen wechseln. Auch beziehen sich manche Pädagog'innen in ihren Ausführungen nur auf bestimmte Mädchen oder Buben wie zum Beispiel jene im Kleinkind- oder Vorschulalter – das Alter fungiert demnach als zusätzlicher Differenzmarker – oder ziehen einzelne Mädchen und Buben heran, die auf besondere Art hervorstechen – beispielweise ein Bub, der gerne mit Puppen spielt (P6/169–171) oder Kleider anzieht (P12/298–302; P13/286–289) oder ein Mädchen, dass sich mit den anderen Buben für Lexika interessiert (P14/397–407). Dadurch gerät zwar einerseits die Individualität einzelner Mädchen und Buben in den Vordergrund, andererseits lässt sich daraus ableiten, dass bestimmte Mädchen und Buben gerade deshalb im Gedächtnis bleiben, weil sie ein für ihr Geschlecht „untypisches“ Verhalten an den Tag legen. Beispielweise beziehen sich P12 und P13 auf Buben in ihrer Gruppe, die sich gerne verkleiden, sprechen allerdings davon, dass sie dadurch in die Rolle eines Mädchens schlüpfen (P12/173–175) bzw. „Mädlssachen“ tragen (P13/286–289). Es lässt sich interpretieren, dass sich die Erwartung geschlechtsspezifischen Verhaltens von Seiten der Pädagog'innen – „Nur Mädchen tragen Kleider“ – in ihren Aussagen widerspiegelt.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Pädagog'innen viele Gemeinsamkeiten nennen, in denen sie Mädchen und Buben sehr facettenreich darstellen und Geschlechterstereotype in den Hintergrund geraten. Dennoch bringen die Pädagog'innen auch vielfach stereotype Vorstellungen von Mädchen und Buben zum Ausdruck, wobei

diese teilweise durch die Angabe von Tendenzen relativiert werden, bzw. problematisieren einzelne Pädagog*innen das Treffen von Pauschalaussagen. Darin lässt sich ein entsprechender Reflexionsprozess erkennen. Gleichzeitig wird das Risiko identifizierbar, dass Pädagoginnen ihre formulierten Vorstellungen von Mädchen und Buben, denen gewisse Stereotype anhaften, unbewusst bzw. unreflektiert an die Kinder weitergeben (Schneider 2011/2014, 15). Somit ist es von Interesse, ob die Pädagog*innen ihren Beitrag zur Produktion von Unterschieden reflektieren. Dies wirft die Frage auf, ob die Pädagog*innen den Einfluss einer sogenannten „geschlechterdifferenzierenden Sozialisation“ berücksichtigen, die im Zusammenhang mit der Konstruktion von Geschlechterverhältnissen in den Fokus rückt. Diesen Zugang legt Schneider im Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik (2015c, 7, 2011/2014, E1) und Grundlagentext (Schneider 2015c, 7) der Education Box nahe.

In der Auseinandersetzung mit den von Pädagog*innen genannten Einflussfaktoren auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Zuge von Forschungsfrage 1 wird deutlich, dass die Pädagog*innen den Einfluss des Umfelds, also die kindliche Sozialisierung in Bezug auf die Konstruktion von Geschlechterverhältnissen in ihre Überlegungen miteinbeziehen. Sowohl in Hinblick auf Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben als auch auf Unterschiede zwischen ihnen werden diese von mehr als der Hälfte der Pädagog*innen auf das Umfeld der Kinder zurückgeführt. Die Pädagog*innen sprechen damit gleichzeitig an, dass das Umfeld sowohl Unterschieden entgegenwirkt als auch diese befördert und machen damit gleichzeitig auf die Risiken und Chancen der Modellfunktion des Umfelds aufmerksam. Dabei greifen die Pädagog*innen den Einfluss von Medien, Peers, der Familie und ihren eigenen auf.

Es ist allerdings anzumerken, dass nur eine Pädagogin Geschlechterdifferenzen unmittelbar auf ihr persönliches Wirken zurückführt. P3 reflektiert ihre eigene Beteiligung an der Produktion von Unterschieden, indem sie anspricht, dass die Dominanz an weiblichen Fachkräften im Kindergarten dazu führt, dass die Mädchen im Vergleich zu den Buben die „fürsorgliche Mutterrolle“ übernehmen (P3/384–387). Die Pädagogin greift damit auch die Problematik auf, dass es im Kindergarten vielfach an männlichen Fachkräften fehlt. Eine Strategie geschlechtssensibler Pädagogik zeichnet sich nämlich auch dadurch aus, dass die Kinder sowohl weibliche als auch männliche Vorbilder erleben. Deshalb war es auch Teil des Personalkonzepts des ersten österreichischen Kindergartens mit Schwerpunkt „Geschlechtssensible Pädagogik“, sowohl Männer als

auch Frauen als gleichermaßen vertretenes Personal im Kindergartenalltag zu forcieren (Orner et al. 2003, 24). Im Kindergarten mangelt es allerdings oftmals an männlichen Fachkräften. Dies spiegelt sich auch in der geringen Anzahl der Pädagogen wider, die für die Interviews gewonnen werden konnten. Der Frauenanteil mit 13 Pädagoginnen von insgesamt 15 befragten Personen überwiegt deutlich.

Neben dem Einfluss des Umfelds auf Geschlechterdifferenzen teilen drei Pädagog'innen die Vorstellung, dass von ihnen benannte Unterschiede zwischen Mädchen und Buben möglicherweise auf die Anlage, auf die „Gene“ bzw. „Natur“ zurückzuführen (P3/97–100; P4/405-406; P14/477-479) seien, wobei P3 und P14 jedoch auch den familiären und P3 auch den pädagogischen Einfluss auf Geschlechterdifferenzen aufgreifen (P3/543–588; P14/736–738). Die zwei Pädagog'innen berücksichtigen also auch geschlechtsdifferenzierende Sozialisationsfaktoren, gleichzeitig schließen sie eine genetische Disposition nicht aus – die biologisch begründeten Einflussfaktoren stehen somit in Kontrast zu „gendertheoretischen Forschungsansätzen, die Geschlecht in umfassendem Sinn als Konstruktion begreifen“ (Schneider 2011/2014, E1). Andere Pädagog'innen geben wiederum einen undifferenzierten Hinweis auf etwas in den Kindern „innen drin“ und begründen damit, dass eher Mädchen zur Puppe und Buben zu Superhelden greifen lässt (P6/622–624; P7/513–514), wobei P7 dies auch auf den Einfluss der Medien zurückführt (P7/516–517).

Die unklare Positionierung bzw. das Anstellen verschiedenster Vermutungen lässt demnach auf eine gewisse Unsicherheit von Seiten der Pädagog'innen schließen, welche Faktoren nun tatsächlich an der Produktion von Unterschieden beteiligt sind. Möglicherweise haben die Pädagog'innen sich bisher „nie in einem wissenschaftlich-theoretischen Sinn mit Geschlecht oder Geschlechterverhältnissen auseinandergesetzt“, sodass sie sich in ihren Überlegungen lediglich auf sogenannte „Alltagstheorien (auf Stereotypen beruhende vereinfachte und wissenschaftlich nicht begründete Erklärungsmuster)“ stützen (Schneider 2011/2014, 11). Jedenfalls wird deutlich, dass nur eine Pädagogin (P3) die eigene Beteiligung an der Produktion von Geschlechterunterschieden aufgreift, wenn die Frage aufkommt, worauf die genannten Differenzen zwischen Mädchen und Buben zurückzuführen sind. Welche Art der Vorbildwirkung der Pädagog'innen, lässt sich schlussfolgern, wenn die Interviewten über ihren Umgang mit Mädchen und Buben sprechen? Und sind sie sich dieser Vorbildwirkung überhaupt bewusst?

