



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Noch ein weiter Weg?“

Vermittlung von Gendersensibilität in der Ausbildung von
Elementarpädagog_innen

verfasst von / submitted by

Rita Pfeffer, BA

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

Wien, 2017/Vienna 2017

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

A 066 808

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

Gender Studies

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

Danksagung

Herzlicher Dank gebührt meiner Masterarbeitsbetreuerin Prof.ⁱⁿ Barbara Schober, die trotz ihres vollen Terminkalenders die Betreuung meiner Arbeit übernommen hat.

Im Besonderen möchte ich mich bei Mag.^a Marlene Kollmayer bedanken. Sie hat mich mit ihrer fachlichen Kompetenz, ihrem hohen zeitlichen Einsatz und ihrer Begeisterung für meine Forschung ab der ersten Minute unterstützt und dadurch entscheidend zum Gelingen dieser Abschlussarbeit beigetragen.

Meinen Eltern kommt der vielleicht größte Dank zu, da sie mir meinen Ausbildungsweg nicht nur ermöglicht haben, sondern mich auch fortwährend bedingungslos unterstützt und in meinen Entscheidungen bestärkt haben.

Mein Freund, welcher mich sowohl bei der Masterarbeit unterstützt, als auch sich seit Beginn des Studiums auf lebhafte Diskussionen über Gendertheorien eingelassen hat, gebührt ein riesen Dankeschön. Danke auch für die Stunden der Aufmunterung in schwierigen Phasen und das Teilen meiner Freude über erzielte Erfolge.

Große Anteile halten auch viele meiner Freund_innen und meine Schwiegerfamilie, welche speziell in der Abschlussphase wertvolle Korrekturlesearbeiten übernommen haben.

Danke!

Erklärung zum selbstständigen Verfassen der Arbeit

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet. Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, am 08.08.2017

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
Kurzzusammenfassung.....	2
Einleitung	3
1. Theoretische Verortung der Arbeit.....	5
1.1. Gendersensible Pädagogik	5
1.2. Elementarpädagogik	24
1.3. Ausbildung von Elementarpädagog_innen	28
1.4. Bezüge aus dem Feld der Gender Studies.....	29
2. Zielsetzung und Forschungsfragen.....	41
2.1. Allgemeine Zielsetzung	41
2.2. Forschungsfragen.....	41
3. Methode.....	45
3.1. Rolle des_der Forscher_in	45
3.2. Untersuchungsdesign	45
3.3. Erhebung qualitativer Daten	46
3.4. Stichprobenbeschreibung.....	46
3.5. Entwicklung der Diskussionsleitfäden und Durchführung	47
3.6. Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring.....	49
4. Darstellung der Ergebnisse.....	53
4.1. Geschlechtstypisches Verhalten bei Kindern.....	53
4.2. Bild des Kindergartens.....	59
4.3. Verständnis von gendersensibler Pädagogik.....	62
4.4. Vermittlung von gendersensibler Pädagogik	63
4.5. Ziele von gendersensibler Pädagogik	68
4.6. Vor- bzw. Nachteile von gendersensibler Pädagogik	71
4.7. Methoden von gendersensibler Pädagogik	77
5. Diskussion	84
5.1. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	84
5.2. Implikationen	92
5.3. Limitationen und Forschungsausblick	93
Literaturverzeichnis.....	95
Abbildungsverzeichnis	106
Tabellenverzeichnis.....	106
Anhang	107

Abstract

The kindergarten as an institution for early childhood education is an area in which children are supported in their educational processes. Aside from that gender and gender relations are present in multiple variations. A common foundation for Austria exists since 2009, the BildungsRahmenPlan (BRP), it should provide an obligatory framework to guarantee educational quality. The BRP is part of a perennial teacher training program offered by the federal institution for early childhood education (Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik, BAfEP). This program should prepare kindergarten teachers for their work with children in the best possible way. To enable ideal educational processes for children, learning opportunities should correspond to the principles of the BRP. One of the principles of the BRP deals with gender sensitivity.

Main object of this thesis is the detection to what extent the principle of gender sensitivity is already put into practise when it comes to pedagogical routines and the teacher training program. Within this research work two focus groups have been interviewed and qualitative content analysis based on qualitative research is used to explore how gender sensitivity is delivered in the teacher training program, what understanding of gender sensitive pedagogy already exists among the interviewees and what aims and methodologies for practical work are relevant to future kindergarten educators and teachers.

The findings of this thesis have shown that there are uncertainties in the perception and attitude towards gender sensitive pedagogy. In addition, the implication of gender sensitive work in kindergarten is seen ambivalently by the interviewed students. Furthermore, the results show that the conveyance of gender sensitive pedagogy is currently not established in the teacher training program, but rather depends on the personal interests and previous knowledge of individual teachers.

Kurzzusammenfassung

Der Kindergarten als elementarpädagogische Bildungseinrichtung ist für Kinder ein Raum in dem Bildungsprozesse gefördert werden, in dem aber auch Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in vielfacher Weise präsent sind. Seit 2009 gibt es für ganz Österreich einen bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan (BRP), welcher als gemeinsame Basis einen qualitätssichernden und verpflichtenden Rahmen für die Arbeit im Kindergarten bilden soll. Die Bundesbildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAFEP) bieten mehrjährige Ausbildungen an um Pädagog_innen bestmöglich auf ihre Arbeit mit Kindern vorzubereiten. Um den Kindern ideale Bildungsprozesse zu ermöglichen sollen die von Pädagog_innen geplanten Bildungsangebote den im BRP festgehaltenen Prinzipien entsprechen. Gendersensibilität wird dabei als ein Prinzip im BRP festgeschrieben.

Inwieweit dieses Prinzip bereits im pädagogischen Alltag und in der Ausbildung für Pädagog_innen Anwendung findet, soll im Zuge dieser Arbeit ermittelt werden. Durch einen qualitativen Zugang wird mittels zweier Gruppendiskussionen und einer qualitativen Inhaltsanalyse erörtert, wie gendersensible Pädagogik in der Ausbildung vermittelt wird, welches Verständnis zu gendersensibler Pädagogik besteht und welche Ziele sowie Methoden für die Praxis aus der Sicht zukünftiger Pädagog_innen und deren Lehrkräfte als relevant erscheinen.

Die Forschungsbefunde ergeben, dass bei den Befragten Verunsicherungen in der Wahrnehmung und Einstellung in Bezug auf gendersensible Pädagogik bestehen. Ebenso wird die Notwendigkeit einer Einführung von gendersensibler Arbeit im Kindergarten von den befragten Student_innen sehr ambivalent betrachtet. Die Ergebnisse zeigen weiters, dass die Vermittlung gendersensibler Pädagogik gegenwärtig kein fixer Bestandteil in der Ausbildung, sondern abhängig von Interesse und Vorwissen der Lehrkräfte ist.

Einleitung

Der Kindergarten hat sich als eine elementare Bildungseinrichtung¹ für Kinder vor dem Schuleintritt etabliert und wird als Basis für die Bildungschancen jedes Kindes gesehen.

Seit 2009 gibt es durch den BildungsRahmenPlan erstmalig ein österreichweites Bekenntnis zum Kindergarten. Dadurch wurde eine bundesländerübergreifende gemeinsame Basis und Grundlage für alle elementaren Bildungseinrichtungen geschaffen (Charlotte Bühler Institut, 2009). Da in diesem Rahmenplan unter anderem Gendersensibilität als ein Grundprinzip für die pädagogische Arbeit im Elementarbereich genannt wird, ist es nicht weiter verwunderlich, dass einzelne Kindergarten-Träger_innen² dieses Prinzip in ihre Leitbilder mit aufnehmen. Fraglich bleibt, wie diese Arbeitsweisen von zukünftigen Pädagog_innen erlernt bzw. wie es in den Ausbildungen zu Elementarpädagog_innen bestmöglich integriert werden konnte/kann. Der Kindergarten als zentrale Bildungseinrichtung für Kleinkindpädagogik, und die Ausbildung für Pädagog_innen sollen daher in den Mittelpunkt dieser Arbeit gerückt werden. Darüber hinaus soll die Notwendigkeit einer geschlechtssensiblen Pädagogik aufgezeigt werden.

Kinder werden in ein heteronormatives Denkschema hineingeboren und durch ein Kreuz auf der Geburtsurkunde, durch den Namen und die Farbe der Säuglingskleidung ebenso in die gesellschaftlich bestehende Geschlechterordnung eingefügt, meist ohne einen Gedanken über mögliche Auswirkungen. Die gendersensible Pädagogik hat es sich zur Aufgabe gemacht, diese Normen aufzubrechen. Dadurch soll es Kindern von Beginn an ermöglicht werden, sich selbst und die Welt freier und offener zu erleben und zu erfahren. Für Paseka (2009) gilt es, die aktuelle Gegebenheit von Geschlecht anzuerkennen und sich die dadurch mitproduzierten Einschränkungen bewusst zu machen. Um sich in der gegenwärtigen zweigeschlechtlichen Welt orientieren zu können ohne sich simultan einengen zu lassen, greift die geschlechtssensible Pädagogik Fragen nach dem „korrekten“ und „angepassten“ Mädchen_- und Buben_-Sein auf. So wird versucht, geschlechtliche Widersprüche zu thematisieren und Kinder anzuregen, scheinbar differente bis widersprüchliche Bilder nach eigenen Bedürfnissen

¹„Der Begriff `elementare Bildungseinrichtungen´ umfasst alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt.“ (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 1) In folgender Arbeit werden die Begriffe elementarpädagogische Bildungseinrichtung und Kindergarten synonym verwendet. Die in Deutschland verwendete Bezeichnung Kindertagesstätte (Kitas) ist ebenso das Pendant dazu.

² Ich verwende im Rahmen meiner Arbeit den statischen Unterstrich als eine Form des gendersensiblen Sprachgebrauchs. Diese Form wird statischer Unterstrich oder auch Gender_Gap genannt. Die Gender_Leerstelle, als eine Art Lücke, symbolisiert die vielfältigen Möglichkeiten zwischen der klassischen Zwei-Genderung (AG Feministisch Sprachhandeln; 2014/2015). Zum einen möchte ich dadurch in meiner Arbeit immer wieder das System der Heteronormativität hinterfragen und jenen Personen die sie nicht in dieses System einordnen wollen den Raum geben. Die zitierten Texte sind im Original belassen, sodass es innerhalb dieser Arbeit zu unterschiedlichen Schreibweisen kommt.

in ihr Persönlichkeitskonzept aufzunehmen (Abril et al., 2008). Dafür benötigt es nach Focks (2016) eine Offenheit gegenüber vielfältigen Lebensrealitäten und einen Willen, Chancengerechtigkeit und Inklusion herbeizuführen.

„Durch eine frühe positive Vermittlung von unterschiedlichen Lebenswelten bekommen Kinder von klein auf die Chance, einen sicheren Umgang mit sozialer Vielfalt zu erlernen und damit gut auf das Leben in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Welt vorbereitet zu sein.“ (Nordt & Kugler, 2014a, S. 46)

Um diese frühe, positive Vermittlung in der elementaren Bildung zu integrieren, braucht es laut Schneider eine entsprechende Ausbildung für die Kindergartenpädagog_innen. Sie schrieb bereits 1999 im Artikel „Geschlechtssensible Pädagogik in Wiens Kindergärten“:

„In jüngster Zeit wird auch in der Ausbildung zukünftiger KindergartenpädagogInnen an den Wiener Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik die Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen aufgenommen; für angehende KindergruppenbetreuerInnen ist sie ein fixer Bestandteil der Ausbildung.“ (Schneider, 1999, S. 14–15)

Mit der vorliegenden Arbeit soll erfasst werden, ob, wie von Schneider zuvor beschrieben, in Wien die Auseinandersetzung mit gendersensibler Pädagogik bereits ein fixer Bestandteil in der Ausbildung ist, bzw. wie Geschlecht und der Umgang mit dieser Kategorie von zukünftigen Pädagog_innen und deren Lehrkräften definiert, wahrgenommen und thematisiert wird.

Da bisher keinerlei Studien und Daten zu dieser Thematik im deutschsprachigen Raum vorliegen, soll ein möglichst breiter Einblick in die gegenwärtige Ausbildung für Elementarpädagog_innen gewonnen werden. Dafür werden zwei getrennte Gruppendiskussionen, einerseits mit Studierenden und andererseits mit deren Lehrkräften in einer Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik, durchgeführt.

Um an den empirischen Teil dieser Arbeit heranzuführen, widmet sich das erste Kapitel (1) der Masterarbeit zunächst einer theoretischen Verortung. Auf der Grundlage des bestehenden, deutschsprachigen Diskurses zu gendersensibler Pädagogik, folgt ein Abriss über den Bereich der Elementarpädagogik und die Ausbildung für Pädagog_innen. Basis der Überlegungen sind Theorien aus dem Feld der Gender Studies, wie z.B. Heteronormativität und (De-)konstruktivismus, wobei insbesondere der Doing Gender Ansatz in dieser Arbeit genauer beleuchtet wird. Im darauffolgenden Kapitel (2) werden zunächst die Zielsetzung und die Forschungsfragen erläutert, bevor im anschließenden Kapitel (3) die verwendete Forschungsmethode, die Gruppendiskussion, und die qualitative Inhaltsanalyse dargelegt werden. Im Fokus des vierten Kapitels (4) steht die Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Studie und die Beantwortung der Forschungsfragen. Den Abschluss dieser Masterarbeit bildet die Diskussion (5), welche die Zusammenfassung sowie praktische Implikationen beinhaltet und mit Limitationen der Arbeit und einem Ausblick abschließt.

1. Theoretische Verortung der Arbeit

Im folgenden Kapitel soll die theoretische Ausrichtung der Arbeit dargelegt werden. Der erste Teil widmet sich der Erörterung von gendersensibler Pädagogik. Anschließend werden der Kindergarten, und somit die Elementarpädagogik in der Gegenwart, sowohl in seiner rechtlichen Situation, als auch die inhaltliche Ausrichtung österreichischer Kindergärten durch den bundesländerübergreifenden BRP erläutert. Danach wird die Ausbildung von Elementarpädagog_innen vorgestellt, da diese als Forschungsfeld in dieser Studie eine zentrale Rolle einnimmt. Als Abschluss folgt ein Überblick über bestimmende Theorien der Gender Studies mit einem besonderen Augenmerk auf Doing Gender Prozesse. Diese Theorien können als Grundlagen der gendersensiblen Pädagogik gesehen werden.

1.1. Gendersensible Pädagogik

In diesem Kapitel soll der Untersuchungsgegenstand der Arbeit dargelegt und durch eine Begriffsklärung gezeigt werden was es bedeuten kann, der Kategorie Geschlecht in der Pädagogik sensibel zu begegnen. Dafür wird einleitend (Kapitel 1.1.1) gendersensible Pädagogik anhand von gegenwärtiger deutschsprachiger Literatur definiert. Daran anschließend (Kapitel 1.1.3) wird die Wichtigkeit der Anwendung von Gendersensibilität in der Elementarpädagogik skizziert. Auf Basis dieser Darstellungen werden im Kapitel 1.1.5 Ziele, die geschlechtsbewusster Pädagogik zugeschrieben werden, angeführt. Der Abschluss dieses Kapitels (1.1.6) widmet sich der methodischen Umsetzung von gendersensibler Pädagogik und zeigt beispielhaft eine mögliche praktische Umsetzung der Thematik, wie sie in Wien 2015 mit der Education Box stattgefunden hat.

1.1.1. Definition und Bedeutung gendersensibler Pädagogik

Anhand der in den letzten Jahren steigenden Zahl der Publikationen zum Thema gendersensible Pädagogik ist zu sehen, dass die Thematik mehr und mehr in das Bewusstsein der Wissenschaft und auch der beteiligten Fachkräfte in der Elementarpädagogik gerät. Trotzdem kann nicht von einem bestehenden Konzept gendersensibler Pädagogik gesprochen werden. So finden sich in der Literatur auch viele unterschiedliche Begriffe³: gendersensibel, gendergerecht, genderbewusst, geschlechtsbewusst, geschlechtsreflektierend und einige mehr. Gleich der Begriffsvielfalt gibt es ebenso viele Bemühungen welche versuchen, gendersensible Arbeitsweisen in der Pädagogik zu beschreiben. Eine für mich sehr stimmige und prägnante

³In folgender Arbeit wird der Begriff „gendersensibel“ bevorzugt verwendet, da dieser Begriff für mein Verständnis den Themenkomplex am besten zu bündeln und umfassen vermag. Da die Begriffswahl in der verwendeten Literatur unterschiedlich ausfällt, sind die oben genannten Begriffe synonym zu verstehen.

Beschreibung gendersensibler Pädagogik wurde 2012 von der Arbeitsgemeinschaft der Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) definiert:

„Geschlechtersensible Pädagogik zeichnet sich durch die bewusste Wahrnehmung von Geschlechterrollen, die Reflexion von Sprache und Kommunikation und eine geschlechterdifferenzierte Auswahl von Räumen, Ausstattung und Materialien aus. Sie ist dabei kein Programm, das als weitere Anforderung zusätzlich aufgebürdet werden soll, es geht vielmehr darum, eine differenzierte Haltung zu entwickeln und den pädagogischen Alltag unter diesem Blickwinkel zu reflektieren. Handlungsleitend für die pädagogische Praxis können Zielvorstellungen sein, die dazu dienen, Alltagsgestaltung, Angebote und Projekte daraufhin zu überprüfen, ob auf Geschlechtergerechtigkeit geachtet wird und Impulse für eine geschlechterbewusste Pädagogik gegeben werden.“ (Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe, 2012, S. 6)

Nach Rohrman bedeutet gendersensible Pädagogik, den Kindern in ihrer Entwicklung Unterstützung in Form von Orientierung anzubieten und vielfältige Entwürfe von Geschlecht zu vermitteln (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, 2014b). „Ziel ist nicht, unterschiedliche pädagogische Ansätze für Mädchen und Jungen zu entwickeln oder die Geschlechter bereits im Kindergarten zu trennen.“ (Rohrman, 2014, o.S.) Wie auch Rohrman (ebd.) beschreibt Focks (2016), es gehe um „einen reflektierten Umgang mit Geschlecht und Geschlechterkonstruktionen auf der Ebene der Kinder, der Erziehungsberechtigten, der pädagogischen Fachkräfte und der Einrichtung“ (Focks, 2016, S. 11) im Zusammenhang mit gendersensibler Pädagogik. Walter (2012) zeigt mit folgendem Zitat die Notwendigkeit von gendersensibler Pädagogik auf:

„Frauen und Männer, Mädchen und Jungen befinden sich [gegenwärtig] in unterschiedlichen Lebenslagen, und nur wer für diese einen geschärften Blick entwickelt, wird vermeiden, dass scheinbar neutrale Maßnahmen faktisch zu Benachteiligung führen.“ (ebd., S. 12)

Geschlecht wirkt auf allen Ebenen

Geschlechtskonstrukte sind nach Focks (2016) auf unterschiedlichen Ebenen wirksam, kaum sichtbar und daher nur schwer zu durchschauen. Die verschiedenen Ebenen sind miteinander verknüpft, beeinflussen sich wechselseitig und machen es schwer, Geschlechtskonstruktionen langfristig zu verändern (Focks, 2016). Focks zeigt den Einfluss der Geschlechtskonstrukte anhand eines Geschlechterdreiecks.

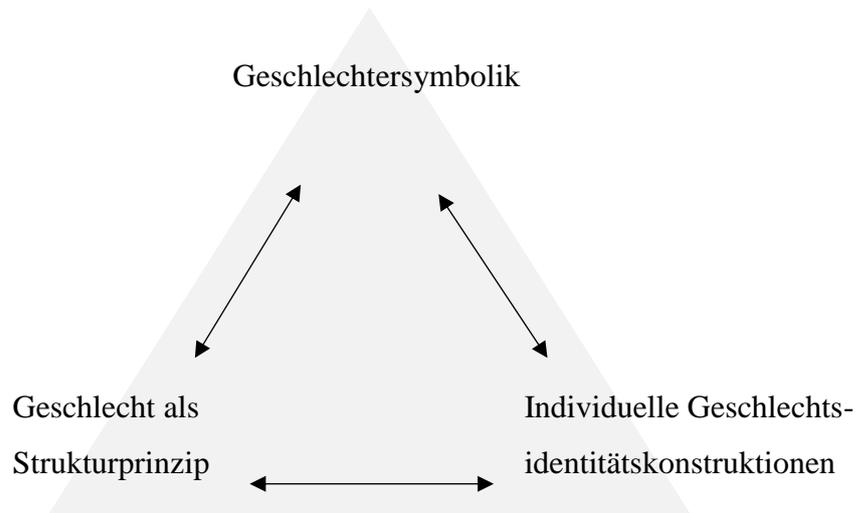


Abbildung 1: Ebenen des Geschlechter-Dreiecks⁴

Die drei Ebenen, „Geschlechtersymbolik“, „Geschlecht als Strukturprinzip“ und „Individuelle Geschlechtsidentitätskonstruktionen“, spielen Focks (2016) zufolge die wesentliche Rolle bei der Beeinflussung von Geschlechtskonstrukten. Unter „Geschlechtssymbolik“ werden jene Symbole verstanden, über die Kinder Weiblichkeit und Männlichkeit erfahren, sowie Geschlechtsstereotypen wahrnehmen. Wird von „Geschlecht als Strukturprinzip“ gesprochen, so ist die Rede von einem Ordnungsprinzip für Menschen, welches die Lebensbereiche einteilt, ihnen Struktur verleiht und das Handeln und Denken der Menschen beeinflusst (Focks, 2016).

„Die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht ist stets mit der Zuweisung zu bestimmten sozialen Orten (u.a. Familie/ Öffentlichkeit) und bestimmten Aufgaben und Zuständigkeiten in der Arbeits(ver)teilung in der Gesellschaft verbunden.“ (Focks, 2016, S. 29)

Kinder erleben u.a. Geschlecht als Strukturprinzip durch die Aufteilung der Erwerbs- und Reproduktionsarbeit der Geschlechter, die sie bei ihren Bezugspersonen⁵ beobachten können. Die dritte Ebene stellt die Prozesse der „Individuellen Geschlechtsidentitätskonstruktionen“ dar und meint damit die eigene und aktive Herstellung eines Individuums von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“. Dabei wird von Focks (ebd.) das Konzept Doing Gender (Kapitel 1.4.3) besonders betont, welches die ständige Herstellung von Geschlecht darlegt. Nach Focks (ebd.) ist gendersensible Bildung nur dann möglich und nachhaltig, wenn alle drei Ebenen berücksichtigt und einbezogen werden.

⁴ Modifiziert übernommen aus: Focks (2016).

⁵ Da es viele Kinder gibt, die nicht in traditionellen Familien mit zwei Elternteilen, bestehend aus Mutter und Vater, aufwachsen, verwende ich bevorzugt den Begriff der Bezugspersonen. Bezugspersonen können sowohl biologische, soziale Eltern, als auch andere Familienmitglieder oder auch nicht verwandte Personen sein, wie erwachsene Freund_innen bzw. Sozialpädagog_innen und Sozialarbeiter_innen, wenn eine Vertrauensbasis und enge Beziehung zwischen ihnen und dem Kind besteht. Im Duden definiert: „Person, an der jemand aufgrund einer persönlichen Beziehung sein Denken und Verhalten orientiert“ (Duden, o.J., o.S.). Da der Begriff „Eltern“ in der verwendeten Literatur sehr verbreitet ist, wird er in dieser Arbeit synonym verwendet.

Gendersensible Pädagogik ist ein Querschnittsthema

Werden alle Ebenen, welche oben in der Abbildung skizziert sind, beachtet, wird deutlich, dass genderbewusste Pädagogik kein in sich abgeschlossenes Projekt sein kann, sondern eine Querschnittsaufgabe ist. Sie kann in alle Bildungsbereiche einfließen, dabei sollte es jedoch nicht darum gehen krampfhaft Angebote für jedes Lernfeld zu finden und das Thema dadurch zu dramatisieren (Focks, 2016).

„Die Herausforderung ist vielmehr, alle Bildungsbereiche daraufhin zu betrachten, inwiefern sie einschränkende Geschlechterkonstruktionen eher stabilisieren oder aber eine kritische Auseinandersetzung und Veränderung fördern.“ (Focks, 2016, S. 14)

Wie eine mögliche Umsetzung passieren kann, ist in Kapitel 1.1.6 dargestellt.

1.1.2. Inklusive Pädagogik

Oftmals wird in aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen in Zusammenhang mit gendersensibler Pädagogik auch von inklusiver Pädagogik geschrieben (siehe z.B. Focks & Lutze, 2015). Focks & Lutze (2015) beschreiben, dass eine inklusive und gendersensible Pädagogik nicht nur einen bewussten Umgang mit Geschlecht bedeutet, sondern auch das Verknüpfen mit anderen Kategorien wie Alter, Ethnizität, Bildungsschicht, Körper und sexueller Orientierung. Unterschiedliche Lebenswelten, seien es soziale oder kulturelle, sowie weitere lebensweltliche Aspekte und Differenzmerkmale sollen von Wissenschaftler_innen, aber auch von Fachkräften, wahrgenommen und analysiert werden. Auch im BRP (Kapitel 1.2.2) ist Diversität als ein Prinzip vertreten und zeigt somit die Wichtigkeit auf, Vielfalt nicht nur in Bezug auf Geschlecht, sondern auch in vielen anderen Lebensbereichen zu ermöglichen. Im Rahmen gendersensibler Pädagogik ist es wichtig, Geschlecht intersektional zu betrachten, um der Vielfalt von geschlechtlichen Lebensweisen gerecht zu werden (Focks, 2016).

„Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren `Verwobenheiten´ oder `Überkreuzungen´ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (Walgenbach, 2012, S. 81)

So gibt es aus intersektionaler Perspektive nicht die Gruppe „der Mädchen“ oder „der Buben“, um reduzierende Verallgemeinerungen zu vermeiden und Lebenswelten differenzierter zu betrachten. Der Kindergarten kann durch einen inklusiven und gendersensiblen Blick dazu beitragen, Vielfalt zu fördern und gleichzeitig ungleiche Startbedingungen sowie unterschiedliche Bildungschancen von Kindern auszugleichen oder abzubauen (Focks, 2016).

1.1.3. Gendersensible Pädagogik im Kindergarten im Kontext Wissenschaft

Der Begriff „geschlechtssensible Pädagogik“ findet im österreichischen Sprachgebrauch in erster Linie im schulischen Bereich Anwendung. Der Diskurs um eine geschlechtssensible Schulbildung stand im engen Zusammenhang mit der Koedukationsdebatte und begann erstmals in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. So wurde gendersensible Pädagogik in den letzten Jahren im schulischen Bereich vermehrt thematisiert, erforscht und durch verschiedene „Gender Mainstreaming“-Maßnahmen auch eingeführt. Dazu betont Rohrmann (2015), dass die Themen Bildung und Geschlecht bisher hauptsächlich im Bereich der Pflichtschule erforscht wurden. Der Entwicklungsbereich von Kindern vor Schuleintrittsalter, also auf dem Gebiet der Elementarpädagogik, rückt nur langsam ins Licht von wissenschaftlichen Diskussionen und Auseinandersetzungen über Geschlechtsunterschiede bei Kindern (Rohrmann, 2015). Laut dem Bundesministerium für Bildung ist seit 2004 in den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in Kraft getreten, so kann von einer Bewusstwerdung für die Thematik ausgegangen werden (Bundesministerium für Bildung, 2017).

Im Vergleich zum schulischen Bereich ist die Elementarpädagogik per se ein wenig beforschtes Feld, welches sich in den letzten Jahren erst als Bildungseinrichtung etablieren musste (Rohrmann, 2015). Somit sind wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit gendersensibler Pädagogik in der Elementarpädagogik noch kaum vorhanden. Bezugnehmend auf diese Problematik meint Kasüschke:

„Einerseits ist eine Sensibilisierung für diesen Themenkomplex [Gender in der Pädagogik der frühen Kindheit] in der Sozialpolitik festzustellen, andererseits wird die Kategorie Geschlecht in der (erziehungs-)wissenschaftlichen Forschung zur frühen Kindheit und in der alltäglichen Praxis in der institutionellen Früherziehung stark vernachlässigt.“ (Kasüschke, 2004, S. 362)

In Österreich gibt es sehr vereinzelt Publikationen zu Gendersensibilität im Kindergarten, welche gendersensible Pädagogik für die frühe Kindheit beschreiben. Die Mehrzahl der Veröffentlichungen finden sich in Form von Evaluierungsberichten zu Projekten oder von Leitfäden, welche Praxistipps für eine gezielte Umsetzung geben. In den letzten Jahren zeichnet sich im deutschsprachigen Raum rund um die Thematik der Gendersensibilität, eine vermehrte Auseinandersetzung mit (dem Fehlen von) männlichen Fachkräften in Kindergärten ab. So wurden im Zuge dieser verstärkten Fokussierung unter anderem 2013 eine Wirkungsstudie (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2013) und 2014 eine Tandem-Studie (Brandes et al., 2014) vorgestellt. In diesen Studien wurde die Wirkung von männlichen Kindergartenpädagogen gemessen bzw. ein Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften in der Elementarpädagogik erforscht. Mehr zu den Inhalten dieser Studien finden sie im Kapitel 1.1.6 unter „Männliche Pädagogen“.

Bisher existierende Publikationen beschreiben im Hinblick auf die Entwicklung von Gendersensibilität bei Kindern einstimmig die Wichtigkeit der im Kindergarten arbeitenden Fachkräfte. Trotz des vermehrten Diskurses über die Anhebung der Ausbildung für die Pädagog_innen im Kindergarten (Kapitel I 1.3) bilden Studien rund um die Ausbildung von Elementarpädagog_innen die absolute Ausnahme (z.B. Schönhart, 2015). Zur Thematik der Vermittlung von Gendersensibilität in der Ausbildung von Elementarpädagog_innen in Österreich gibt es bisher keine publizierten Studien, weder mit einem quantitativen noch qualitativen Forschungszugang. Diese Forschungslücke soll durch die vorliegende Arbeit aufgegriffen werden.

1.1.4. Gendersensible Pädagogik im elementaren Bildungsbereich

In der Elementarpädagogik gibt es nach Schneider (2013) ein ambivalentes Verhältnis zum Umgang mit der Kategorie Geschlecht. Einerseits zeigen sich in Lehrplänen für BAfEPs⁶ und bei Fort- und Weiterbildungen Bemühungen um einen geschlechtsneutralen Umgang, andererseits ist die Geschlechtsdifferenzierung in vielen Bereichen weiterhin selbstverständlich. Winheller (2015) stellt im Buch „Teaching Gender“ die Schule als geschlechtsneutrale Bildungsinstitution in Frage. Obwohl folgendes Zitat auf die Bildungseinrichtung Schule verweist, kann es auch auf die Elementarpädagogik umgelegt werden.

„Schule ist in ihrem Selbstbild eine geschlechtsneutrale Bildungsinstitution, in der Mädchen und Jungen die gleichen Chancen und Förderungen bekommen und erhalten. Doch als Stellvertreterin für Werte und Normen ist sie unmittelbar mit der Gesellschaft und ihren hierarchischen Strukturen sowie ihrem binären Geschlechtsverhältnis verknüpft: Sie reproduziert in nicht unerheblichen Maß geschlechtstypisierende Zuweisungen durch curriculare Inhalte und Interaktionen [...]. Somit wird häufig eher Chancengleichheit und eine geschlechtsunabhängige Förderung verhindert als hergestellt und durchgeführt.“ (Winheller, 2015, S.461)

Walter (2012) erläutert, dass das Verständnis der Nicht-Existenz einer geschlechtsneutralen Wirklichkeit nur sehr langsam in der Gesellschaft wächst (Walter, 2012).

„Kindern vermeintlich ‚geschlechtsneutral‘ zu begegnen, wie dies oft von Eltern, Erzieher[_]innen und Grundschullehrer[_]innen gefordert wird, ist demnach nicht nur nicht möglich, weil Menschen sich immer als Geschlechtswesen begegnen, sondern stellt auch eine Missachtung kindlicher Bildungsprozesse und -bedürfnisse dar.“ (Rabe-Kleberg, 2006, S. 103)

Kinder setzen sich meist im Laufe ihrer Entwicklung, unbewusst und unreflektiert, mit Geschlechtsverhältnissen auseinander (Focks, 2016). Als feinfühligen Beobachter_innen bleibt ihnen nicht verborgen, dass bei österreichischen Festen und Feiertagen oftmals männliche Heilige im Mittelpunkt stehen, die Mutter zum Muttertag meist selbst bemalte Kochutensilien

⁶ Bundesbildungsanstalten für Elementarpädagogik, früher: Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP)

bekommt und der Papa zum Vatertag eine von den Kindern in der Werkstatt produzierte Holzarbeit (Radler, 2005). Auch Wagner (2013) schreibt in ihrem „Handbuch über Inklusion, Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“ über die vermeintliche Neutralität.

„Kinder sind nicht `neutral` als junge Lerner und Lernerinnen: Was sie sehen und hören, verarbeiten sie immer auf Grundlage ihrer sozialen Identitäten, es gibt keinen anderen Resonanzboden. Sie ziehen ihre eigensinnigen Schlüsse daraus und zeigen zuweilen, wie die gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse Eingang in ihre Konstruktion von Weltwissen finden.“ (Wagner, 2013, S. 28)

Im Kindergartenalltag kommt es auch von Seiten der pädagogischen Fachkräften zu geschlechtsbezogenen Botschaften, die häufig unbeabsichtigt Geschlechterzugehörigkeiten verstärken können. Grassl et al. meint dazu:

„Aufgrund unserer Sozialisation, die sehr stark von Geschlechternormen geprägt ist, ist es fast unmöglich `geschlechtsneutral` (ohne bestimmte Erwartungen an Frauen bzw. an 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.“ (Grassl, Martetschläger, Schneider, Schwarzgruber, & Throm, 2015, S. 3)

Zusätzlich liegt oftmals eine Nicht-Wahrnehmung dieses Phänomens vor, da aus der Sicht der Pädagog_innen im Kindergarten (schon) Gleichberechtigung herrscht und neutral interagiert wird. Da keine Geschlechtsneutralität existiert, ist Raum für eine Einführung von gendersensibler Pädagogik, um Geschlecht und den Umgang mit Geschlecht sichtbar und dadurch veränderbar zu machen. Focks (2016) hebt hervor: „Der Zugang zur Fantasie und Kreativität der Kinder bietet die Chance, die Entwicklung von Geschlechtsidentitäten als offenen Prozess zu fördern.“ (Focks, 2016, S. 47) Um diesen offenen Prozess zu ermöglichen, beschreibt Wallner (2014) die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung bereits in der Elementarpädagogik:

„Kitas sind Orte, in denen Geschlecht vielfältig präsent sind[sic]. Das beginnt mit der quantitativen Übermacht von Frauen auf der Fachkräfteseite, führt sich fort bei den Müttern, die deutlich häufiger im Kontakt mit den Kindertagesstätten stehen als Väter, findet sich in der Anordnung von Räumen und Spielzeugen wieder [...] und endet nicht in dem Kontakt von Erzieherinnen und Erziehern zu Eltern und Kindern und dem von Mädchen und Jungen untereinander.“ (ebd., S. 11)

Kinder sollen in ihrem Forschungsdrang begleitet und ermutigt werden und dabei jegliche Wahlmöglichkeit haben, ohne aufgrund von Geschlechterstereotypen eingengt zu werden, doch Wahlström und Müller (2013) führen an, dass:

„Laut durchgeführten Untersuchungen verstärken eine Mehrzahl der Kitas traditionelle Geschlechterrollen, statt ihnen entgegenzuarbeiten. Die Jungen spielen ohne die Einmischung von Erwachsenen, während die Mädchen dazu tendieren, sich in der Nähe der Erwachsenen - der Frauen zu befinden. Bereits in der Kita gibt es deutliche Verhaltensweisen, wie sich Jungen den Vorrang verschaffen, während die Mädchen zurückstehen.“ (ebd., S. 38-39)

Wallner (2014) sieht deshalb einen gesetzlichen Auftrag für alle Kindergärten als unumgänglich, um gendergerechte Arbeit flächendeckend zu thematisieren und zu implementieren.