Mit Fokus auf den Umgang mit Mädchen und Buben im Kindergartenalltag im Zuge von Forschungsfrage 2 bringen die Pädagog'innen ihre Vorbildwirkung auf Mädchen und Buben zum Ausdruck. Dabei lässt sich ein unterschiedlicher Grad an Reflexion aus ihren Aussagen ableiten. Einzelne Pädagog'innen sprechen explizit ihre Vorbildfunktion Mädchen und Buben gegenüber an. Es lässt sich daher bei ihnen eine „bewusste“ Auseinandersetzung mit der Frage „Welches Frauenbild (Männerbild) verkörpere ich und gebe es als Vorbild an die Kinder meiner Gruppe weiter?“ vermuten (ebd., 15). Beispielsweise thematisiert eine Pädagogin durch ihr handwerkliches Geschick, „Rollenbilder“ zu „retten“ (P5/447–450), oder ein Pädagoge spricht davon, dass die Kinder den „Rollentausch“ sehen, wenn er die Tische säubert (P13/71–75). P6 und P12 geben an, mit Mädchen und Buben zu bauen (P6/600; P12/644) – aus den Aussagen lässt sich ein intentionales Verhalten interpretieren, sowohl Mädchen als auch Buben Zuwendung zu geben. Aus den Ausführungen der Pädagog'innen lässt sich somit ableiten, dass den Kindern weibliche und männliche Vorbilder in verschiedenen Rollen als wesentliches Element des Personalkonzepts zugänglich gemacht werden (Rosenlechner 2006, 11). Aus geschlechtssensibler Perspektive nehmen Pädagog'innen im Kindergarten „ihre Vorbildfunktion wahr, indem sie sich relativ ausgewogen in allen Bereichen aufhalten, besonders jedoch in den für ihr Geschlecht untypischen Bereichen (Männer in der Kuschelecke mit dem Bilderbuch, Frauen beim Bäumeklettern?“ (Schneider 2011, 8). Die Kinder „sollen erleben können, dass Frauen und Männer verschiedene Aufgaben übernehmen“ (Orner et al. 2003, 23). Mit Fokus auf die im Interview befragten männlichen Fachkräfte fällt auf, dass ein Pädagoge (P6) vor allem Tätigkeiten forciert oder ablehnt, durch die er sozusagen „Rollenklischees“ bedient – er spricht davon gerne zu bauen, führt aber auch an, dass ihm hauswirtschaftliche und künstlerische Tätigkeiten nicht liegen (P6/600–644). Der zweite interviewte Pädagoge (P13) spricht hingegen davon, einerseits gerne zu bauen (P13/637–638) – auch im kreativen Kontext spricht er das Herstellen von Objekten als eine von ihm bevorzugte Tätigkeit an (P13/400–404), die auch von vielen Pädagog'innen als Vorliebe der Buben benannt wird –, andererseits hebt er aber auch seine Präsenz im Familienspielbereich in Verbindung mit hauswirtschaftlichen Tätigkeiten als eher „geschlechtsuntypische“ Vorliebe hervor (P13/638–639). Mit Blick auf die interviewten Pädagog'innen finden sich zwar einzelne, bei denen sich eine ausschließlich „geschlechtstypische“ Raumnutzung bzw. Betätigung feststellen lässt – P1 berichtet von ihrer Vorliebe für die „Ku-

schelecke“ (P1/548) und P14 davon, gerne hauswirtschaftlichen und kreativen Tätigkeiten nachzugehen und in der Bauecke nicht präsent zu sein (P14/432–433, P14/768–773). Bei den anderen Pädagoginnen kommt hingegen zum Ausdruck, dass sie von den Kindern bei unterschiedlichen, „geschlechtstypischen“, aber auch „geschlechtsuntypischen“ Tätigkeiten beobachtet werden können. So wird zwar unter anderem eine Vorliebe für den Kreativbereich, die Lese- oder Kuschelecke oder die Puppenecke genannt, dennoch geben die Pädagoginnen an, gerne zu bauen oder zu experimentieren. Es lässt sich somit interpretieren, dass den Kindern dadurch „unterschiedliche Modelle zur Verfügung stehen“ (ebd.). Gleichzeitig lässt sich ableiten, dass die Kinder durch die von den Pädagog'innen formulierte Vorbildwirkung die Möglichkeit erhalten, „unterschiedliche Vorstellungen zu Geschlechterrollen“ zu entwickeln (Charlotte Bühler Institut 2009c, 4).

Spiel und Wagner (2003, 43) halten außerdem folgenden Gedanken im Sinne eines geschlechtssensiblen Vorgehens fest: „Es gilt, Mädchen und Buben [...] einen Schutzraum zu bieten, in dem sie Ungewohntes oder Neues ausprobieren können.“ Diese Erweiterung des Handlungsspielraums bedeutet, auch Mädchen und Buben „bewusst in andere Rollen schlüpfen“ zu lassen „(bügelnde Buben in der Puppenecke, Mädchen in der Werkstatt)“ (Stunder et al. 2010, 16) mit dem Ziel der Überschreitung von „Geschlechterzuweisungen“ (MA10 2006, 46). Wie wird also laut den interviewten Pädagog'innen auf Mädchen und Buben bzw. „Kinder reagiert, die [...] Geschlechtergrenzen überschreiten“ (wollen)? (Schneider 2011/2014, E3). Aus den Aussagen der Pädagog'innen – insbesondere in Bezug auf Konfliktsituationen, in deren Zentrum Geschlechterstereotype stehen – kommt ein starkes Bemühen zum Ausdruck, Mädchen und Buben bei der Erweiterung ihres Handlungsspielraums zu unterstützen. So beschreiben die Pädagog'innen, dass sie Mädchen und Buben positiv bestärken (würden), sich „geschlechtsuntypisch“ anzuziehen bzw. zu verkleiden bzw. dass sie Mädchen ermutigen (würden) zu bauen und Buben mit Puppen zu spielen. Dabei setzen sie auch auf folgende Strategie: Das Thematisieren und Hinterfragen von Geschlechterstereotypen und das Aufzeigen alternativer Rollenbilder. Dies schließt an den formulierten Anspruch an, auf den sich der Niederösterreichische Bildungsplan mit Verweis auf Kuhnert (2004, 2) bezieht, nämlich „das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen“. Diese damit verbundene „Dramatisierung“ von Geschlecht (Debus 2012) lässt sich somit einerseits als Chance

interpretieren, ein „Nachdenken über Geschlechterverhältnisse“ sowie eine „Erweiterung individueller Interessen“ zu erzielen (ebd., 151–152) – unter anderem wird das Stellen von Reflexionsfragen von den befragten Pädagog'innen als damit verbundene Herangehensweise erwähnt. Es birgt aber andererseits auch folgende Gefahr: „Sie können Stereotype befördern, indem diesen mit der entgegengesetzten Absicht thematisch Raum gegeben wird“ (Debus 2012, 153). P4 spricht beispielweise davon, den Buben den Wunsch zu erfüllen, den Text in einem Lied so abzuändern, dass „der Schneider kein Kleid für die Burschen näht, sondern ein Hemd“ (P4/370–375). Damit kommt es zwar aus Sicht der Pädagogin zu einer Verfolgung der Interessen der Buben. Gleichzeitig lässt sich bei einer solchen Dramatisierung von Geschlecht das Risiko identifizieren, dass das Tragen eines Hemdes als etwas „typisch“ Männliches in den Mittelpunkt gerückt und somit die Differenz zwischen Mädchen und Buben verstärkt wird. Auch P1 macht Geschlecht explizit zum Thema. Sie spricht davon, den Mädchen aufzuzeigen, dass sie in dem Lied „Dornröschen ist ein schönes Kind“ auch in die Rolle des Prinzen schlüpfen dürfen und den Buben zu erklären, dass sie auch das Dornröschen spielen können (P1/598–607). Die Pädagogin bringt damit zwar zum Ausdruck den Kindern neue, ungewohnte Erfahrungsräume zu eröffnen, hinterfragt aber gleichzeitig nicht das im Märchen enthaltene Rollenbild von „Prinz“ und „Prinzessin“, das trotz Rollentausch nach wie vor bestehen bleibt. Jedoch gibt es auch Pädagog'innen wie P14, die mit der von ihr zum Ausdruck gebrachten Dramatisierung von Geschlecht weder eine Erweiterung des Handlungsspielraums noch ein Hinterfragen von Geschlechterverhältnissen beschreiben. P14 erzählt, dass bei ihr ausschließlich Mädchen beim Märchen „Dornröschen“ die Prinzessin und Buben den Prinzen spielen. Zwar bezeichnet sie dies als möglichen Fehler, sagt jedoch, dass sie dennoch „selektieren“ würde (P14/441–451). Ebenso bleibt bei der Pädagogin die im Märchen vermittelte Heteronormativität unreflektiert. Auch lässt sich P4 anführen, welche davon spricht, dass sie „eher mit den Mädchen“ mit den Puppen spielt bzw. „eher die Mädchen“ auf kreative Angebote aufmerksam macht (P4/133–140). Ihr beschriebenes Vorgehen entspricht nicht den festgelegten Standards, wonach Bildungsangebote im Sinne des Prinzips der Geschlechtssensibilität „aufgrund individueller Interessen und Bedürfnisse und nicht aufgrund des Geschlechts“ erfolgen sollen (MA10 2006, 30; Charlotte Bühler Institut 2009c, 4).

Neben der „Reflexion und Veränderung von Einstellungen und des Verhaltens der Personen“ braucht es aus geschlechtssensibler Perspektive ebenso die „Veränderung von

Inhalten [...] und Strukturen“ (Schneider 2011/2014, 11). Dies führt zur Auseinandersetzung, ob seitens der Pädagog'innen ein geschlechtssensibler Zugang in Bezug auf pädagogische Inhalte – dazu gehören insbesondere Sprache und Bildungsmittel – geäußert wird (Pädagogik: Planung und Reflexion), bevor im Anschluss das Raumkonzept vor dem Hintergrund geschlechtssensibler Pädagogik diskutiert wird.

7.2 Pädagogik: Planung und Reflexion

Die Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik betonen das Thema Sprache als ein zentrales Element der Vermittlung pädagogischer Inhalte. In diesem Zusammenhang werden Elementarpädagog'innen mit den Fragen konfrontiert: „Wie ist mein sprachlicher Ausdruck als Sprachvorbild?“ (Charlotte Bühler Institut 2010, 24) oder „Verwende ich geschlechtergerechten [sic!] Sprache oder die männliche Form als Norm – und spreche Mädchen dadurch nicht an (,Lena, willst du Tormann sein?')?“ (Schneider 2011/2014, 15). Pädagog'innen stehen laut den Richtlinien, die das Prinzip der Geschlechtssensibilität als verbindlich festhalten, vor der Aufgabe, ihre Kommunikation sowie sprachlichen Bildungsmittel wie Lieder oder Bücher auf Geschlechtergerechtigkeit zu überprüfen. Sprache ist laut Wiener Bildungsplan „Abbild unserer (sozialen) Realität“ (MA10 2006, 47). Daher wird auf das „gleichwertige und symmetrische Benennen“ von Mädchen und Buben verwiesen (ebd.). Welchen Zugang äußern die Pädagog'innen in den Interviews, wenn es um das eigene Sprachverhalten im Umgang mit Mädchen und Buben geht?

Aus den Aussagen der Pädagog'innen lässt sich keine durchgehend genutzte geschlechtergerechte Sprache durch sie interpretieren. Dennoch äußern sieben Pädagog'innen ein Bemühen, beide Sprachformen zu nutzen, wobei sie Ausnahmen und damit verbundene Schwierigkeiten nennen, um dies durchgehend umzusetzen – „übertriebenes Gendern ist sehr mühsam“, stellt beispielsweise P9 fest (P9/441–450). Vor allem beim Einsatz von Sprachangeboten (Liedern, Gedichten etc.) scheinen einzelne Pädagog'innen auf die Verwendung geschlechtergerechter Sprache zu verzichten – wichtiger sei die Passung der Melodie bzw. des damit angesprochenen Themas oder das Festhalten an Kulturgut. Acht Pädagog'innen bringen zum Ausdruck, geschlechtergerechter Sprache eine untergeordnete Bedeutung zuzuschreiben – das generische Maskulinum wird von diesen also prinzipiell vorgezogen oder die Pädagog'innen sprechen davon, im Alltag nicht bewusst darauf zu achten. Dies wird beispielweise mit dem Argument begründet, Mädchen seien ohnehin mitgemeint. Jedoch nennen die

Pädagog'innen auch Konstellationen, in denen geschlechtergerechte Sprache verwendet wird, etwa bei Berufsbezeichnungen. Insgesamt zeigt sich also keine klare Positionierung der Pädagog'innen und eine gewisse Widersprüchlichkeit in den Ausführungen, wenn es um die einheitliche Verwendung geschlechtergerechter Sprache geht – einerseits wird dem Einsatz der weiblichen und männliche Sprachform Bedeutung zugeschrieben, andererseits werden auch Ausnahmen formuliert, in denen nur die männliche Sprachform zur Anwendung kommt. Möglicherweise haben sich die Pädagog'innen vor dem Interview noch nicht in einer solchen Intensität mit der Thematik befasst bzw. sind sich nicht dem Ausmaß der Verwendung geschlechtergerechter Sprache bewusst – dazu gehört beispielsweise auch die Erkenntnis, dass das Pronomen „jeder“ kein geschlechtsneutraler Begriff ist oder dass den sprachlichen Bildungsmitteln (Lieder, Bücher, Gedichte etc.) eine wichtige Rolle bei der Umsetzung geschlechtssensibler Sprache zukommt. Eine weitere mögliche Hypothese ist, dass mit der im Interview gestellten Frage, welche Bedeutung die Pädagog'innen der Verwendung beider Sprachformen zuschreiben, offenbar für die Pädagog'innen bereits impliziert wird, dass geschlechtergerechte Sprache im Umgang mit den Kindern eine hohe Bedeutung haben sollte, sodass sie angeben, diese zu nutzen.

Eingesetzte Bildungsmittel gilt es aus geschlechtssensibler Perspektive nicht nur in Bezug auf Sprache zu überprüfen, sondern auch auf vermittelte Rollenbilder und damit verbundene Geschlechterstereotypen (Schneider 2011, 6–7; MA10 2006, 30). Dazu helfen Reflexionsfragen wie „Bedeutet dieses Bilderbuch für Mädchen eine Ermutigung?“, „Erleichtert es Buben den Abschied vom ewigen Helden?“, „Welche Eigenschaften und Verhaltensweisen werden Mädchen/Frauen bzw. Buben/Männern zugeordnet (ruhig, stark, brav, durchsetzungsfähig, fürsorglich, wild, erfolgreich, hilflos, wütend, lieb, ...)?“, „Welche Berufe werden von welchen Personen ausgeführt?“, „Wie ist ihre Kleidung? Z.B. bei Mädchen hinderlich bei Aktivitäten?“ (Schneider 2011, 9) oder „Ist eine spezifische Farbzuordnung festzustellen, die eine Zuordnung zu einem Geschlecht bedeutet?“ (Schneider 2015c, 13). Wie reflektieren die interviewten Elementarpädagog'innen ihren formulierten Einsatz von Bildungsmitteln betreffend Forschungsfrage 3? Insgesamt acht Pädagog'innen äußern sich dazu, welche (Bilder-)Bücher, Puzzles, Rollenspiel-Materialien und Kreativmaterialien sie den Kindern zur Verfügung stellen oder wovon sie Abstand nehmen. Dabei stechen Aussagen hervor, in denen Pädagog'innen zum Ausdruck bringen, bewusst gegen „Rollenklischees“ vorzugehen. Insbesondere eine Pädagogin (P2) berichtet von Bildungsmitteln, in denen