1.1.5. Ziele gendersensibler Pädagogik

Die Ziele gendersensibler Pädagogik sind sehr vielfältig und daher in verschiedenen wissenschaftlichen Arbeiten und Konzepten unterschiedlich vertreten bzw. priorisiert. Folgend werden die in der Literatur am häufigsten genannten Ziele skizziert:

Sensiblen Blick stärken

Als übergeordnetes Ziel ist die Förderung der reflektierten Umgangsweise mit Geschlecht und Geschlechterkonstruktionen zu nennen. Dies betrifft wie schon zuvor erwähnt alle Ebenen beginnend bei den Kindern, über die Bezugspersonen bis zu den die Pädagog_innen, aber auch die elementarpädagogischen Einrichtungen mit all ihren Strukturen selbst (Focks, 2016).

Da bereits bestehende Rollenbilder einer freien Entwicklung im Weg stehen, sollen unbewusste und rollentypische Vorstellungen bewusst gemacht, und die Möglichkeit zur Auflösung oder Veränderung der Ordnungsstrukturen gegeben werden. Gruppen oder einzelne Personen, die aufgrund von Geschlecht oder anderen Kategorien Diskriminierung erfahren, sollen nicht ignoriert, sondern wahrgenommen werden, und aktiv Unterstützung erfahren. Durch gendersensible Pädagogik soll Kindern die Möglichkeit gegeben werden, sich in einem sicheren und diskriminierungsarmen Raum zu bewegen (Grassl et al., 2015).

Freie Entwicklung der Persönlichkeit und der Geschlechtsidentität

Die Intention gendersensibler Pädagogik ist es, vielfältige Ich-Konzepte und Persönlichkeiten zu fördern und Normierungen und Stereotypen aufgrund von Geschlecht aufzulösen (Debus, 2012). Auch geht es darum, Kindern eine Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität ohne Einschränkungen zu ermöglichen (Focks, 2016). Wahlström argumentiert die Wichtigkeit der Loslösung von Stereotype, „weil wir alle durch Geschlechterklischees daran gehindert werden, wir selbst zu sein“ (Wahlström & Müller, 2013, S.20). Kinder inszenieren Formen von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ im Laufe ihrer Geschlechtsidentitätsentwicklung. Auch die Fähigkeit, Gesehenes zu kategorisieren, soll nicht unterbunden, jedoch kritisch begleitet werden. Den Kindern sollen dabei Alternativen zu normativen Geschlechterrollen gezeigt werden, ihnen sollen Spielräume für ihre Entwicklung zur Verfügung gestellt werden. Wünschenswert wäre es, wenn Kinder animiert werden, ihr Kind-Sein nach eigenen Vorstellungen zu leben (Focks, 2016).

Besonderes Augenmerk soll auch auf Kinder gelegt werden, die Geschlechtergrenzen überschreiten. Intergeschlechtliche, transgeschlechtliche und genderqueere Kinder sollen die

Möglichkeit bekommen, sowohl im Umgang mit sich selbst, als auch wechselseitig mit ihrer Umwelt, gestärkt zu werden und sich ohne Einschränkung entwickeln zu können (Focks, 2016). Schneider betont aber auch:

„Das Ziel gendersensibler Pädagogik ist es, eine freie Entwicklung zu ermöglichen, in der Kinder nicht auf festgelegte Rollen beschränkt werden. Auf keinen Fall will gendersensible Pädagogik die Geschlechtsentwicklung zerstören, aus Mädchen Buben oder umgekehrt oder sie alle zu androgynen Wesen machen. Im Gegenteil - es geht um ein ‚Mehr‘, um Befreiung, Stärkung und Ermutigung.“ (Schneider, 2015, S. 11)

Potentiale erkennen und fördern

Focks (2016) beschreibt als Ziel einer genderbewussten Pädagogik, dass Kinder ihre Interessen und Kompetenzen frei von Geschlechterklischees ausleben und fördern können. Dazu argumentiert auch die Koordinationsstelle „Männer in KITAS“ (2014b):

„Denn stereotype Bilder von Geschlecht engen (nicht nur) Kinder frühzeitig in ihrer Entwicklung und in ihrem Handlungsspektrum ein und begrenzen sie in ihrem Erkundungsdrang. Eine geschlechterbewusste und gerechte Pädagogik hingegen stützt und begleitet Kinder in ihrem Forschungsdrang.“ (ebd., S. 4)

Gendersensible Pädagogik kann dabei unterstützen, klischeehafte und einengende Rollenbilder zumindest kurzfristig, bestenfalls langfristig abbauen zu können. Dadurch sollen die Neugierde und die unterschiedlichsten Interessen seitens der Kinder erhalten bleiben. Dies führe dazu, dass vielfältige Kompetenzen erworben werden können (Abril et al., 2008).

Erfahren Kinder Unterstützung in ihrem Forschungsdrang, so eröffnen sich zeitgleich vielfältige Wahlmöglichkeiten. Sie erleben dann, sich mutig ausprobieren zu dürfen, einengende Geschlechtergrenzen für sich zu öffnen und zu überschreiten und ihrer intrinsischen Neugierde zu folgen. Auf diesem Entwicklungsweg sollten den Kindern Orientierung angeboten und vielfältige Geschlechterentwürfe vorgelebt werden (Koordinationsstelle „Männer in KITAS“, 2014b). Wahlström und Müller (2013) beschreiben in ihrem Buch das Konzept aus Schweden und formulieren dabei Ziele mit Hinblick auf die für Kinder später (vermutlich) folgende Erwerbsarbeit:

„Das Ziel ist es, die Geschlechterrollen von Mädchen und Jungen zu erweitern, sodass sie später größere Wahlmöglichkeiten haben, nicht zuletzt, was die Schule und das Berufsleben betrifft.“ (ebd., S. 38–39)

Es gilt daher, handlungsleitende Muster bereits im Kindergarten wahrzunehmen und auch die daraus resultierende Beeinflussung zu reflektieren (ebd.).

Strukturelle Ungleichheiten abbauen

Langfristig kann zum Abschluss der Abbau von strukturellen Ungleichheiten in der Gesellschaft genannt werden. Neben gleichen Chancen geht es dabei auch um die Förderung von sozialer Gerechtigkeit, ein Mehr an Inklusion und Umsetzung von Kinderrechten bzw. den Menschenrechten. Debus beschreibt es folgend:

„[...]das pädagogisch Mögliche zu tun, um allen gute Zugänge zu Bezahlung, körperlicher Unversehrtheit, sexueller Selbstbestimmung, persönlicher und gesellschaftlicher Anerkennung, politischer Gestaltungsfähigkeit etc. zu ermöglichen und Ungleichheiten nach Geschlecht aber auch nach anderen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen abzubauen.“ (Debus, 2012, S. 150)

Erfahren Kinder in der frühen Kindheit bereits eine positive Auseinandersetzung mit Geschlechts-Vielfalt und unterschiedlichen Lebenswelten, so werden sie im weiteren Leben auf eine ausdifferenzierte Welt vorbereitet sein und Wert darauflegen, diese zu erhalten bzw. Einschränkungen zu vermindern (Nordt & Kugler, 2014b).

1.1.6. Methoden und Umsetzung von gendersensibler Pädagogik

Die Entstehung der Unterschiede von Geschlechtern wird viel diskutiert. Ob das biologische Erbe oder doch das soziale Umfeld ausschlaggebend ist für geschlechtsspezifisches Verhalten wird weiterhin sehr konträr gesehen. Eine Beantwortung dieser Diskussion spielt in dieser Arbeit keine Rolle. Entscheidend ist, wie es möglich ist, Geschlechterrollen zu erweitern (Wahlström & Müller, 2013).

„Eine entscheidende Aufgabe im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprozessen in Kitas bzw. bei den Trägern besteht allerdings darin, die Berücksichtigung der Genderthematik nicht auf die Erstellung eines ergänzenden Arbeits- oder Diskussionspapiers zu reduzieren. Vielmehr geht es darum, Genderaspekte in bestehende Qualitätsleitlinien zu integrieren bzw. bei der Neu- und Weiterentwicklung von Leitlinien Gender von Anfang an zu berücksichtigen. Dabei müssen Genderaspekte einerseits als Querschnittsthemen als auch auf der Ebene konkreter Qualitätsstandards ausdrücklich benannt werden.“ (Rohrmann, 2015, S. 14)⁷

Es ist daher nicht möglich, „die eine“ praktische Umsetzungsmöglichkeit für gendersensibles Arbeiten zu beschreiben. In den letzten Jahren gibt es jedoch eine immer größer werdende Anzahl an Publikationen, welche praktische Hilfestellungen für einen Start in gendersensible Pädagogik beinhaltet. Allgemein kann festgehalten werden, dass es keine explizite Methode und kein spezifisches Material gibt, um Gendersensibilität in den Kindergartenalltag zu integrieren. Im Anschluss werden einige ausgewählte Aspekte dargelegt, die bei einer Umsetzung von geschlechtssensibler Pädagogik hilfreich sein können. Die Abhandlung der Methoden hegt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, soll lediglich einen Einblick in das Methodenfeld bieten und anregen, sich darüber hinaus mit Analysefragen oder Praxisberichten von Best-Practice-Modellen zu beschäftigen.

Sensibilisierung von Fachkräften

Unverzichtbar ist in der gendersensiblen Arbeit die Grundhaltung einer Fachkraft, die mit den Kindern und den Bezugspersonen interagiert und dadurch eine gleichberechtigte Teilhabe und eine diskriminierungsarme Entwicklung des Kindes ermöglicht (Radler, 2005).

⁷ Die Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ hat Leitlinien für eine geschlechtergerechte und geschlechterreflektiert arbeitende Kindertagesstätte entworfen, siehe (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, 2014b).

„Die Geschlechterrollen zu erweitern ist eine pädagogische Aufgabe, die sowohl Männer als auch Frauen ausgezeichnet in ihrer Berufstätigkeit ausführen können. Doch nicht in ihrer Eigenschaft als Mann oder Frau - sondern indem sie sich ihrer Erwartungen, ihrer Verhaltensmuster und des Einflusses auf die Kinder bewusst sind.“ (Wahlström & Müller, 2013, S. 11)

Diese Form von pädagogischer Arbeit setzt Reflexionsbereitschaft voraus (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, 2014b). Findet eine Weiterbildung bei den Fachkräften statt, so wirkt sich das auf die Gestaltung der Umwelt und die zur Verfügung gestellten Angebote für die Kinder sowie in der Interaktion zwischen Fachkräften und den Kindern aus. Das zunehmende Bewusstsein für z.B. Geschlechtsvielfalt von Pädagog_innen trägt daher maßgeblich zu einer gelingenden gendersensiblen Arbeit bei. Bei Gendersensibilität handelt es sich nicht um ein Programm, welches erlernt werden kann, sondern um einen gendersensiblen Blick, der in allen Bildungsbereichen einfließen und sich dort auswirken kann (Rohrmann, 2015).

Die Tandemstudie zu „professionellem Erziehungsverhalten von Männern und Frauen“ (Brandes et al., 2014) zeigt, dass geschlechtsspezifische Verhaltensweisen von Kindern durch Pädagog_innen gefördert werden (Kapitel 1.1.6 unter „Männliche Pädagogen“). Durch die zwischenmenschlichen Interaktionen werden Grundeinstellungen und Wertehaltungen von Fachkräften ganz nebenbei an Kinder vermittelt und transportiert (Radler, 2005). Je nachdem wie Kinder angesprochen werden, ihnen Bildungsangebote und Spiele unterbunden beziehungsweise angeboten oder sie unterstützt werden, welches Verhalten auf positive Verstärkung bzw. negative Verstärkung stößt, all das wirkt sich auf die Geschlechtsidentitätsentwicklung aus (Focks, 2016).

„Wir verhalten uns alle, mehr oder weniger unbewusst, entsprechend den Mustern, die unsere Geschlechterrollen steuern, und richten damit verschiedene Erwartungen an Mädchen bzw. Jungen.“ (Wahlström & Müller, 2013, S. 11)

Diese Erwartungen zu entdecken benötigen entsprechende Sensibilität, um die Heterogenität von gleichgeschlechtlichen Gruppen wahrzunehmen und zu beobachten, wenn Kinder Geschlechtszuschreibungen erfahren. Ein erster Schritt ist, wenn Pädagog_innen ihr eigenes Verhalten ständig kritisch reflektieren und versuchen, geschlechtstypisches Verhalten zu dekonstruieren anstatt es zu reproduzieren (Focks, 2016). Werden diese Kontakte und Erfahrungen nicht reflektiert, können unbemerkt Botschaften an Kinder weitergegeben werden (Radler, 2005).

„Dass die Sensibilität von PädagogInnen in einem engen Zusammenhang mit der Sensibilität und Beobachtungsgabe von Kindern steht, wird daran ersichtlich, dass Kinder nie nur das wahrnehmen, was aus- und angesprochen, was bewusst inszeniert wird.“ (ebd., S. 89)

Es gilt daher, diese handlungsleitenden Muster wahrzunehmen und auch die daraus resultierende Beeinflussung zu reflektieren (Wahlström & Müller, 2013). Um die Gestaltung des Alltags auf Geschlechtssensibilität zu prüfen bzw. sich selbst zu reflektieren, ist das

„Aufsetzen“ einer Genderbrille von Vorteil. Rohrman (2010) hat, um den bewussten Blick zu schärfen, Fragen ausgearbeitet⁸, wie: „Haben Mädchen und Jungen gleiche Chancen beim Zugang zu Räumen, Material und Angeboten?“ (Rohrman, 2010), welche zur Selbst-/Teamreflexion dienen.

Selbst- und Teamreflexion

Die zuvor beschriebene Sensibilisierung lässt sich vor allem durch Reflexion immer wieder überprüfen und erweitern. In der beschriebenen Education Box (S. 23) werden für die Selbst- und Teamreflexion spannende Fragen angeführt. Diese regen nicht nur an, sich mit der eigenen Biografie auseinander zu setzen, sondern auch das Professionsverständnis zu reflektieren (Schneider, 2015).

„Der Blick in die eigene Vergangenheit, das Nachdenken über eigene Geschlechterbilder, Verhaltensweisen sowie über Ziele geschlechterbewusster Pädagogik ermöglicht neue Sichtweisen und Handlungsperspektiven in der pädagogischen Arbeit mit Kindern.“ (Abril et al., 2008, S. 9)

Auch Focks (2016) ist der Meinung, dass Team- und Selbstreflexion⁹ eine der wichtigsten Voraussetzungen für gendersensible Arbeit ist. Wieder verweist sie auf die unterschiedlichen Ebenen, auf denen Geschlecht wirkt und eine Reflexion daher unabdingbar ist. Sie appelliert weiter, dass die Umsetzung gendersensibler Pädagogik kein abgeschlossenes „Projekt“ ist, sondern ein laufender Prozess, welcher immer wieder wiederholt werden sollte.

Gendersensibler Sprachgebrauch

„Sprache ist kein bloßes Kommunikationsmittel, das auf neutrale Weise Informationen transportiert. Sprache ist immer eine konkrete Handlung.“ (AG Feministisch Sprachhandeln, 2014/2015) Anknüpfend daran schreibt die Philosophin Wanieke (2002) dazu:

„Sprache – und darüber herrscht unter den verschiedenen feministischen Ansätzen Einigkeit – hat nicht nur eine benennende oder referentielle Funktion inne, sondern schafft vor allem auch jene Öffentlichkeit bzw. soziale Wirklichkeit, die den Dingen, ihren Eigenschaften und den Ideen ihre spezielle Bedeutung im Sinne einer sozialen Tatsache zuweist.“ (ebd., S. 32)

Das Thema rund um gendersensiblen Sprachgebrauch ist in der öffentlichen Diskussion sehr emotional aufgeladen und in den Medien stark verbreitet¹⁰. Wiederholt wird, unter anderem von Seiten der (nicht-feministischen) Linguistik, argumentiert, dass der generische Einsatz des maskulinen Genus keine Benachteiligung für ein natürliches Geschlecht darstellt. Jedoch zeigen vorliegende kognitionspsychologische Untersuchungen das Gegenteil (Irmen & Linner, 2005).

„Generisch maskuline Personenbezeichnungen werden eher auf Männer referierend verstanden als geschlechtsneutral. Eine durchgehende Verwendung maskuliner Bezeichnungen führt in der

⁸ Siehe „Die Gender-Brille“ unter Rohrman (2010)

⁹ Siehe auch „Checkliste mit Anregungen zur Selbstreflexion“ Focks (2016, S. 25–26)

¹⁰ Siehe dazu z.B. Beer and Tiefenthaler (2016) oder auch Standard (2016)

Tat dazu, dass Frauen auch in Kontexten, in denen vom Geschlecht abstrahiert werden sollte, gedanklich weniger einbezogen werden als Männer.“ (ebd., S. 168)

„Sprachliche Hierarchien gehen mit sozialen Hierarchien einher“ (Sieben & Scholz, 2012, S. 133) und Hornscheidt (2006) stellt in Bezug darauf ebenso fest: „Sprache spiegelt Gender in verschiedenen Formen und auf verschiedenen sprachlichen Ebenen realistisch und idealistisch wider und ist damit potentiell diskriminierend.“ (ebd., S. 272)

„Es gibt nicht DIE empowernde, nicht-diskriminierende Sprache, sondern nur immer wieder neue, kreative Versuche, Wahrnehmungsgewohnheiten zu irritieren und sprachliche Diskriminierungen wahrzunehmen, herauszufordern, zu bemerken, anzusprechen, dagegen anzuschreiben und den eigenen Sprachgebrauch zu verändern.“ (AG Feministisch Sprachhandeln, 2014/2015, S. 13)

Gendersensible Sprache ist einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess, daher sollen Schritt für Schritt Sprachgewohnheiten kritisch reflektiert und gegebenenfalls verändert werden. Wichtig ist die Art und Weise wie gendersensible Sprache eingeführt wird, denn: „[...]gengerechte Sprache kann, wenn sie zu reinen `Sprachregeln` reduziert wird, kontraproduktiv wirken“ (Gindl, Hefler, & Hellmer, 2011, S. 24). Es soll keine Diffamierung des gendersensiblen Sprachgebrauchs betrieben werden (z.B. Liebe Kinder und Kinderinnen). Des Weiteren soll auch keine Abwertung von Personen, welche sich um sprachliche Vielfalt bemühen, stattfinden (ebd.).

Darüber, wie man sich gendersensibler Sprache annähert, gibt es mittlerweile einige Leitfäden die als Hilfestellungen dienen können, sowie weitere methodisch, didaktische Vorschläge, wie gendersensible Sprache im Unterricht und auch im Kindergarten integriert werden kann.¹¹

Genderkompetenz

Durch eine fortwährende Beschäftigung mit Gender-Perspektiven entwickelt sich Gender-Kompetenz. „Genderkompetenz heißt, dass Kinder auch im Verhalten der Erwachsenen in der Einrichtung (geschlechter-) demokratisches Verhalten erleben.“ (Focks, 2016, S. 100) Diese Kompetenz auch (geschlechter-) demokratisches Verhalten genannt, kann nach Grünewald-Huber und Gunten (2009) auf vier Ebenen passieren.

Tabelle 1: Übersicht der vier Ebenen

Genderkompetenz

Personale Fähigkeiten
Theoretische Auseinandersetzung
Methodisch-didaktische Fähigkeiten
Soziale & pädagogische Fähigkeiten

¹¹ Beispielsweise: „Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren und eine diskriminierungsfreie Bildsprache“ (MA 53; 2011); oder auch „Checklist: Gengerechte Sprache“ (Gindl et al., 2011)

Wie schon erwähnt sind „personale Fähigkeiten“ (1), z.B. über die eigene Genderbiografie reflektieren zu können, die Basis für gendersensible Pädagogik. Ebenfalls maßgeblich für einen Aufbau von Genderkompetenzen ist eine „theoretische Auseinandersetzung mit Gender-Theorien und Fachliteratur“ (2). Im Alltag ist es für Pädagog_innen eine Erleichterung, über die Problematik und Herausforderung mit dem Umgang von unterschiedlichen „Geschlechterwissen“ wie im Kapitel 1.4.4. beschrieben, auf theoretisches Know-How zurückgreifen zu können. (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, 2014b, S. 6). Des Weiteren sind nach den Autor_innen „methodisch-didaktische Fähigkeiten“ (z.B. gendersensibler Sprachgebrauch) (3) sowie „soziale und pädagogische Fähigkeiten“ (z.B. Doing Gender Prozesse wahrnehmen (Kapitel 1.4.3)) (4) für einen Aufbau der Genderkompetenzen nötig (Grünwald-Huber & Gunten, 2009).

Diese Kompetenzen können und sollen idealerweise im Team vorangetrieben und erweitert werden. Besteht ein gutes Klima im Team, ist es ebenso sinnvoll, sich gegenseitig zu beobachten und Feedback zu geben, um Handlungsalternativen zu finden. Für eine langfristige Umsetzung in einer Einrichtung ist es von großer Wichtigkeit, im Team gemeinsam die Verortung und Ausrichtung sowie gemeinsame Ziele und Regeln zu erarbeiten

Männliche Pädagogen

In einem Ö1 Interview spricht Karmasin (2014) über das langfristige Ziel, 50% Männer und 50% Frauen im Kindergarten anzustellen.

„Für Kinder sind Bezugspersonen beiderlei Geschlechts wichtig. Besonders für Buben wären mehr männliche Betreuungspersonen in Krippen und Kindergärten deswegen besonders wertvoll [...].“ (Bundesministerium für Familien und Jugend, o.J., o.S.)

Damit einhergehe soll auch ein Image-Wandel einhergehen und die Arbeit im Kindergarten ein höheres Ansehen erlangen. Karmasin folgert weiter:

„Es geht um die gesellschaftliche Wertschätzung und Anerkennung. Und um die Bewusstseinsbildung, dass das einen ganz großen Stellenwert im Leben eines Kindes haben kann. Außerdem ist es ein Zukunftsbereich – in dem, gut ausgebildete Kräfte gesucht werden. Es sind sichere und sehr befriedigende Arbeitsplätze mit hoher Verantwortung.“ (Ö1, 2014)

Nicht nur in Österreich, sondern in vielen europäischen Ländern versucht die Politik den Männeranteil des pädagogischen Personals in Kindergärten zu erhöhen. Brandes et al. (2014) spricht im Wesentlichen von zwei Erwartungen seitens der Politik bzw. der Gesellschaft in Bezug auf die Erhöhung der Männerquote:

„(1) Zum einen erhofft man sich eine größere Vielfalt im pädagogischen Alltag, wobei unterstellt wird, dass Männer anders mit Kindern umgehen als Frauen und andere Lern-Spielangebote machen.

(2) Zum anderen wird darauf verwiesen, dass männlich Fachkräfte als Rollenvorbilder und männliche Identifikationsfiguren dienen können, wobei besonders bezogen auf Jungen ein entsprechender Bedarf betont wird.“ (Brandes et al., 2014, S. 26)

Trotz der sehr verbreiteten Ansicht, dass es Männer im Kindergarten unbedingt brauche, zeigt sich sowohl international als auch im deutschen Sprachraum ein Forschungsdefizit (ebd.).

„[...]dass das ‚Feld der Kindertagesstätte‘ Teil einer bestehenden Geschlechterordnung zuungunsten von Frauen ist, wie sich vor allem in der geringen gesellschaftlichen Anerkennung des Berufsfelds, der verhältnismäßig geringen Entlohnung sowie der nicht akademisierten bzw. nicht entlohnten Ausbildung zeigt. Da das Berufswahlverhalten junger Menschen ebenfalls durch diese Geschlechterordnung mitbestimmt wird, verwundert auch der geringe Männeranteil in Kindertageseinrichtungen nicht weiter.“ (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, 2014b, S. 5)

Um dem Forschungsdefizit, dem „weißen Fleck“ in der Forschungslandschaft, entgegenzuwirken, hat die Evangelische Hochschule in Dresden von 2010 bis 2014 eine Tandemstudie durchgeführt. Dieses Forschungsprojekt verdeutlicht, dass nicht nur bei Pädagog_innen das Geschlecht bedacht werden soll, sondern auch das Geschlecht der Kinder, mit denen die Pädagog_innen in Interaktion treten. So hat die Untersuchung ergeben, dass das Geschlecht pädagogischen Personals keine nachweisbare Veränderung auf das Verhalten den Kindern gegenüber hat. Die Ergebnisse zeigen aber, dass es zu einer Wechselwirkung zwischen Pädagog_innen und Kindern kommt. Folglich sollte nicht nur die Wirkung des Geschlechts der Fachkraft in den Fokus genommen werden (Brandes et al., 2014). Das Potential Geschlechtsstereotypen zu verstärken liegt laut Brandes et al. (ebd.) im intuitiven, unbewussten Handeln:

„In Situationen mit deutlich geschlechtlicher Konnotation agieren die Fachkräfte häufig intuitiv und folgen spontan eigenen Vorlieben und Neigungen, was sie besonders authentisch und emotional engagiert wirken lässt. Gleichzeitig liegt hierhin die Gefahr, unbeabsichtigt stereotype Geschlechtermuster zu verstärken.“ (ebd., S. 38)

Somit ist nicht gesagt, dass das Geschlecht der Pädagog_innen unbedeutend ist, sondern dass die Interaktion immer ein Wechselwirkungsgeschehen mit sich bringt. Brandes et al. (ebd.) fasst zusammen:

„[...]dass Mädchen und Jungen davon profitieren, wenn (auch) Männer als Interaktionspartner zur Verfügung stehen, die ihnen ermöglichen, ‚Unterschiede‘ zu erfahren und an ihnen lernen zu können.“ (ebd., S. 38)

Wichtig bleibt, egal ob weibliche_ oder männliche_ Pädagog_innen im Kindergarten arbeiten, dass diese sich nicht in klischeehafte Rollen drängen lassen bzw. in jenen verweilen. Pädagog_innen sollen zwar frei nach ihren individuellen Interessen arbeiten, diese aber immer in Bezug auf ihre eigene Geschlechtsbiografie reflektieren und es als Chance sehen, ihren eigenen Handlungsradius zu erweitern. Nicht sinnvoll ist es, wenn der männliche_ Pädagoge_ stets die technischen Arbeiten übernimmt (Glühbirne wechseln), während sich die weibliche_ Pädagogin_ überwiegend der Pflege der Kinder (Windel wechseln) widmet. Dadurch wird die Heteronormativität erneut bestätigt und reproduziert und Kinder erhalten im Alltag weitere Beispiele einer im Alltag zweigeteilten Welt (Cremers & Krabel, 2014).

Gendersensible Arbeit mit Bezugspersonen

Es gilt, in der Elementarpädagogik auch Bezugspersonen für gendersensible Pädagogik zu gewinnen, da im Idealfall die Gender-Perspektive auch zu Hause von den Familienmitgliedern im Umgang mit den Kindern bedacht werden sollte.

„Eine geschlechterbewusste Praxis in Kindertageseinrichtungen ist in mehrfacher Hinsicht mit der Frage konfrontiert, wie Geschlechterthemen mit den Eltern behandelt und besprochen werden.“ (Abril et al., 2008, S. 32)

Nicht immer sind Bezugspersonen begeistert, sehen unter Umständen gar keinen Handlungsbedarf und wünschen sich eher, dass ihre Kinder „richtige“ Mädchen oder Buben werden. Das Praxishandbuch „Gender Loops“ führt Praxishilfen an, die eine Argumentation für das Thema mit Bezugspersonen erleichtern kann. Weiters sind Tipps für Bezugspersonenabende, -briefe und Fragebögen enthalten (Abril et al., 2008).

Räumliche Umsetzung von gendersensibler Pädagogik

Gendersensible Arbeit im Kindergarten bedeutet einen Raum zu schaffen, in dem Wertschätzung, Vertrauen und ein sich gegenseitig Ernstnehmen als gemeinsame Basis unter den Kindern und zwischen Pädagog_innen und Kinder vorhanden ist (Radler, 2005). Es meint aber auch, die realen Räumlichkeiten in einer elementarpädagogischen Einrichtung unter gendersensibler Perspektive zu betrachten. Kasüschke fasst in ihrem Artikel mehrere Untersuchungen zu geschlechtsbezogenen Spielverhalten zusammen, da sie allesamt zu ähnlichen Ergebnissen kommen. Die vom Kindergarten bereitgestellten Räumlichkeiten werden geschlechtsbezogen genutzt und es kann von einer Wechselwirkung zwischen Raumgestaltung, zur Verfügung gestellten Materialien und geschlechtsbezogenem Handeln von Kindern ausgegangen werden. Kinder bekommen aufgrund der Existenz von „Puppen- und Bauecken“¹², also durch die bloße Trennung, Botschaften übermittelt (Wallner, 2014). Es konnte durch die Veränderung der Raumaufteilung - sogenannter Funktionsecken - und durch Variation des Spielmaterials geschlechtsstereotypes Verhalten verändern und die Formierung von geschlechtsheterogenen Gruppen fördern (Kasüschke, 2004). Im Kindergarten fun&care¹³ wurden die „Ecken“ ganz aufgelöst, Rollcontainer für Spielmaterial eingeführt und somit den Kindern völlige Freiheit in der Ortswahl gewährt (Abril et al., 2008).

In der 2015 erschienen Education Box werden für die Raumnutzung und Raumgestaltung Anregungen angeboten, die für eine Raumanalyse hilfreich sein könnten (Schneider, 2015). Hierfür von Schneider (2015) Reflexions-Beispiele¹⁴:

¹² In der Fachsprache gibt es bereits andere Benennungen wie: „Familien-und Wohnbereich“ und „Bau - und Konstruktionsbereich“

¹³ Siehe dazu (Fun & Care, o.J.)

¹⁴ Mehr Analysefragen dazu siehe (Schneider, 2015, S. 13–14)

„Welche Spielbereiche haben wir in unserer Einrichtung? Von welchen Kindern werden sie häufig, selten, nie genutzt? [...] Wieviel Raum nehmen sich einzelne Kinder oder Gruppen von Kindern?“ (ebd., S. 13)

Ebenfalls werden in der Education Box Möglichkeiten vorgestellt, die einen Impuls setzen können, um das Spielverhalten und die Raumnutzung zu verändern. Diese Veränderungsmöglichkeiten setzen die eigene Selbstbeobachtung voraus und fördern sie gleichzeitig. Ein Tipp dafür lautet: „Halten Sie sich relativ ausgewogen in allen Bereichen auf, vor allem in den für ihr Geschlecht untypischen, und seien sie dadurch ein Vorbild.“ (ebd., S. 14) Auch die im Kindergarten vorhandenen Freibereiche wie Garten, Spielplatz oder Terrassen sind nicht frei von geschlechtsstereotypen „Fallen“, eine je nach Geschlecht, ungleichmäßige Nutzung durch Kinder wird häufig beobachtet. Wie bereits erwähnt, ist die Ressource „Raum“ im Elementarbereich häufig ungerecht verteilt und sollte daher mit einem gendersensiblen Blick immer wieder beobachtet und gegebenenfalls adaptiert werden (Abril et al., 2008).

Auswahl der Spielmaterialien

Neben der Gestaltung der Räumlichkeiten sind für eine Öffnung für geschlechtererweiternde Arbeit die angebotenen Materialien von großer Wichtigkeit. Die Einrichtung der Bereiche schafft, oft durch Spielzeuge und die verwendeten Farben eine Verstärkung von Geschlechtsstereotypen. Daher empfiehlt Wallner (2014) auch den Spielmaterialien besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

„Die Anordnung von Spielangeboten und die Auswahl von Spielzeug ist in Kitas ein wesentlicher Faktor, wie stark und eindeutig Geschlechterbotschaften an Kinder gesendet werden, ohne dass sie danach fragen.“ (ebd., S. 16)

Ziel wäre es, die Umgebung für Kinder vorurteilsbewusst und möglichst frei von Geschlechterklischees zu arrangieren. Als erschwerend kann die gegenwärtige Spielindustrie gesehen werden, welche seit einigen Jahren in die entgegengesetzte Richtung steuert und geschlechterstereotype Spielsachen am laufenden Band produziert. Bevor alle rosa und hellblauen Materialien (über)motiviert aus dem Kindergarten entfernt werden, ist zu Beginn eine Bestandsaufnahme sinnvoll. Im Idealfall wird im Team zuerst festgehalten und reflektiert welche Materialien vorhanden sind (Focks, 2016). Auch hierfür eignen sich Analysefragen und eine Beobachtung des kindlichen Spiels gut für eine Ersteinschätzung:

„Gibt es geschlechtstypisches Spielzeug? Wozu regt das jeweils mädchen- bzw. jungentypische Spielzeug an[...]? Verweigern die Kinder mit Hinweis auf das Geschlecht bestimmte Spiele?“ (ebd., S. 26)

Auch hier ist die Auseinandersetzung und Reflexion mit der eigenen Person wichtig, um sich eigene Ziele und Wertvorstellungen für das pädagogische Arbeiten bewusst zu machen. „Mit welchem Spielzeug haben sie als Kind gespielt? Mit welchen Spielsachen haben sie nicht gespielt [...]?“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009, S. 16) Hierfür gibt

es mittlerweile eine Fülle an guten Checklisten¹⁵, welche die Auswahl an Bilderbüchern, Liedern, Sprüchen, didaktischen Spielen uvm. kritisch unterstützen. So beinhaltet die Handreichung von „Queerformat“ unter anderem eine Auflistung an Bilder- und Kinderbüchern, die vielfältige Lebensweisen und Familienformen thematisieren (Nordt & Kugler, 2013). Auch die Education-Box enthält neben Tipps, wie Medien und Technik mehr eingebunden werden können, eine „Spiele Box“.