der geschlechtssensible Anspruch, „Männer und Frauen in [...] nicht traditionellen Rollen“ zu zeigen (Charlotte Bühler Institut 2010, 15), erfüllt wird – darunter ein Buch, indem eine Frau einen Ritter befreit (P2/574–580) oder ein Puzzle, das einen Mann beim Wäsche aufhängen abbildet (P2/815–818). Somit zeigt die Pädagogin einen Zugang auf, durch den Mädchen ermutigt werden sich „stark“ zu fühlen und Heldin zu sein und Buben vermittelt bekommen, dass Schwäche Zeigen und hauswirtschaftliche Ambitionen Facetten ihres Charakters sein dürfen. Aber auch P7 signalisiert durch ihr Statement, rosa-farbige Bücher für Mädchen und blaue für Buben zu vermeiden, von stereotypen Farbzusordnungen Abstand zu nehmen (P7/287–294). Einige der thematisierten Bildungsmittel bilden Geschlechterstereotypen ab, sodass fraglich ist, ob diese von den Pädagog'innen dahingehend überprüft werden. P9 gibt zwar an, „Prinzessinnengeschichten auf irgend so einem nicht so wertvollen Bilderbuch“ nicht anzubieten, gleichzeitig spricht sie davon, mit den Kindern das Märchen „Froschkönig“ aufzugreifen (P9/463–466). Somit bleibt fraglich, inwieweit die Pädagogin ihren Einsatz von Bildungsmitteln tatsächlich auf mögliche Geschlechterstereotypen überprüft. Diesen Eindruck bestätigen auch ihre Ausführungen in Bezug auf Puzzles, Rollenspiel- und Kreativmaterial – zum Beispiel gibt die Pädagogin, gemeinsam mit P12 und P14 an, die Puppenecke bzw. den Familien- und Wohnbereich mit „Prinzessinnenkleidern“ auszustatten (P9/296–301; P12/107-112; P14/288-293). Somit ist fraglich, ob die Pädagoginnen darauf bedacht sind, Frauen- und Männerrollen in ihrer Diversität darzustellen (Charlotte Bühler Institut 2010, 16). Denn, wie Spiel und Wagner (2003, 44) anführen: „Welche Möglichkeit haben Mädchen in unserer Gruppe, wenn wir ihnen nur Material zum Prinzessinnendasein anbieten?“. Es bleibt allerdings offen, ob den Kindern auch andere Verkleidungsmaterialien zur Verfügung stehen, da die Pädagog'innen dies im Interview nicht ausführen. Zwei weitere Pädagog'innen beziehen sich auf die Ausstattung durch „Polizei- und Rettungsgewand“ bzw. „Werkzeug“ (P10/123–126, 345–349) und geben damit Einblicke, die auf den Einsatz eines vielfältigeren Rollen- und Verkleidungsmaterial in der Gruppe schließen lassen (Charlotte Bühler Institut 2010, 7). Dadurch ist es den Kindern möglich, losgelöst von der Kategorie Geschlecht „praktische Erfahrungen mit Werkzeugen“ zu sammeln (ebd., 43; Schneider 2011, 7). In Bezug auf das Rollenspielmaterial bleibt allerdings offen, wie die Pädagog'innen dieses den Kindern gegenüber kommunizieren: Schwingt mit, dass nur Mädchen in die Rolle der Prinzessin schlüpfen dürfen bzw. Kleider den Mädchen vorbehalten sind? Für wen sind das Polizei- und Rettungsgewand und Werkzeug gedacht?

Aber auch Puzzles können stereotype Rollenbilder präsentieren. So führen P9 und P12 unter anderem Puzzles von „Baumeister Bob“ (P9/65–67) oder „Prinzessinnenpuzzles“ an (P12/597–598), die damit „typische“ Vorstellungen von Männern und Frauen abbilden – den starken Mann als Bauarbeiter und die oftmals schutzbedürftige Prinzessin im Kleid, die erwartet, vom Prinzen gerettet zu werden.

Insgesamt betrachtet lässt sich aus den Aussagen von Pädagog'innen wie P2, P3, P7 und P10 ein Bemühen interpretieren, bestehenden Rollenerwartungen entgegenzuwirken, alternative Rollenbilder zu präsentieren bzw. vielfältigere Bildungsmittel zur Verfügung zu stellen. In diesem Zusammenhang lassen sich auch die Äußerungen von fünf Pädagog'innen sehen, die Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben unter anderem auf die ihnen gebotene Materialvielfalt zurückzuführen. Jedoch zeigen die Aussagen von Pädagoginnen wie P9, P12 und P14, dass im Kindergarten auch Bildungsmittel angeboten werden, die die Identifikation der Kinder mit einem stereotypen Frauen- und Männerbild unterstützen. Somit ist fraglich, ob diese Pädagog'innen sich dessen bewusst sind bzw. ob bisher eine Überprüfung der Bildungsmittel auf Rollenklischees und Geschlechterstereotypen stattgefunden hat (MA10 2006, 30; Schneider 2011, 7). Dies führt weiter zur Frage, wie die Pädagog'innen das Raumkonzept beschreiben, im Rahmen dessen unter anderem die genannten Bildungsmittel angeboten werden.

7.3 Raumkonzept

„Ermöglicht die Raumgestaltung allen Kindern – Mädchen und Buben – gleichermaßen die gleichberechtigte Nutzung (des Raumes, der darin enthaltenen Spielmaterialien und Erfahrungen)?“ (Schneider 2011, 6).

Aus der Interviewanalyse betreffend Forschungsfrage 3 in Hinblick auf die Raumgestaltung geht hervor, dass die befragten Pädagog'innen spezifische Aufenthaltsbereiche heranziehen, wenn sie über die Raumgestaltung im Kindergarten berichten. Somit suggerieren Bezeichnungen wie „Puppenecke“, „Bauecke“, „Malbereich“ oder „Kuschelbereich“, dass diese Bereiche bestimmten Tätigkeiten vorbehalten sind und dementsprechend einer Multifunktionalität in gewisser Weise im Weg stehen. Schneider (2011/2014, 23) hält unter anderem fest, dass eine „gleichberechtigte Nutzung“ der Aufenthaltsbereiche nur dann gegeben ist, wenn „traditionelle Raumkonzepte überdacht und aktiv umgestaltet werden.“ Dazu gehört beispielweise das „Auflösen des traditionellen Rollen- und Familienspielbereiches (früher ‚Puppenecke‘) und des Bau-

und Konstruktionsbereiches (früher ‚Bauecke‘)“ – stattdessen werden freie Spielflächen und Teppiche, die keiner bestimmten Funktion dienen sowie „Spielgut in Rollcontainern“ zum Zwecke der Flexibilität nahegelegt (ebd.). Aus den Interviews geht allerdings hervor, dass die traditionellen Spielbereiche nach wie vor im Kindergarten überwiegend vertreten sind – auch „frühere“ Bezeichnungen wie „Bauecke“ oder „Puppenecke“ werden in den Ausführungen der Pädagog'innen genannt. Dennoch zeigt sich die Bereitschaft einzelner Pädagog'innen, dass Teppiche flexibel bespielbar sind bzw. Aufenthaltsorte, obwohl sie einem bestimmten Zweck gewidmet sind, auch anderwärtig genutzt werden können. Auch werden sogenannte All- oder Mehrzweckbereiche erwähnt, womit die Pädagog'innen mit dieser Bezeichnung eher ansprechen, dass sich die jeweilige Funktion unter dem Jahr ändert. Einzelne Interviewpartner'innen deuten allerdings eine flexible Bespielung dieser Bereiche an. Jedenfalls kommt zum Ausdruck, dass die Pädagog'innen dennoch an traditionellen Bereichen festhalten, die Spielmaterialien bzw. Bildungsmittel also in den jeweiligen Aufenthaltsorten zu finden sind – u.a. finden flexible Rollcontainer zur Nutzung in der gesamten Gruppe keine Erwähnung. Für die Kinder ist dadurch das gesamte Spielmaterial offenbar nicht jederzeit zugänglich. Orner (2003, 31) gibt zu bedenken: „Wann sollen Mädchen denn bauen und konstruieren, wenn die Bauecke immer von ‚den Buben‘ besetzt ist? Wie sollen die Buben denn das Puppenkind wickeln, wenn die Puppenecke immer von ‚den Mädchen‘ besetzt ist?“ Zwar geben die Pädagog'innen an, wie bereits ausgeführt, dass sie die Mädchen bei ihrem Interesse am Bauen unterstützen und den Buben auf Wunsch den Zugang zum Puppenspiel ermöglichen würden. Eine höhere Flexibilität in der Verteilung des Spielguts könnte jedoch bereits präventiv zum Einsatz kommen, um solche Hürden erst gar nicht entstehen zu lassen – wobei sogenannte „Erwartungen geschlechtstypischen Verhaltens“ als Einflussfaktoren ebenso nicht außer Acht gelassen werden dürfen (ebd.).

8 Fazit und Ausblick

Ziel der Masterarbeit war es, mittels Beantwortung der ihr zugrundeliegenden Forschungsfragen im Rahmen der Inhaltsanalyse jene Sichtweisen von Elementarpädagog'innen zu erfassen, durch die Aussagen in Hinblick auf ihren Zugang zu geschlechtssensiblen Pädagogik bzw. Geschlechtssensibilität getroffen werden können. Die Perspektiven der 15 Elementarpädagog'innen wurden im Rahmen von Leitfadenterviews gewonnen und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Das ursprünglich geplante Forschungsvorhaben musste zwar eingeschränkt werden, da sich erwies, dass die Bearbeitung aller zu Beginn formulierten Forschungsfragen umfangmäßig über den Rahmen einer Masterarbeit hinausgehen würde. Dennoch ist es gelungen, die drei Säulen Personalkonzept, Pädagogik und Raumkonzept als Kriterien zur Umsetzung geschlechtssensibler Pädagogik heranzuziehen. Diese waren ebenso Grundlage der anschließenden Diskussion der Ergebnisse. Die Eltern-Arbeit als vierte Säule wurde in der vorliegenden Masterarbeit nicht in den Fokus genommen. Jedoch kann nicht außer Acht gelassen werden, dass die Eltern einen wesentlichen Sozialisationsfaktor bei der Entwicklung der Geschlechtsidentität ihres Kindes darstellen. So könnten sich zukünftige Forschungen der vierten Säule geschlechtssensibler Pädagogik, nämlich der Bildungspartner'innenschaft mit Eltern, widmen.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse bestätigen die Annahme, dass trotz Einführung des Prinzips der Geschlechtssensibilität bzw. geschlechtssensibler Pädagogik als verbindlich zu beachtende Grundlage es nicht als selbstverständlich erachtet werden kann, dass dieses Prinzip die Perspektiven der Pädagog'innen prägt und von ihnen als wesentlicher Bestandteil der Umsetzung in der pädagogischen Arbeit angesehen wird.

In den Aussagen der Elementarpädagog'innen finden sich einige Ansätze, die auf eine geschlechtssensible Haltung bzw. Vorgehensweise der Elementarpädagog'innen schließen lassen. Unter anderem nennen die Pädagog'innen viele Gemeinsamkeiten von Mädchen und Buben, die Geschlechterstereotypen entgegenstehen. Sie bringen zum Ausdruck, dass sie Mädchen und Buben darin unterstützen (würden), ihren Wünschen und Interessen nachzugehen, die auch außerhalb der typischen Rollenerwartungen liegen. Die Mehrzahl der Pädagog'innen sprechen davon, sich in Bereichen des Gruppenraums aufzuhalten, die als „geschlechtstypisch“ und „geschlechtsuntypisch“ gelten. Außerdem deuten einzelne Pädagog'innen eine gewisse Flexibilität bei

der Nutzung der Aufenthaltsbereiche seitens der Kinder an. Auch wird in einigen Interviews thematisiert, Bildungsmittel anzubieten, die außerhalb von „Rollenklischees“ liegen und das Bestreben zum Ausdruck gebracht, bewusst als männliches oder weibliches Rollenvorbild für die Kinder zu fungieren. Als Hürde bei der Erfüllung einer Modellfunktion lässt sich insbesondere die Tatsache anführen, dass es im Kindergarten an männlichen Fachkräften fehlt, wodurch Mädchen und Buben überwiegend nur weibliche Vorbilder zur Verfügung stehen. Dies ändert jedoch nichts daran, dass sie den Kindern dennoch Erfahrungen bieten können, die außerhalb der oft unbewussten Geschlechtergrenzen bzw. Rollenerwartungen liegen.

Festzustellen war weiters, dass sich einige Pädagog'innen dem geschlechtssensiblen Anspruch bisweilen nicht bewusst sind – beispielweise wird in den Aussagen mancher Pädagog'innen deutlich, dass keine einheitliche Verwendung geschlechtergerechter Sprache zum Einsatz kommt, es werden Geschlechterunterschiede, Umgangsweisen und Bildungsmittel angesprochen, welche der Überwindung von heteronormativen Denkmustern entgegenwirken sowie ein traditionelles Raumkonzept, das Handlungsspielraum aus geschlechtssensibler Perspektive erschwert. In diesem Zusammenhang ist jedoch anzumerken, dass die im Kindergarten eingesetzten Bildungsmittel sowie das jeweilige Raumkonzept nicht nur von den Pädagog'innen abhängig ist, sondern auch von der jeweiligen Kindergartenleitung bzw. der jeweiligen Institution, die wesentlichen Einfluss darauf haben, welche Ressourcen den Pädagog'innen zur Verfügung stehen. Wie bereits einführend angemerkt, finden Gender-Mainstreaming-Maßnahmen nicht nur als Bottom-Up, sondern auch als Top-Down-Strategie statt, dh. die Bestimmung zur Maßnahmensetzung erfolgt ebenso auf Führungsebene. Dementsprechende Initiativen sind demnach für eine verstärkte Etablierung von geschlechtssensibler Pädagogik essenziell. Unter anderem erscheint die Förderung von Fortbildungen zur Thematik als eine mögliche Strategie, damit es zur „Aneignung von theoretischem Wissen“ und zur Sensibilisierung der Wahrnehmung von Seiten der Pädagog'innen kommt (Schneider 2011/2014, 11). Es kann weiters als Aufgabe von Führungskräften gesehen werden, auf die Beachtung der schriftlichen Vorgaben hinzuweisen – möglicherweise sind die Pädagog'innen nicht ausreichend informiert, dass Geschlechtssensibilität ein verbindlich umzusetzendes Prinzip darstellt.

Der eigene Anteil an der Produktion von Geschlechtsunterschieden wird in den Aussagen der Pädagog'innen wenig berücksichtigt – nur eine Pädagogin führt Geschlechterdifferenzen unmittelbar auch auf ihren Einfluss zurück. Einzelne Pädagog'innen

sprechen ihre Vorbildfunktion explizit an, wenngleich sie Differenzen zwischen Mädchen und Buben nicht ausdrücklich darauf zurückführen. Hervorheben lässt sich, dass ca. die Hälfte der Pädagog'innen geschlechterdifferenzierende Sozialisationsfaktoren wie Familie und Medien thematisieren – damit zeigt sich ein Bewusstsein für die soziale Konstruktion von Geschlecht. Dennoch halten alle Pädagog'innen an der alltags-theoretischen Grundannahme zweier Geschlechter fest. So liegt es nahe, dass einzelne Pädagog'innen Differenzen zwischen Mädchen und Buben in Bezug auf Vorlieben und Verhaltensweisen auf die genetische Veranlagung oder „etwas im Inneren“ der Kinder zurückführen. Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass es Reflexionsprozesse in Bezug auf die Norm der Zweigeschlechtlichkeit, die eigene Beteiligung an der Produktion von Unterschieden sowie stereotype Vorstellungen und Erwartungen in Hinblick auf Mädchen und Buben braucht.

Die Umsetzung geschlechtssensibler Pädagogik, entsprechend den angeführten schriftlichen Vorgaben, setzt ein Bewusstwerden bei den Pädagog'innen voraus, dass sie nur dann Veränderung schaffen können, wenn „die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit dem persönlichen Geworden-Sein als Frau oder Mann und mit den eigenen Frauen- und Männerbildern“ besteht (Schneider 2011/2014, 9). Dafür ist ein Bewusstsein essentiell, „dass alles menschliche Handeln, Denken, Tun geschlechtsspezifisch geprägt ist“ (ebd.). Wie bereits Debus (2012, 150) feststellt, ist es „Dilemma oder Paradoxon der geschlechterreflektierten Arbeit“, dass sie auf der einen Seite darauf abzielt, die „Wirkmächtigkeit der Kategorie ‚Geschlecht‘ aufzulösen [...] dass sie zu diesem Zwecke aber andererseits Geschlecht an vielen Stellen thematisieren muss, um Ungleichheiten und Missstände überhaupt sichtbar werden zu lassen und sie damit ins Feld des Veränderlichen zu rücken.“

In den letzten Jahren nahm im Zuge der fortschreitenden Akademisierung der im elementarpädagogischen Bereich tätigen Pädagog'innen der Fokus auf das Konzept geschlechtssensibler Pädagogik zu, indem dieses als Bestandteil der Curricula formuliert wurde. Damit wird ein wesentlicher Beitrag zur Vermittlung von mehr Bewusstsein für die Thematik geleistet und es entsteht die Chance, dass geschlechtssensible Pädagogik auch in der Kindergartenpraxis zukünftig mehr Eingang findet.