Dramatisieren, Ent-Dramatisieren oder doch Nicht-Dramatisieren?

Katharina Debus (2012) merkt an, dass häufig der der Einwand besteht, dass durch die Thematisierung von „Mann“ und „Frau“, bzw. im Kindergarten vermehrt „Mädchen“ und „Bub“, dem Geschlecht mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird und dadurch die Förderung der individuellen Vielfalt gestört wird.

„Ein Dilemma oder Paradoxon der geschlechterreflektierten Arbeit besteht in dem Umstand, dass sie, jedenfalls in unserem Verständnis, einerseits zum Ziel hat, die überindividuellen 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., S. 150)

Bewusste Thematisierung und somit eine Dramatisierung von Geschlecht ist sinnvoll, um unter anderem Geschlecht sichtbar und dadurch diskutierbar zu machen. Es ist aus diesen Gründen in der gendersensiblen, pädagogischen Arbeit unverzichtbar, gelegentlich Geschlecht bewusst und explizit in den Mittelpunkt zu stellen. So können z.B. Gruppentrennungen nach Geschlecht je nach Thema und Gruppe nützlich sein. Dabei muss jedoch immer bedacht werden, dass "geschlechtshomogene Gruppen" nicht tatsächlich homogen sind und somit nur Provisorien sein sollten. Wird Geschlecht dramatisiert, sind Überlegungen und ein Konzept für eine anschließende Ent-Dramatisierung erforderlich. Besonders wenn Geschlecht von den Kindern selbst dramatisiert wird, ist eine ent-dramatisierende Herangehensweise notwendig (Debus, 2012). Als weitere Möglichkeit neben der Dramatisierung und der Ent-Dramatisierung schlägt Debus (ebd.) auch noch die Nicht-dramatisierende Herangehensweise vor.

„Nicht-dramatisierende Angebote unterscheiden sich von entdramatisierenden Angeboten dadurch, dass sie nicht eine zunächst pädagogisch oder durch die Teilnehmenden vorgenommene Dramatisierung relativieren wollen, sondern in einem Raum beginnen, in dem Geschlecht (noch oder derzeit) nicht als zentral gesetzt ist.“ (ebd., S. 155)

¹⁵ Z.B.: Checkliste für geschlechtergerechte Bilderbücher siehe (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, 2014a).

Alle drei Arten sind in der folgenden Abbildung von Debus (2012) grafisch dargestellt.

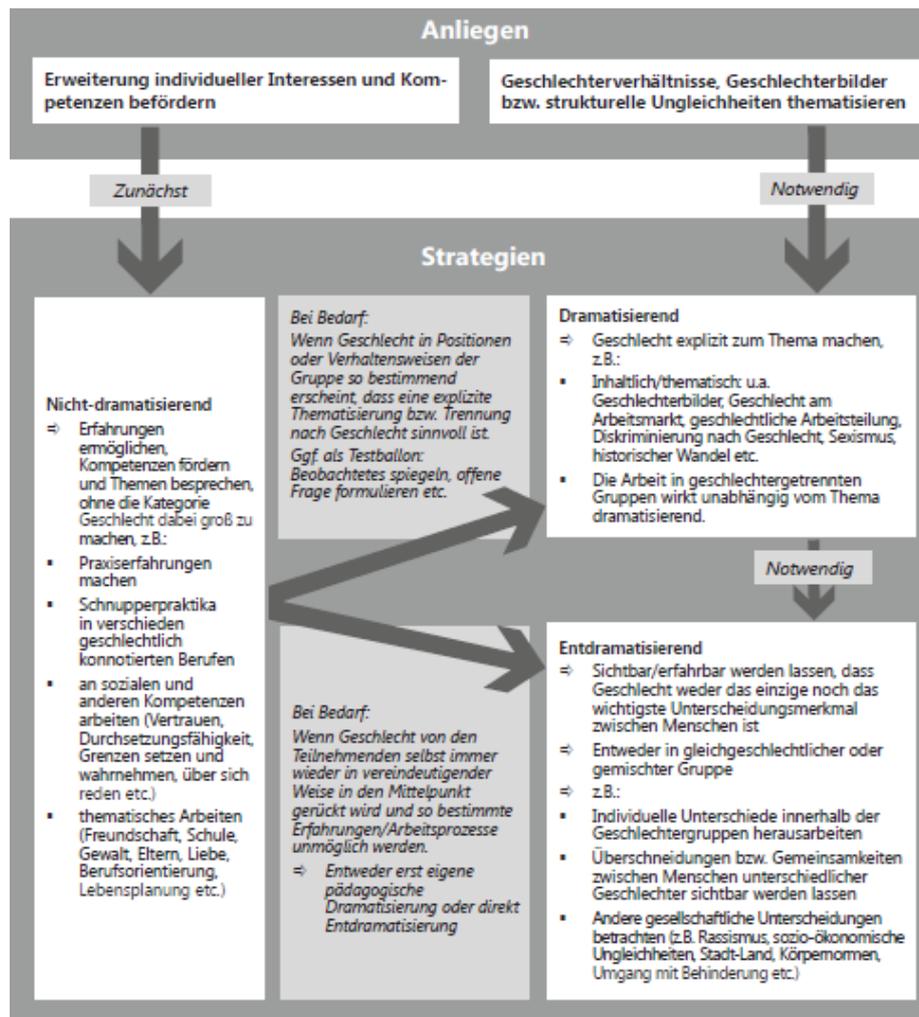


Abbildung 2: Nicht-Dramatisieren, Dramatisieren und Entdramatisieren (ebd., S. 151)

Beispiel für eine methodische Einführung: Education Box 2015

In Wien wurde im September 2015 durch die Magistratsabteilung MA 57 Frauenabteilung, die erstmals 2005 erschienene Education Box in einer neuen überarbeiteten Version herausgegeben.

„Die `Education Box 2015` ist eine umfangreiche Toolbox für Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und andere Betreuungspersonen, um Gendersensibilität in ihrer täglichen Arbeit beziehungsweise in ihrem Umgang mit Kindern zu verankern.“ (MA 57, 2015, o.S.)

Die Education Box umfasst insgesamt fünf Themengebiete (Gendersensible Pädagogik, Elternarbeit, Medien-Box, Technik-Box, und Spiele-Box), welche einerseits einzeln behandelt werden können und andererseits zusammengefasst eine kompakte Einführung und praktische Umsetzungsmöglichkeiten für die Arbeit in Kindergärten bieten.

Der erste Teil „Gendersensible Pädagogik“ dient als Einführung in die Thematik und startet mit einem Grundlagentext, welcher einen Überblick über die Relevanz und den Diskurs der aktuellen Geschlechterforschung gibt. Ebenfalls im ersten Teil befindet sich eine Liste kommentierter Fachliteratur zu den in dieser Arbeit bereits angeschnittenen Themen und eine

Beantwortung der wichtigsten Fragen zu gendersensibler Pädagogik. Zusätzlich ist auch eine dazugehörige Präsentation beigelegt, um die Inhalte einem breiteren Publikum vorstellen zu können. Die folgenden vier Teile der Box sind vor allem für die Umsetzung im Alltag in elementarpädagogischen Einrichtungen gedacht.

Teil Zwei thematisiert dazu die „Elternarbeit“, die Zusammenarbeit mit Bildungspartner_innen. Es wird vertieft, welche Arten der Kommunikation mit Bezugspersonen über gendersensible Thematiken einen gendersensiblen Kindergartenalltag erleichtern und wie ein Team von Pädagog_innen sich im Umgang mit Bezugspersonen selbst reflektieren und verbessern kann. Aufgrund des großen Einflusses von Medien ist der dritte Teil mit „Medien-Box“ betitelt. Neben Empfehlungen zum Einsatz von gendersensiblen Medien finden Interessierte auch Anregungen für eine kritische Auseinandersetzung und einen gendersensiblen Umgang mit Medien aller Art.

Praktische Anwendungsoptionen bietet das vierte Kapitel, die „Technik-Box“. Es werden viele brauchbare Hinweise und mögliche Bildungsangebote vorgestellt, welche auf die Förderung von technischen und naturwissenschaftlichen Themen abzielen. Gleichzeitig wird erläutert, worauf Pädagog_innen bei der Einführung dieser Angebote achten sollen. Beigelegt sind diesem Teil auch noch passende Arbeitsblätter, die die zuvor genannten Inhalte vertiefen.

Der fünfte Teil der Box ist die „Spiele-Box“, welche leicht umsetzbare Handlungsangebote für den Alltag im Kindergarten bereitstellt. Neben Spielen, Kinderliedern, Sprüchen und Anleitungen zum Feiern von Festen, welche spielerisch gendersensible Pädagogik thematisieren, wird auch ein Memory zum Selbstgestalten angeboten (MA 57, 2015).

Die Box wurde an alle öffentlichen Kindergärten der Magistratsabteilung 10 versendet und online für alle interessierten Menschen veröffentlicht. Somit kann davon ausgegangen werden, dass vielen Pädagog_innen, zumindest an öffentlichen Kindergärten in der Praxis, gendersensible Pädagogik bereits ein Begriff ist, bzw. sogar schon von ihnen angewandt wird.

1.2. Elementarpädagogik

In Österreich hat sich der Kindergarten zu einer wichtigen Bildungseinrichtung entwickelt. Im vorangegangenen Kapitel wurde gendersensible Pädagogik als mögliches Arbeitsprinzip für Pädagog_innen vorgestellt, in diesem Kapitel soll daher nun, die Bildungseinrichtung Kindergarten in der Gegenwart im Hinblick auf gendersensible Pädagogik definiert werden. Daher wird in Abschnitt 1.2.1 die rechtliche Situation zum Kindergarten erläutert. Daran anschließend werden in Kapitel 1.2.2 die geltenden inhaltlichen und methodischen Standards in Form des österreichweiten BRPs für die Elementarpädagogik dargelegt.

1.2.1. Kindergartenpflicht

Der Nationalrat hat gemäß Art. 15a B-VG mit 1. September 2009 die Verpflichtung zum halbtägigen Kindergartenbesuch für Kinder im letzten Jahr vor ihrer Schulpflicht beschlossen. Kinder sollen unabhängig von ihrer sozialen und ökonomischen Herkunft einen optimalen Start für ihren Bildungsweg sowie vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bekommen und die Familien dadurch entlastet werden (BGBl. I 2009/99 §0 Art. 1-15). Sechs Jahre später wurde eine „Arbeitsgruppe zur Ausdehnung der Kindergartenpflicht“ gegründet.

„Die Länder verpflichten sich gemeinsam mit dem Bund eine Arbeitsgruppe zu implementieren, mit dem Ziel, ab dem Kindergartenjahr 2018/19 allen 4- bis 5-jährigen Kindern den verpflichtenden und kostenlosen Besuch in einer geeigneten institutionellen Kinderbildungs- und -betreuungs-einrichtung zu ermöglichen.“ (LGBl. Nr. 61/2015)

Das Österreichische Institut für Familienforschung an der Universität Wien (ÖIF) sammelt statistische Informationen über Familien und ihre Kinderbetreuungssituationen. Die Aufzeichnungen zeigen, dass die Anzahl jener Kinder, die institutioneller Betreuung (Krippe, Kindergarten, Hort bzw. eine altersgemischte Betreuungseinrichtung) besuchen, von 2009/10 bis 2014/15 angestiegen ist (Kaindl & Schipfer, 2015). Gleichzeitig ist in ganz Österreich die Anwesenheitsdauer der Kinder in Betreuungseinrichtungen angewachsen. So befinden sich durchschnittlich 51,0 Prozent (2014/15) der Kinder in Ganztags-Betreuung. Im Vergleich dazu waren es im Erhebungszeitraum 2009/10 nur 45,8 Prozent (ebd.). Diese Zahlen werden voraussichtlich, durch eine in der Politik bereits diskutierte, Erweiterung der Kindergartenpflicht (Presse, 2017), erneut ansteigen.

1.2.2. BildungsRahmenPlan

Im folgenden Kapitel wird der BRP vorgestellt, welcher seit August 2009¹⁶ für alle elementaren Bildungseinrichtungen bundesländerübergreifend in Österreich gilt. Dieser Plan wurde inhaltlich von einer Gruppe von Expert_innen, bestehend aus Kindergarteninspektor_innen, Fachberater_innen der Bundesländer und durch Wissenschaftliche Mitarbeiter_innen des Charlotte-Bühler-Instituts erarbeitet.

Durch den BRP wurde erstmalig ein österreichweites Bekenntnis zur Bildung von null- bis sechsjährigen Kindern gegeben und eine gemeinsame Basis und ein verpflichtender Rahmen für alle elementaren Bildungseinrichtungen geschaffen. Der BRP legt Grundlagen für Elementarpädagogik dar. Als Ausgangsbasis werden das Bild des Kindes, das Rollenverständnis von Pädagog_innen skizziert sowie die Prämisse des lebenslangen Lernens aufgezeigt (Charlotte Bühler Institut, 2009). Diese drei Grundpfeiler werden in den nächsten Absätzen im Detail besprochen.

¹⁶ In Wien gibt es den Bildungsplan seit 2006.

Bild des Kindes

Das Bild vom Kind wird wie folgt beschrieben:

„Kinder kommen als kompetente Individuen zur Welt, die ihre Lebenswelt von Anfang an mit allen Sinnen wahrnehmen und erforschen. Im Austausch mit vertrauten Personen und der Umwelt entwickeln sie ihre Kompetenzen und ihre Persönlichkeit.“ (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 2)

Die Bildungsbiografien sind so vielfältig wie die Kinder selbst, daher soll auch der Respekt vor Individualität und unterschiedlichen Lern- und Lebensrhythmen gewahrt und gefördert werden. In der elementaren Bildungsarbeit ist es für Kinder und deren Bildungsbiografie ausschlaggebend, ob die Förderung pädagogische Qualität aufweist.

„Gute Qualität bedeutet, dass Kinder optimale Bedingungen für ihre individuelle Entwicklung vorfinden und ihnen vielfältige Bildungsmöglichkeiten offenstehen.“ (ebd., 2009, S. 25)

Pädagog_innen

Der Kindergarten begreift sich als lernende Institution und will somit Bildungsprozesse der Kinder, aber auch der Erwachsenen fördern. „Auch die Werthaltungen und Einstellungen des Personals beeinflussen die pädagogische Qualität.“ (ebd., S. 25) Pädagog_innen sind daher aufgefordert, die Kinder in ihrer Bildung zu unterstützen.

„Sie gestalten ein anregendes Umfeld, das eine Balance zwischen selbst gesteuerten Lernprozessen der Kinder und vielfältigen Impulsen und Bildungsangeboten der pädagogischen Fachkräfte ermöglicht.“ (ebd., S. 2)

Des Weiteren sollen sie Bezugspersonen als Expert_innen für die eigenen Kinder respektieren und mit ihnen gemeinsam eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aufbauen (ebd.).

Prinzipien

Um den Kindern ideale Bildungsprozesse zu ermöglichen, sollen die von Pädagog_innen geplanten Bildungsangebote den im BRP festgehaltenen Prinzipien entsprechen. Die Prinzipien müssen laut BRP regelmäßig auf ihre „Aktualität und Relevanz für die Lebens- und Lernrealität von Kindern“ (ebd., S. 3) überprüft werden.

Aktuell werden 12 Prinzipien: Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen; Individualisierung; Differenzierung; Empowerment; Lebensweltorientierung; Inklusion; Sachrichtigkeit; Diversität; Geschlechtssensibilität; Partizipation; Transparenz und Bildungspartnerschaft genannt (ebd.). Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die Prinzipien Diversität, Geschlechtssensibilität und Bildungspartnerschaft von großer Bedeutung und daher nachfolgend hervorgehoben:

„Diversität: Diversität bezieht sich auf individuelle Unterschiede, wie z. B. Geschlecht, Hautfarbe, physische Fähigkeiten, ethnische Zugehörigkeit und soziale Herkunft. Diese Vielfalt wird als Ressource für Lernerfahrungen berücksichtigt. Die Begegnung mit Verschiedenartigkeit ist eine Voraussetzung für die Aufgeschlossenheit, sich mit Vorurteilen kritisch auseinanderzusetzen.“ (ebd., S.4)

„Geschlechtssensibilität: 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.)

„Bildungspartnerschaft: Bildungspartnerschaften sind Kooperationsbeziehungen zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und den Familien der Kinder bzw. gegebenenfalls externen Fachkräften. Vorrangiges Ziel ist der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder. Die Zusammenarbeit zeichnet sich primär durch gegenseitiges Interesse aus und verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung für das Kind.“ (ebd.)

Mit der Benennung von Geschlechtssensibilität und Diversität als Prinzipien der Bildungsarbeit kann von einem ersten Bewusstsein über Geschlecht und Inklusion im Kindergarten ausgegangen werden.

Gleichzeitig zeigt das Prinzip Bildungspartnerschaft, dass Bildung, und somit auch geschlechtssensible Bildung, nicht etwas ist, was in einem abgeschlossenen Raum in nur einer Entwicklungsphase gelehrt werden kann bzw. soll. Die gemeinsame Verantwortung für den laufenden Prozess der Entwicklung zu übernehmen, bedeutet daher eine gute Vernetzung in unterschiedlichen Settings (Familie, Kindergarten, Schule...) zu ermöglichen.

Bildungsprozesse

Es wird im BRP festgelegt, dass frühkindliche Bildung Kindern Spiel- und Lernprozesse ermöglichen und Selbst-, Sozial-, Sach-, Meta- und lernmethodische Kompetenzen fördern soll. Bildungsprozesse sind ganzheitliche, von jeder Person selbst geleitete Entwicklungen, die durch den wechselseitigen Austausch zwischen Person und Umwelt vollzogen werden (ebd.).

Als Rahmenbedingungen für gelingende Bildungsprozesse werden genannt:

- eine entsprechende Raumgestaltung,
- das Bereitstellen von qualitätsvollen Bildungsmitteln,
- Wahlfreiheit für Kinder in Bezug auf Aktivität, Materialien und Spielpartner_innen,
- Anbieten von differenzierten Bildungsangeboten,
- Schaffen einer akzeptierenden und vertraulichen Atmosphäre, sowie
- das zur Verfügung stellen von ausreichend Zeit und Muße für das kindliche Tun

Im Kindergarten soll eine ganzheitliche und vernetzte Bildungsarbeit stattfinden und etabliert werden, welche ein Verbinden der unterschiedlichen Bildungsbereiche voraussetzt. Für eine hohe Bildungsqualität sollen alle Bildungsbereiche, welche grob benannt: Emotion und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung sowie Natur und Technik sind, in der pädagogischen Arbeit vereint werden.

Im BRP wird betont, dass auf eine genaue Ausformulierung von Themen und Kompetenzen der einzelnen Bildungsbereiche verzichtet wurde, um Pädagog_innen eine freie und individuell angepasste Arbeit ermöglichen zu können (ebd.).

1.3. Ausbildung von Elementarpädagog_innen

Wie Kinder sich im Kindergarten entfalten können und was ihnen in dieser Zeit vermittelt wird, hängt wie im Kapitel zuvor beschrieben maßgeblich von den dort arbeitenden Menschen ab. Um eine ganzheitliche und vernetzte Bildungsarbeit für Kinder bieten zu können, benötigt es für das Personal entsprechende Aus-/Fort-/Weiterbildung. Die Ausbildung zur/zum Kindergartenpädagog_in bzw. Elementarpädagog_in findet in Österreich nicht auf tertiärer Bildungsebene statt. Die Empfehlung der UNICEF lautet bereits seit 2008, dass für jegliches Personal (Assistenz als auch pädagogisches Personal) eine Erstausbildung verpflichtend sein müsste. Was diese Mindestausbildung beinhaltet, wird nicht genauer definiert. Ebenfalls wird nahegelegt, dass 80 Prozent der pädagogischen Fachkräfte eine elementarpädagogische Grundausbildung und mindestens 50 Prozent der im Kindergarten arbeitenden Personen eine Ausbildung auf tertiärem Niveau abschließen sollten (UNICEF, 2008).

In Österreich werden Elementarpädagog_innen an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) ausgebildet, in denen Schüler_innen neben der Reifeprüfung auch die Berufsberechtigung für elementarpädagogische Einrichtungen erwerben. Ebenso können Personen, die bereits über die Reifeprüfung verfügen, die Ausbildung in einem zweijährigen Kolleg absolvieren (AMS, o.J. a).

„Neben den allgemeinbildenden Fächern (Deutsch, Religion, Biologie usw.) werden fachspezifischen Fächer wie Pädagogik, Didaktik, Heil- und Sonderpädagogik, Bildnerische Erziehung, Musikerziehung, Instrumentalunterricht, rhythmisch-musikalische Erziehung, Werkerziehung, Textiles Gestalten, Bewegungserziehung usw. und verbindliche Übungen wie z.B. Kreatives Gestalten, Küchenpraxis und Ernährung usw. unterrichtet.“ (AMS, o.J. b, o.S.)

In den letzten Jahren wurden Ausbildungs-offensiven gestartet, um möglichst schnell die Anzahl an Kindergartenpädagog_innen zu erhöhen. Infolgedessen wurde das Kolleg-Programm ausgebaut, da Absolvent_innen aus den Kolleg-Jahrgängen zu nahezu 100% sofort in den elementarpädagogischen Bereich als Fachpersonal einsteigen. Im Gegensatz dazu, nimmt nur ein Drittel der Absolvent_innen aus der fünfjährigen-Form (BAfEP) eine Arbeit im elementarpädagogischen Bereich an (MA 53, o.J.).

Kritik gegenüber der fünfjährigen Ausbildung an der BAfEP kommt auch von Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel im Zuge eines Zeitungsinterviews mit dem Kurier (30.11.2015):

„Die Entscheidung für diesen Beruf fällt viel zu früh (mit 14) – und die Ausbildung hat nicht die entsprechende Tiefe. Wir müssten Kindergärtnerinnen akademisch ausbilden. Zumindest auf Bachelor-Niveau. Das würde den Beruf aufwerten, die Absolventen wären reifer, und es wäre noch klarer, dass die Kindergärten keine Aufbewahrungsstätten sind, sondern eine ganz wichtige Bildungseinrichtung.“ (Brühl & Kern, 2015)

Die seit vielen Jahren bestehende Diskussion zwischen elementarpädagogischen Fachkräften und Politiker_innen über die mögliche Anhebung der Elementarpädagogikausbildung auf ein tertiäres Bildungsniveau bleibt weiter ohne große Ergebnisse (Standard, 2014).

Nur eine langsame Bewegung in Richtung Tertiärisierung, ist durch die neu entstandenen Studiengänge zu erkennen. Dabei muss aber kritisch erwähnt werden, dass der Zugang zu den neuen Studienrichtungen sehr begrenzt bzw. teilweise nur mit universitärer Vorbildung möglich ist:

- Bachelor-Studium „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ an der FH Campus Wien,
- Bachelor Studiengang „BABE+“ (Bachelor of Arts: Bildung & Erziehung +) an der Hochschule Koblenz in Kooperation mit „KIWI“ Kinder in Wien,
- Master-Universitätslehrgang für Elementarpädagogik an der Uni Salzburg.

Diese Erneuerungen bieten einerseits die Möglichkeit einer akademischen Grundausbildung, andererseits besteht damit auch das Angebot, sich als Elementarpädagog_in oder als Leiter_in über die Grundausbildung hinaus weiterzubilden (ÖFEB, 2015).

„Die Verschränkung von `Wissenschaft` und `Praxis` bzw. die kontinuierliche Beschäftigung mit der Frage, welche Relevanz `wissenschaftliche Theorien` für `elementarpädagogische Praxis` haben können, ist ein gemeinsames zentrales Merkmal der drei neuen Studiengänge.“ (ebd., o.S.)

Als weiteren Schritt in Richtung einer Professionalisierung von Elementarpädagogik kann die Vergabe der ersten Professur für Frühkindpädagogik bzw. Elementarpädagogik an Univ. prof.in Dr.in Cornelia Wustmann im Frühjahr 2010 in Graz gewertet werden. Sie führte dieses Amt bis Herbst 2015 aus und leistete viel Pionierarbeit für den elementaren Bildungsbereich. Im gleichen Jahr wurde zwischen der Karl-Franzens-Universität Graz, Uni Innsbruck und der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg eine Kooperation gestartet. Im Zuge dieser entstand eine Stiftungsprofessur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „frühe Bildung und Erziehung (Elementarpädagogik)“, welche von Tirol und Vorarlberg aufgeteilt und mit Univ. Prof. Dr. Wilfried Smidt besetzt wurde (Universität Innsbruck, 2015). Die Stelle der Professur für Frühkindpädagogik/Elementarpädagogik in Graz wurde von Univ. Prof. Dr.in Catherine Walter-Laager nachbesetzt, somit gibt es momentan zwei Professuren für Elementarpädagogik in Österreich (Universität Graz, o.J.).

1.4. Bezüge aus dem Feld der Gender Studies

Im Folgenden werden für die Arbeit zentrale theoretische Konzepte vorgestellt, aus denen Anforderungen für ein gendersensibles Arbeiten abgeleitet werden können. Dazu werde ich zunächst kurz auf Heteronormativität (Kapitel 1.4.1) und (De-) Konstruktivismus (Kapitel 1.4.2) eingehen, da diese Konzepte und damit zusammenhängende Überlegungen die theoretische Basis für diese Arbeit liefern. Darauf aufbauend wird vor allem dem Konzept Doing Gender (Kapitel 1.4.3) besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da es besonders gut aufzeigt wie Menschen und damit auch Kinder, situativ ihr eigenes Geschlecht und das

Geschlecht der anderen im gemeinsamen Umgang miteinander erzeugen. Das Konzept Doing Gender findet sich auch häufig als zentrale Theorie in der Literatur zur genderreflektierten Pädagogik Erwähnung. Dabei soll nicht nur das Konzept inklusive Erweiterungen dieser Theorie vorgestellt werden, sondern auch deren Relevanz für gendersensible Arbeit und die Elementarpädagogik aufgezeigt werden. Um die Herausforderungen mit Gendertheorien und die gegenwärtig formierenden Widerstände in der Gesellschaft nicht außer Acht zu lassen, werden im Kapitel 1.4.4. Wetterers (2003, 2013) Konzepte vom alltagsweltlichen Geschlechterwissen und der rhetorischen Modernisierung dargestellt.

1.4.1. Heteronormativität

In diesem Kapitel wird das Konzept der Heteronormativität erläutert, wobei es nicht darum geht, den Ansatz in seiner ganzen Komplexität darzustellen, sondern darum, die Begrifflichkeit zu definieren und die damit zusammenhängenden Argumentationsstränge, die in den folgenden Kapiteln von Bedeutung sein werden, darzulegen.

Menschen sind auf der Suche nach einer scheinbaren Normalität. Neben anderen Kategorien wie z.B: Ethnizität und Klasse produziert die Gesellschaft in punkto Geschlecht auch eine Norm, welche in der Genderforschung als Heteronormativität bezeichnet wird (Schneider, 2015).

„Heteronormativität ist ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu deren Verselbstverständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt – beziehungsweise beitragen soll.“ (Degele, 2008, S. 89)

Es gibt demnach keinen Unterschied zwischen Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung. Beschrieben wird ein natürliches, binäres Geschlechtssystem, welches aus Männern und Frauen besteht, die sich in ihrem Begehren aufeinander beziehen.

„Frau zu sein, weil man Männer begehrt und weil man eine weibliche Anatomie hat, ist ein zirkulärer Begründungszusammenhang. Keine der drei Komponenten ist naturgegeben oder ontologisch begründet, sondern offen für gesellschaftliche und individuelle Reflexion und Auseinandersetzung.“ (Villa, 2008, S. 222–223)

Heteronormativität bezieht sich, anders als Heterosexualität, auch auf die gesellschaftlichen Strukturen und Organisationsweisen (Degele, 2008).

„[...] während Heterosexualität im binären System der Zweigeschlechtlichkeit Formen sexueller Praktiken zwischen Männer und Frauen bezeichnet, bezieht sich Heteronormativität auf dahinterstehende Institutionen, Denkstrukturen und Wahrnehmungsmuster, die Heterosexualität nicht nur zur Norm stilisieren, sondern als Praxis und Lebensweise privilegieren.“ (ebd., S. 88–89)

In der Gesellschaft, so auch im Bildungsbereich, z.B. im Kindergarten, sind heteronormative Denkmuster vorherrschend. Vermeintlich natürliche Geschlechtsidentitäten, das Bild von Mann und Frau sind nicht nur sehr verbreitet, sondern werden fortwährend, bewusst als auch

unbewusst, durch, Interaktionen, Mimik, Gestik, Kleidung, Spielsachen etc. reproduziert. Aufgrund der scheinbaren Naturhaftigkeit wird Geschlecht als etwas Gegebenes, nicht Veränderbares erlebt. Im Kontrast dazu wird im folgenden Kapitel erläutert, dass Geschlecht auch als Konstruktion und somit als Veränderbar/Dekonstruierbar gesehen werden kann.

1.4.2. (De-)Konstruktivismus

Anfang der 1990er Jahre hat sich die Konzeption, Geschlecht als soziale Konstruktion zu sehen, in den Sozialwissenschaften stark verbreitet. Dabei muss bedacht werden, dass der Begriff Konstruktion in vielen Studien auf differente Grundlagen zurückgeht. Aufgrund der mannigfaltigen Spielarten des Konstruktivismus (Gildemeister, 2008) kann nicht von dem einen Konstruktivismus gesprochen werden. Alle werfen sie einen unterschiedlichen Blick auf „die Frage nach der Relationierung von Natur und Kultur in Bezug auf die Kategorie Geschlecht.“ (Gildemeister, 2008, S. 169–172) Sozialforscher_innen sind sich einig, „dass eine säuberliche Trennung von Natur und Kultur unmöglich ist und folgern daraus, dass das sogenannte `biologische Geschlecht` (`sex`) der Analyse *nicht vorgelagert* werden kann.“ (Gildemeister, 2008, S. 171)

Der Dekonstruktivismus geht unter anderem auf Vertreter_innen wie Jacques Derrida (1976), Michel Foucault (2014) und Luce Irigaray (1979) zurück (Rose, 2011). In Anlehnung an Jacques Derrida wird durch die dekonstruktivistische Perspektive hinterfragt, ob es eine Wahrheit hinter unterschiedlichen Erfahrungen und Sprechweisen eines Begriffs gibt. Anstatt die „Wahrheit des Geschlechts“ zu finden, konzentrieren sich dekonstruktivistische Zugänge „auf das je spezifische Scheitern einer `Wahrheit`“ (Villa, 2008, S. 202).

„In einer dekonstruktivistisch inspirierten Genderforschung geht es von daher weniger darum herauszufinden, wie Geschlecht im Kern seines Wesens `wirklich` ist, sondern vielmehr darum, wie es als binäre Kategorie wahrgenommen und diskursiv konstruiert, aber auch dekonstruiert wird, und welche Ausschlüsse von Lebenspraxen und -konzepten damit unter der Hand einhergehen.“ (Rose, 2011, S. 84)

Judith Butler (1991, 1997) widmete sich der Konstruktion der Kategorie Geschlecht und öffnete den Dekonstruktivismus für die Geschlechterforschung (Rose, 2011). Mit ihrem Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“ entfachte Butler (1991) in der Geschlechterforschung einen neuen Diskurs, indem sie die Normierung von Geschlecht und damit implizit auch die Vorstellung von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität kritisiert:

„Ja, möglicherweise ist das Geschlecht (sex) immer schon Geschlechtsidentität (gender) gewesen, so daß [sic!] sich herausstellt, daß [sic!] die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität letztlich gar keine Unterscheidung ist.“ (Butler, 2014, S. 24)

Ihrer Auffassung nach kann „Geschlecht keine vordiskursive, anatomische Gegebenheit sein“ (Butler, 2014, S. 26). So zeigte sie, dass Zweigeschlechtlichkeit sowie eine Zugehörigkeit durch die Geburt zu dem „einen“, „Männlichen“ oder dem „anderen“, „Weiblichen“, kein natürlicher

Tatbestand ist. Geschlecht ist vielmehr ein gesellschaftliches Produkt. Nach Butler ist weder die Geschlechtsidentität ein Resultat des "biologischen" Geschlechts noch sind beide unveränderbar oder naturgegeben. Folgendes Zitat soll diese Folgerung verdeutlichen:

„Gemeint ist vielmehr, dass aus am Körper verortete Genitalien noch keine Geschlechter und insbesondere noch keine Geschlechterordnung entsteht, sondern erst aus einer Geschlechterordnung heraus Genitalien mit Bedeutung aufgeladen und zu ‚Geschlechtszeichen‘ werden können.“ (Gildemeister & Hericks, 2012, S. 197)

Auch wenn es einfach erscheint, die Geschlechter aufgrund von Gestalt und biologischen Anordnungen in zwei Kategorien zu teilen, gibt es für Butler dennoch keinen Anlass aufgrund dieser Einfachheit eine Geschlechterbinarität einzuführen oder aufrechtzuerhalten. Ihrer These nach wird der Glaube an eine Zweiteilung der Geschlechter gestärkt, da die Ansicht über ein nachahmendes Verhältnis von Geschlechteridentität und Geschlecht besteht (Butler, 2014). Nach Focks (2016) gilt es daher, die „Zwangsordnung von Sex, Gender und Begehren“ bewusst wahrzunehmen und zu zerteilen, eben zu dekonstruieren.

Geschlecht kann dann zu einem freischwebenden Artefakt werden, wenn das soziale Geschlecht „gender“ nicht als bloße Folge vom anatomischen Geschlecht „sex“ gehandelt wird (Butler & Menke, 2014). Butler möchte die in feministischen Theorien teilweise als natürlich gehandelte Tatsache entlarven und aufbrechen. Ihr Ziel ist es, mit subversiven und kreativen Methoden zu Geschlechter-Verwirrung beizutragen (Villa, 2008).