Literatur

- Aigner, J. C., Brukhardt, L., Huber, J., Poscheschnik, G., Traxl, B. (2013): „Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag“ = „W-INN“ Wirkungsstudie Innsbruck. Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz: Wien. Online im Internet: https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:510da262-eab9-4e19-a69c-d0e6d014aa63/Wirkungsstudie_m%C3%A4nnliche%20Kindergartenp%C3%A4dagogen.pdf [Stand 07.10.2021]
- Aigner, J. C., Rohrmann, T. (2012): Elementar - Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Verlag Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto. Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6751/pdf/AignerRohrmann_2012_Elementar.pdf [Stand 07.10.2021]
- Alshut, M. (2012): Gender im Mainstream? Centaurus Verlag & Media: Freiburg
- amg-tirol (2011): Geschlechtssensible Kindergartenpädagogik. Leitfaden für die praktische Arbeit. Online im Internet: https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/bildung/elementarbildung/allgemeines/Broeschuere_Geschlechtersensible_Paedagogik.pdf [Stand 07.10.2021]
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2016): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Online im Internet: <http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Blank-Mathieu, M. (1999): Gleichheit teilen - geschlechtsbezogene Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Online im Internet: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/geschlechtsbezogene-erziehung-sexualerziehung/154> [Stand 07.10.2021]
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W., Schneider-Andrich, P. (2013): Männer in Kitas – Was machen sie anders und wie profitieren die Kinder von ihnen? Ergebnisse aus der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Männern und Frauen. In: Frühe Kindheit 16 (Heft 5), 38–43

- Braun, K.-H., Wetzel, K., Dobesberger, B., Fraundorfer, A. (2005): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung. Lit-Verl.: Wien
- Bruckmüller-Schindler, M. (2015): 15 Jahre Gleichstellungspolitik in Österreich. Aktuelle Projekte heute - Visionen für die Zukunft. Bundesministerium für Bildung und Frauen: Wien. Online im Internet: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:8ad5111a-c250-443f-a3ce-8eda0f227de9/15jahre_gleichstellungspolitik.pdf [Stand 07.10.2021]
- Bundeskanzleramt Österreich (Hrsg.) (o.J.a): Interministerielle Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming/Budgeting. Online im Internet: <https://www.imag-gmb.at/arbeitsgruppe/interministerielle-arbeitsgruppe.html> [Stand 07.10.2021]
- Bundeskanzleramt Österreich (Hrsg.) (o.J.b): Rechtsgrundlagen für Gender Mainstreaming. Online im Internet: <https://www.imag-gmb.at/gender-mainstreaming/rechtsgrundlagen-zu-gm.html> [Stand 07.10.2021]
- Bundeskanzleramt Österreich (Hrsg.) (o.J.c): Was ist Gender Mainstreaming? Online im Internet: <https://www.imag-gmb.at/gender-mainstreaming/was-ist-gm.html> [Stand 07.10.2021]
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2014): Gender Mainstreaming. Grundlagen und Leitfaden: Wien, 3., überarbeitete Aufl. Online im Internet: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=230> [Stand 07.10.2021]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (o.J.): Pädagogische Grundlegendokumente. Online im Internet: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a/paed_grundlegendok.html [Stand 07.10.2021]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2011): ESF-Modellprogramm „Mehr Männer in Kitas“. Online im Internet: <https://www.bmfsfj.de/blob/94298/9cfa689c1482e04c699093832934566c/mehr-maenner-in-kitas-esf-modellprogramm-flyer-data.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (2010): Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan. Online im Internet:

- <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Modul%20fur%20das%20letzte%20Jahr%20in%20elementaren%20Bildungseinrichtungen%20Web-2011-2.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Butler, J. (2011): Die Macht der Geschlechtergrenzen und die Grenzen des Menschlichen. Suhrkamp: Frankfurt/Main
- Caceres, C., Mautz, A. (2015): Das MEMO SPIEL. MA57: Wien. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/education-box/pdf/educationbox2015-memospiel.pdf> [Stand 07.10.2021]
- CEMR (o.J.): Observatory European Charter For Equality of Women and Men in Local Life. Online im Internet: https://charter-equality.eu/atlas-of-signatories-of-the-charter/signataires.html?send=ok&c_id=4&nh_id=0&ct_id=0 [Stand 07.10.2021]
- CEMR (Hrsg.) (2013): European Charter for Equality of Women and Men in Local Life. List of signatories. Online im Internet: https://www.ccre.org/docs/list_local_and_regional_governments_cemr_charter.pdf [Stand 07.10.2021]
- Charlotte Bühler Institut (Hrsg.) (2009a): Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Online im Internet: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplananteilsprache.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Charlotte Bühler Institut (2009b): Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Online im Internet: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/project/pilotierung-des-bildungsplan-anteils-zur-sprachlichen-foerderung/> [Stand 07.10.2021]
- Charlotte Bühler Institut (2009c): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online im Internet: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesl%C3%A4nder%C3%BCbergreifender%20BildungsRahmenPlan%20f%C3%BCr%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20%C3%96sterreich.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Charlotte Bühler Institut (2009/2010): Vertiefende Ausführungen zum Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für das Land NÖ. Online im Internet: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/project/vertiefende-ausfuehrungen->

zum-bundeslaenderuebergreifenden-bildungsrahmenplan-fuer-das-land-noe/
[Stand 07.10.2021]

Charlotte Bühler Institut (2010): Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich. Amt der NÖ Landesregierung: St. Pölten. Online im Internet: http://www.noel.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Bildungsplan_Niederosterreich_.pdf [Stand 07.10.2021]

Council of Europe (1998): Gender Mainstreaming. Conceptual framework, methodology and presentation of good practices. Online im Internet: <https://www.unhcr.org/en-my/3c160b06a.pdf> [Stand 07.10.2021]

De Beauvoir, S. (1951): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Hamburg

Debus, K. (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: Dissens e.V., Debus, K., Könnecke, B., Schwerma, K., Stuve, O. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung, 150–158. Online im Internet: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/debus_dramatisierung.pdf [Stand 07.10.2021]

Deutsch, F. M. (2007): Undoing Gender. In: Gender & Society 21 (Heft 1), 106–127

Dräger, T. (2008): Gender Mainstreaming im Kindergarten. ibidem: Stuttgart, 1. Aufl.

Entwicklungsverbund Cluster Mitte (Hrsg.) (2018): Curriculum Elementarpädagogik. Bachelorstudium. Online im Internet: https://www.phsalzburg.at/files/Daten_Elementarp%C3%A4dagogik/Aktuelle_Version_Curriculum_Juni2018.pdf [Stand 07.10.2021]

FH Campus Wien (Hrsg.) (o.J.): Sozialmanagement in der Elementarpädagogik. Bachelorstudium, berufsbegleitend. Online im Internet: <https://www.fh-campus-wien.ac.at/studium-weiterbildung/studien-und-lehrgangsangebot/detail/sozialmanagement-in-der-elementarpaedagogik.html> [Stand 07.10.2021]

- FH Campus Wien (Hrsg.) (2017): Sozialmanagement in der Elementarpädagogik. Bachelorstudium. Online im Internet: https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/Studium/05_Soziales/b_SMEP/Dokumente/Bac_Sozialmanagement_Elementarpaedagogik_Infofolder_web.pdf [Stand 07.10.2021]
- Fischerlehner, A. (2018): Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten – zwischen feministischer Praxis und dekonstruktiver Kritik. Masterarbeit, Universität Wien: Wien
- Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek
- Flick, U., Kardorff, E. von, Keupp, H. (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz: Weinheim, 2. Aufl.
- Flick, U., Kardorff, E. von, Steinke, I. (2019): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek, 13. Aufl.
- Focks, P. (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Herder: Freiburg, Basel, Wien
- Focks, P. (2016): Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita. Herder: Freiburg, Basel, Wien
- Focks, P., Lutze, C. (2015): Geschlechterbewusste und inklusive Pädagogik als Qualitätsmerkmal für Bildungsprozesse in der Kita. In: *Betrifft Mädchen* 28 (Heft 4), 171–175
- Friebertshäuser, B., Langer, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa: Weinheim, Basel, 4., durchgesehene Aufl., 437–455
- Gildemeister, R. (2008): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R., Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 137–145

- Gildemeister, R., Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A., Wetterer, A. (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Kore: Freiburg, 201–254
- Gläser, J., Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 3., überarbeitete Aufl.
- Grassl, I., Martetschläger, B., Schneider, C., Schwarzgruber, C., Throm, C. (2015): Education Box 2015 – Gendersensible Pädagogik – FAQs – Noch Fragen? MA 57 – Frauenabteilung der Stadt Wien: Wien. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/education-box/pdf/educationbox2015-faq.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Greul, S., Luftensteiner, I., Maderthaler, A. (2009): Evaluations- und Projektbericht „Geschlechtssensible Kleinkindpädagogik“ im Kindergarten Römerstraße. Landeshauptstadt Linz: Linz
- Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation: weiblich - männlich? Alltag und Biografie von Mädchen. Leske u. Budrich: Opladen
- Hagemann-White, C. (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien 11 (Heft 2), 68–78
- Haidle, M. N. (2018): Schon in der Steinzeit... Über die ›Natürlichkeit‹ menschlicher Geschlechterrollen aus urgeschichtlich-paläoanthropologischer Sicht. In: Bauer, G., Ammicht Quinn, R., Hotz-Davies, I. (Hrsg.): Die Naturalisierung des Geschlechts. Zur Beharrlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit. transcript: Bielefeld, 15–30
- Hecht, C. (2012): Umgang mit Vielfalt im Bildungswesen. Workshop der „ARGE Bildung und Ausbildung“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft: Wien. Online im Internet: https://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/08/Beitrag_Haas.pdf [Stand 07.10.2021]
- Hirschauer, S. (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie 18 (Heft 2), 100–118

- Hirschauer, S. (2001): Das Vergessen der Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Geschlechtersoziologie, 209–235
- Hjallastefnan (Hrsg.) (2018a): Curriculum. Online im Internet: <https://www.hjallimodel.com/home/#curriculum> [Stand 07.10.2021]
- Hjallastefnan (Hrsg.) (2018b): Introduction. Healthy and powerful gender self image. Online im Internet: <https://www.hjallimodel.com/> [Stand 07.10.2021]
- Hjallastefnan (Hrsg.) (2018c): Methods. Online im Internet: <https://www.hjallimodel.com/home/#methods> [Stand 07.10.2021]
- Hubrig, S. (2010): Genderkompetenz in der Sozialpädagogik. Bildungsverlag EINS: Troisdorf, 1. Aufl.
- Hurrelmann, K. (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 9. Aufl.
- Krenn-Wach, M. (2006): Starting Strong. Early Childhood Education and Care Policy. Länderbericht für Österreich, OECD. Online im Internet: <http://www.oecd.org/education/school/36657509.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Kuhnert, A. (2004): Materialien zu Zielen und Prinzipien. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Einführung in Ziele und Prinzipien, Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Institut für den Situationsansatz. Online im Internet: https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/01_Themen/05_Inklusion/Ziele_und_Prinzipien_VBUE__2_.pdf [Stand 07.10.2021]
- Leeb, P., Schneider, C., Strauß-Botka, K., Tinhofer, B. (2015a): Education Box 2015 – MedienBox – Bücher & Filme & Videospiele. MA57: Wien. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/education-box/pdf/educationbox2015-buecher.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Leeb, P., Schneider, C., Strauß-Botka, K., Tinhofer, B. (2015b): Education Box 2015 – MedienBox – Medienpädagogik & Kommunikation. MA57: Wien. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/education-box/pdf/educationbox2015-medienpaed.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Leeb, P., Schneider, C., Strauß-Botka, K., Tinhofer, B. (2015c): Education Box 2015 – TechnikBox – Anleitungen & Experimente. MA57: Wien. Online im Internet:

- <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/education-box/pdf/educationbox2015-technik.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Leeb, P., Strauß-Botka, K., Tinhofer, B., Schneider, C. (2015d): Education Box 2015 – SpieleBox – Lieder & Reime & Feste. MA57: Wien. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/education-box/pdf/educationbox2015-lieder.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Lehner, I. (2020): „Einstellungen und Haltungen von Elementarpädagog*innen zu gendersensibler Pädagogik“. Masterarbeit, Universität Wien: Wien
- MA 57 (Hrsg.) (2015): Education Box 2015 - Gendersensible Pädagogik - FAQs - Noch Fragen? Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/educationbox/pdf/educationbox2015-faq.pdf>
- MA10 (Hrsg.) (o.J.): Diversität - Standards zur pädagogischen Qualitätssicherung in städtischen Kindergärten. Gendersensible Pädagogik. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/staedtisches-angebot/paedagogik/standards-diversitaet.html> [Stand 07.10.2021]
- MA10 (Hrsg.) (2006): Bildungsplan. Online im Internet: https://www.wienerkindergruppen.org/fileadmin/user_upload/Gesetze/Wiener_Bildungsplan.pdf [Stand 07.10.2021]
- MA57 (Hrsg.) (2018): Videos: "Handlungen wirken", "Geschichten wirken", "Worte wirken". Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/educationbox/#videos> [Stand 07.10.2021]
- Mackoff, B., Hildebrandt, A. (1998): Was wollen die Mädchen? 7 Strategien zur Erziehung starker und selbstbewußter Töchter. Beltz: Weinheim
- Martinuzzi, S. (2018): Curriculum Elementarbildung: Inklusion und Leadership. Bachelorstudium. Online im Internet: https://phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curriculum_Elementarbildung_Inklusion%20und%20Leadership_Entwicklungsverbund%20Nord-Ost_V1_03.pdf [Stand 07.10.2021]
- Mattel GmbH (Hrsg.) (2008): Polly Pocket. Online im Internet: <https://play.mattel.com/polly-pocket/de-de> [Stand 07.10.2021]
- Mattel GmbH (Hrsg.) (2021): Bob der Baumeister. Online im Internet: <https://www.bobthebuilder.com/de-de/> [Stand 07.10.2021]

- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim, 12., überarbeitete Aufl.
- MD-OS Dezernat Gender Mainstreaming (2019): Gender Mainstreaming – Leicht gemacht. Praxistipps: Wien. Online im Internet: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrup/download/pdf/3104646?originalFilename=true> [Stand 07.10.2021]
- Misoch, S. (2015): Qualitative Interviews. de Gruyter Oldenbourg: Berlin, München, Boston
- Ólafsdóttir, M. P. (1996): Kids are both girls and boys in Iceland. In: Women's Studies International Forum 19 (Heft 4), 357–369
- Orner, D., Buch, M., Meier, E., Rosenlechner, K., Ruthofer, M., Kronlachner, E. (2003): Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse. MA57: Wien
- Österreichischer Städtebund (Hrsg.) (2020): Europäische Gleichstellungscharta. Online im Internet: <https://www.staedtebund.gv.at/themen/frauen/europaeische-gleichstellungscharta/> [Stand 07.10.2021]
- Pädagogische Hochschule St.Gallen (Hrsg.) (2018): Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing gender in Kinderkrippen. Online im Internet: <https://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/puppenstuben-bauecken-und-waldtage-undoing-gender-kinderkrippen> [Stand 07.10.2021]
- Pfeffer, R. (2017): "Noch ein weiter Weg?". Vermittlung von Gendersensibilität in der Ausbildung von Elementarpädagog_innen. Masterarbeit, Universität Wien: Wien
- PH NÖ (2021a): Informationsveranstaltung. Hochschullehrgang Elementarpädagogik. Online im Internet: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN%C3%96/Department2/Flyer_hlg-elementarpaed-info-jan2_.pdf [Stand 07.10.2021]
- PH NÖ (2021b): Termine. Informationsveranstaltung zum Hochschullehrgang Elementarpädagogik. Online im Internet: <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/service/termine.html> [Stand 07.10.2021]