„Dekonstruktion zielt darauf ab, das System geschlechtstypisierender Zuschreibungen zu destabilisieren; sie problematisieren jede Form von Identitätspolitik und vermeiden den verbreiteten Fehler subordinierter Gruppen, ihre Politiken auf vorgebliche Kontrasttugenden zu fundieren. Sie setzen an bei der Verschiebung von Geschlechtsbedeutungen, der Kritik an stereotypisierenden Auffassungen von dem, was Frauen und Männer ‚sind‘, ‚können‘ und ‚wollen‘.“ (Knapp, 2001, S. 102)

Auch Villa betont, dass Dekonstruktivismus für die Genderforschung von Bedeutung sein kann:

„Erkennt man, dass Diskurse und Normen institutionalisierte Wunschvorstellungen sind und stellt man die unkontrollierbare und immanent offene Dynamik diskursiver Praxis in Rechnung, dann erweist sich auch die Realität des Geschlechts (als Identität und nicht-diskursive Praxis) als brüchig, inkohärent, widersprüchlich und prozesshaft, und damit auch als veränderbar.“ (Villa, 2008, S. 221)

Im anschließenden Kapitel, wird auf die bereits genannten Theorien aufgebaut und durch Doing Gender dargelegt, wie das Geschlecht beständig hergestellt wird.

1.4.3. Doing Gender

Zu Beginn dieses Abschnitts wird das Konzept in groben Zügen skizziert. Daran anschließend werden die Bezüge zur gendersensiblen Pädagogik aufgezeigt und die Relevanz dieser Theorie für die Arbeit im Kindergarten dargelegt.

„Das Konzept des ‚doing gender‘ entstammt der interaktionstheoretischen Soziologie und ist in der Geschlechterforschung zu einem Synonym für die in dieser Tradition entwickelte Perspektive einer ‚sozialen Konstruktion von Geschlecht‘ geworden.“ (Gildemeister, 2010, S. 137)

Doing Gender, ursprünglich von Candace West und Don H. Zimmermann begründet, geht auf ethnomethodologische Untersuchungen von Garfinkel (1967) zurück. Nach Meissner ist der Kerngedanke des Doing Gender,

„[...] dass Geschlecht nicht etwas ist, was wir qua körperlicher Ausstattung oder qua Sozialisation¹⁷ (!) haben, vielmehr muss die Geschlechtszugehörigkeit beständig interaktiv hergestellt werden [...] Geschlecht wird also nicht als Eigenschaft eines Individuums betrachtet, sondern als interaktive Hervorbringung, als emergentes Ergebnis sozialer Situationen.“ (Meissner, 2008, S. 9)

Das Konzept Doing Gender von West und Zimmermann wird in vielen Artikeln in der Elementarpädagogik beschrieben, um geschlechtsbezogenes Verhalten zu reflektieren. Es wird klar, dass von einem rein biologischen Erklärungsansatz aber auch von einem reinen Sozialisationsansatz Abstand genommen werden muss (Rohrman, 2015). West und Zimmermann definieren: „Doing gender means creating differences between girls and boys and women and men, differences that are not natural, essential, or biological.“ (West & Zimmermann, 1987, S. 137) Ayaß beschreibt:

„Der große Vorteil dieses Ansatzes ist, dass Geschlechtszugehörigkeiten nicht als ein für allemal erworben gedacht werden, sondern dass das Augenmerk darauf gelenkt wird, wie Menschen in konkreten Situationen im Umgang mit anderen Menschen ihr eigenes Geschlecht und das Geschlecht der anderen fortwährend erzeugen.“ (Ayaß, 2008, S. 15)

West und Zimmermann gehen, wie auch schon Garfinkel (1967), von einer Omnirelevanz des Geschlechts aus und differenzieren bei der Konstruktion von Geschlecht zwischen drei voneinander unabhängigen Dimensionen. Damit wollen sie sich von der „sex“ und „gender“ Unterscheidung abgrenzen und somit auch die Debatte über das „natürliche“ und „biologische“ Geschlecht überwinden (Gildemeister, 2010). Diese Trennung in „kulturgegeben“ und „naturgegeben“ hilft zwar vorerst Normierungen der Rollenzuschreibungen sichtbar zu machen, jedoch wird gleichzeitig die Heterogenität unter den binär eingeteilten Geschlechterkategorien „Frau“ „Mann“ unsichtbar und unhinterfragt (Gildemeister & Hericks, 2012).

- „sex“ Geburtsklassifikation: Ist jene Einordnung, die durch sozial vereinbarte, äußere Geschlechtsmerkmale oder auch durch Chromosomenanalyse, also durch das körperliche und biologische Geschlecht, gefällt wird.

¹⁷ Es kann nicht von der einen Sozialisation gesprochen werden, da es je nach wissenschaftlichem Kontext unterschiedliche Modelle gibt. Nach Gudjons (2011) kann Sozialisation als „Gesamtheit der gesellschaftlichen Einflüsse“, die auf Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung wirken, beschrieben werden. „Dies schließt die Aneignung der grundlegenden Wissensbestände und Handlungsmuster ebenso ein wie die geltenden, sozialen Werte und wirksamen sozialen Normen.“ (Lenz, 2011, S. 385) In der modernen Sozialisationsforschung wurde von einer deterministischen Vorstellung, in der nur das Subjekt von der Umwelt geprägt wird, Abstand genommen. Der Mensch, ist nicht bloße_r Konsument_in ihrer_seiner Sozialisation, sondern es besteht eine aktive Auseinandersetzung, also ein wechselseitiger Prozess (Lenz, 2011). Ob Sozialisation ein veraltetes Konzept der Geschlechterforschung ist, behandelt u.a. Hagemann-White (2004).

- „sex-category“: Dabei handelt es sich um eine soziale Zuordnung, die aufgrund von gesellschaftlich "vereinbarten" Regeln erfolgt. Diese Kategorie muss nicht kongruent mit der Geburtsklassifikation sein.
- „gender“: Ist die durch Verhaltensweisen geleistete Bestätigung der Einteilung, das soziale Geschlecht.

Dieser Entwurf der drei Faktoren soll von West und Zimmermann als Gegenentwurf zur Unterscheidung von „sex“ und „gender“ verstanden werden (Meissner, 2008). Mit West und Zimmermanns Konzept wird Geschlecht als das Ergebnis von Konstruktion und sozialer Praxis gezeigt und nicht wie eben bei der Unterscheidung von „sex“ und „gender“ von natürlichen Faktoren ausgegangen. Das bedeutet, dass Geschlecht nicht etwas ist, was ein Individuum innehat und sich im Alltag durch bestimmtes Handeln äußert. Im Gegenteil entsteht Geschlecht durch soziale Situationen und wird von Personen lediglich hervorgebracht (Gildemeister & Hericks, 2012).

„Durch Doing Gender stellen wir unsere Geschlechtszugehörigkeit dar und her, damit wir von unserer Umwelt eindeutig als zu unserem Geschlecht passend erkannt werden.“ (Schneider, 2015, S. 4)

Rohrman bezeichnet Doing Gender als eine „aktive ‚Herstellung‘ und Gestaltung von Männlichkeit und Weiblichkeit“ (Rohrman, 2015, S. 8).

„Bei voll sozialisierten Mitgliedern einer Gesellschaft erfolgen dabei sowohl die Darstellung als auch die Interpretation der Darstellungsleistung so routiniert und unexpliziert, dass diese für die Beteiligten selbst zumeist ungesehen bleiben, auch für z.B. wissenschaftliche Beobachter[_innen] nur schwer zu entschlüsseln sind.“ (Gildemeister & Robert, 2011, S. 96)

Kinder eignen sich ihr Handlungs- und Gefühlsrepertoire sowie Körperpraxen und bestehende „Geschlechterregeln“ im Laufe ihrer Entwicklung an. Dies geschieht ab der Geburt des Kindes vor allem über Geschlechtersymbole wie beispielsweise Farben, Kleidung und Spielmaterialien (Focks & Lutze, 2015). Menschliches Handeln ist von gesellschaftlichen Vorgaben und Normen geleitet. Wir verhalten uns so, dass es in der sozialen Situation von unserer Umgebung als angemessen angesehen wird (Schneider, 2015).

„Kinder wie Erwachsene entscheiden im Rahmen ihrer Möglichkeiten was für ein Mädchen bzw. Junge, Frau bzw. Mann sie sind oder sein wollen, und wie sie sich zu geschlechtstypischen sozialen Erwartungen in Bezug setzten.“ (Rohrman, 2015, S. 8)

Doing Gender meint eben nicht nur das angepasste Verhalten, sondern auch die Erwartungshaltungen unserer Mitmenschen. Die Erwartungen sind durch binäre und heteronormative Vorstellungen von Geschlecht beeinflusst, daher ist es schwer, keine geschlechtsstereotypen Vorurteile und Erwartungen zu bilden und folglich geschlechtsneutral zu agieren (Schneider, 2015). „Mit Traditionen sind oftmals massive Rollenzuschreibungen und ganz spezifische Verhaltenserwartungen verknüpft, die unbedingt kritisch zu hinterfragen

sind.“ (Radler, 2005, S. 90) Petra Focks (2016) vertritt die Meinung, dass die Entwicklung eines Menschen nicht frei von sozialen und kulturellen Verhältnissen entstehen und voranschreiten kann. So wird auch die Geschlechtsidentität abhängig von Herkunft und Milieuzugehörigkeit, subjektiv (re)-produziert und bewertet.

Sowohl bei Doing Gender als auch bei Doing Difference (siehe S. Doing Difference³⁶) wird die aktive Beteiligung von Individuen bei der Konstruktion von Geschlecht betont. Hanna Meissner (2008) weist jedoch darauf hin, dass dies nicht als freiwillige Darstellung der einzelnen Individuen gewertet werden soll. Durch das Handeln von Individuen werden Geschlechterdifferenzen hervorgebracht, jedoch basiert dies auf gesellschaftlichen Grundgewissheiten, also überindividuellen Regeln, welche in der Gesellschaft und in Institutionen eingebettet sind. Den Zwang eine „korrekte“ Geschlechtsdarstellung zu liefern fassen West und Zimmermann unter „accountability“ zusammen.

Doing Gender und gendersensible Pädagogik

Wie schon erwähnt, wird in nahezu allen Publikationen zu gendersensibler Pädagogik im Kindergarten auf den Doing Gender Ansatz verwiesen (u.a. Focks 2016). Auch Rohrmann (2015) nimmt in seinen zahlreichen Publikationen immer wieder Bezug auf dieses Konzept. Seiner Ansicht nach bleibt z.B. unterschätzt, dass unbewusste Verhaltensweisen von pädagogischen Fachkräften zur Konstruktion von Geschlechterunterschieden bei Kindern beitragen können, denn Kinder „setzen sich mit Anlagen und Vorgaben der Umwelt auseinander und haben das Bedürfnis, die eigene Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität zu entwickeln und darzustellen“ (ebd., S. 7). Des Weiteren orientieren sie sich dabei auch an Bezugspersonen und somit auch an pädagogischen Fachkräften.

Dazu Focks (2016):

„[...] Formen von ‚doing gender‘ verfestigen bei Kindern die Vorstellung, dass bestimmte Bereiche, Verhaltensweisen männlich und andere weiblich sind und behindern damit frühe Bildungsprozesse.“ (ebd., S. 46)

Doing Gender dient als Konzept, um Prozesse und soziale Handlungen, in denen Geschlechterdifferenzen erst entstehen, zu beobachten, zu analysieren und zu reflektieren (Gildemeister & Robert, 2011). Daher sollten pädagogische Fachkräfte, aber auch Bezugspersonen, ihre eigenen Doing Gender-Prozesse im Kontakt mit Kindern, weiteren Bezugspersonen und anderen Fachkräften wahrnehmen und sich kritisch damit auseinandersetzen (als Beispiel: „Wann nehme ich ein Kind als Junge oder als Mädchen wahr?“) (Focks, 2016).

„In der pädagogischen Arbeit mit den Kindern geht es darum zu beobachten, ob sie Geschlechterdifferenzen hervorheben oder herunterspielen, sich an tradierten Stereotypen

orientieren oder nicht und Kinder in ihrer individuellen Geschlechtsidentitätsentwicklung zu unterstützen.“ (ebd., S. 78)

Undoing Gender

Für West und Zimmermann ist ein Ausgangspunkt des Doing Gender Ansatzes eine Omnirelevanz von Geschlecht und somit Geschlecht als ständiger Bestandteil jeglicher Aktivität. Somit wird die Frage „Can we ever not do gender?“ von West und Zimmerman mit „No“ beantwortet. Die These der Omnirelevanz wird inzwischen von West und Fenstermaker (1995) und Hirschauer (1994) in Frage gestellt. Bei Hirschauer wird auf ein mögliches Undoing Gender verwiesen (Gildemeister, 2008). Die Frage nach der Neutralisierung von Geschlecht, eben einem Undoing Gender (Hirschauer, 1994), wird in den letzten Jahrzehnten immer wieder gestellt (Gildemeister & Robert, 2011). So gehen etwa sowohl Hirschauer als auch Gildemeister und Hericks (u.a.) nicht von einer Omnirelevanz als Folge einer Omnipräsenz von Geschlecht aus. Geschlecht kann so, je nach „kontextueller Kontingenz“, eine hochrelevante bis irrelevante Position einnehmen (Gildemeister & Hericks, 2012).

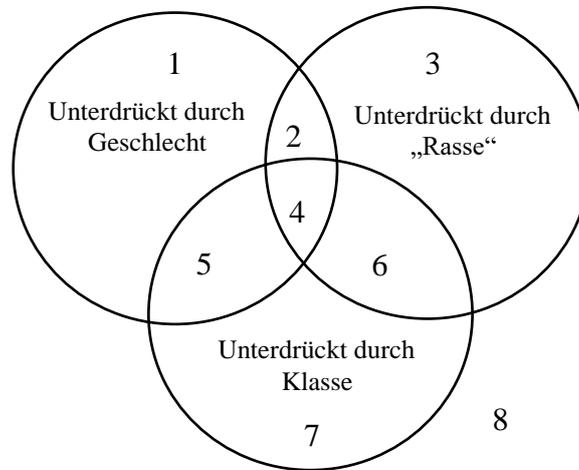
„Aussetzen, Ruhenlassen, Entdramatisierungen von Geschlecht verlangen von Seiten der Akteure aber eine hohe Kontextsensibilität sowie Bereitschaft, auf vergeschlechtliche Praktiken zu verzichten.“ (Gildemeister & Robert, 2011, S. 98)

Eine Fehlinterpretation von Undoing Gender wäre, dass die Kategorie Gender überflüssig geworden ist oder werden soll. Vielmehr geht es um eine Bewusstwerdung von Geschlechterkonstruktionen und darum auszuloten, wo eine Thematisierung der Geschlechtsdimensionen stattfinden kann. In weiterer Folge können Unterscheidungsstrukturen relativiert, vervielfältigt oder abgebaut werden (ebd.). So kann argumentiert werden, dass auch gendersensible Pädagogik nicht überflüssig geworden ist, sondern dass es um eine Bewusstwerdung und um ein Aufgreifen der Thematik geht, die zu einer Veränderung der Dimensionen führen kann.

Doing Difference

West und Fenstermaker gehen mit ihrem Ansatz noch einen Schritt weiter. Sie vertreten mit dem erweiterten Doing Difference Ansatz die Meinung, dass „gender“ in Interaktionen nie alleine produziert wird, sondern mit anderen Differenzkategorien simultan erzeugt wird. Fenstermaker und Zimmermann (1995) lenken die Aufmerksamkeit auf simultan zum Geschlecht wirkende soziale Kategorien wie Klasse und Ethnizität. Das Konzept Doing Gender wird damit zu einem Doing Difference ausgeweitet. Einerseits ist die Erweiterung damit begründet, dass Differenzierungsprozesse sich wechselseitig beeinflussen und somit Geschlecht, Klasse, „Rasse“ nicht zu trennen sind. Andererseits zeigt sich dabei die politische Einsicht, dass „der“ Feminismus von weißen, gut gebildeten Frauen dominiert ist und es daher einer Erweiterung bedarf, um einem gesamtgesellschaftlichen Anspruch gerecht zu werden.

Die folgende Abbildung zeigt eine sehr simplifizierte Darstellung von Unterdrückung aufgrund der Kategorien Geschlecht, Klasse und Rasse.



1= Weiße Ober- und Mittel-Klasse Frauen; 2= Ober- und Mittel-Klasse Frauen „of color“; 3= Ober- und Mittel-Klasse Männer „of color“; 4= Arbeiterinnen-Klasse Frauen „of color“ 5= Weiße Arbeiterinnen-Klasse; 6= Arbeiter-Klasse Männer „of color“; 7= Weiße Arbeiter-Klasse Männer; 8= Weiße Ober- und Mittel-Klasse Männer.

Abbildung 3: Darstellung von (Mehrfach-) Unterdrückung¹⁸

Die Abbildung der drei Kreise visualisiert zwar anschaulich die wechselseitigen Überschneidungen, erfährt aber auch einige Kritik. Für eine genauere Ausführung der Kritikpunkte an "Doing Difference" siehe u.a. Ayaß (2008).

Für die gendersensible Pädagogik kann dieses Konzept, trotz der Kritik, den Anstoß geben weitere Differenzkategorien, welche durch die Gesellschaft konstruiert und gelebt werden, zu beachten und so eine Sensibilität in der pädagogischen Arbeit zu entwickeln.

1.4.4. Alltagsweltliches Geschlechterwissen und rhetorische Modernisierung

Der bewusste Umgang mit Gender und die Thematisierung davon stößt in der Bevölkerung immer wieder auf Unverständnis und Gegenwehr. Wetterer (2009) beschreibt mit ihrem Konzept des alltagsweltlichen Geschlechterwissens das Spannungsfeld im Diskurs. Darauf folgend wird ebenso in Anlehnung an Wetterer (2003, 2013) mit der „rhetorischen Modernisierung“ die Problematik aufgegriffen, dass ein Großteil der Gesellschaft davon

¹⁸ Modifiziert übernommen aus: Fenstermaker & Zimmermann (1995).

ausgeht bereits Gleichberechtigung zu leben, wodurch eine gendersensible Haltung und auch Pädagogik überflüssig geworden zu sein scheint.

Alltagsweltliches Geschlechterwissen

Menschen in der Gesellschaft, egal ob Frauen_, Männer_, Gender-Expert_innen oder feministische Theoretiker_innen, wissen sehr Unterschiedliches über die Kategorie Geschlecht und befinden Unterschiedliches für wissenswert. Wissen über Geschlecht kann nicht als selbstverständliches Wissen angenommen werden und ist durch eine Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Spielarten von Geschlecht zu einem Spannungsfeld geworden (Wetterer, 2009). So vertritt Wetterer die These, dass heutige Gleichstellungspolitik immer im Spannungsfeld der unterschiedlichen Spielarten von Geschlecht agiert. Spielarten von Geschlechterwissen sind nach Wetterer:

„Alltagsweltliches Geschlechterwissen, Gender-ExpertInnenwissen und wissenschaftliches Geschlechterwissen stellen Idealtypen von Wissen oder konkurrierende Wirklichkeitskonstruktionen dar, die für unterschiedliche Konstellationen und Felder sozialer Praxis handlungsrelevant und dort aus praktischen Gründen unverzichtbar sind.“ (Wetterer, 2009, S.56)

Wetterer stützt sich mit ihrer These auf die Wissenssoziologie nach Schütz (1972) und Berger und Luckmann (1969). Zugrunde liegt die Annahme, dass es sich bei den Spielarten um qualitativ verschiedene Typen handelt, welche in differente Konstellationen sozialer Praxis eingebunden sind. Wetterer spricht bei den unterschiedlichen Arten auch von „konkurrierenden Wirklichkeitskonstruktionen“ (Wetterer, 2009). Expert_innen auf dem Gebiet der Gender Theorien haben eine Professionalisierung erlebt, jedoch sind die Erkenntnisse und Einsichten dieser Professionist_innen oftmals nicht verständlich bzw. plausibel. „Das Alltagswissen kompetenter Gesellschaftsmitglieder ist weit entfernt von der Gender-Kompetenz, die Gender_ExpertInnen für unverzichtbar halten“ (ebd, S. 46). Im urbanen Milieu hat sich dazu noch jene Überzeugung verbreitet, dass Geschlecht und Geschlechterdifferenzen kaum noch tragende Rollen spielen und somit Geschlechteranalysen und Gleichstellungspolitik als „altmodisch“ und überflüssig gewertet werden. Diese Unterschiede zwischen Alltagswissen, Gender-Expert_innenwissen und wissenschaftlichem Geschlechterwissen werden oftmals in der Gesellschaft nicht wahrgenommen oder ausreichend artikuliert und können als eine Hierarchisierung des Wissens gesehen werden. Diese Hierarchisierung des Wissens bringt eine Erschwerung eines Dialogs zwischen den Menschen mit sich, und so gestaltet sich dieser eher in Form von Belehrung von oben auf die „breite Masse“ der Menschen herab. „Jede Spielart von Geschlechterwissen ermöglicht eine spezifische Form sozialen Handelns, weshalb sich die AkteurlInnen nur ungern eines Besseren belehren lassen“ (ebd., S. 45).

„Diese Theorien sind handelnden Personen oft nicht bewusst, sie sind jedoch selbstverständlich im Alltag präsent, und spiegeln gleichzeitig gesellschaftliche Zuschreibungen wider. Unterschiede zwischen Mädchen und Buben/ Frauen und Männern werden also vorausgesetzt und erwartet gleichermaßen.“ (Schneider, 2015, S. 3)

Menschen erklären sich Unterschiede zwischen Geschlechtern, die sie im Alltag wahrnehmen, durch ihr Wissen selbst. Auch Claudia Schneider geht in der Education Box auf das von Wetterer beschriebene alltagsweltliche Geschlechterwissen ein (ebd.).

Rhetorische Modernisierung

Wetterer führt die „rhetorische Modernisierung“ als Beispiel für das erfolgreiche Scheitern von feministischer Kritik an, welche sich in vielen sozialen Lebensbereichen (z.B. Arbeitsteilung in einer Partnerschaft) widerspiegelt. Die feministische Kritik steht vor der Herausforderung, dass die Erfolge der Frauenbewegungen mittlerweile zum „common sense“ geworden sind und dadurch Feminismus überflüssig geworden zu sein scheint. Junge Frauen erleben heutzutage Selbstbestimmung, fühlen sich emanzipiert und scheinen frei in der Wahl ihres Lebensmodells.

„Das alltagsweltliche Differenzwissen, das also, was die Gesellschaftsmitglieder über den Unterschied der Geschlechter und die soziale Bedeutung der Geschlechterdifferenz über die Geschlechterordnung und das Verhältnis der Geschlechter wissen, ist [...] den Strukturen des Geschlechterverhältnisses und großen Teilen der sozialen Praxis ein ganzes Stück vorausgeeilt.“ (Wetterer, 2003, S. 289)

Es ist eine Beschäftigung mit dem „Nicht-Gesagten“ und dessen Konsequenzen, denn:

„Im Prozess der rhetorischen Modernisierung verändert sich nicht nur das Reden über die Geschlechter, sondern auch das Schweigen; verschiebt sich die Grenze zwischen dem, worüber sie sprechen, und dem worüber sich nur Stillschweigen bewahren lässt.“ (ebd., S. 290)

Die gelebte Praxis kann mit dem Diskurs und der Theorie nicht mithalten, daraus resultiert eine Diskrepanz zwischen ausgesprochenem Alltagswissen und den sozialstrukturellen Zwängen (Degele, 2008). Als Beispiel führt Wetterer die gegenwärtige Konstruktion einer „gleichberechtigten“ Hausarbeitsaufteilung in Partnerschaften an. In der Rhetorik nach außen wird das neue Leitbild von zwei autonomen Personen, welche eine egalitäre Partner_innenschaft inklusive Gleichheitsdiskurs und Selbstverwirklichungsanspruch, eingehen, geprägt. Parallel hat sich leider in der Praxis wenig geändert und so sind es weiterhin die Frauen_, die die Hausarbeit größtenteils übernehmen. Die Aufteilung der Arbeit wird dabei, im Gegensatz zu früher, als die Frauen_ für Kinder und Heim verantwortlich waren, nicht als Folge einer Geschlechterdifferenz gesehen, sondern als Ergebnis einer selbstbestimmten Wahl (Wetterer, 2013).

„Die alten Rollen werden in der Praxis beibehalten, aber durch die neue Sichtweise zugleich verdeckt [...]. Aus den expliziten sind latente Geschlechternormen geworden, die ihre Wirksamkeit auch daraus beziehen, dass ihre Thematisierung schwierig und riskant geworden ist [...].“ (ebd., S. 253)

Somit kann in Anschluss an Wetterers Ausführungen klar von einem Bedarf an Auseinandersetzung und Bewusstwerdung mit der Kategorie Geschlecht gesprochen werden. Ebenso lässt sich ableiten, dass eine Einführung und Umsetzung von gendersensibler Pädagogik im elementaren Bildungsbereich nicht als bereits absolvierte und überholte Maßnahme abzuschreiben ist. Sondern, dass es von Beginn an bewusste Schritte hin zu einer vermehrten Gendersensibilität für jedes Kind benötigt, um Rollenbilder in Wanken zu bringen. Oben angeführte Theorien können helfen Geschlecht als etwas Konstruiertes und somit Veränderbares wahrzunehmen, wodurch sich neue Handlungsmöglichkeiten in der Praxis ergeben können. Inwieweit bereits in der Elementarpädagogik mit der Geschlechtsdimension umgegangen, gendersensible Pädagogik gelebt wird bzw. inwiefern angehende Pädagog_innen in ihrer Ausbildung darauf vorbereitet werden, soll erhoben werden.

2. Zielsetzung und Forschungsfragen

Im Folgenden wird zu Beginn die allgemeine Zielsetzung der Studie beschrieben, um anschließend die daraus entwickelten, konkreten Forschungsfragen zu präsentieren.

2.1. Allgemeine Zielsetzung

Der Kindergarten hat sich mittlerweile als elementare Bildungseinrichtung für die frühe Kindheit in der österreichischen Gesellschaft etabliert. Wie beschrieben (Kapitel 1.2.1) ist jedes Kind mittlerweile verpflichtet, mindestens ein Jahr vor dem Einstieg in die Volksschule den Kindergarten zu besuchen. Dadurch kommt dem Kindergarten und den dort arbeitenden Personen erhöhte Verantwortung zu. Wie die Entwicklung der Kinder in der Institution Kindergarten vorangetrieben werden soll, wurde, wie erläutert (Kapitel 1.2.2), mittels Rahmenplan österreichweit definiert. Neben den anderen Aufgaben des Kindergartens, wie z.B. der Sprachförderung, ist auch die Förderung von Gendersensibilität als ein Arbeitsprinzip für Pädagog_innen im BRP festgehalten. Wie im Kapitel 1.1.3 bereits dargelegt, sind sowohl der Kindergarten als Bildungseinrichtung, als auch gendersensible Pädagogik in der Elementarpädagogik wenig beforschte Themengebiete. Der Kindergarten als zentrale Bildungseinrichtung für Kleinkindpädagogik und die dazugehörige Ausbildung für Pädagog_innen sollen in dieser Arbeit in den Mittelpunkt des Interesses gerückt werden. Die Ausbildung erfolgt wie (Kapitel 1.3) dargelegt in einer BAfEP.

*„Schülerinnen und Schüler erhalten an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik eine fundierte Allgemeinbildung. Zusätzlich werden jene Haltungen und Fähigkeiten vermittelt, die für eine professionelle pädagogische Arbeit im Berufsfeld Kindergarten [...] erforderlich sind.“
(MA 10, o.J., o.S.)*

Unter anderem sollen Persönlichkeitsmerkmale wie „Sensibilität für kultur- und geschlechtsspezifische Aspekte von Erziehung und Sozialisation“ entwickelt und erweitert werden. Da gendersensible Pädagogik mit einem expliziten Fokus auf die Ausbildung von Pädagog_innen bislang nicht untersucht wurde, verfolgt die Arbeit die Intention diesbezüglich erste Einblicke in das Themenfeld bieten zu können. Es soll durch die Forschung einerseits herausgefunden werden, inwieweit die zukünftigen Pädagog_innen mit der Thematik Gendersensibilität bereits vertraut sind und was sie unter gendersensibler Arbeitsweisen verstehen. Andererseits sollen konkrete Vorschläge für eine (weitere) Implementierung in der Ausbildung selbst, aber auch in die Praxis gesammelt werden.

2.2. Forschungsfragen

Auf Basis der zuvor beschriebenen konzeptionellen und theoretischen Einbettung sind folgende Forschungsfragen für die Masterarbeit zentral:

2.2.1. Forschungsfrage 1: Geschlechtstypisches Verhalten bei Kindern

Wie es zu einem geschlechtstypischen Verhalten und somit zu Geschlechterunterschieden kommt, sorgt für eine anhaltende Diskussion in Wissenschaft und Gesellschaft. Das Spannungsfeld erstreckt sich von Anlage bis Umwelt und die Diskurse reichen von zahlreichen wissenschaftlichen Studien, wie „Sex differences in the structural connectome of the human brain“ (Ingalhalikar et al., 2013) bis hin zur Belletristik z.B. „Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken“ (Pease & Pease, 2000). Auch im Feld der Gender Studies werden Erklärungen für eine Entstehung von geschlechtsstereotypen Mustern entwickelt wie z.B. das oben bereits angeführte Konzept „Doing Gender“ (West & Zimmerman, 1987).

Die Frage nach dem „Wie“, ist von besonderem Interesse für gendersensible Pädagogik, um Einflüsse und die Rolle von Geschlechterstereotypen für Kinder sichtbar zu machen, welche in weiterer Folge auch deren Entwicklung und Handeln leiten. Die pädagogische Haltung zur Frage der Entstehung von Geschlechtsunterschieden ist abhängig von individuellen Erfahrungen, persönlichen Wünschen und Zielen der Pädagog_innen. Anhand der Forschungsfrage 1 wird ermittelt, welche Positionen die Studierenden und Lehrkräfte in der oben genannten Debatte einnehmen, bzw. welche Faktoren deren Meinung nach gendertypische Verhaltensweisen beeinflussen.

1) Wie kommt es aus Sicht der Studierenden und Lehrkräfte der BAfEP zu geschlechtstypischem Verhalten im Kindergartenalter?

2.2.2. Forschungsfrage 2: Bild des Kindergartens

Aufgrund der großen Veränderungen in den letzten Jahrzehnten im Forschungsfeld „Kindergarten“ bezogen auf das Selbstbild der Einrichtung, den Bildungsauftrag und Aufgaben in und für die Gesellschaft, wird von Bildungs-Expert_innen gegenwärtig der Kindergarten als eine elementare Bildungseinrichtung verstanden. Der 2009 erschienene BRP (Charlotte Bühler Institut, 2009) legt österreichweit Grundlagen für die Elementarpädagogik dar. Welche Bilder aktuell vom Kindergarten bei den zukünftigen Pädagog_innen bzw. Lehrkräften in der Ausbildung von Elementarpädagog_innen selbst präsent und handlungsleitend sind, soll im Rahmen der Fragestellung 2 erforscht werden.

2) Wie definieren Studierende und Lehrkräfte der BAfEP den Kindergarten im Kontext von gendersensibler Pädagogik?

2.2.3. Forschungsfrage 3: Verständnis von gendersensibler Pädagogik

Ein Blick auf die bisher bestehenden Publikationen (Focks 2016, Rohrman 2015, Schneider 2015) zeigt, dass es nicht die „eine“ gendersensible Pädagogik gibt, welche auf eine_n

Vertreter_in zurückzuführen ist. Schon an der Begriffsvielfalt (Kapitel 1.1.1) zeigt sich eine Vielzahl an Ideen, Vorstellungen, Vorhaben und Konzepten in denen versucht wird geschlechterstereotypes Verhalten aufzubrechen, eine Gleichstellung von Mann und Frau herzustellen oder sogar die Kategorie und die Heteronormativität von Geschlecht als solches ins Wanken zu bringen. Auch in der BAfEP werden laut dem Lehrplan, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung (2016), Gender- und Diversity Kompetenzen vermittelt.

„Die Ausbildung an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik vermittelt folgende allgemeine und berufsspezifische sowie soziale und personale Kompetenzen: Die Absolventinnen und Absolventen können [...] - sensibel mit kultur-, geschlechter- und diversitätsrelevanten Aspekten von Erziehung und Bildung umgehen [...].“ (ebd., S. 3)

Bisher gibt es noch keinerlei Studien, welche sich mit gendersensibler Pädagogik in der Ausbildung von Elementarpädagog_innen beschäftigen, daher steht die Aggregation von Wissen über gendersensible Pädagogik und Genderkompetenzen unter den Diskutant_innen im Mittelpunkt der Forschungsfrage 3.

3) Was verstehen Studierende und Lehrkräfte der BAfEP unter gendersensibler Pädagogik?

2.2.4. Forschungsfrage 4: Vermittlung von gendersensibler Pädagogik

Nach den Lehrplänen (2004, 2016) der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik/Elementarpädagogik, zählt unter anderem das Erlernen einer verantwortungsvollen Haltung, sowie Umgang mit geschlechts- und diversitätsrelevanten Unterschieden zu den allgemeinen Zielen der Ausbildung. Wie und ob diese Kompetenzen im Unterricht vermittelt werden, wurde bis jetzt allerdings noch nie erhoben.

In welcher Art und Häufigkeit eine Vermittlung von gendersensiblen Inhalten bereits in den Unterricht integriert ist, wird daher anhand der Forschungsfrage 4 ermittelt.

4) Wie wird die Vermittlung von gendersensiblen Inhalten von Studierenden und von Lehrkräften in der Ausbildung wahrgenommen?

2.2.5. Forschungsfrage 5: Ziele von gendersensibler Pädagogik

So vielfältig wie Bildung von Geschlechtssensibilität definiert wird, so divers sind auch die formulierten Ziele (Kapitel 1.1.5) gendersensibler Pädagogik in Publikationen. Nach Lipowsky (2010) ist eine Umsetzung eines Konzeptes durch Pädagog_innen vor allem dann zu erwarten, wenn sie der Thematik eine hohe Relevanz beimessen. Durch das Wissen über Ziele von gendersensibler Pädagogik kann die Relevanz eines Themas möglicherweise erhöht werden und somit eine gendersensible Haltung fördern. Wie auch bei den vorangegangenen Fragestellungen gibt es dazu noch keinerlei Daten aus Studien. Welche Ziele bereits jetzt

geschlechtssensibler Pädagogik beigemessen werden, wird durch die Forschungsfrage 5 untersucht.

5) *Welche Ziele verbinden Studierende und Lehrkräfte der BAfEP mit gendersensibler Pädagogik?*

2.2.6. Forschungsfrage 6: Vor- bzw. Nachteile von gendersensibler Pädagogik

Anknüpfend an die Erfragung der Ziele, soll auch die persönliche Einstellung der Pädagog_innen zu gendersensibler Pädagogik eruiert werden. Wie Personen in der Ausbildung über gendersensible Pädagogik denken, welche Vor- und Nachteile sie in geschlechtssensibler Arbeit sehen, wurde bislang nicht erörtert. Die Forschungsfrage 6 adressiert diese Forschungslücke.