- PH NÖ, ÖIF, BMBWF (Hrsg.) (2018): Werte leben, Werte bilden. Wertebildung im Kindergarten. Impulse für das pädagogische Handeln. Online im Internet: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Werteleben_Wertebilden_OEIF.pdf [Stand 07.10.2021]
- Rabe-Kleberg, U. (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin, 1. Aufl.
- Radler, I. (2005): Wer redet vom Geschlecht? Geschlechtssensible Kleinkindpädagogik. In: Verlag der Fachzeitschrift Unsere Kinder (Hrsg.): EntwicklungsRaum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2, 84–90
- Rendtorff, B. (2011): Stichworte und Begriffe der Geschlechterforschung. In: Rendtorff, B., Mahs, C., Wecker, V. (Hrsg.): Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 1. Aufl., 220–233
- Rendtorff, B., Mahs, C., Wecker, V. (Hrsg.) (2011): Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 1. Aufl.
- RIS (2009): Vertrag über die Europäische Union. EUV. Online im Internet: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008048&Artikel=2&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=> [Stand 07.10.2021]
- RIS (2010): Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen (Wiener Frühförderungsgesetz – WFfG). Online im Internet: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000262> [Stand 07.10.2021]
- RIS (2013): Bundes-Verfassungsgesetz. Online im Internet: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1930/1/A7/NOR40152496> [Stand 07.10.2021]
- RIS (2018): Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22. Online im Internet: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010549> [Stand 07.10.2021]
- Rohrman, T. (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. Deutsches Jugendinstitut e.V.: München. Online im Internet: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrman_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf [Stand 07.10.2021]

- Rohrman, T., Thoma, P. (1998): Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik: Freiburg im Breisgau. Online im Internet: http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/Rohrman_Thoma_1998.pdf [Stand 07.10.2021]
- Rohrman, T., Wanzeck-Sielert, C. (2014): Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart
- Rosenlechner, K. (2006): TechnikA-Kongress zu Geschlechtssensibler Pädagogik. "Tausche Puppe gegen Auto - oder umgekehrt". DOKU GRAZ, mafalda, modellino. Online im Internet: <https://www.mafalda.at/dafje746ne/wp-content/uploads/technika.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Rosenthal, G., Loch, U. (2002): Das Narrative Interview. In: Schaeffer, D., Müller-Mundt, G. (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Huber: Bern, 221–232. Online im Internet: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5767/ssoar-2002-rosenthal_et_al-das_narrative_interview.pdf?sequence=1 [Stand 07.10.2021]
- Schneider, C. (2009): Geschlechtssensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Wien. Online im Internet: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=184_leitfaden_bakip_09_15545.pdf [Stand 08.10.2021]
- Schneider, C. (2011/2014): Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik. MA 57 – Frauenabteilung der Stadt Wien: Wien. Online im Internet: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrup/download/pdf/3096503?originalFilename=true> [Stand 07.10.2021]
- Schneider, C. (2011): Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuung- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter bis zu 10 Jahren im Rahmen einer geschlechtssensiblen Education Box. Frauenabteilung der Stadt Wien (MA 57): Wien. Online im Internet: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrup/download/pdf/3486936?originalFilename=true> [Stand 07.10.2021]
- Schneider, C. (2015a): Education Box 2015 – Gendersensible Pädagogik – Fachliteratur & Links & Praxisanregungen. MA57: Wien. Online im Internet:

- <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/education-box/pdf/educationbox2015-fachlit.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Schneider, C. (2015b): Education Box 2015 – Gendersensible Pädagogik – Grundlagen für PädagogInnen, Eltern und andere Interessierte. MA57: Wien. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/education-box/pdf/educationbox2015-praesentation.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Schneider, C. (2015c): Education Box 2015 – Gendersensible Pädagogik – Grundlagentext. MA57: Wien. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/educationbox/pdf/educationbox2015-grundlagen.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Schneider, C., Strauß-Botka, K., Tinhofer, B. (2015): Elternarbeit. Zusammenarbeit mit BildungspartnerInnen. MA57: Wien. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/education-box/pdf/educationbox2015-elternarbeit.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Schrattenecker, I., Bodisch, U., Greisberger, H., ÖGUT (2005): Hintergrundinformationen zu Gender Mainstreaming als argumentative Unterstützung. Österreichische Gesellschaft für Umwelt und Technik: Wien. Online im Internet: https://www.femtech.at/sites/default/files/FEMTECH_Hintergrundinformation_zu_Gender_Mainstreaming.pdf [Stand 07.10.2021]
- Smykalla, S. (2006): Was ist "Gender"? GenderKompetenzZentrum, Juristische Fakultät: Berlin. Online im Internet: http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gkompz_was_ist_gender.pdf [Stand 07.10.2021]
- Spiel, D., Wagner, P. (2003): Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. Evaluation. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse. MA57: Wien
- Stadt Wien (o.J.a): Education Box für gendersensible Erziehung. Vorwort. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/education-box/#vorwort> [Stand 07.10.2021]
- Stadt Wien (Hrsg.) (o.J.b): Europäische Charta für die Gleichstellung von Frauen und Männern. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/gendermainstreaming/gleichstellungsaktionsplan/europaeische-charta.html> [Stand 07.10.2021]

- Stadt Wien (Hrsg.) (o.J.c): Kindergärten - Umsetzungsbeispiel von Gender Mainstreaming. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/gendermainstreaming/beispiele/kindergaerten.html> [Stand 16.08.2020]
- Stadt Wien (Hrsg.) (2010): Europäische Charta für die Gleichstellung von Frauen und Männern auf lokaler Ebene. Gleichstellungsaktionsplan für Wien. Online im Internet: <https://www.staedtebund.gv.at/fileadmin/USERDATA/themenfelder/Frauen/Dokumente/gap-wien.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Strauß-Botka, K., Tinhofer, B. (2015): Education Box 2015 – TechnikBox – Ausmalbild. MA57: Wien. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/educationbox/pdf/educationbox2015-arbeitsblaetter.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Stunder, E., Kirchner, C., Reis, C. (2010): Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5-6 Jahren. Land Niederösterreich: St. Pölten. Online im Internet: http://www.noegov.at/noegov/Kinderbetreuung/BP3_letztes_Kindergartenjahr.pdf [Stand 07.10.2021]
- SUPER RTL (2021): Paw Patrol. SUPER RTL Fernsehen GmbH. Online im Internet: <https://www.toggo.de/paw-patrol> [Stand 07.10.2021]
- Svaleryd, K. (2002): Gleichberechtigungsprojekt an den Vorschulen Tittmyran und Björntomten. Gemeinde Gävle 1996-1999. Online im Internet: <https://www.yumpu.com/de/document/read/48713637/hintergrund-des-projekts> [Stand 07.10.2021]
- Tennhoff, W., Nentwich, J., Vogt, F. (2014): Gender in der Kita. Praxisratgeber für Kitaleitungen. Universität und Pädagogische Hochschule St. Gallen. Online im Internet: <http://blogs.phsg.ch/gender-kita/files/2014/09/Gender-in-der-Kita-Praxisratgeber6.pdf> [Stand 07.10.2021]
- Universität Duisburg-Essen (2020): Was bedeutet Gender? Der Genderbegriff. Online im Internet: <https://www.uni-due.de/genderportal/gender.shtml> [Stand 07.10.2021]
- Universität Innsbruck (2016): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Online im Internet: <https://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/elementar/index.html.de> [Stand 07.10.2021]

- Viernickel, S. (2006): Zur Bedeutung der Peerkultur. In: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 1. Aufl., 65–74
- Villa, P.-I. (2019): Sex–Gender: Ko-Konstitution statt Entgegensetzung. In: Kortendiek, B., Riegraf, B., Sabisch, K. (Hrsg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Springer VS: Wiesbaden, 23–33
- Vogt, F., Nentwich, J., Tennhoff, W. (2015): Doing und Undoing Gender in Kinderkrippen: Eine Videostudie zu den Interaktionen von Kinderbetreuenden mit Kindern. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 37 (Heft 2), 227–247
- Wahlström, K. (2013): Jungen, Mädchen und Erzieher/innen. Geschlechterbewusste Pädagogik für die Kita; das Erfolgskonzept aus Schweden. Beltz: Weinheim, 1. Aufl.
- Walter, M. (2005a): Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. Kösel-Verlag: München
- Walter, M. (2005b): Themen. Online im Internet: <http://www.melittawalter.de/themen.htm> [Stand 07.10.2021]
- Walter, M. (2005c): Vita. Online im Internet: <http://www.melittawalter.de/vita.htm> [Stand 07.10.2021]
- West, C., Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society 1 (Heft 2), 125–151
- Wetterer, A. (2008): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, R., Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 126–136