6) *Welche Vor- bzw. Nachteile sehen Studierende und Lehrkräfte der BAfEP in der Umsetzung von gendersensiblen Arbeitsweisen im Kindergarten?*

2.2.7. Forschungsfrage 7: Methoden von gendersensibler Pädagogik

Im BRP (Charlotte Bühler Institut, 2009) wurde die Umsetzung von geschlechtssensibler Arbeit festgeschrieben, jedoch ohne Anleitung zu bieten, wie eine Implementierung stattfinden kann. In Österreich wurden bisher Evaluationsberichte (z.B. Greul, Luftensteiner, & Maderthaler, 2009) von gendersensibel geführten Kindergärten publiziert und bieten erste Anhaltspunkte für eine Umsetzung. Die Education Box (2015), welche extra als Hilfestellung für die Realisierung von gendersensibler Pädagogik im Arbeitsalltag entwickelt wurde, bietet neben Fachwissen methodische Vorschläge für die Arbeit in der Elementarpädagogik an. Unklar ist jedoch, inwieweit diese Publikationen bereits in die Ausbildung von Pädagog_innen integriert werden. Da zukünftige Pädagog_innen als auch die Lehrkräfte auf bereits gemachte Praxiserfahrungen im Kindergarten zurückgreifen werden, sind persönliche Berichte aus dem Feld in Bezug auf Geschlecht, Rollenstereotype, Heteronormativität, Rollenvorbild von großem Interesse. Mittels der Frage 7 soll erforscht werden, in welcher Form Studierende und Lehrkräfte die Umsetzung von gendersensibler Pädagogik in der Ausbildung oder in der Kindergartenpraxis bereits erfahren bzw. umgesetzt haben. Des Weiteren wird durch die Frage der Raum eröffnet, methodische Konzepte für einen gendersensiblen Umgang im Kindergarten zu entwickeln. Diese Methoden und Konzepte aus der Praxis können wichtige Erkenntnisse sein, um eine Festigung von Gendersensibilität in der Elementarpädagogik voranzutreiben.

7) *Welche Methoden für eine praktische Umsetzung gendersensibler Pädagogik kennen Studierende und Lehrkräfte der BAfEP?*

3. Methode

Die Arbeit bedient sich, wie in weiterer Folge genauer beschrieben, der Methoden der qualitativen Sozialforschung. Im Zuge dieser Arbeit soll nicht nur über Pädagog_innen gesprochen werden, sie sollen auch zu Wort kommen und als Expert_innen angesehen und gehört werden. Anhand der Forschungsfragen sollen die Sichtweisen der zukünftigen Pädagog_innen und der Lehrkräfte der BAfEP durch die Methode der Gruppendiskussion erhoben und anschließend analysiert werden.

In den folgenden Kapiteln wird die Rolle des_der Forscher_in beschrieben, das Untersuchungsdesign, die Erhebungsmethode, und die praktische Durchführung erläutert, sowie die Stichprobe(n) für die Gruppendiskussionen dargelegt. Der Darstellung des Erhebungsinstruments folgt die Beschreibung der Analysemethode.

3.1. Rolle des_der Forscher_in

Es gilt in der qualitativen Sozialforschung zu beachten, dass die erforschende Person durch die Arbeit an der Forschung selbst zu einem Teil des untersuchten Feldes wird (Lettau & Breuer, 2007). Eine Schwierigkeit besteht darin, in der qualitativen Forschung und vor allem in der direkten Interaktion mit den Teilnehmer_innen die Balance von Nähe und Distanz aufrechtzuerhalten. Dies hängt einerseits von der_dem Forscher_in selbst ab, andererseits auch, wie die_der Forscher_in von den Teilnehmer_innen gesehen wird, bzw. welche Rolle und Status ihr_ihm zugestanden wird. So werden die Rollen laufend gemeinsam neu hergestellt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

Um diesem Konflikt vorzubeugen wird versucht dieses Dilemma sich bewusst zu machen und von Beginn an zu reflektieren. Als weitere Herausforderung kann die entstehende Hierarchisierung während eines Forschungsprozesses genannt werden. Speziell für diese Arbeit gilt die Anforderung, als Forscher_in nicht die Rolle, wie Wetterer (2009) (Kapitel 1.4.4) es benennt, des_der Gender-Expert_in oder des_der feministischen Theoretiker_in einzunehmen und damit eine Behandlung der Diskutant_innen von „oben herab“ zu riskieren. Die Befragten sollten als Expert_innen angesehen werden, um dadurch auch eine Hierarchisierung des Wissens zu vermeiden und um den Dialog zwischen den Diskutant_innen zu ermöglichen.

3.2. Untersuchungsdesign

Die Gruppendiskussion wurde als Erhebungsmethode gewählt, da so Daten gewonnen werden können, die sich durch die Interaktion zwischen den Teilnehmer_innen entfalten (Lamnek, 2005). Im Laufe des Gruppenprozesses können aufschlussreiche Informationen zu komplexen Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Einstellungsgeflechten exploriert werden. Nach Kühn & Koschel (2011) ist eine Teilnahme an einer wissenschaftlichen Gruppendiskussion eine seltene

Gelegenheit im Alltag, so auch für die Studierenden und Lehrkräfte der BAfEP. Es bietet sowohl die Möglichkeit eigene Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen, als auch Anerkennung durch andere zu bekommen. Durch den Austausch fühlen sich die Teilnehmer_innen in ihrer Rolle ernst genommen, es können individuelle Erlebnisse von anderen geteilt oder auch hinterfragt werden.

In der vorliegenden Arbeit soll eine Meinungsvielfalt in Erfahrung gebracht werden, indem zukünftige Pädagog_innen durch die Moderatorin angeleitet werden, über Geschlecht und gendersensible Pädagogik in Zusammenhang mit ihrer Ausbildung zu sprechen.

Das Ziel dieser Arbeit ist nicht eine Liste an Einzelstandpunkten zu erarbeiten, sondern die Meinung der Gruppe zur Thematik in Erfahrung zu bringen. Dies soll nicht bedeuten, dass die Teilnehmer_innen zu einem Konsens über die Diskussionsthemen kommen müssen (Schulz, Mack & Renn, 2012). Nach Zwick & Schröter (2012) können durch den Diskurs neben vielfältigen Meinungen der Teilnehmer_innen auch neue Gesichtspunkte und innovative Lösungsansätze entstehen. So sollen auch durch diese qualitative Untersuchung speziell nach neuen Umsetzungsmöglichkeiten in der Vermittlung von Gendersensibilität sowohl in der Ausbildung als auch in der elementarpädagogischen Praxis geforscht werden.

Im Folgenden werden einzelne Schritte der Durchführung detailliert beschrieben.

3.3. Erhebung qualitativer Daten

Die Erhebung der qualitativen Daten erfolgte in zwei voneinander getrennten Gruppendiskussionen. Die Diskussionen wurden unter Einsatz von Leitfäden (siehe Anhang 1 & 2, S.107-108) von der Autorin selbst geführt und fanden im April 2016 statt. Aus Gründen der Praktikabilität und der zeitlichen Ressourcen der Studierenden bzw. der Lehrkräfte wurden die Diskussionen im Schulgebäude abgehalten. Die Räumlichkeiten sind somit den Teilnehmer_innen bekannt und sind auch lebensweltlich mit der diskutierten Thematik zu assoziieren. Vor der Durchführung wurde auf die Schweigepflicht und Anonymisierung des Materials verwiesen und alle Teilnehmer_innen stimmten einer digitalen Audioaufnahme für eine anschließende Transkription und Analyse zu. Gruppendiskussionen sollten nach Lamnek (2005) in der Regel eine Dauer von 1-2 Stunden vorweisen. Aufgrund der mangelnden Zeitressourcen der Diskutant_innen sind die Diskussionen für eine Stunde angelegt. Die bei diesen beiden Diskussionen aufgezeichneten Tonaufnahmen haben eine Dauer von jeweils um die 67 Minuten.

3.4. Stichprobenbeschreibung

Da die Sichtweisen von zukünftigen Pädagog_innen im Vordergrund dieser Arbeit stehen, wurden speziell unter Studierende des BAfEP-Kollegs für die Teilnahme an einer

Gruppendiskussion geworben. Um die Perspektive auf die Ausbildung der Studierenden zu erweitern, wurden zusätzlich Lehrkräfte von fachspezifischen Fächern der BAfEP ersucht, ihre Erfahrungen bei einer eigenen Diskussion einzubringen.

Die Anfrage und Vernetzung zu den Studierenden und den Lehrkräften verlief über Mailverkehr und Telefonate mit einer Lehrkraft. Im Verlauf der Rekrutierung von Personen für diese Forschung ist ein Schneeballeffekt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) entstanden, da sich durch eine Kontaktperson mehrere Kontakte ergeben haben und diese wiederum weitere Personen angefragt haben. Für die Teilnahme erklärten sich insgesamt sieben Personen bereit. Fünf der Befragten befinden sich zum Zeitpunkt der Diskussion noch als Studierende an der BAfEP. Die zwei weiteren Personen sind als Lehrende in eben dieser Ausbildung tätig. Um den Studierenden eine angenehme Atmosphäre ohne Leistungsdruck zu ermöglichen, wurden zwei getrennt voneinander stattfindende Gruppendiskussionen durchgeführt. Die erste Gruppendiskussion umfasste somit fünf Studierende und die zweite Gruppe zwei Lehrkräfte.

3.4.1. Teilstichprobe - Gruppe der Studierenden

Alle fünf Studierenden haben in ihrer Vergangenheit die Reifeprüfung absolviert und befinden sich zum Zeitpunkt der qualitativen Erhebung im zweiten Ausbildungssemester im Kolleg der BAfEP. Die Lebenssituationen abseits der Ausbildung unterscheiden sich unter anderem in Familienstand, Elternschaft und unterschiedlichen Arbeitserfahrung in Art und Ausmaß. So gibt es auch Verschiedenheiten ob die Ausbildung in Elementarpädagogik im ersten oder zweiten Bildungsweg gewählt wurde.

3.4.2. Teilstichprobe - Gruppe der Lehrenden

Die beiden teilnehmenden Lehrkräfte sind in ihrer Ursprungsausbildung Kindergartenpädagog_innen und unterrichten zum Zeitpunkt der Erhebung fachspezifische Fächer (Didaktik, Pädagogik etc.) an der BAfEP. Beide haben mindestens ein abgeschlossenes Hochschulstudium und haben zusätzlich zu ihrer Anstellung an der BAfEP Lehraufträge im tertiären Bildungsbereich.

3.5. Entwicklung der Diskussionsleitfäden und Durchführung

Im Vorfeld der Gruppendiskussionen wurden von der Autorin die Leitfäden erstellt, welche die wichtigsten Themengebiete der angeführten Forschungsfragen durch offene Fragen abdeckten. Mit der Präzisierung und Konkretisierung der Fragen für den Diskussionsleitfaden sollen schon vorab inhaltlich grobe Rahmenthemen abgesteckt werden (Lamnek, 2005). Diese Rahmenthemen sind aufgrund des Forschungsinteresses entstanden, sie strukturieren den Leitfaden und auch die anschließende Diskussion. Die Konstruktion der Leitfäden wurde in Form mehrfacher Feedbackschleifen von Vertreter_innen der Zielgruppe und Expert_innen

begleitet. Zusätzlich zu diesem Prozess wurde ein Pretest mit einer Gruppe von Elementarpädagog_innen durchgeführt. Die Fragen und die Themenblöcke wurden inhaltlich für die Zielgruppe (Studierende/Lehrkräfte) angepasst und unterschiedlich gereiht. Die Leitfäden beinhaltet viele offene Fragen, welche eine Diskussion anregen und den Diskutant_innen damit viel Freiraum für ihre Gedanken, Meinungen und Vorstellungen lassen soll.

Die Diskussionsleitfäden sind in drei Themenblöcke gegliedert, welche wiederum Unterfragen zu den einzelnen Themengebieten beinhalten.

3.5.1. Themenblock - Elementarpädagogische Ausbildung

Dieser Themenblock geht besonders auf die Ausbildung an der BAfEP ein und versucht den Stellenwert von Themen wie Geschlecht, Gendersensibilität, genderreflektiertes Arbeiten zu erfragen. Es soll ermittelt werden, welche Assoziationen zu den Themen Geschlecht und Kindergarten im Unterricht aufkommen, beziehungsweise welche auch von den Lehrenden aktiv thematisiert und besprochen werden.

3.5.2. Themenblock – Ziele von gendersensibler Pädagogik

In diesem Fragenblock sollen die teilnehmenden Pädagog_innen angeregt werden, sich Gedanken über mögliche Ziele von gendersensibler Pädagogik zu machen. Es sollen Vor- und mögliche Nachteile von einer gendersensiblen Arbeitsweise im Kindergarten gesammelt und diskutiert werden.

3.5.3. Themenblock – Methoden von gendersensibler Pädagogik

Durch diesen Themenblock soll erfahren werden, welche Umsetzungsmöglichkeiten in der Kindergartenpraxis bereits von den Teilnehmer_innen erlebt, entwickelt und/oder getestet wurden, beziehungsweise welche Rahmenbedingungen für gendersensibles Arbeiten notwendig sind. Es soll auch die Möglichkeit gegeben werden über Schwierigkeiten und Hürden in der Umsetzung sprechen zu können.

3.5.4. Durchführung

Gleich zum Einstieg wird an die Teilnehmer_innen appelliert, eigene Erfahrungen in die Diskussion mit einzubringen um eine distanzierte und abstrakte Diskussion zu vermeiden (Mack & Tampe-Mai, 2012).

Die Gruppendiskussionen wurden auf einem digital aufgezeichnet und mittels der Software f4® in Protokolltechnik transkribiert. Die Identitäten der einzelnen Diskutant_innen wurden im Transkript anonymisiert (D1: A, B, C, D, E; D2: A, B; sowie I: Interviewerin). Es wurden in der Transkription gesprochene Worte festgehalten. Dialektgefärbte Äußerungen wurden im

Sinne der Verständlichkeit in Schriftsprache transkribiert. Unvollständige Sätze, deren Sinngehalt durch den Kontext der Diskussion nachvollziehbar waren, wurden originalgetreu verschriftlicht.

3.6. Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring

Für die Auswertung der Gruppendiskussionen wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) gewählt. Die sukzessive Auseinandersetzung mit dem zuvor erfassten Material wurde entlang von standardisierten Arbeitsschritten durchgeführt. Durch die Zerlegung der einzelnen Interpretationsschritte und Transparenz dieser kann die Analyse für Dritte nachvollziehbarer und überprüfbarer gemacht werden (Mayring, 2010). Das auf diese Forschungsarbeit angepasste wird folgend genauer erläutert.

3.6.1. Ablauf der Analyse

Schritt 1 - Festlegung des Ausgangsmaterials

Als Erstes muss das zu analysierende Material festgelegt werden. Im Falle dieser Arbeit wurde das gesamte Material aus beiden Gruppendiskussionen betrachtet, es gab keine Stichprobenziehung oder ähnliche Auswahlverfahren.

Schritt 2 - Bestimmung der Analysetechnik

Nach Mayring (2010) stehen je nach Forschungsvorhaben und Interesse, unterschiedliche Grundformen der Inhaltsanalyse zur Verfügung. Es kann dabei zwischen der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung unterschieden werden. Im Zuge der Inhaltsanalyse wurde das Textmaterial sowohl inhaltlich strukturiert, um deduktiv Oberkategorien für das Kategoriensystem zu extrahieren, als auch die Technik der Zusammenfassung bestimmt, um induktiv Subkategorien erstellen zu können (siehe Schritt 4).

Schritt 3 - Definition der Analyseeinheit

Die Unterteilung der Analyseeinheiten kann nach Mayring (2010) in Kodier-, Kontext und Auswertungseinheit gegliedert werden. In dieser Studie definiert sich die Kodiereinheit (=kleinster kodierbarer Textbaustein) als eine inhaltstragende Aussage von Teilnehmer_innen in Bezug auf Forschungsfragen. Als Kontexteinheit und somit als der größtmögliche Textbestandteil des Materials gelten ganze Absätze, sofern Sinnzusammenhang gegeben ist.

Schritt 4 - Erstellung des Kategoriensystems und des Kodierleitfadens

Wie bereits erwähnt, wurden das Kategoriensystem und der dazugehörige Kodierleitfaden (siehe Anhang 3, S. 109) sowohl durch die strukturierende als auch durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse erstellt.

Die Hauptkategorien ließen sich aus der theoretischen Einbettung, den festgelegten Forschungsfragen herleiten, bzw. waren sie im Zuge der Diskussionen, also während der

Erhebung, leitend. So waren bereits deduktiv Oberkategorien des Kategoriensystems vorgegeben und gaben so eine inhaltliche Strukturierung für das weitere Material vor. Durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion, wie in einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse vorgegeben, wurden induktiv Subkategorien ermittelt. Auf diesen Kategorien als Basis aufbauend wurde für die weiteren Kodierungsschritte (5-7) mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ein Kodierleitfaden erstellt. Der Leitfaden beinhaltet die Bezeichnung der Kategorien, eine Beschreibung dieser, um Ein- und Ausschlüsse konkretisieren zu können, und ein Ankerbeispiel. Durch den Kodierleitfaden können Kodierungen transparenter und nachvollziehbarer gemacht werden.

Schritte 5-7 - Kodierung, Revision der Kategorien, endgültiger Materialdurchlauf

Die Zuordnung der Textbausteine des Material zu den einzelnen Ober/Sub-Kategorien wurde entsprechend des Kodierleitfadens mittels der Software MAXQDA© (Version 12) unternommen. Da nach dem Kodieren von ca. 50 Prozent des Diskussionsmaterials jede Analyseeinheit einer inhaltstragenden Kategorie zugeordnet werden konnte, war ohne Revision der weitere Materialdurchlauf möglich.

Schritt 8 – Rücküberprüfung des Kategoriensystems

Um die Gültigkeit der Ergebnisse zu vertreten und eine Validität, Objektivität und Reliabilität (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013) in Bezug auf das System voraussetzen zu können wurde das Kategoriensystem rücküberprüft. Im Zuge der Auswertung wurden einige Subkategorien angesichts zu geringer Anzahl an Nennungen zusammengefasst und in ihren Beschreibungen ergänzt. Es mussten sowohl Exklusionen von Subkategorien als auch Neukonstruktionen vorgenommen werden und aufgrund dieser Umstrukturierungen wurde die Kodierung wiederholt. Die Letztversion des Kategoriensystems sowie eine Beschreibung der Oberkategorien folgt in Kapitel 3.6.2.

Schritte 9-10 – Ergebnisaufbereitung und Interpretation der Ergebnisse

Um das Datenmaterial umfassend abzubilden, werden die Inhalte der Kategorien in paraphrasierter Form als Antworten auf die Forschungsfragen wiedergegeben. Zusätzlich werden die zusammengefassten und analysierten Aussagen mit Textbeispielen aus den Gruppendiskussionen ergänzt, um so das Datenmaterial getreu und kompakt zu skizzieren.

3.6.2. Kategoriensystem

Das Kategoriensystem besteht einerseits aus den deduktiv gewonnen und strukturierten Oberkategorien, welche die erfragten Themenkomplexe markieren. Andererseits beinhalten sie die induktiv ermittelten Subkategorien (max. drei Subkategorien), welche, wie bereits im

vorangegangenen Kapitel 3.6.1 beschrieben wurde, durch die Arbeit mit dem Transkriptionsmaterial entstanden sind.

Das Kategoriensystem folgt einer inhaltlichen Logik, wonach die ersten drei Kategorien (geschlechtstypisches Verhalten, Bild des Kindergartens und Ausbildung) als Hinführung zur gendersensiblen Pädagogik gedacht sind. Darauf aufbauend sind die Kategorien, die explizite Auskunft über gendersensibler Pädagogik geben sollen. Zeigten sich im Verlauf der Materialsichtung inhaltlich relevante Aspekte, die deduktiv nicht berücksichtigt wurden, fanden diese als Subkategorien Einzug in die jeweilige Oberkategorie. Die Oberkategorien waren auch bei Formulierung der Diskussionsleitfäden handlungsanleitend und wurde mittels des Datenmaterials durch mehrere Subkategorien erweitert. Die detaillierte Auflistung der Oberkategorien inklusive der gewonnenen Subkategorien werden im Anhang tabellarisch dargestellt. In der folgenden Tabelle wird Übersicht über die Oberkategorien gegeben.

Tabelle 2: Übersicht der Oberkategorien

Oberkategorien

Geschlechtstypisches Verhalten
Bild des Kindergartens
Ausbildung
Gendersensible Pädagogik
Ziele gendersensibler Pädagogik
Methoden gendersensibler Pädagogik

Geschlechtstypisches Verhalten

Die Oberkategorie *Geschlechtstypisches Verhalten* umfasst all jene Aussagen, welche Hinweise auf typische Geschlechtsrollen und deren Verhaltensweisen geben. Die Subkategorien sind jene Faktoren (z.B. Erziehung, Kultur, Medien), welche laut den Befragten für geschlechtstypisches Verhalten ausschlaggebend oder beeinflussend sind.

Bild des Kindergartens

Diskussionssequenzen werden in die Oberkategorie *Bild des Kindergartens* kodiert, wenn der Inhalt den Kindergarten definiert bzw. den Alltag im Kindergarten (z.B. Aufgaben und Wirkmacht) in Bezug auf Arbeit mit Geschlecht beschreibt.

Ausbildung

Die Oberkategorie *Ausbildung* speist sich aus jenen Aussagen, die über den Stellenwert des Themas gendersensible Pädagogik in der Ausbildung Auskunft geben. Auch Äußerungen, welche die Form und Häufigkeit einer Vermittlung von Gendersensibilität im Unterricht, bzw. die Perspektive der Lehrenden beschreiben, werden dieser Kategorie zugeordnet.

Gendersensible Pädagogik

Die Aussagen, die eine Definition zum Begriff gendersensibler Pädagogik beinhalten, werden unter der Oberkategorie *Gendersensible Pädagogik* gefasst. Des Weiteren werden Äußerungen, die Assoziationen zur Thematik, sowie Vor- und Nachteile zum Konzept in diese Oberkategorie gefasst und mittels Subkategorien (z.B. Definition, Einstellungen) differenziert.

Ziele gendersensible Pädagogik

Die in den Gruppendiskussionen direkt oder indirekt genannten Zielformulierungen von gendersensibler Pädagogik werden unter der Oberkategorie *Ziele gendersensibler Pädagogik* gefasst. Als Ziel werden Aussagen definiert, welche den Zweck bzw. die Absicht von gendersensiblen Handeln im elementarpädagogischen Bereich beschreibt.

Methoden gendersensibler Pädagogik

In die Oberkategorie *Methoden gendersensibler Pädagogik* sind alle Aussagen eingeordnet, die Umsetzungsmöglichkeiten jeglicher Art (Raumgestaltung, Sprache, Materialien etc.) skizzieren. Darunter fallen alle Methoden, unabhängig davon, ob sie bereits in der Praxis von den diskutierenden (zukünftigen) Pädagog_innen Anwendung gefunden haben oder erst in der Theorie bestehen.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der gewonnenen Kategorien verschriftlicht dargestellt.

4. Darstellung der Ergebnisse

Das folgende Kapitel beschreibt die Ergebnisse der Auswertungen. Die gewonnenen Ergebnisse werden entlang der Forschungsfragen dargestellt, wobei die Befunde der Studierenden-Gruppe und der Lehrenden-Gruppe getrennt erläutert und beispielhaft mit Wortmeldungen aus den Diskussionen (*kursiv*) verdeutlicht werden.

4.1. Geschlechtstypisches Verhalten bei Kindern

Im Zuge der Gruppendiskussionen kristallisieren sich aus den Redebeiträgen der teilnehmenden Personen im Besonderen sieben beeinflussende Faktoren für geschlechtstypisches Verhalten heraus, welche in Folge näher beschrieben werden.

4.1.1. Bezugspersonen

Studierende

Wird die Frage nach möglichen Einflussfaktoren auf geschlechtstypisches Verhalten gestellt, so wird immer wieder die Wirkung von familiären Bezugspersonen auf ihre Kinder zur Sprache gebracht. Es werden von den Student_innen Beispiele genannt, die einen starken Einfluss von „Zuhause“ vermuten lassen. In einer Aussage wird vor allem dem Vater eine große Macht auf die Erziehung des Kindes zugesprochen. Gleichzeitig wird, auch von Situationen berichtet, in denen Kinder sich trotz der Beeinflussung durch Bezugspersonen konträr zu diesen Vorbildern entwickeln. Von der Mehrheit der Befragten wird die Erziehung zuhause gegensätzlich, also nicht geschlechtssensibel, zu der Erziehung im Kindergarten eingeschätzt.

Studierende berichten aus der Praxis, dass einerseits Bezugspersonen erlebt werden, welche normentsprechendes Verhalten ihrer Kinder fördern und andererseits Personen, die bemüht sind geschlechtsstereotype Normen in der Erziehung aufzulockern. Laut Aussagen der Befragten versuchen Eltern vor allem durch sprachliche positive Verstärkung ihre Kinder zu ermutigen, auch nicht stereotype Verhaltensweisen auszuprobieren, bzw. sie weiterhin auszuführen. Anders dazu werden Situationen im Alltag geschildert, in denen sich Erziehungsberechtigte für das nicht normentsprechende Verhalten ihrer Kinder bei Pädagog_innen entschuldigen.

„Ich glaube aber auch, dass das viel vom Vater kommt.“ (D1/505) „Es ist doch egal, wenn dir das gefällt, dann gefällt dir das halt. Das ist auch kein Problem.“ (D1/980-981)

Lehrkräfte

Auch beim Gespräch der Lehrenden wird Bezugspersonen eine besondere Wirkmacht in Bezug auf geschlechtstypisches Verhalten zugeschrieben. Uneinigkeit zwischen den Diskussionsteilnehmer_innen zeigt sich in Aussagen zu der Frage nach der Mächtigkeit dieser Einflüsse durch die Familie und die Erziehungsberechtigten, neben anderen Faktoren wie Medien und Gesellschaft. Es wird von Kindertagesituationen erzählt, in denen

Bezugspersonen aktiv versuchen, ihr Kind nicht normkonform zu erziehen. Oft werden diese Bezugspersonen enttäuscht erlebt, wenn sich ihre Kinder trotz gendersensibler Bemühungen geschlechtstypisch verhalten. Die Lehrkräfte diskutieren des Weiteren den Eindruck, dass Erziehungsberechtigte wenig bis keinen Leidensdruck verspüren, wenn sich ihre Kinder ihrem Rollenbild entsprechend verhalten, und kein Interesse haben diese Rollenbilder zu verändern. Vermehrt werden bei Eltern Befürchtungen wahrgenommen, dass ihre Kinder nicht der Mehrheitsgesellschaft entsprechen, wenn sich diese nicht normkonform verhalten.

„[...] das was die Kinder von zuhause auch mitbringen [...]“ (D2/194-195)

„Da gab es ein/ zwei Mütter die haben gesagt, sie haben versucht, es nicht so typisch weiblich zu erziehen, das Mädchen. Mit all den rosaroten Sachen [...]“ (D2/472-474).

4.1.2. Tradition und Generation

Studierende

Ob und welche Rollenbilder Geschlechtern zugeordnet werden, wird von den Befragten häufig in Zusammenhang mit dem Alter bzw. dem Aufwachsen in unterschiedlichen Generationen der Personen gesehen. Alle Student_innen beschreiben ihr eigenes Aufwachsen und gegenwärtiges Leben als weniger geschlechtsgeprägt und somit freier als das Leben ihrer Eltern und der Generation vor ihnen. Gleichzeitig fallen während der Diskussion auch Aussagen, die auf ein binäres Geschlechtsdenken einzelner Befragter hinweisen. Bei einigen Studierenden gibt es nach den Beschreibungen divergierende „Normalitäten“ in Bezug auf Geschlecht. Einzelne Aussagen sprechen auch von Bildern, die bereits „aufgebrochen“ und somit nicht mehr relevant sind. In den Diskussionen herrscht Uneinigkeit, ob sich die Stereotypen wirklich verändert oder gar aufgelöst haben. Das Bild von Mann und Frau hat sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt und so auch das Verhalten der Personen. Einige der Befragten erfahren, trotz der schon passierten Veränderungen, sowohl bei sich persönlich, im Privatleben, als auch im Kindergartenalltag gelebte Rollenklischees. Ein_e andere_r Studierende_r hält fest, dass, obwohl er_sie eine traditionelle Erziehung erlebt hat, er_sie selbst nicht viel von geschlechtstypischen Rollenbilder hält und diese auch nicht lebt. Trotz der konservativ geprägten Bezugspersonen sind junge Menschen und Kinder, so die Aussagen, offener nicht normentsprechendem Verhalten gegenüber und reflektieren Geschlechterfragen öfter als ältere Menschen. Egal ob im Privatleben oder im Kollegium, die Teilnehmer_innen berichten, dass ältere Personen aufgrund ihrer Sozialisation ein starres Rollenbild leben und dieses auch selten hinterfragen.

Werden die Aussagen der Befragten zusammengefasst, so ergibt sich folgendes Bild: Menschen die in früheren Generationen sozialisiert wurden, verhalten sich unbewusst

geschlechterstereotyp, empfinden Gender-Thematiken als nicht relevant und sehen daher auch keinen Veränderungsanlass. Dieser Generationenunterschied spiegelt sich auch im Kindergartenalltag unter den Pädagog_innen wieder, so beziehen sich viele Äußerungen auf die unterschiedliche Handhabung von Kolleg_innen unterschiedlichen Alters und sorgen für Irritationen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Andererseits werden auch von Kindern immer wieder klassische Rollenbilder aufgegriffen, erzählen die Studierenden.

„Es ist jetzt nicht: der Mann arbeitet, die Frau ist zuhause und kocht, also die ganzen typischen Rollenmodelle sind eigentlich eh schon aufgebrochen und darum ist es jetzt irgendwie absurd.“

„Bei meinen älteren Kollegen, die verstehen das gar nicht warum das ein Thema ist und das ist nicht weil sie dumm sind, sondern weil es für sie einfach glaub ich, nie ein Thema war. Das sind die Mädchen halt die Mädchen und die Jungs, und da haben die die Stärken und die Anderen haben die Stärken.“ (D1/742-745)

Lehrkräfte

Wie auch die Studierenden, sehen Lehrende ihr eigenes Aufwachsen und gegenwärtiges Leben als freier, weniger eingeschränkt als das Leben ihrer Eltern an. Nach den Aussagen der Befragten gibt es in der Gegenwart, weiterhin Rollenbilder, allerdings sind diese im Unterschied zu früher verändert. Rollentypische Äußerungen werden von allen Diskussionsteilnehmer_innen der Lehrenden-Gruppe kritisch gesehen. Eine Aussage weist auch darauf hin, dass es mittlerweile bei Mädchen angesehener ist, wenn sie auch männlich konnotierten Interessen nachgehen, im Gegensatz zu Buben und weiblich konnotierten Interessen. In diesem Zusammenhang wird auf die politische Arbeit von Frauen in der Vergangenheit verwiesen. Gleichzeitig wird in der Lehrenden-Diskussion die Trauer darüber vorgebracht, dass viele weibliche Personen keinen Bedarf an Frauenrechten beziehungsweise Feminismus sehen. Viele Frauen würden sich gegenseitig abwerten anstatt ein kritisches Bewusstsein für Sexismus zu entwickeln und für eigene Rechte einzustehen.

„Mein Papa wollte nicht einmal mit einem Kinderwagen auf der Straße gehen, weil das peinlich ist.“ (D2/623-624)

„Mädchen sind angepasst. Buben müssen sich durchsetzen.“ (D2/620-621)

„Dass das Frauen sind. Das ist für mich eigentlich, was ich überhaupt nicht verstehe, dass die Frauen das nicht für wichtig halten. Das ist für mich wie Verrat an uns [Frauen].“ (D2/871-872)

4.1.3. Spielmaterialien

Studierende

Wird über Rollenbilder gesprochen, wird im Diskurs bei den Studierenden sehr oft der Konnex zu Spielzeug aufgezeigt. Es wird von allen Teilnehmer_innen von vielen Praxiserfahrungen

berichtet, in denen sich geschlechtstypische Unterschiede anhand der Spielzeugauswahl zeigen, bzw. die durch Spielmaterialien sogar verstärkt werden. Es gibt Spielsachen die offensichtlich als neutral angesehen werden und somit für beide Geschlechter akzeptiert sind, viel häufiger sind jedoch jene Produkte, die aufgrund von Farbe, Form und Verwendungsmöglichkeiten schon als weiblich oder männlich eingestuft werden. Dementsprechend fallen danach auch die Aktivitäten der Kinder aus: Mädchen verkleiden sich, malen und gestalten, und Buben kämpfen und benutzen elektronische Spielgeräte, beschreiben die Studierenden geschlossen. Das Alter der Kinder spielt eine sehr große Rolle bei der Auswahl eines geschlechtsangepassten oder unangepassten Stückes. Spätestens ab dem Schulalter kommt es aber zu einer klaren Geschlechter-, Farben- und Spielzeug-Trennung, so der Tenor der Gruppen.

*„...die Buben, jetzt die ganzen dunklen Schultaschen blau schwarz und was weiß ich Ninjago und die Mädchen haben jetzt eher die rosa und die Hello Kitty und bisschen Elsa Anna.“
(D1/473-475)*

Lehrkräfte

Die Lehrkräfte weisen ebenfalls auf die Spielzeugindustrie hin, da die sich nicht gegen diese Geschlechtstrennung bei Spielzeugen wersetzt, sondern das Angebot speziell auf die Zweiteilung ausrichtet. Ebenso wie die Student_innen, beschreiben Lehrende, dass mit steigendem Alter der Kinder eine vermehrte Geschlechterspezifizierung der Spielmaterialien beobachtet werden kann. Den Lehrenden fallen bei den Spielsachen und dem daraus resultierenden Spielverhalten auch Unterschiede im Umgang von Bezugspersonen mit Mädchen und Buben auf. So erlebt es ein_e Diskussionsteilnehmer_in, dass Mädchen eine Werkzeugkiste haben dürfen, es aber nicht gerne gesehen wird, wenn Buben mit Barbies spielen.

„Und das ist irgendwie auch spannend so um das dritte, vierte Lebensjahr, dass sie da relativ neutrale Spielsachen haben. Beide haben Duplo, beide haben eine Kinderküche sozusagen. Das sagen auch die Eltern, wenn man sie fragt und so um das dritte Jahr ist da so ein Knackpunkt. Da auf einmal werden diese Klischees, oder diese Bilder so extrem von den Kindern auch eingefordert. Und das auch in Bezug auf die Spielsachen, wenn man sich das so anschaut: die Spielzeugindustrie produziert genau eine rosa und eine blaue Welt.“ (D2/198-204) „Und wenn man auf die Homepage geht von Mattel, dann kann man eingeben Mädchen 4 Jahre und dann kommt, was weiß ich, alles in rosa und Putzwägen für Kinder oder so.“ (D2/204-206)

4.1.4. Kultur

Studierende

Diese Thematik wurde in der Gruppe der Studierenden nicht als Einflussfaktor herausgearbeitet.

Lehrkräfte

Im Laufe der Diskussion unter den Lehrenden kommt das Thema Kultur allerdings sehr wohl als prägender Einfluss in Bezug auf Geschlecht zur Sprache. Die Aussagen der Lehrkräfte zeigen auf, dass in der heutigen Zeit viele unterschiedliche Kulturen nebeneinander leben und somit Kultur als zusätzlicher Einflussfaktor zu nennen und in der pädagogischen Arbeit mitzudenken ist. Von den Lehrenden wird Kultur in Verbindung mit den Themen Werte und Rollenbilder gesehen. Kultur ist somit auch mit der Thematik der Genderpädagogik verbunden. Auch durch Religionen werden Bilder von Frau und Mann geschaffen und in der Gesellschaft transportiert, so die Aussagen. Von einer Lehrkraft wird in der letzten Zeit auch beobachtet, dass aufgrund von Zuwanderung ein vermehrter Kulturdiskurs geführt und dadurch auch die eigene österreichische Kultur stärker diskutiert und aufgerollt wird. Kultur wird von den Lehrkräften als etwas Identitätsstiftendes und als etwas zum Mensch Dazugehörendes gesehen. Aus diesem Grund gilt es Respekt vor Kulturen zu haben und Kultursensibilität zu erlangen, so die einheitliche Meinung der Lehrenden. Ob und wie sehr Kultur im Kindergarten thematisiert werden soll, wird von den Befragten unterschiedlich bewertet. Einig sind sich die Befragten allerdings, dass Kultur als zusätzlicher Faktor eine weitere große Herausforderung an die Arbeit im Kindergarten stellt. Wie man dieser am besten begegnet, bleibt aber noch unklar.

„Diese Geschichte mit den Kulturen. Also ich finde, dass dann auch ein Teil, eine Aufgabe des Kindergartens ist, welches Frauenbild oder welche, dass hier die Menschenrechte gelten, ja Menschen aus anderen Kulturen wo es vielleicht nicht so üblich ist, mitbekommen als Botschaft, dass das hier nicht in Ordnung ist, dass Frauen unterdrückt werden oder geschlagen werden. Das ist schon ganz ganz wichtig. Natürlich sollte man mit dem Thema sensibel umgehen, aber auf der anderen Seite klar sagen, das ist hier so.“ (D2/634-640) „[...] Religion ist Privatsache und das sollte halt zuhause passieren“ (D2/720-721) „Finde nicht, dass man es aussparen darf. Man muss es thematisieren.“ (D2/677-678)

4.1.5. Wissenschaft

Studierende

Die Gruppe der Studierenden benannte in der Diskussion die Wissenschaft nicht als speziellen Einflussfaktor.

Lehrkräfte

Lehrende berichten aus dem Unterricht, dass sie von Studierenden mit Studien konfrontiert werden, welche Erklärungsversuche für Geschlechterunterschiede beinhalten. Häufig thematisieren diese Forschungen eine klare Trennung zwischen Mann und Frau, zeigen geschlechtlich bedingte Verhaltensunterschiede auf, bzw. führen vermeintliche Beweise für die Existenz dieser an. Klar ist für die lehrenden Diskussionsteilnehmer_innen, dass diese Studien auch immer von den Intentionen der Menschen geprägt sind, welche diese Forschungen initiieren, vorantreiben und finanzieren. Dies gilt es sich selbst, aber auch den Studierenden bewusst zu machen, so die Aussage der Lehrenden.

„Je nachdem aus welcher Fachrichtung die Wissenschaft kommt und eigentlich dieses verstärkt oder auch eben Konstrukte erzeugt, die scheinbar solange wahr sind, bis sie von der Wissenschaft widerlegt werden.“ (D2/421-423) „Ja bei diesen Studien ist es immer so, wie du sagst, sich selbsterfüllende Prophezeiungen sind da drinnen und in der Soziologie sagt man immer, ‘things perceived as real are real in the consequences’, also Dinge die für wahr gehalten werden, sehen wir dann auch bei den Studienergebnissen.“ (D2/427-430)

4.1.6. Medien

Studierende

Die Gruppe der Studierenden benennt Medien nicht als Einflussfaktor.

Lehrkräfte

Medien wie Zeitungen, TV, Radio aber auch Social Media werden von den Lehrenden als von ihnen nicht steuerbare Einflüsse bezeichnet, welche gegenwärtig sehr präsent sind und auch unsere Vorstellung von Geschlecht prägen. Nach Aussagen der Befragten zeigen die Medien nicht nur Bilder von Mann und Frau, sie tragen durch das Aufgreifen von Stereotypen auch bei, dass die klassischen Rollenzuschreibungen bestehen bleiben.

„Darum gibt es dann auch diese Bücher, nicht? ‘Warum Frauen nicht einparken können und Männer...’ genau das!“ (D2/432-433)

4.1.7. Natur

Studierende

Im Rahmen der Diskussion werden von den Studierenden drei Äußerungen getätigt, die das Geschlecht und damit einhergehende Stereotypen als unveränderbar titulieren. Obwohl zuvor schon als ausschlaggebende Instanz für die Geschlechterdichotomie die Gesellschaft genannt wurde, wird trotzdem die Natur als Faktor für die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Erwägung gezogen bzw. nicht gänzlich ausgeschlossen.

„Da können wir probieren zu gendern was wir wollen, wenn das so vorkommt.“ (D1/951)

„Vielleicht finden Jungs diese blauen Sachen wirklich ansprechender? Ich kann es ja nicht sagen, ich kann es ja nur von der weiblichen Seite sehen oder von meiner ganz persönlichen Seite sehen. Ich weiß nicht, ob die das wirklich cooler finden, oder ob sie sich insgeheim wünschen würden. `Das orange ist aber schon hübsch.`“ (D1/499-503)

Lehrkräfte

Lehrende erzählen, dass sie von Studierenden und Schüler_innen im Unterricht mit vermeintlich natürlichen und biologistischen Unterschieden von Mann und Frau konfrontiert werden. Es werden keine Äußerungen getätigt bei denen darauf rückgeschlossen werden kann, dass die Lehrenden selbst einen rein biologistischen Zugang zu Geschlecht vertreten. Es wird von den Lehrkräften im Gespräch darauf verwiesen, dass im Unterricht versucht wird Geschlechterunterschiede aufgrund von natürlichen Gegebenheiten als Konstruktion zu entlarven.

„Und Väter wie Mütter sprechen ja mehr mit den Töchtern, als mit den Burschen und dann ist klar, dass die Sprachgewandtheit sich mehr ausformen wird im Vergleich zu den Burschen. Klar kann ich dann testen mit 5 oder 6 Jahren; `Ah, die können das besser.` Und dann kann ich sagen: `Das ist, weil sie unterschiedliche Gehirne habe`, oder wie auch immer, aber das ist ja gar nicht so. Man muss sich den Weg dahin ansehen. Und das ist mir auch immer ganz wichtig, dass sie das auch mitbekommen.“ (D2/446-451)

4.2. Bild des Kindergartens

In diesem Kapitel wird vor allem das Bild des Kindergartens, seine Aufgaben und die Wirkmächtigkeit dieser Einrichtung skizziert.

4.2.1. Bild und Aufgaben des Kindergartens

Studierende

Von den Studierenden wird der Kindergarten einheitlich als ein geschützter Rahmen definiert, in dem Kinder die Möglichkeit haben Dinge nicht nur zu erleben, sondern auch zu verarbeiten. Dieser Prozess ist für Kinder und ihre Entwicklung wichtig und Pädagog_innen haben die Aufgabe, diesen Raum zu schaffen und ihnen unterstützend zur Seite zu stehen.

„Sie müssen dieses Kämpfen was sie sehen und mitbekommen irgendwie verarbeiten. Und mir ist lieber, sie machen halt so als hätten sie Laserschwerter, als sie gehen nach dem Hort in den Park und prügeln sich dort echt. Da ist es mir echt lieber sie verarbeiten das im halbwegs geschützten Rahmen.“ (D1/683-686)

Lehrkräfte

Die Lehrkräfte formulieren im Rahmen der Diskussionen immer wieder Aussagen, die den Kindergarten mit all seinen Aufgaben beschreiben. Es wird auf den BRP (siehe 1.2.2) hingewiesen, welcher einen Rahmen für alle Kindergärten in Österreich bieten soll. Es wird auch diskutiert, welche Aufgaben der Kindergarten in Bezug auf Geschlechterbilder erfüllen kann, beziehungsweise muss. Beide Lehrkräfte sind der Meinung, dass Kinder im Kindergartenalltag unterstützt werden sollen sich möglichst frei entwickeln zu können und dazu zählt auch, ihnen Genderkompetenzen zu vermitteln. Unterschiedliche Ansichten gibt es zur Intensität in der Arbeit mit Bezugspersonen. Auf der einen Seite steht die Auffassung, dass die Bezugspersonen nur, wenn sie es wünschen, beraten werden sollen, auf der anderen Seite gibt es die dazu divergierende Einstellung, dass Themen auch aktiv an die Eltern herangetragen werden sollten, auch ohne deren ausdrücklichen Wunsch.

Als eine daran inhaltlich anknüpfende Aufgabe des Kindergartens wird das Aufgreifen und Einbringen von aktuell-politischen Themen gesehen. Im Kindergarten sollen Menschenrechte, das Aufklären über Frauenrechte in Europa und artverwandte Themen in Bildungsangeboten Platz finden. Unterschiedliche Positionen gibt es bei den Lehrkräften zum Thema Kultur- und Religionsvermittlung in der Bildungseinrichtung. Wie schon zuvor (Kapitel 4.1.4) berichtet gibt es konträre Standpunkte, ob es die Aufgabe des Kindergartens ist, diese religiöse Vielfalt mitzudenken und einzubeziehen. Demgegenüber könnte der Kindergarten ein neutraler Raum mit neutralen Festen sein. Fragen, die auf die Kultursensibilität abzielen, können aufgrund des Umfangs und der über das Thema dieser Masterarbeit hinausgehende Diskussion, hier nicht weiter vertieft werden.

Eine Aussage zum BRP und zur Gendersensibilität als Aufgabe lautete: „Aber das ist auch wichtig, dass es diesen prozesslichen Konsens für Kindergartenkinder gibt, es ist auch nur ein Rahmenlehrplan, eine Orientierung, ein Orientierungsplan. Dass das [Gendersensibilität] da drinnen steht, finde ich ganz besonders gut.“ (D2/954-956) „Also ich finde, dass dann auch ein Teil, eine Aufgabe des Kindergartens ist, welches Frauenbild oder welche Menschenrechte gelten, ja Menschen aus anderen Kulturen wo es vielleicht nicht so üblich ist, mitbekommen als Botschaft [...].“ (D2/635-637)

4.2.2. Wirkungskraft Kindergarten

Studierende

Von den Studierenden wird die Frage in die Diskussion eingebracht, welche Rolle der Kindergarten in der Entwicklung von Kindern hat, beziehungsweise welche Wirkungskraft der Kindergarten als Bildungsinstitution besitzt. Die Antwort darauf bleibt unklar. Dass

Pädagog_innen in der Arbeit mit Kindern Geschlechtsstereotypen dekonstruieren können, wird vermehrt in Frage gestellt und somit dem Kindergarten wenig Wirkung im Vergleich zu familiären Bezugspersonen zugesprochen.

„[...] wieviel können wir als Elementarpädagoginnen `noch´ tun. Weil ich bin grundsätzlich der Meinung, dass diese Grundeinstellung der Kinder, mit der sie in den Kindergarten kommen, natürlich von zuhause ist und das werden wir als Pädagogen nicht aufbrechen.“ (D1/389-392)

„...wir sind halt so ein kleiner Teil...“ (D1/972)

Lehrkräfte

Auch die Lehrkräfte sind sich hinsichtlich der Wirkungskraft einer Bildungseinrichtung unsicher. Der Einfluss der Elementarpädagogik wirkt, laut der Meinung der Befragten, im Vergleich zu der Erziehung durch Bezugspersonen eher zweitrangig.

„[...] weiß nicht ob der Kindergarten so eine Kraft hat, [...]“ (D2/150)

4.2.3. Bildungseinrichtungen als normgeladene Räume

Studierende

In der Gruppendiskussion der Studierenden wird von einer teilnehmenden Person darauf hingewiesen, dass geschlechtsangepasstes Verhalten erst durch die Gesellschaft initiiert wird. Alle sind sich einig, dass es Orte gibt, in diesem Fall Bildungseinrichtungen, in denen mehr oder weniger stereotype Verhaltensweisen erlebt und unterschiedlich wahrgenommen werden. Die teilnehmenden Studierenden beschreiben in ihren Beispielen oder Aussagen immer wieder Räume, in denen stereotype Rollenzuschreibungen sehr stark oder stärker als anderswo passieren. Der Kindergarten wird in einigen Aussagen als gendersensible Insel beschrieben. Ob Orte gendersensibel sind oder nicht, wird dabei in Verbindung mit dem Entwicklungsverlauf von Kindern gesehen. So wären im Kindergarten nicht geschlechtsstereotypes Verhalten akzeptierter als beispielsweise in der Schule bzw. im Hort. Der Eintritt in die Schule ist nach Beschreibungen der Befragten ein schwieriger Schritt hinsichtlich Gendersensibilität. In Bezug auf diese normgeladenen Bildungsräume werden von Befragten Überlegungen angestellt, welche Haltung er_sie als Pädagog_in einnehmen soll, beziehungsweise wie Kinder am besten vorbereitet werden können. Es besteht bei der Mehrheit der Befragten die Sorge, dass, wenn Kinder im Kindergarten nicht auf die geschlechtsspezifischen Normen vorbereitet werden, sie spätestens mit dem Eintritt in die Pflichtschule damit konfrontiert werden und durch einen Mangel an Vorbereitung Nachteile erfahren können.

„Im Kindergarten kommt mir das Arbeiten schon ziemlich geschlechtssensibel vor gendersensibel. Wie auch immer. Weil da schon mehr der Fokus auf dem Kind liegt. Wenn man dann in den Hort geht ist es schon ganz anders.“ (D1/469-471)

„Aber im Hort, wenn da einer mit einer rosa Schultasche kommt, ein Typ mit rosa Schultasche, da ist es aus. Der braucht so gar nicht kommen. Deswegen wird das ab dem Eintritt in die Schule, da wird es halt dann, da wird es krass, da wird es einfach krass.“ (D1/491-494)

Lehrkräfte

In der Gruppendiskussion der Lehrkräfte wird diese Thematik nicht erwähnt.

4.3. Verständnis von gendersensibler Pädagogik

In diesem Abschnitt wird nun gendersensible Pädagogik aus der Sicht der Diskussionsteilnehmer_innen definiert, um im Anschluss daran auf die Frage der Vermittlung eingehen zu können.

Studierende

Bei manchen Studierenden entsteht das Gefühl, dass sich Diskussionen über gendersensible Pädagogik immer in zwei Positionen spalten. Einerseits gibt es Menschen, die im übertriebenen Maße für eine geschlechtergerechte Sprache und Thematisierung sind, damit Gendersensibilität irgendwann zu Norm wird. Auf der anderen Seite gibt es von Gender-Themen genervte Personen, die keinen Sinn darin sehen und es deshalb auch nicht mehr thematisieren wollen. Auch die Studierenden in der Diskussionsgruppe sind in diese Lager geteilt. Trotz der ungleichen Standpunkte sind sich alle werdenden Pädagog_innen einig, dass gendersensible Pädagogik ein alles übergreifendes Thema ist und als solches auch im Kindergarten behandelt werden sollte. Bei der Auseinandersetzung sollte das Kind als Person mit all seinen Bedürfnissen im Fokus stehen und nicht als Mädchen oder Bub. Ein Beispiel aus der Praxis einer Studierenden zeigt die Notwendigkeit einer Thematisierung und einer Bewusstseinsveränderung auf.

„Was mir halt aufgefallen ist, wir haben einen Buben der hat lange Haare und das war so lang ein Thema. Bei allen. `Mei der hat lange Haare und die hängen ihm ins Gesicht.´ Und ich habe das so lustig gefunden, weil mein Freund hat ungefähr den gleichen Haarschnitt wie das kleine Kind hat und für mich war das so absurd, dass man über das überhaupt reden muss.“ (D1/756-760)

Lehrkräfte

Für die Lehrkräfte bedeutet gendersensible Pädagogik vor allem das Bewusst-Machen und Nicht-Verstärken bzw. Dekonstruieren von Geschlechtskonstruktionen in der Arbeit mit Kindern, im Team, aber auch als Lehrende im Unterricht. Diese Aufgabe der Unterstützung von Kindern in ihrer Entfaltung, unabhängig von Geschlecht, wird von einer Lehrkraft als große Vision betitelt, bei der viele Spannungen ausgehalten werden müssen. Auch in der Diskussionsrunde der Lehrkräfte fallen Äußerungen welche darauf hinweisen, dass trotz der

Gendersensibilität Kinder auch die Freiheit haben sollen, so zu sein wie sie selbst möchten. Auch wenn dies bedeutet, dass Mädchen rosa tragen und gerne mit Ponys spielen - sie müssen nicht geschlechtsneutral sein.

„Dass man im Umgang mit Kindern oder mit anderen Menschen, dass man einfach bewusst mit diesem Thema umgeht und auch aufzeigt, wenn so Klischees kommen. Dass man sagt, es gibt auch andere Bilder. Das würde ich darunter zusammenfassen. Geschlechtsbewusste Pädagogik ist sozusagen der bewusste Umgang mit Klischees oder mit eben der Dekonstruktion von diesen Klischees.“ (D2/137-141):

4.4. Vermittlung von gendersensibler Pädagogik

Folgend werden erhobene Ergebnisse dargestellt, welche Aufschluss über den Stellenwert von gendersensibler Pädagogik in der gegenwärtigen Ausbildung, geglückte Vermittlung sowie aufkommende Schwierigkeiten in der Lehre geben sollen. Ebenso wird in diesem Kapitel gendersensibles Ausbildungsmaterial thematisiert und die besondere Rolle der Lehrenden erörtert.

4.4.1. Stellenwert

Studierende

Nur eine Befragte der Studierendengruppe empfindet die Häufigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema gendersensible Pädagogik als zu wenig. Alle anderen Personen haben das Gefühl, dass gendersensible Pädagogik sehr stark in den Unterricht einfließt, besonders aber im Didaktikunterricht. Eine Befragte hat den Eindruck, dass gendersensible Pädagogik so häufig thematisiert wird, damit die Studierenden durch die Wiederholung das Thema eher aufnehmen. *„Ich finde, dass es nicht wirklich viel Thema ist, aber ab und zu.“ (D1/69) „Vor allem das zum Beispiel mit den Puppen. Dass sie sagen, wir sollen männliche und weibliche Puppen drinnen lassen. Oder oft von den Farben her. Dass sie zum Beispiel sagen, rosa ist nicht unbedingt Mädchen, blau ist nicht unbedingt Buben, weil es auch umgekehrt sein kann. Also das finde ich, da reden wir schon recht oft in Didaktik drüber oder einfach so verweisen darauf.“ (D1/94-98)*

Lehrkräfte

Da Gendersensibilität ein Prinzip im BRP ist, ist es im Didaktikunterricht immer ein Thema, so eine Aussage der Lehrenden. Eine vertiefende Auseinandersetzung, eine größere Häufigkeit der Thematisierung wäre jedoch möglich.

„Ja ganz genau ein Prinzip, danke und das ist im Didaktikunterricht schon immer ein Thema. Aber natürlich könnte man vertiefender eingehen.“ (D2/954-955)

4.4.2. Gelungene Vermittlung

Studierende

Die Thematisierung von Individualität der Menschen wird im Unterricht als wichtig erachtet, da es auch das Thema Geschlecht miteinschließt, so Studierende. Auch wird die Vermittlung an die Studierenden an den BAfEPs als wichtig erachtet, damit die zukünftigen Pädagog_innen dies ebenso im Kindergarten weitergeben können.

Die Studierenden sind alle der Meinung, dass sie im Unterricht häufig angeregt werden sich mit sich selbst und ihrer bisherigen Biografie auseinanderzusetzen. Im Pädagogikunterricht haben die Studierenden dazu ein Portfolio angelegt, welches immer wieder erweitert wird. Dabei wird das eigene Geschlecht bzw. die Geschlechtsbiografie nicht konkret angesprochen, kann aber durchaus einfließen. Die Studierenden schätzen diese persönliche Auseinandersetzung und finden die dafür zur Verfügung gestellte Zeit als passend.

„Ja auf jeden Fall kommt es ins Bewusstsein, wenn man drüber nachdenkt. Wie bin ich erzogen worden und welche Werte stelle ich jetzt selber in den Vordergrund.“ (D1/548-549) „Damit du dir genau bewusst bist, warum du in manchen Situationen genauso reagierst wie du reagierst. Weil das hat natürlich was mit der eigenen Vergangenheit zu tun.“ (D1/565-567)

Lehrkräfte

Die Lehrkräfte sind sich einig, dass gendersensible Pädagogik ein wichtiges und sehr umfangreiches Thema ist. Für eine Lehrperson ist bei der Vermittlung im Unterricht das Aufzeigen von unterschiedlichen Denkweisen und Konzepten besonders wichtig. Nicht passend findet die Lehrkraft eine Einteilung von z.B. Verhaltensweisen in richtig und falsch. Wichtig ist es, Informationen über die Entwicklung des Kindes mit all den unterschiedlichen Entwicklungsphasen zu geben, aber auch das kritische Lesen von Studien zu vermitteln. Schüler_innen und Studierende sollen durch die Ausbildung auch lernen, dass Studien, wie auch schon im Kapitel 4.1.5 gezeigt, nicht unbedingt die Realität widerspiegeln, bzw. die Schlüsse, die daraus gezogen werden, oft kritisch zu hinterfragen sind. Durch das Aufzeigen von verschiedenen Perspektiven kann sich im Laufe der Ausbildung ein Meinungsbildungs- und Veränderungsprozess weg von starren Rollenmustern ergeben. Im Laufe der Ausbildung sollten die Studierenden idealerweise durch die Auseinandersetzung mit sich selbst, diversen Theorien und Studien eine Genderbrille bilden und diese in der Arbeit als Pädagog_in anwenden, so der Wunsch einer Lehrkraft.

Gute Erfahrungen hatte eine Lehrkraft z.B. schon mit Gedankenexperimenten im Unterricht gemacht. Auch der gezielte Einsatz der Genderbrille beim Besprechen von gendersensiblen Kinderbüchern hätte positive Rückmeldungen von den Studierenden zur Folge gehabt. Auch

die Biografiearbeit sehen die Lehrenden als etwas sehr Wesentliches an, bemängeln aber die geringe dafür zur Verfügung stehende Zeit.

„Es ist so riesig und es sollte eigentlich überall drinnen sein, das Thema Gender. Und ja mir wäre eigentlich wichtig, dass man eigentlich bei jedem Thema die Genderbrille aufhat. Ich sage dann immer zu meinen Schülerinnen: `Was würdet ihr, nehmt die Genderlupe, was würdet ihr da rauslesen, wenn man das unter diesem Aspekt betrachtet?´“ (D2/826-830)

„Also, wichtig wäre, dass sie eine Brille, eine Genderbrille und die immer aufhaben, wenn sie dann Bilderbücher auswählen mit Eltern Gespräche führen, wenn sie die Räume gestalten und wie auch immer, man müsste sie mit einer Genderbrille ausstatten, aber nicht Vorschriften machen, das glaube ich wäre wichtig.“ (D2/347-351)

4.4.3. Schwierigkeiten in der Vermittlung

Studierende

Die Studierenden sind sich in Bezug auf die Vermittlung von gendersensibler Pädagogik untereinander sehr einig. Ihrer Meinung nach wird Gendersensibilität von Lehrkräften oft auf falsche Art und Weise in den Unterricht eingebracht.

Von den meisten Studierenden wird der Musikunterricht und damit die Musiklehrkraft als Beispiel gebracht. Die Lehrperson legt im Musikunterricht speziellen Wert auf die Hervorhebung von Musikerinnen. Des Weiteren, so berichten die Studierenden, achtet sie bei sich und bei den Studierenden auf geschlechtssensiblen Sprachgebrauch in schriftlichen Arbeiten. Diese spezielle Achtsamkeit der Lehrkraft wird von der Gruppe unterschiedlich aufgenommen. Der kleinere Teil der Gruppe sieht es als wertvolle Auseinandersetzung und Bereicherung an. Die Mehrheit der Gruppe empfindet diese Hervorhebung von Frauen und die Forderung nach gendersensibler Sprache als übertriebene Maßnahmen.

Durch die Art der Umsetzung sehen die Studierenden keinen Sinn hinter gendersensibler Pädagogik, da dadurch erst recht wieder Burschen und Mädchen eingeschränkt werden. Einige Befragte sehen diese Art der Vermittlung als übertrieben an und haben das Gefühl, dass Geschlecht durch die Thematisierung erst recht manifestiert. Als ein Mangel in der Auseinandersetzung wird von einer Person die fehlende Kindzentrierung in der Ausbildung kritisiert. Als eine Ursache für die mangelnde Bedürfnisorientierung wird die starke Emotionalisierung des Themas gesehen. Eine andere Person wünscht sich eine abweichende Art der Vermittlung und ein alternatives Verständnis für die Thematik. Es sollte mehr über konkrete und individuelle Handlungsschritte gesprochen werden, anstatt sich über Unterschiede von Buben und Mädchen zu unterhalten.

„Und ich finde, aber meiner Meinung nach, falsch, teilweise. [...] Also da kommt mir es nach wie vor so vor, dass der Wille zwar da ist, aber, dass die Umsetzung ein bisschen `hapert`.“ (D1 71/78) „Ich brauche nicht irgendwie einen Tipp, dass ich den Baukasten in die Puppenwohnung stelle, das brauche ich nicht. Oder dass ich ein Bubenbilderbuch über einen Drachen auch einem Mädchen geben kann ist für mich eh auch klar.“ (D1/422-425) „Was mir fehlt, was mir auffällt, wir gehen immer weg vom Kind.“ (D1/413)

Lehrkräfte

Eine Lehrkraft bezeichnet diese unterschiedlichen Sichtweisen in Bezug auf Gender, aber auch auf Diversität der Kulturen als Herausforderungen und Spannungsfelder im Kindergarten. Die Pädagog_innen müssen lernen dies auszuhalten, sowie einen Weg zu finden damit umzugehen. Ihrer Meinung nach kann dies die Ausbildung im momentanen Rahmen nicht leisten. Ebenfalls sieht eine Lehrperson ein Problem im Fehlen von Transgender - Themen im Unterricht sowie in den Unterrichtsmaterialien. Auch im neuen Lehrplan der BAfEPs sei Transgender in der Vorarbeit zwar diskutiert, aber letztlich nicht in den Lehrplan mit aufgenommen worden, so eine Erzählung.

Aus Sicht der Lehrkräfte sind auch der Zeitdruck und der Druck, gewisse Inhalte im Unterricht unterbringen zu müssen, ausschlaggebend dafür, oftmals wenig Zeit für vertiefende Auseinandersetzung für z.B. Biografiearbeit zu haben. Eine andere Aussage zeigt, dass zwar vertiefende Projekte zu den Themen grundsätzlich interessant wären, jedoch aufgrund des Zeitdrucks nicht umsetzbar sind.

„Weil es ist halt so, wir müssen halt auch gewisse Inhalte machen und es müssen auch gewisse Inhalte abgeprüft werden. es ist immer die Frage, wie viel Zeit man für was aufwendet. aber an sich wäre da mehr Zeit wünschenswert. Wenn man sozusagen, man macht mehr Biografiearbeit.“ (D2/745-747)

4.4.4. Gendersensibles Material

Studierende

Auf die Frage, ob das Thema Geschlecht bzw. Gendersensible Pädagogik in den Unterrichtsmaterialien vertreten ist, vermelden alle studierenden Diskussionsteilnehmer_innen, dass die Bücher in geschlechtssensibler Sprache geschrieben sind. Zusätzlich wird berichtet, dass Gendersensibilität als didaktisches Prinzip Erwähnung in Didaktik-Unterrichtsunterlagen findet.

„Da kommt es auf jeden Fall vor. Es sind auch die Bücher gegendert.“ (D1/259)

Lehrkräfte

Auch die Lehrkräfte sprechen eine gendersensible Schreibweise in den Schulbüchern an. Dies sei allerdings eine generelle Vorgabe für jedes Schulbuch und somit ist es nicht spezifisch für diese Schulform. Speziell die Lehrkräfte betonen, dass ihnen die Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht in Büchern oftmals zu wissenschaftlich abgehandelt wird. Dies ist zwar in Ordnung, jedoch fehlt der Anreiz sich Themen bewusst zu machen und zu reflektieren. Es gibt auch Lehrmaterialien, z.B. einzelne Kapitel in Didaktik-Büchern, mit denen nicht alle Lehrkräfte zufrieden sind. Eine Lehrperson berichtet von älteren Auflagen der Didaktikbücher und deren nicht geschlechtssensiblen Umgang.

„Eher im Didaktikunterricht gibt es dann spezifische Artikel, wo ich aber auch nicht ganz glücklich bin damit.“ (D2/785-786) „Ich weiß nur, dass in der alten Auflage von den Methodenbüchern, die ich noch hatte, die Vorgänger, da stand auch irgendwo drinnen, wenn ein Bursche mit einer Puppe spielt oder generell sozusagen eine Vorliebe für Puppen hat, dann sollte man genau darauf achten. Ich weiß nicht mehr die genaue Wortwahl, aber es ist dann irgendwie suspekt oder so.“ (D2/970-973)

4.4.5. Lehrendenperspektive

Dieses Kapitel soll Einblick in die spezielle Perspektive der Lehrkräfte an der BAfEP und die damit zusammenhängenden Sichtweisen bzw. Problematiken geben. Aus diesem Grund folgen nur Aussagen der Lehrkräfte.

Lehrkräfte

Es wird betont, dass auch Lehrer_innen während ihrer Lehrtätigkeit einen Lernprozess durchmachen und sich somit auch Einstellungen und Prioritäten zu gewissen Themen verändern. Ist die Lehrperson selbst unsicher bei gewissen Thematiken, gleichgültig ob es sich um Genderthematiken oder um andere Bereiche handelt, so kann eine Vermittlung dieser Inhalte erschwert werden. Aus diesem Grund ist der Lehrplan auch ein Rahmen und jede Lehrkraft kann für sich überlegen, ob sie das Thema vertiefen möchte oder nicht. So sind theoretisch alle Ziele im Lehrplan umsetzbar, ob sie jedoch auch vertieft werden, ist abhängig von der lehrenden Person, sind sich die Diskutant_innen einig.

Eine Lehrkraft berichtet über eine im letzten Jahr stattgefundene Fortbildung für Lehrkräfte zu gendersensibler Pädagogik an den BAfEP. Diese und andere „Bewusstseins-bildende“ Fortbildungen sind wichtig für eine Auseinandersetzung. Als sinnvoll werden von einer Lehrenden vor allem Fortbildungen gesehen, in denen nicht Rezepte und Lösungen gegeben werden, sondern jene, die einen selbst zum Nachdenken animieren.

„Ja es hängt generell immer von der Lehrperson ab. Welchen Wert sie dem beimisst. Und wahrscheinlich ist es auch gut so, dass man die Wertigkeit der jeweiligen Person überlässt. Weil jemandem dem das Thema nicht so wichtig ist, der macht halt nur die Grundlagen dazu und jemand anderer vertieft es und da muss man sich halt selbst in der Fortbildung als Schülerin oder dann als Pädagogin dazu vertiefen.“ (D2/923-928)

4.5. Ziele von gendersensibler Pädagogik

Die genannten Zielvorstellungen der einzelnen Diskutant_innen können in fünf Untergruppen gegliedert werden und sind nachstehend beschrieben.

4.5.1. Bewusstwerdung

Studierende

Das meistgenannte Ziel bei der Diskussion der Studierenden ist die Bewusstwerdung von Geschlecht, Geschlechterrollen, sowie geschlechtstypischer Verhaltensweisen. Alle Befragten sind sich untereinander einig, dass der Aufbau der Sensibilität eine stetige Entwicklung ist und sein sollte. Eine Studierende verweist auf die Wichtigkeit der Selbstreflexion. Im Zuge dessen wird auch auf die Eltern-Kooperation als wichtige Art der Umsetzung verwiesen. Gerade die Spielzeugindustrie produziert rosa und hellblaue Welten, denen vor allem auch die Eltern ausgesetzt sind. Daher wird die Wichtigkeit eines Bewusstwerdungsprozesses gerade bei Bezugspersonen von den Befragten erwähnt.

„Da muss man einfach ganz genau wissen, was gebe ich bewusst weiter, ja und dann gibt es noch diesen Fleck was du unbewusst an die Kinder signalisierst.“ (D1/665-666)

Lehrkräfte

Um den Prozess des Bewusstwerdens zu starten, benötigt es unter anderem theoretische Grundlagen über die Entwicklung des Kindes, sowie verschiedene Lernmodelle etc., beschreibt eine Lehrkraft. Weiters kann in dem Verlauf eine kritische Haltung in Bezug auf Medien und Wissenschaft aufgebaut werden. Es ist wichtig im Gegenzug zu Gesellschaft, Wissenschaft und Medien auch Beispiele zu bringen die nicht im Mainstream angekommen sind, um viele verschiedene Denkweisen anzubieten. Sowohl als Lehrende versucht er_sie Bewusstsein für unterschiedliche Denkweisen zu schaffen als auch im Team unter Kolleg_innen Sensibilität selbst (vor-) zu leben. Die Lehrenden sind sich weiters einig, dass der Sensibilisierungsprozess nicht als Verpflichtung ausgesprochen werden kann, weder für Bezugspersonen und Studierende noch für Kindergarten-Träger_innen. Es benötigt eine konkrete Auseinandersetzung um auch eine Änderung herbeizuführen. Als Ziel dieses Prozesses formuliert eine Lehrkraft, dass das gendersensible Bewusstsein dann immer in Form einer „Lupe“, durch die ein sensibler Blick möglich ist, dabei sein könnte.

„Also wie ich das erste Mal gelesen habe, habe ich auch gedacht `Aja´ weil es sehr schlüssig dargestellt wird. [...] Aber, wenn man es sich genauer anschaut, sieht man, dass da sehr viel konstruiert ist.“ (D2/413-415) „Aber das sollte eigentlich von sich aus passieren. Nicht dass man sagt, ab morgen beginnen die Genderregeln und die zehn sind einzuhalten, sondern man sollte mit Fortbildung Bewusstsein schaffen und dann auch Beispiele nennen, aber nicht so als Verpflichtung.“ (D2/335-338)

4.5.2. Geschlechtsrollen aufbrechen

Studierende

Die Studierenden sind sich einig, dass die Rollenklischees, wie es sie momentan noch gibt, sich aufweichen oder sogar auflösen sollen. So können Kinder freier entscheiden, was sie tun möchten oder wie sie sich verhalten wollen ohne mit der Sorge zu leben eine unangenehme Reaktion von außen zu erregen. Wie auch schon angeführt wird in einigen Äußerungen der Wunsch deutlich, gar nicht mehr von Buben und Mädchen zu sprechen, sondern allgemein von Kindern. Hervorgehoben wird, dass es keinen Zwang zum „Anderssein“ geben sollte und somit auch nach wie vor Mädchen rosa Kleider tragen dürfen und mit der Puppe spielen können.

„Dass ein Bub in den Kindergarten kommt und die Fingernägel angemalt hat und niemand nur schaut. Weil es einfach ganz normal ist. So sollte es halt irgendwann mal werden.“ (D1/175-177) „[...] nicht das Mädchen als Mädchen sieht und den Buben, als Bub, sondern beide als, es sind zwei Kinder. Gar nicht so differenziert: Das ist ein Mädchen, ein Mädchen darf auch in der Bauecke spielen, sondern das ist ein Kind und das Kind darf in der Bauecke spielen.“ (D1/448-451)

Lehrkräfte

Nach Aussagen der Lehrkräfte habe sich zwar in den letzten Generationen einiges verändert, trotzdem werde immer noch ein Unterschied gemacht und diesen gelte es aufzubrechen.

Auch die Lehrenden sind der Meinung, dass aus Mädchen keine Buben geformt werden sollen und aus Buben keine Mädchen. Kinder sollen ein vielfältiges Angebot ohne Einschränkungen durch das Geschlecht, bekommen, um dann selbst aus diesem auswählen zu können. Die Lehrkräfte sprechen in der gemeinsamen Diskussion von der Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen. Es soll dadurch auch versucht werden, den in Medien und der Gesellschaft vorherrschenden Geschlechtsmodellen entgegenzuwirken, beziehungsweise sie zumindest nicht weiter zu verstärken.

„Ja, für mich ist ganz wichtig, viel Dekonstruktion.“ (D2/393-394)

4.5.3. Bedürfnisorientierung

Studierende

Ein weiteres Ziel von gendersensibler Pädagogik ist laut den Äußerungen der Befragten die Befriedigung der Bedürfnisse der Kinder. Auch im Kindergarten sollen Kinder nach ihren Bedürfnissen entscheiden, egal ob sie Fußball spielen wollen oder nicht, oder lieber eine rosa statt einer blauen Mappe besitzen möchten. Durch engen Kontakt zu den Kindern sollen Bedürfnisse wahrgenommen werden um darauf eingehen und Möglichkeiten zur Entfaltung bieten zu können.

„[...] ich denke mir das gemeinsam alles zu machen und schauen was das Kind möchte, das machen wir auch auf die Bedürfnisse vom Kind eingehen, das ist wichtig und dass das manchmal zu kurz kommt.“ (D1/618-620)

Lehrkräfte

Gendersensible Pädagogik bedeutet aber auch, so eine Lehrkraft, dass Kinder trotzdem geschlechtskonformes Verhalten ausleben dürfen und sollen, wenn sie möchten.

„[...] dann kann das Mädchen ja trotzdem wie ein Mädchen sein, das macht ja auch nichts.“ (D2/531-532)

4.5.4. Chancengleichheit

Studierende

Als viertes Ziel wird das Schaffen von gleichen Chancen für Frauen und Männer, bzw. für Mädchen und Buben artikuliert. Auf der einen Seite wird es von den meisten Befragten als sehr positive Entwicklung formuliert, dass Frauen mittlerweile mehr Rechte als in früheren Generationen besitzen. Es wird positiv bewertet, dass Frauen Fußball spielen dürfen, da es nicht mehr ein bloßer Männersport ist. Auf der anderen Seite sprechen die Befragten ebenso die Gerechtigkeit und eine Gleichheit an. Die Studierenden äußern die Angst, dass Buben in den elementaren Bildungseinrichtungen zu kurz kommen, da die Pädagog_innen-Rolle oftmals von Frauen ausgeführt wird.

„Ja, aber es sollte sich doch ausgleichen. Es sollte jetzt nicht ins Extreme gehen.“ (D1/221)

Lehrkräfte

Auch bei den Lehrkräften wird die Problematik, dass die elementare Bildung hauptsächlich von Frauen ausgeübt wird und den Kindern bereits unterschiedliche Zuständigkeiten in der Gesellschaft vorgelebt werden, thematisiert. Daher wird es auch als Ziel und als Schritt in Richtung Chancengleichheit gesehen, dass Männer und Frauen gleichermaßen die Bildungsaufgaben übernehmen (mehr dazu siehe Kapitel 4.7.9). Die Schritte, die bereits jetzt

von der Politik gesetzt werden, werden überwiegend als wenig erfolgsversprechend eingeschätzt.

„Wie ist das dann eigentlich, mit Männern im Kindergarten, das wäre dann eigentlich auch ein Thema im Grunde [...] Wenn die Modelle fehlen, da kann ich jetzt nicht so viel dazu sagen. Ist vielleicht auch ein Ziel, das in Österreich anzugehen, und wird auch in Österreich angegangen in der Zeit intensiv. Mit mehr oder weniger Erfolg.“ (D2/255-259)

4.5.5. Potentialausschöpfung

Studierende

Alle Studierenden sind sich, trotz ihrer unterschiedlichen Einstellungen zu gendersensibler Pädagogik, einig, dass Handlungsspielräume für die Kinder bestmöglich erweitert werden sollen. Kinder sollen ihre Talente und Fähigkeiten auch leben können und nicht aufgrund von Vorurteilen eingeschränkt oder sogar unterdrückt werden. Mädchen und Buben sollen sich frei von Zwängen entfalten können.

„[...] wenn ich jetzt halt nicht der beste Fußballspieler bin, aber dafür extrem gut Prinzessinnen malen kann. Warum soll ich das dann nicht machen können? Ansonsten habe ich immer nur negative Erlebnisse, wenn ich jedes Mal beim Fußball nicht mitspielen darf? Also, dass man da auf die Stärken der Kinder Acht gibt.“ (D1/592-595)

Lehrkräfte

Auch bei den Lehrkräften wird häufig als Ziel von gendersensibler Pädagogik die optimale Potentialausschöpfung eines Kindes genannt. Die Lehrenden sehen in der Elementarpädagogik ganz klar den Auftrag die Kinder in ihrem Erfolg zu unterstützen, und ihre Potentialen zu fördern.

„Jeder Mensch ist auf der Welt um erfolgreich zu sein, und die Welt ist dazu da Erfolg zu unterstützen oder zu ermöglichen.“ (D2/311-312) „Weil aus der Intelligenzforschung weiß man ja auch, es gibt kein Männer- und Frauengehirn, sondern es gibt halt Gehirne die halt unterschiedliche Potentiale aufweisen und die Potentiale muss man sozusagen fördern.“ (D1/296-298)

4.6. Vor- bzw. Nachteile von gendersensibler Pädagogik

Da die eigene Haltung zur gendersensiblen Pädagogik ausschlaggebend für die pädagogische Weitervermittlung ist, werden die Diskussionsteilnehmer_innen gefragt, welche Vor- und Nachteilen sie in der gendersensiblen Arbeit sehen. Die Ergebnisse werden folgend differenziert voneinander in zwei Unterkapiteln erläutert.

4.6.1. Vorteile gendersensibler Pädagogik

Bewusstseinsveränderung

Studierende

Von den Studierenden wird in vielen Zusammenhängen von einer Veränderung des Bewusstseins für Geschlecht und Geschlechterthemen durch gendersensible Pädagogik gesprochen. Durch diese Veränderung wären Pädagog_innen sensibler und Kinder dadurch freier in ihrem Tun. Klar ist für alle, dass es sich dabei um einen laufenden Prozess handelt, welcher schwer messbar ist. Die Studierenden erzählen von Situationen in denen sie sich bewusst mit Geschlecht auseinandersetzen und eigene blinde Flecken wahrnehmen.

„Hast du da echt das Gefühl du bist da voll ganz offen und denkst dir gar nichts dabei, weil ich bin mir da bei mir nicht so sicher [...] Das ist gleich, also, dass ich mir die gleichen Gedanken mache als wenn das ein Mädchen malt? Das glaube ich nämlich nicht.“ (D1/794-803)

Lehrkräfte

Die befragten Lehrkräfte sehen ebenso einen Vorteil der gendersensiblen Pädagogik, dass es in der Persönlichkeit der Pädagog_innen zu einer Bewusstseinsveränderung in Bezug auf Gendersichtweisen kommen kann. Nur durch diese Entwicklung könne gendersensible Pädagogik auch gelebt werden. Diese Sensibilität wird von den Lehrkräften in der Diskussion als Genderbrille bezeichnet, welche von Pädagog_innen „aufgesetzt“ werden soll, um Gespräche zu führen, Bücher auszusuchen oder auch Räume zu gestalten. Sensibilität ist auch wichtig um bei all den Einflüssen aus dem Umfeld kritisch zu bleiben und auch bei scheinbar schlüssigen Studien genau hinzusehen. Jede Lehrkraft, jede_r Pädagog_in ist aufgefordert über Gendersensibilität nachzudenken, dies sollte jedoch ohne Vorgaben passieren.

„Nicht, dass man sagt, ab morgen beginnen die Genderregeln und die zehn sind einzuhalten, sondern man sollte mit Fortbildung Bewusstsein schaffen und dann auch Beispiele nennen, aber nicht so als Verpflichtung.“ (D2/336-338)

Geschlechtssensible Sprache

Studierende

Neben vielen negativen Äußerungen über einen gendersensiblen Sprachgebrauch bringen die Studierenden auch einige positive Aspekte vor. Gendersensible Pädagogik ist auch wichtig für die Sprache, sowie Sprache wichtig für Gendersensibilität. Zwei der fünf Studierenden machen darauf aufmerksam, dass Frauen früher nicht angesprochen wurden und es sehr wichtig ist das weibliche Geschlecht in der Sprache mitzudenken. Weibliche Nennungen bedeuten keine Höherstellung der Frau, so die Meinung einer befragten Person. Es müssten solange beide Geschlechter genannt werden, bis es Normalität ist, beide Geschlechter mitzudenken. Die studierenden Personen schlagen jenen, denen es egal ist ob die weibliche oder männliche Form

verwendet wird, vor, einfach beide zu benennen ohne darüber nachzudenken. Auch das Verwenden von Floskeln wie „Ich brauche fünf starke Buben.“ soll durch die Sprachsensibilität abgebaut werden.

„Ich finde es nämlich schon wichtig und auch mit dem - das hat jetzt nichts mit dem Kindergarten zu tun - aber auch mit dem Gendern im Text. Wo jeder wieder sagt: `Woa, warum müssen wir das machen?`. Aber ich finde, das ist einfach, das gehört dazu und das muss irgendwann mal normal werden. Ich weiß, es ist vielleicht lächerlich und es ärgert dich, dass du das die ganze Zeit dazuschreiben musst, aber es ist einfach sowas was normal werden sollte.“ (D1/171-176)

Lehrkräfte

Die Lehrkräfte betonen ebenfalls die Wichtigkeit gendersensibler Sprache und sind im Gegensatz zur Gruppe der Studierenden geschlossen für den sensiblen Umgang in und mit der Sprache in der pädagogischen Arbeit.

„Es ist natürlich wichtig, dass man sagt, Polizistin und Polizist oder Bürgermeisterin und Bürgermeister, und so damit die Kinder wissen: `Aha, es gibt auch Frauen die auch Bürgermeisterinnen werden können!`.“ (D2/339-340)

Rechtliche Gleichstellung

Studierende

Neben der Sprache wird im Zusammenhang mit gendersensibler Pädagogik auch die Wichtigkeit der Rechte der Frauen erwähnt. Unklar bleibt, welche Rechte für welche Menschen Standard und daher Normalität sind und welche nicht.

„Ich bin mir halt nicht sicher, ob das [Gleichberechtigung] für jeden normal ist. Und darum, dass es wichtig ist, dass man es halt sagt oder, dass sie den Bildungsauftrag haben, dass sie uns das mitgeben, damit wir das den Kindern wieder vermitteln.“ (D1/144-146)

Lehrkräfte

Eine Lehrperson erwähnt hierbei die Vorarbeit von Feministinnen, welche in der Geschichte bis in die Gegenwart bereits vieles für Frauen erreicht haben. Gendersensible Pädagogik wird als wertvoller Beitrag zur Gleichberechtigung gesehen, welche auch im Kindergarten Platz finden soll, um eine Gleichstellung weiter zur forcieren. Von einer Lehrperson wird zusätzlich festgehalten, dass es wichtig wäre Extrempositionen sowohl Pro als auch Kontra in Bezug auf Gendersensibilität zu vermeiden, um Egalität zu fördern.

„Weil ich glaube, wie soll ich sagen, ich glaube es gab auch sehr starke Feministinnen in den letzten 20 Jahren und mir ist das klar, das Pendel muss einmal ganz extrem ausschlagen, aber ich glaube, jetzt ist es wichtig, dass es sich in der Mitte findet.“ (D2/243-246)

Perspektivenerweiterung

Studierende

Alle Studierenden finden Diskussionen über das Thema gendersensible Pädagogik insofern interessant, weil sie gespannt sind was andere darüber denken, beziehungsweise welche unterschiedlichen Perspektiven es zu diesen Themen gibt. Gendersensible Pädagogik, so unterschiedliche Aussagen der Diskutant_innen, bietet immer wieder Gesprächsstoff mit Freund_innen, in der Familie und im Unterricht.

„[...] aber es mich halt interessiert, was andere sagen, ob es auch andere Blickwinkel gibt?“ (D1/20-21)

Lehrkräfte

Eine Lehrperson regt die Studierenden immer wieder an, durch die Genderbrille neue Perspektiven zu sehen und mitzudenken. Bei inhaltlichen Themen sei es wichtig in der Vermittlung viele Perspektiven und Möglichkeiten aufzuzeigen und den Studierenden die Chance zu geben das Richtige für sich herauszunehmen. Diese Entscheidungen sollen ohne Zwang passieren und ohne Furcht vor einer Fehlentscheidung. Die Themen rund um gendersensibler Pädagogik bieten vielfältige Möglichkeiten zur eigenen Reflexion.

„[...] ist so riesig und es sollte eigentlich überall drinnen sein, [...].“ (D2/826-827)

4.6.2. Nachteile gendersensibler Pädagogik

Zweigeschlechtlichkeit

Studierende

Eine bei den Studierenden weit verbreitete Ansicht ist das Verstärken von Zweigeschlechtlichkeit durch gendersensible Pädagogik. Durch die methodischen Eingriffe seitens der Pädagog_innen werden im Kindergarten Buben und Mädchen erst zum Thema gemacht und klassische Rollenbildverteilungen gefestigt. Gut gemeinte Umsetzungsideen haben eine weitere Differenzierung, z.B. von Mädchenbilderbüchern und Bubenbilderbüchern, zur Folge. Wichtig ist den Studierenden, dass Kinder einfach Kinder sein dürfen und nicht erst recht Klischees im Kindergartenalltag aufgegriffen werden. Wie dies genau umgesetzt werden kann bzw. Kinder dabei unterstützt werden sollen, bleibt noch unbenannt.

„Dass da dann wieder in diese zwei Geschlechterrollen gedrängt wird.“ (D1/78-79) „Weil da kommt dann das Beispiel man soll in der Puppenecke auch ein Auto reingeben oder einen Werkzeugkasten, damit es für die Burschen auch interessant ist. Und das ist für mich nicht gendern. Das ist für mich dann nicht den Burschen die Möglichkeit zu geben, dass sie dann auch was kochen, sondern ihnen einen Werkzeugkasten in die Puppenwohnung zu geben ist für mich nicht der richtige Ansatz.“ (D1/70-74)

Lehrkräfte

Dieses Argument wird von den befragten Lehrkräften nicht in der Diskussion eingebracht.

Ungleichheit

Studierende

Gendersensible Pädagogik und vor allem das Verwenden von gendersensibler Sprache verursacht bei einigen Studierenden das Gefühl, dass Frauen weniger wert wären, weniger Selbstbewusstsein hätten und daher künstlich hervorgehoben werden müssten. Durch diese Nennung der weiblichen Form oder z.B. das Fokussieren auf weibliche Musiker_innen im Unterricht, wird ein Ungleichgewicht erzeugt, welches als Nachteil für eine Chancengleichheit gesehen wird.

„[...] also für mich ist es nicht okay, wenn du schreibst, die Pädagoginnen und die Pädagogen. Also, dass du immer die Frau zuerst nennst. Also ich finde, dass wenn das in Texten steht und es ganz bewusst drinnen steht auch nicht okay. Weil ich finde, in dem Fall wird die Frau dann hochgestellt. Jetzt muss gegendert werden, jetzt muss die Frau auch angesprochen werden. Aber die Frauen werden im selben Satz im Grunde noch höhergestellt.“ (D1/206-211)

Lehrkräfte

Die Lehrkräfte sehen keine Gefahr, dass gendersensible Pädagogik zu einer Ungleichheit von Mann und Frau führt.

Dramatisierung

Studierende

Die am häufigsten erwähnte Problematik mit gendersensibler Pädagogik zeichnete sich bei den Studierenden sehr klar ab. Viele Aussagen lassen auf eine negative Einstellung schließen, da die Häufigkeit der Thematisierung des Gender-Diskurses als übertrieben gewertet wird. Als Nachteil wird eine dadurch erfolgende Dramatisierung von Geschlecht gesehen. Es kommt einigen Studierenden wie ein aufgebauschtes Thema vor, durch das Kinder in manchen Situationen zwanghaft gemischt oder genötigt werden, mit geschlechtsuntypischen Spielsachen zu spielen. Sie wünschen sich weniger Differenzierung von Buben und Mädchen und im Zuge dessen keine Kategorisierung von Spielsachen nach Geschlecht. Es herrscht bei einigen Studierenden Unklarheit darüber, warum es dieses Thema überhaupt (noch) braucht.

„Ich habe oft das Gefühl, wenn es gar nicht thematisiert wird, die Sensibilität mehr da wäre, als wenn man eben immer auf diese Buben/Mädchen-Sachen hinweist.“ (D1/125-127) „[...] Bücher für Buben und Bilderbücher für Mädchen. Ich finde das komplett übertrieben.“ (D1/337) „Wofür? ich bin auch ohne Puppe aufgewachsen und ich bin aber auch nicht so in dem Rollenschema drinnen.“ (D1/163-164)

Lehrkräfte

Laut den Lehrenden ist eine Ausgewogenheit der Inhalte auch in Bezug auf Gendersensibilität im Unterricht wichtig, um den Studierenden eine Vielfalt an Themen zu bieten.

„Man kann es sicher übertreiben. Ja genau, da muss man auch aufpassen. Das ist generell bei Inhalten, dass man nicht ein Thema zu sehr macht, weil sich Schülerinnen gar nicht mehr damit befassen wollen.“ (D2/834-836)

Umsetzung

Studierende

Studierende sind oft mit der Art der Einführung und Umsetzung von gendersensibler Pädagogik nicht zufrieden und daher dem Themenkomplex gegenüber negativ eingestellt. Umsetzung von gendersensibler Pädagogik wird oft als erzwungen oder, bzw. als übertrieben wahrgenommen. Nach Aussagen einer Studierenden werden in der Diskussion über Umsetzungsmöglichkeiten die Bedürfnisse der Kinder aus dem Blick gelassen. Eine Umsetzung durch eine Bedürfnisorientierung ist aufgrund der hohen Kinderanzahl im Kindergarten jedoch sehr schwer, wird entgegnet.

„Wir können jetzt keine Zwangsmaßnahmen veranstalten. Wir lackieren allen Burschen die Nägel, damit sie wissen, dass das gar nicht schlimm ist.“ (D1/395-396)

Lehrkräfte

Auch Lehrende sind mit der momentanen Umsetzung in Kindergärten nicht zufrieden. Einzelne Kindergarten-Träger_innen formulieren Vorschriften in Bezug auf gendersensible Sprache für ihre Pädagog_innen. Darin wird festgehalten welche Sprechweise ab nun von den Pädagog_innen zu verwenden ist. Diese Vorgehensweise wird von den Lehrkräften als nicht sinnvoll erachtet. Sie halten in der Diskussion fest, dass eine Bewusstseinsveränderung eine vorausgehende Auseinandersetzung mit Gendersensibilität benötige. Die Themen, die bei einem konkreten Diskurs angesprochen und reflektiert werden, können auch gelebte Grundwerte ins Wanken bringen, bzw. wird eventuell an ihnen gerüttelt. Dies kann durchaus auch als schmerzhaft und somit als unangenehm erlebt werden, erzählt eine Lehrkraft. Passiert das nicht und es werden nur Vorschriften gemacht, so kann auch der Eindruck einer Mehrbelastung bei den Pädagog_innen entstehen, so die Lehrkräfte.

„Natürlich sollte es in die Richtung hinführen, dass man geschlechtssensibel damit umgeht, aber nicht eine Verordnung von einem Träger: `Ab morgen müsst ihr Schneefrau sagen.` Weil da ist keine Bewusstseinsänderung, die fehlt mir da und die konkrete Auseinandersetzung.“ (D2/343-346)

4.7. Methoden von gendersensibler Pädagogik

Als Möglichkeit der Vermittlung von gendersensibler Pädagogik wurde von allen Befragten vor allem die persönliche Interaktion mit den Studierenden bzw. im Kindergarten die Interaktion mit den Kindern genannt. Werden die Ergebnisse beider Gruppendiskussionen bezüglich der Umsetzungsmöglichkeiten zusammengefasst, so zeichnen sich neun Unterkapitel ab, welche im Anschluss dargelegt werden.

4.7.1. Vorbildwirkung

Studierende

Nach Aussagen einer Studierenden ist im Elementarbereich davon auszugehen, dass die Pädagog_innen reflektierte, gebildete Menschen, seien und daher in der Lage wären, ihr Handeln zu hinterfragen. Es wird als sehr wichtig erachtet, dass eine Person in der pädagogischen Funktion Kindern sehr viel auf den Weg mitgeben könne. Daher muss sie_er nicht nur selbstreflektiert, sondern sich auch der eigenen Vorbildwirkung bewusst sein. Es benötigt eine gewisse Sensibilität, auch über das eigene bewusste und unbewusste Verhalten, um den Kindern nicht falsche Signale zu senden. Im Kindergarten bringt ein_e Pädagog_in ihre_seine eigene Persönlichkeit sehr stark in die Gruppe ein. Pädagog_innen können durch positive Verstärkung und durch das Vorleben Kinder animieren neugierig zu sein und alles ohne Einschränkungen auszuprobieren. Die Studierenden sind sich einig, dass Pädagog_innen über persönliche Vorlieben oder Antipathien Kinder aber auch irritieren oder beeinflussen können. Die Befragten weisen auch auf die Lerntheorie „Lernen am Modell“ hin.

„Ich denke, wenn du das selbst als Pädagogin `in´, eben als Frau, wenn die Kinder sehen `ah die Pädagogin tut auch Fußball spielen´, dann sehen sie: Frauen können auch Fußball spielen.“ (D1/450-452)

Lehrkräfte

Als das Wichtigste in der Umsetzung von Gendersensibilität sieht eine Lehrkraft die Selbstreflexion und die Bewusstwerdung der Vorbildwirkung von Pädagog_innen. Eine Andere berichtet, dass das Einbringen der eigenen Person mit all ihren äußerlichen Merkmalen, Charakterzügen, eigenen Interessen und Fähigkeiten im Kindergarten/im Unterricht einiges in den Personen gegenüber auslösen kann. Es gilt, sich dessen bewusst zu sein, denn durch das eigene Tun können Pädagog_innen ihr Interesse den Kindern zeigen und sie motivieren sich selbst auch auszuprobieren.

„Ich glaube, am meisten müssen sie darauf achten, wie sie selber sind. Und alles andere geht davon aus. Weil ich wähle ja dann auch die Bücher aus und alles andere geht von dem dann weg.“ (D2/378-380) „Na gut, wenn ich jetzt in die Klasse reingehe und in dem Moment wo ich

sage, dass ich Kindergartenpädagogin bin, da repräsentiere ich - ja da passiert schon was. Da bin ich halt schon nicht diese, da entspreche ich nicht diesem gängigen Männerbild, sage ich mal.“ (D2/823-825)

4.7.2. Gendersensible Sprache

Studierende

In Bezug auf die Reflexion der eigenen Person wird auch die Sprache thematisiert. In beiden Diskussionsgruppen wird das Thema Sprache sehr früh angesprochen und sehr emotional diskutiert. Die Studierenden sind einer gendersensiblen Sprache gegenüber eher negativ eingestellt. Trotzdem ist einigen wichtig, dass alte Floskeln welche meist nur ein Geschlecht ansprechen, vermieden werden. Eine Befragte gibt auch an, dass sie nicht speziell darauf achtet und trotzdem nicht durch die Sprache Stereotype verstärkt.

„Man sagt auch: `Bist ein starkes Mädchen. Hilf mir bitte.` Das ist eher so abhängig, wenn ich jetzt die Hilfe brauch, sage ich: `Komm Selin, hilfst mir, bist eine Starke, die Sesseln rauf geben.`“ (D1/753-755)

Lehrkräfte

Auch in der Gruppe der Lehrkräfte wird die Sprache und der Umgang damit immer wieder eingebracht. Nach den Aussagen der Lehrenden ist es nicht wichtig in jeder Situation im Kindergarten beide Geschlechter zu benennen. Es ist aber notwendig, z.B. im Falle von Berufserziehung, weiblich/männlich konnotierte Berufe nicht nur in der weiblichen/männlichen Form vorzustellen.

„Einfallen tut mir natürlich auch gleich die Sprache, das ist ganz was Wichtiges, wie ich selber irgendwie, also mein eigener Zugang, mich zu reflektieren. Spricht man eben die starken Buben, wo sind die Mädchen, wie verbinde ich das in Sprache, wenn ich über oder mit oder vor Kindern spreche. Ich glaube der erste Punkt ist die eigene Reflektion.“ (D2/187-190)

4.7.3. Arbeit mit Bezugspersonen

Studierende

Wie schon zuvor (Kapitel 4.1.1) angeführt, werden Bezugspersonen als sehr wichtige Einflussfaktoren für die Entwicklung der Kinder gesehen. Dieser Einfluss wird von den meisten Befragten als sehr traditionell und geschlechterstereotyp wahrgenommen. Die Studierenden sind sich einig, dass es wichtig ist Bezugspersonen einzubinden, wie dies vonstattengehen soll bleibt jedoch ungeklärt.

„[...] wir können nichts tun, wenn die Eltern nicht selbst bereit sind.“ (D1/ 963-964)

Lehrkräfte

Wie sehr diesem Einfluss vom Kindergarten entgegengewirkt werden kann und soll, ist in der Lehrenden-Gruppe umstritten. Manche Aussagen befürworten den aktiven Umgang mit gendersensibler Pädagogik vor und mit den Bezugspersonen. Als Umsetzungsidee wird das positive Verstärken von nicht rollentypischem Verhalten vor den Bezugspersonen erwähnt, z.B. in Form von Vorträgen für Bezugspersonen. Andere Befragte forcieren die Thematisierung nur dann, wenn, z.B. durch Nachfragen, eine Auseinandersetzung von den Bezugspersonen eingefordert wird, da laut der Lehrkraft, die Aufgabe des Kindergartens nicht die Belehrung und Bildung von Bezugspersonen sein kann.

„Ich glaube, man kann einmal einen Elternabend dazu machen, wenn man sich sicher fühlt, oder jemanden dazu einladen um auch mit Eltern inklusive ich selber als Pädagogin darüber zu sprechen, wie sehen wir das. Wenn da Interesse ist.“ (D2/498-501) *„Also ich würde mal sagen, wenn Eltern Fragen haben, ja. Aber sonst würde ich nicht irgendwie, das ins Zentrum stellen.“ (D2/497-498)*

4.7.4. Teamkommunikation

Studierende

Die Kommunikation im Team wird von den Studierenden als nicht ganz einfach bewertet. Je nachdem wie die Stimmung unter den Kolleg_innen ist, können Unstimmigkeiten in Bezug auf gendersensibles Verhalten und Arbeiten mehr oder weniger gut angesprochen werden.

Es entstünden auch aufgrund unterschiedlicher Wertehaltungen gerade zum Thema Geschlecht Konflikte, die wegen der Teamdynamiken oder internen Hierarchien nicht immer angesprochen werden könnten. Wie auch schon in Kapitel 4.1.2 dargestellt, entwickeln sich durch das Aufwachsen in bestimmten Generationen differente Verhaltensweisen.

„Ich finde nicht, dass ich meine Kolleginnen korrigieren soll/kann, sie machen ihre Arbeit. Ich mache meine. Wir sind meistens nicht gemeinsam, sondern wir überschneiden uns nur und da finde ich irgendwie, habe ich nicht unbedingt das Recht mich da einzumischen.“ (D1/731-733)

Lehrkräfte

Die Lehrkräfte sehen einen gendersensiblen Umgang in der Arbeit als eine der vielen großen Herausforderungen eines Teams in einem Kindergarten an. In Teams treffen unterschiedliche Personen mit vielfältigen Sichtweisen und Herangehensweisen aufeinander, welche auch zu Konflikten bzw. Uneinigkeiten in der Arbeit führen können.

„[...] teilweise auch im Team, weil ich finde die sind wahnsinnig gefordert und dann auch im eigenen Konflikt im Team die sind sich ja auch nicht einer Meinung. [...] Das ist glaube ich

eine ziemliche Herausforderung für Pädagogen und Pädagoginnen und Teams und auch für Leiterinnen oder auch Träger.“ (D2/655-660)

4.7.5. Ausgewogenheit von (Nicht)- Thematisierung

Studierende

Eine Studierende findet die Auseinandersetzung und Vermittlung von gendersensiblen Themen wichtig und sieht es als Teil des Bildungsauftrags des Kindergartens an. Auch das Geschlecht der jeweiligen Pädagog_innen und die daraus resultierenden Verhaltensweisen sind zu beachten und zu thematisieren. Eine andere Befragte glaubt den Sinn der übertriebenen Thematisierung darin zu sehen, dass nur so ein gewisses Maß an Gendersensibilität zur Norm werden kann. Würden von Pädagog_innen Einschränkungen im Kindergarten wahrgenommen, die eventuell schon festgefahren sind und auch von den Kindern bereits übernommen oder verinnerlicht wurden, so sei es die Aufgabe des pädagogischen Personals Methoden zu finden um z.B. Bildungsangebote für alle attraktiv zu machen. Pädagog_innen sollten aufmerksam sein und versuchen aktiv eine Geschlechterheterogenität herzustellen. Dieser Versuch solle jedoch nicht in Zwang ausarten, sondern über die Bedürfnisse und Interessen der Kinder passieren. Daher weisen einige der Studierenden darauf hin, dass eine Thematisierung nicht im übertriebenen Maße passieren soll. Ebenso sprechen sie von einer Gendersensibilisierung durch Nicht Thematisierung.

„Ich bin einfach generell der Meinung, dass man Kinder einfach Kinder sein lassen sollte. Egal ob Bub oder Mädchen. Wenn sie Bock haben jetzt Puppen zu spielen sollen sie das tun. Punktum. Es muss für mich nicht so ein aufgebauschtes Thema werden.“ (D1/81-84)

Lehrkräfte

Die Lehrkräfte sehen gendersensible Pädagogik als eine allumfassende Materie an, welche bei jeder anderen Thematik mitgedacht werden müsse. Eine Thematisierung könne auf vielfältige Weise passieren. Neben der Thematisierung von Geschlecht und gendersensibler Pädagogik müssen auch Themen wie Kultur angesprochen werden, so die Lehrkräfte in der Diskussion. Wie schon im Kapitel 4.1.4 thematisiert ist der Mensch ein Kulturwesen. In der Elementarpädagogik kommen viele Kinder aus unterschiedlichen Kulturen zusammen, welche häufig unterschiedliche Wertvorstellungen auch in Bezug auf Geschlecht mitbekommen haben und vorweisen. Darum ist eine Thematisierung von Kultur und eine Sensibilisierung für Diversitäten im Kindergarten ebenso unerlässlich wie die Beschäftigung mit der Kategorie Geschlecht.

„Es gibt wahrscheinlich immer verschiedene Möglichkeiten in der Pädagogik was zu machen. Vielleicht hat es auch einmal Sinn, eine traditionelle Familie zu sehen, aber auch das Andere.“

Es soll eine Balance sein, es soll nicht das Traditionelle weg kommen, sondern es soll eine ausgewogene Umwelt für die Kinder geben. Dass beide, sich alle wiederfinden und entsprechend auch unterstützen.“ (D2/382-387)

4.7.6. Vielfalt

Studierende

Gewisse Materialien erzeugen bei Kindern Interesse und können so Kinder motivieren, Bildungsangebote anzunehmen. Daher sollen bei der Auswahl von Spielmaterialien die Interessen der Kinder und nicht das Geschlecht im Vordergrund stehen, so die Studierenden. Umsetzungen in denen männlich konnotiertes Spielzeug auch in weiblich konnotierte Bereiche im Kindergarten integriert werden, sehen einige Studierende als zu kurz gegriffen und nicht erfolgsversprechend an.

„Wie zum Beispiel, dass man einen Werkzeugkoffer in den Puppenbereich gibt.“ (D1/ 366)

Lehrkräfte

Eine Lehrkraft berichtet, dass es auch eine Kindergarten-Skala¹⁹ gibt, in der niedergeschrieben ist, welche Materialien in welchen Bereichen des Kindergartens idealerweise zu finden sein sollten. Diese laufend überarbeitete Skala habe die Lehrkraft dazu motiviert, die zur Verfügung gestellten Materialien neu zu überdenken und eine breitere Palette anzubieten. Als weitere (Spiel-)Materialien im Kindergarten werden auch Bilderbücher genannt. Ob Materialien überhaupt geschlechtsneutral oder geschlechtsunabhängig sein können, wird als Frage von einer Lehrkraft in den Raum gestellt, jedoch nicht weiter behandelt.

„[...] dass sie halt auch Bilderbücher haben wo auch Mädchen mal Heldinnen sind und nicht immer nur diese klassischen Klischeebilder vorkommen.“ (D2/208-209) „[...] wo auch Mädchen Hauptrollen übernehmen oder der Bursche mal Ballett macht oder so [...]“ (D2/211-212)

4.7.7. Sexualpädagogik

Studierende

Die befragten Studierenden erwähnen den Einsatz von Sexualpädagogik in ihrer Gruppendiskussion nicht.

¹⁹ Die Kindergarten-Einschätz-Skala ist die 1997 erstmalig erschienene, deutsche Version eines Beobachtungsinstrumentes, welches nach dem Vorbild der amerikanischen Orginalskala Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) entwickelt wurde. Dieses Instrument wird verwendet um die pädagogische Qualität im Kindergarten objektiv erfassen zu können „Die KES_R umfasst 43 Merkmale, die sich auf die Förderung der Kinder im physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich beziehen und dabei Anforderungen an die Ausstattung der Einrichtung und deren Nutzung sowie an Aufgaben der Erzieherinnen zugrunde legen.“ (Grenner et al., 2007)

Lehrkräfte

Sexualität, als aufkommende Thematik bei Kindern, wird anhand von Beispielen aus der Kindergartenpraxis in die Diskussion gebracht. Für die Lehrkräfte ist Sexualität ein Thema, welches eng mit Gendersensibilität verknüpft ist oder teilweise ineinander übergeht. Unter den Begriff „Diversity“ fällt sowohl gendersensible Pädagogik als auch Sexualpädagogik und werden so auch im Unterricht angesprochen und vermittelt. Nicht geschlechterkonformes Verhalten von Kindern würde von manchen Bezugspersonen als „schwul“ kategorisiert und löse Befürchtungen aus. Diesen Assoziationen gelte es als Pädagog_in entgegenzusteuern und aufzuklären, so eine befragte Person. Einer Lehrkraft ist vor allem das Aufbrechen von Tabus in der Bildungsarbeit ganz wichtig. Mit Hilfe von externen Expert_innen und Vereinen versucht sie an Studierenden Wissen über Sexualität und Sexualpädagogik weiterzugeben, aber auch die Angst davor, über diese Themen zu sprechen zu nehmen.

„Ich mache zum Beispiel in der Hortpädagogik die Familienformen durch und da im Speziellen die Regenbogenfamilie. Weil das ja auch mit Geschlechtskonstruktion und so zu tun hat und das gehört für mich schon auch zusammen. Würde ich schon so sehen, wenn man es vermittelt.“ (D2/596-599)
„Weil es ein Tabuthema auch ist und dann kommt man aber auch dahin. Was für Bilder vermittelt man, in verschiedenen Bereichen, vom Geschlecht.“ (D2/768-769)

4.7.8. Raumgestaltung

Studierende

Die Gruppe der Studierenden machen eine (Um)-Gestaltung der Räumlichkeiten nicht zum Thema der Diskussion.

Lehrkräfte

In nur einer Aussage einer Lehrkraft wird die Möglichkeit einer Veränderung der Raumaufteilung im Kindergarten angesprochen. Nach dieser Aussage könne die Gestaltung gewisser Bereiche eine Verstärkung von Geschlechterstereotypen mit sich bringen und sollte daher bewusst verändert werden. Es gibt bereits Konzepte, wie durch die Gestaltung von Räumen einer möglichen Einschränkung der Genderfreiheit entgegengewirkt, und gendersensible Pädagogik unterstützt werden kann

„Da gibt es so den Ansatz, dass diese Bereiche gar nicht so gibt, sondern, dass die Kinder, ja da gibt es verschiedene Modelle, in so Kisten vorfinden und, dass sie sich selber einen Platz suchen.“ (D2/174-176)

4.7.9. Männliche Pädagogen

Studierende

Eine Methode gendersensible Pädagogik zu vermitteln, ist, nach Aussagen einiger Befragten, das Einstellen von Männern im Kindergarten. Eine Studierende weist darauf hin, dass sich die weiblichen Pädagog_innen speziell bemühen müssen damit sich Buben entfalten können. Ideal wäre die Beschäftigung von männlichen Pädagogen, da diese einige Tätigkeiten besser ausführen und dadurch bestimmte Fähigkeiten fördern können, z.B. das Rangeln und Raufen mit den Kindern. Studierende berichten von männlichen Kollegen, die im Unterschied zu weiblichen Pädagoginnen nicht wie „Mamas“ agierten, sondern sich gerne „ins Getümmel hauten“, mit den Kindern rangelten und wenig Probleme hätten, mit dem imaginären Laserschwert zu spielen. Vor allem die männlichen Kinder würden die Anwesenheit von gleichgeschlechtlichen Ansprechpartnern sehr genießen und dem Fehlen von männlichen Bezugspersonen in der Herkunftsfamilie kann entgegengesteuert werden. Dass durch die vermehrte Einstellung von männlichen Pädagogen möglicherweise erst recht eine Zweiteilung in Buben- und Mädchengruppen entsteht, wird nicht als problematisch betrachtet. Auf die Frage, ob sich etwas im Verhalten der weiblichen_Pädagoginnen verändert, wenn männliche_Pädagogen mitarbeiten, äußert die Studierende:

„Ja also bewusst sicher nicht. Aber unbewusst kann es schon sein. Weil die Jungs, wir haben 10 Jungs und 10 Mädchen ca., und die 10 Jungs haben sich auf den [Pädagogen] gestürzt. Und mir [Pädagogin_] sind dann halt die 10 Mädchen übergeblieben. Und das hat unbewusst meine Arbeit auch mit ihnen geändert.“ (D1/678-680)

Lehrkräfte

Auch die Lehrenden diskutieren das Fehlen von männlichen Vorbildern in der Bildungsarbeit für Kleinkinder. Erwähnt wird, dass es an BAfEPs schon erste Projekte gibt, um männlichen Jugendlichen den Einstieg in elementarpädagogische Berufe schmackhafter zu machen. So erzählt eine Lehrkraft von extra „Boys-Corner“ am Tag der offenen Tür, bei dem männliche Schüler und Studierende andere Buben motivieren diesen Bildungsweg einzuschlagen. Auch von der Bildungspolitik wird diese Situation in den letzten Jahren erkannt.

„Ja das wäre in der weiteren Folge auch wichtig, dass es mehr männliche Vorbilder auch im Kindergarten gibt. Ja genau. Weil es halt so ist, doch Männer zurzeit noch oft andere Themen mitbringen als Frauen, weil es diese Erziehung halt immer noch gibt. Sehr stark.“ (D2/275-278) „Ja es wird angegangen. Die Frage ist nur ob es richtig angegangen wird? Also es wird glaube ich auf Werbung gesetzt. Ich weiß nicht, ob da was konkret umgesetzt wurde. Werbung alleine wird wahrscheinlich nicht ausreichen, denke ich.“ (D2/262-264)

5. Diskussion

Die vorliegende Studie stellt die erste empirische Untersuchung über gendersensible Pädagogik in der Ausbildung von zukünftigen Elementarpädagog_innen dar. Die Auswertung der qualitativen Daten aus den durchgeführten Gruppendiskussionen liefert eine Fülle an Forschungsergebnissen. Die markantesten Resultate der eben dargestellten Ergebnisse werden in Folge, in Kombination mit dem vorgestellten konzeptionell-theoretischen Hintergrund in Bezug zueinander interpretiert und zusammengefasst (5.1). Im Anschluss werden mögliche Implikationen (5.2) für die Praxis aufgezeigt, Limitationen der vorliegenden Studie beschrieben und abschließend ein Forschungsausblick (5.3) skizziert.

5.1. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Im Rahmen der Gruppendiskussionen wird deutlich, dass angehenden Kindergartenpädagog_innen und ihre Lehrkräfte eine Vielzahl an Faktoren sehen, die geschlechtstypisches Verhalten von Menschen beeinflussen. Besonders der Einfluss durch Erziehung im Elternhaus wurde von den Befragten hervorgehoben und diskutiert. So stützen die Resultate einmal mehr die These, dass geschlechtssensible Pädagogik mit der Frage konfrontiert sei, wie Geschlecht zwischen Kindern und Bezugspersonen thematisiert wird (z.B. Abril et al., 2008). Vergleichsweise wenig und subtiler, als der Einfluss durch Bezugspersonen, wird die Naturhaftigkeit und somit Biologie als Einflussfaktor oder sogar als Ursache von Geschlecht in den Gruppendiskussionen angesprochen. Einzelne Aussagen lassen dennoch vermuten, dass der Biologismus (z.B. Korbik, 2015) noch immer eine, wenn auch nicht mehr die einzige Erklärungsform für die Entstehung von Geschlechterdifferenzen und geschlechtstypischem Verhalten darstellt.

An den Daten wird auch sichtbar, dass die Gruppe der Lehrenden, durch Nennung von Faktoren wie Kultur, Wissenschaft und Medien, einen breiteren Blick auf das Zusammenspiel von Geschlecht und Gesellschaft aufweisen, als die Gruppe der Studierenden. Eine generelle Gewichtung der Bedingungsfaktoren aufgrund der Ergebnisse ist nicht möglich, da den Einflüssen von den Personen unterschiedliche Bedeutungen in Bezug auf geschlechtstypische Verhaltensweisen zugewiesen werden. Die Forschungsbefunde bestätigen durch die Vielzahl an genannten Einflussfaktoren die Schlüsse aus den bereits angeführten Publikationen (z.B. Focks, 2016), dass Geschlechtskonstrukte auf mehreren Ebenen wirksam, komplex und undurchschaubar sind und unter wechselseitiger Beeinflussung stehen. Das prinzipielle Bestehen von geschlechtstypischem Verhalten wird von den Diskutant_innen nicht grundsätzlich in Frage gestellt, jedoch werden Rollenbilder als in den letzten Jahrzehnten stark verändert, bzw. im Wandel erlebt. Dadurch entsteht bei den Studierenden die Diskussion, ob

es überhaupt noch eine gendersensible Arbeit im Kindergarten braucht oder ob geschlechtsbedingte Verhaltensweisen ohnehin bereits aufgebrochen sind und der Vergangenheit angehören. Diese Frage führte in den Diskussionen zu konträren Standpunkten und Argumentationen, wodurch eine klare Beantwortung in dieser Arbeit nicht möglich ist. Aus dieser unklaren Haltung zur (Nicht-) Notwendigkeit von gendersensibler Pädagogik kann auch gefolgert werden, dass die Motivation sich dieser Thematik anzunehmen nur bedingt gegeben ist.

Die Analyse der Ergebnisse kann zeigen, dass aufgrund von differentem Geschlechterwissen (Kapitel 1.4.4) und divergierender Befassung mit Gendertheorien bei den Befragten sehr unterschiedliche Vorstellungen über gendersensible Pädagogik bestehen. Auf Grund des differenten Wissens über gendersensible Pädagogik, bzw. der Unklarheit, was gendersensible Pädagogik (nicht) meint und (nicht) will, entstehen bei manchen Diskutant_innen Sorgen. Es zeigt sich vor allem bei der Gruppe der Studierenden eine gewisse Ambivalenz in Form von sich widersprechenden Aussagen dem Thema gegenüber. Öfters wird erwähnt, dass Kinder auf alle Fälle „trotzdem“ Mädchen bzw. Bub sein dürfen. Dass dieser Wunsch mehrmals, in unterschiedlichen Sequenzen der Diskussionen fällt, könnte zeigen, dass nicht ganz eindeutig ist, wofür gendersensible Pädagogik eigentlich genau steht, bzw. was die Zielvorstellungen sind. Einige Redebeiträge lassen sich als Kritik wahrnehmen, dass gendersensible Pädagogik Kinder um jeden Preis geschlechtsneutral machen, Geschlecht verbieten, oder sogar aus Buben_ Mädchen_ und aus Mädchen_ Buben_ machen wolle. Diese Sorge wird auch oftmals von Medien aufgegriffen und als Argumentation gegen den voranschreitenden „Gender-Wahn“ (Kronen Zeitung, 2014) hervorgebracht. Darin zeigt sich, wie tief heteronormative Denkmuster in den Köpfen der Gesellschaft verankert sind, da die Angst vor einer vermeintlichen Einschränkung durch gendersensible Pädagogik größer zu sein scheint als die Sorge um die gegenwärtig bestehende Zwangs-Kategorisierung in Frau und Mann. Es wird nicht hinterfragt warum es Kategorien wie Mädchen und Bub inklusive zugehörigen Rollenbildern überhaupt gibt, bzw. welche Konsequenzen diese Dichotomie für Kinder mit sich bringt, da die hochstilisierte Sorge „das Mädchen/der Bub darf nicht mehr...“ alles überschattet.

Es lässt sich festhalten, dass bevor über gendersensible Pädagogik gesprochen werden kann, eine Basis geschaffen werden muss, was Geschlecht ist (oder auch nicht ist) und weiters wo und wie Geschlecht besteht bzw. konstruiert wird. Daraus kann gefolgert werden, dass es für eine Umsetzung gendersensibler Pädagogik eine theoretische Einführung und fortwährende Auseinandersetzung für Pädagog_innen bedarf und es sich nicht, wie eventuell angenommen, um ein selbsterklärendes Konzept handelt.

Es bestehen auch konträre Meinungen, wie Gendersensibilität anzuwenden ist, bzw. inwiefern ein Kindergarten überhaupt gendersensibel arbeiten soll. Wenn gendersensible Pädagogik im Kindergarten gelebt wird/werden soll, kommt bei den handelnden Akteur_innen schnell die Frage auf, ob der elementarpädagogische Bereich genug Wirkmacht hat, um von der Familie und Umwelt bereits geprägte Kinder, von Geschlechterklischees „zu befreien“? Der Kindergarten wird nur als ein kleiner Bestandteil eines großen Systems, in dem sich die Kinder entwickeln, gesehen. Dadurch entsteht bei vielen Diskutant_innen eine gewisse Skepsis hinsichtlich der Wirksamkeit von gendersensibler pädagogischer Arbeit im elementaren Bildungsbereich. Gleichzeitig wirken alle Diskussionsteilnehmer_innen überzeugt, dass ihre Arbeit als Pädagog_innen bei Kindern eine positive Entwicklung unterstützen kann, womit sich ein ambivalentes Bild hinsichtlich der Wirkkraft des Kindergartens zeichnet. Diesen Aussagen kann entgegnet werden, dass nach statistischen Aufzeichnungen (Statistik Austria, 2015) die Länge des Besuchs und die Anzahl der Kinder, die vor der Schulpflicht elementare Bildungseinrichtungen besuchen, in den letzten Jahren stetig angewachsen sind. So ergibt sich für Pädagog_innen vermehrt die Möglichkeit, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten. Da Kinder nach dem Doing Gender Ansatz ihr Geschlecht, in sozialen Situationen ständig neu herstellen (West & Zimmermann, 1987), so bietet Kindergartenzeit viele Möglichkeiten für außerfamiliäre Erfahrungen.

Der Kindergarten, so zeigen auch die von den Befragten vorgebrachten Beispiele aus der Praxis, ist kein geschlechtsneutraler Raum (Winheller, 2015, 2013). Er kann jedoch, so beschreibt es Focks (2016), durch gendersensible Pädagogik zu einem geschlechtserweiternden Raum werden. Die Aussagen der Studierenden weisen darauf hin, dass der geschlechtserweiternde, geschützte Raum im Kindergarten sich einerseits positiv auswirken kann, andererseits aber auch die Frage mit sich bringt, inwieweit der Kindergarten als Vorbereitung auf das spätere (normierte) Leben, so auch für die Schule, dienen kann bzw. muss. Es bleibt ungeklärt, ob der Elementarbereich entweder eine perspektivenerweiternde vielleicht sogar dekonstruierende Rolle für die Entwicklung der Kinder einnehmen oder eine Norm-vermittelnde und dadurch (re)produzierende Funktion einnehmen soll.

Bezugnehmend auf die gegenwärtige Vermittlung gendersensibler Pädagogik an BAfEPs kann anhand der Ergebnisse festgehalten werden, dass die Intensität und auch die Art und Weise, wie diverse Inhalte vermittelt werden, sehr unterschiedlich ausfällt. Im BRP, welcher in den kindergartenspezifischen Unterrichtsfächern, speziell in Didaktik behandelt wird, ist Gendersensibilität zwar als Prinzip angeführt, jedoch im Unterricht nicht zwingend enthalten. Es wird zwar durch den Lehrplan ein Rahmen vorgegeben, wie und in welcher Ausprägung

gendersensible Inhalte in den Unterricht einbezogen werden, liegt aber zu einem Großteil im Ermessen der Lehrenden und ist damit von deren Interesse an der Thematik abhängig. Als momentane Wunschvorstellung scheint die von Schneider (2013) artikulierte Forderung, dass gendersensible Pädagogik als Querschnittsthema in allen Unterrichtsfächern in der Ausbildung zur Elementarpädagogik vertreten ist, um sie dann wiederum als Pädagog_in im Kindergarten als Querschnittsthematik implementieren zu können, vorzuherrschen.

Die befragten Studierenden sehen die gegenwärtige Thematisierung im Unterricht mehrheitlich als ausreichend an, sind aber gleichzeitig nicht zufrieden mit den ihnen vorgetragenen Inhalten. Als Wunsch wird eine vermehrte Kind-/Bedürfniszentrierung artikuliert, anstatt einer übertriebenen Thematisierung von Geschlecht. Die Lehrkräfte sehen die Vermittlung von Gendersensibilität als wichtigen Aspekt in der Lehre an, artikulieren aber die fehlenden Zeitressourcen im Unterricht und betonen, dass sie ihr gendertheoretisches Wissen nicht durch die absolvierten Lehramts-Ausbildungen, sondern durch Eigeninitiative erworben haben. Daraus kann geschlossen werden, dass der Wissensstand über Gendertheorien und über gendersensible Pädagogik unter Lehrenden sehr unterschiedlich ausfällt. Es konnte außerdem gezeigt werden, dass es Bedarf an Lehr- und Unterrichtsmaterialien gibt, um sich alleine und gemeinsam mit den Studierenden kritisch mit Geschlechtsstereotypen und gendersensibler Pädagogik auseinanderzusetzen. Hilfreich wären neben genügend Unterrichtseinheiten für diese Themen auch didaktische Anleitungen, wie Selbstreflexion und Gendertheorien, die in den Unterricht immer wieder Einzug finden könnten, ohne das Gefühl einer übertriebenen Thematisierung entstehen zu lassen.

Die aus den Gruppendiskussionen gewonnenen Ergebnisse zu den Zielvorstellungen zeigen Parallelen zu den gegenwärtig publizierten Arbeiten (Kapitel 1.1.5) auf. Wie auch von Focks (2016), wird in den Ergebnissen der Studie besonders der Prozess der Bewusstwerdung von Geschlecht im Kindergarten in den Vordergrund gestellt. Wenn die Sensibilität gestärkt wird, kann vermehrt auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen und gleichzeitig Chancengleichheit gefördert werden, so der Konsens der Studierenden. Die Dekonstruktion geschlechtsstereotyper Normen wird von den Lehrkräften als essentielles und aktiv zu verfolgendes Ziel genannt, um, wie auch Debus (2012) klarstellt, die Intention von gendersensibler Pädagogik, nämlich vielfältige Ich-Konzepte und Persönlichkeiten zu fördern sowie Normierungen und Stereotypisierungen aufgrund von Geschlecht aufzulösen, voranzutreiben.

Als weitere Intention von gendersensibler Pädagogik ist die Potentialausschöpfung von Kindern sehr präsent. Für alle Diskussionsteilnehmer_innen ist die Förderung von Fähigkeiten ohne Beachtung des Geschlechts ein wichtiges Ziel von gendersensibler Pädagogik. Hierbei

kann angemerkt werden, dass es bei der Erweiterung der Handlungsspielräume oft nicht um eine Auflösung von Geschlechtskategorien geht, sondern, dass aus jedem Menschen das Optimum herausgeholt werden soll. Es ist fraglich, ob dadurch bereits in der Elementarpädagogik ein Leistungsgedanke hergestellt wird bzw. gefördert wird. Dass Talente erkannt werden sollen um Kinder in ihren Bildungsprozessen (Charlotte Bühler Institut, 2009) bestmöglich zu fördern, kann durchaus als sinnvoll und als Aufgabe des Kindergartens betrachtet werden. Auch in Publikationen (z.B. Wahlström, 2013) wird im Zuge der Einführung von gendersensibler Pädagogik auch auf die Verbesserung der Berufschancen und Ausschöpfung der vorhandenen Potentiale hingewiesen.

Fraglich bleibt dabei für mich, ob diese Optimierung wirklich als primäres Ziel für gendersensible Pädagogik genannt werden soll, da diese Denkweise zu einem Optimierungszwang für Kinder in den ersten Lebensjahren führen kann. Vom Umstand, dass Kinder bereits im elementarpädagogischen Bereich optimiert werden, bzw. lernen, sich selbst zu optimieren²⁰, möchte ich mich als gendersensible Pädagogin abgrenzen. Es muss meiner Ansicht nach die Frage der Motivation für eine Förderung der Stärken geklärt und immer wieder reflektiert werden. Kinder sollen die Freiheit bekommen sich selbst zu entdecken und zu erfahren, wo ihre Interessen liegen. Dabei sollten sie aber nicht aufgrund eines neoliberalen Gedankens unter dem Deckmantel der gendersensiblen Pädagogik dazu gedrängt werden. Auffallend schnell wird in den Diskussionen und in der Theorie Bezug auf die spätere Erwerbsarbeit genommen. Dadurch werden Kinder in ihrer Entwicklung schon in leistungsorientierte Bahnen gelenkt, auch wenn diese nicht unbedingt geschlechterstereotyp sein müssen. Hierbei kann auch am theoretischen Diskurs (Kapitel 1.1.5) Kritik geübt werden, in dem häufig der weitere Bildungsweg und das zukünftige Berufsleben als wichtiger Antrieb für die Einführung von gendersensibler Pädagogik formuliert werden. Dagegen lässt sich einwenden, dass als Motivation für eine gendersensible Pädagogik, das Aufbrechen von starren Rollenbildern, also eine Dekonstruktion (Knapp 2011, Villa 2008) der heteronormativen Ordnung, an erster Stelle stehen sollte. Werden Geschlechtsstereotypen schon im Kindergarten, dekonstruiert so können daraus weitere Prozesse entstehen, die es z.B. nicht mehr nötig machen, Gendermainstreaming für den Arbeitsmarkt zu fördern.

Es lässt sich anhand der Ergebnisse erkennen, dass die Grundhaltungen im Hinblick auf gendersensible Pädagogik bei den Diskutant_innen sehr unterschiedlich ausfallen.

²⁰ „Kulturelle Formen und Praxen der Inszenierung und Optimierung des Selbst spielen heute in der alltäglichen Lebensgestaltung und Lebensführung eine herausragende Rolle.“ (Mayer, Thompson, & Wimmer, 2013, S. 7) Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit kann nicht näher auf die „Arbeit am Selbst“ auf die Kategorie der „Subjektivierung“ und welche Relevanz diese Themen auch für die gegenwärtige Pädagogik mit sich bringen, eingegangen werden. Dazu mehr siehe Mayer (2013).

Zusammenfassend lässt sich vermerken, dass die Gruppe der Studierenden, im Gegensatz zu den Lehrenden, mehrheitlich kritisch bis ambivalent gegenüber gendersensibler Pädagogik eingestellt ist. Auch bei einzelnen Aussagen von ein und derselben Person zeigen sich gewisse Widersprüche hinsichtlich Gendersensibilität in der Pädagogik.

Viele Diskussionsbeiträge verweisen auf die Schwierigkeit in der Praxis wirklich gendersensibel zu arbeiten. Das Bewusstsein für Gendersensibilität unter den Pädagog_innen ist eher vorhanden, wenn sowohl die Institution selbst Wert auf gendersensible Arbeit legt als auch die Leitungsebene die Sensibilität besitzt und eine Auseinandersetzung im Team einfordert. Jedoch wird auch die in einigen Kindergärten schon stattgefundene, bzw. stattfindende Einführung von gendersensibler Pädagogik kritisch gesehen, da es in Form von Vorschriften passiert und nicht auf Bewusstseinsbildung der einzelnen Pädagog_innen und im Kindergarten tätigen Personals gründet. Sowohl in den Forschungsergebnissen als auch in der Theorie zeigt sich, dass die Umsetzung gendersensibler Pädagogik nicht auf die Einführung von einzelnen Angeboten oder Materialien beschränkt werden kann. Als wichtige Aspekte in der Umsetzung sind das gendersensible Verhalten und die bewusste Vorbildwirkung der handelnden Personen im Kindergarten zu nennen. Persönliche Haltung wird als die Basis, auf die alles Weitere aufbaut, dargestellt. Soll gendersensible Pädagogik im Kindergarten gelebt werden, muss sich das Personal seiner (Vorbild-)Rolle bewusst sein und diese selbstreflexiv immer wieder unter die Lupe nehmen. Ob Geschlecht bei Umsetzungen überhaupt extra in den Vordergrund gestellt werden soll oder nicht, wird in den Fokusgruppen ambivalent diskutiert und spiegelt somit die in der Theorie geführte Diskussion zum Spannungsfeld Dramatisierung vs. Ent-Dramatisierung wider (Debus, 2012). Ambivalent sind die Studierenden, im Unterschied zu den Lehrenden, auch beim Thema Sprache als Methode der gendersensiblen Pädagogik. Einerseits wird Sprache als wichtiges Instrument in Bezug auf gendersensible Pädagogik genannt, gleichzeitig ist aber eine negative Einstellung geschlechtssensibler Sprache zu erkennen. Es ist bei den Diskussionen zu beobachten, dass das Thema gendersensible Sprache in den Medien sowohl hoch aktuell, als auch unter den Teilnehmer_innen sehr emotional besetzt ist und die Umsetzung bei manchen auf Ablehnung stößt. Es könnte daher auch gefolgert werden, dass ein weiteres Ziel von gendersensibler Pädagogik sein muss, die Macht von Sprache (Waniek, 2002, 2005) zu thematisieren. Weiters wäre es meiner Meinung nach wichtig das Bewusstsein zu schaffen, dass Sprache auch Wissen erzeugt um sie dann auch als eine Methode der Umsetzung in der Elementarpädagogik einsetzen zu können (AG Feministisch Sprachhandeln, 2014/2015; Gindl, 2011).

Als eine Möglichkeit, Gendersensibilität bei Kindern zu fördern, wird in beiden Fokusgruppen das vermehrte Anwerben und Einstellen männlichen Personals im Kindergarten genannt. Die Art und Weise wie diese Diskussion in der Forschung aber auch generell in Medien und Politik geführt wird, lässt auch die Vermutung zu, der Kindergarten brauche Männer, um den Kindern im Kindergarten nicht nur nicht nur Frauen, sondern auch Männer als Vorbilder zur Verfügung stellen zu können. Oft wird dieser Wunsch, in der Politik wie auch in den Gruppendiskussionen, mit dem Satz: „besonders die Buben brauchen männliche Vorbilder“, verstärkt. Diese Form der Umsetzung bringt jedoch, wird sie unreflektiert eingesetzt, das Problem mit sich, dass Kindern nicht wie erhofft mehr Freiheiten eröffnet werden. Erst recht werden ihnen durch „Mann“ und „Frau“ dichotome Bilder vorgelebt (Brandes et al., 2014). Männer als Pädagogen sind nicht, wie teilweise propagiert, ein pädagogisches Wundermittel, sondern für Kinder nur dann perspektivenerweiternd, wenn Aufgaben im Team nicht klassisch nach Geschlecht verteilt werden (männlicher_ Pädagoge_ spielt Fußball, während weibliche_ Pädagogin_ den Tisch abwischt). Kinder sollen unterschiedliche Lebensweisen und Geschlechtsidentitäten im Kindergarten erleben können, um die Vielfalt kennenzulernen. Allerdings sollte dies unabhängig vom zugeschriebenen biologischen Geschlecht möglich sein.

Generell kann festgestellt werden, dass wenige praktische Umsetzungsideen von den Befragten bereits in der Praxis getestet wurden. Um Veränderungen vorzunehmen scheint es sowohl an fehlenden konkreten Umsetzungsmöglichkeiten, bzw. am Bewusstsein, als auch an fehlender Sicherheit zu liegen, gezielte Angebote einzuführen. Zusätzlich ist die Angst, durch falsche Interventionen Stereotype zu verstärken groß. Die Tatsache, dass es für gendersensible Pädagogik keine Umsetzung „nach Rezept“ gibt, sondern gendersensible Pädagogik besonders eine Bewusstwerdung und Reflexion des eigenen Verhaltens und Umgangs bedeutet, macht eine Realisierung zu einem fortwährenden Prozess, welcher immer wieder aufs Neue in Gang gesetzt werden muss. Dies setzt seitens der (zukünftigen) Pädagog_innen eine hohe Motivation voraus, um Geschlechtsstereotypen und damit Geschlecht zu verändern, bzw. aufbrechen zu wollen.

Die Ergebnisse zeigen, dass gendersensibler Arbeit vorgeworfen wird Geschlecht zu sehr zu thematisieren, somit Zweigeschlechtlichkeit zu verstärken und dadurch auch Ungleichheit zu fördern. Viele der Diskutant_innen fühlen sich in ihrem Leben in keiner Weise durch ihr Geschlecht eingeschränkt und Rollenverteilung sowie Rollenbilder werden schon als aufgebrochen erlebt. Vor allem mit dem Verweis auf die Geschichte unserer (Groß-)Eltern-Generationen und auf die großen Erfolge der Frauenrechtskämpferinnen in der Vergangenheit, scheint bei einigen Teilnehmer_innen der Bedarf an Feminismus gedeckt zu sein. Damit wird

die feministische Forderung nach vermehrter Gleichberechtigung und Dekonstruktion, als nicht notwendig oder sogar als Bedrohung jetziger egalitärer Werte betrachtet. Daraus entsteht die Situation, dass das bestehende Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern, welches „in sozialen Normierungs- und Kategorisierungsprozessen vermutet werden“ kann, weiterhin bestehen bleibt und vermehrt versteckt und in subtiler Art zum Tragen kommt (Eckes & Six-Materna, 1998). Ich möchte als Autorin dieser Forschungsarbeit nicht bestreiten, dass sich in den letzten Jahrzehnten viel für Frauen_ und Männer_ verändert hat. Die gegenwärtige Gleichberechtigung beziehe ich aber eher auf eine „Rhetorische Modernisierung“ (Wetterer, 2003) hin, als auf eine tatsächlich gelebte Realität.

Es zeigt sich im Verlauf dieser Forschungsarbeit deutlich, dass die Existenz von Geschlecht und die gesellschaftlich etablierte Zweigeschlechtlichkeit von der Mehrheit der Diskutant_innen nicht in Frage gestellt werden. In theoretischen Auseinandersetzungen und Publikationen wird versucht, eine Chancengleichheit zwischen Mädchen_ und Buben_ herzustellen, wodurch aber die Binarität von Geschlecht erneut reproduziert wird. Weiters wird der Wunsch nach Chancengleichheit, so scheint es, häufig aufgrund der Angst artikuliert, dass von gendersensibler Pädagogik vor allem Mädchen_ profitieren. Es besteht die Sorge, dass Buben_ und Männer_ bei einer gendersensiblen Pädagogik zu kurz kommen und ein neues Ungleichgewicht entsteht. Die Befürchtung, dass durch vermehrte Sensibilität auf das Geschlecht nur mehr auf Mädchen_ geachtet wird, ist nach der Definition (Kapitel 1.1.1) von gendersensibler Pädagogik unbegründet. So sollen auch gerade durch den inklusiven, gendersensiblen Blick ungleiche Startbedingungen sowie unterschiedliche Bildungschancen von Kindern ausgeglichen bzw. abgebaut werden (Focks, 2016). Dass eine Zweigeschlechterordnung das eigene Empfinden und Leben einschränkt, erleben intergeschlechtliche, transgeschlechtliche und genderqueere Kinder und können zusätzlich von einer stark zweigeschlechtlich geprägten Umwelt verunsichert werden (Focks, 2016). Durch den gendersensiblen Blick sollen Kinder, die Geschlechtergrenzen überschreiten, nicht mehr wie so häufig von der Mehrheitsgesellschaft, auch vom Bildungswesen (Schulen, Kindergärten etc.), vergessen werden, bzw. irgendwann nicht mehr als normüberschreitend gesehen werden. Ich komme zu dem Schluss, dass Gender Studies und somit auch gendersensible Pädagogik in großen Teilen der Medien, der Politik sowie bei der Mehrheit der Befragten ein Image-Problem haben. Wie sich in den Diskussionen gezeigt hat, ist das Bedürfnis nach gendersensibler Pädagogik und einer kritischen Auseinandersetzung mit Geschlechtskonstruktionen sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Bezugspersonen kontrovers vertreten. Bei der Mehrheit der Befragten zeigt sich eine Ambivalenz in Bezug auf die Notwendigkeit des Themas in der

Gegenwart. Aufgrund der Aussagen kann geschlossen werden, dass eine „rhetorische Modernisierung“ (Wetterer, 2003) in der Gesellschaft und auch bei Personen in der Ausbildung zu Elementarpädagog_innen weit verbreitet ist und so die Einführung gendersensibler Pädagogik erschwert.

Meines Erachtens braucht es daher interessierte und offene Pädagog_innen, welche die Bereitschaft haben ihr eigenes heteronorm-geprägtes Leben zu hinterfragen und durch Auseinandersetzung mit Gendertheorien auch ins Wanken zu bringen. Nur durch laufende Selbst-Reflexionsprozesse können Pädagog_innen Sensibilität entwickeln anstatt erschrocken zu reagieren, wenn Menschen aus den noch bestehenden Normen fallen. Es gilt Kindern die Möglichkeit zu geben sich ein Leben und eine Identität ihrer Wahl aufzubauen.

5.2. Implikationen

Aus den dargestellten Untersuchungsergebnissen lassen sich Vorschläge für die Praxis ableiten, welche folgend exemplarisch als Implikationen auf der Mikroebene/Makroebene (Spiel et al., 2008) beschrieben werden.

5.2.1. Mikroebene

Da die Umsetzung von gendersensibler Pädagogik stark von der persönlichen Haltung beeinflusst wird, kann nur an alle pädagogischen Fachkräfte appelliert werden, sich durch Selbstreflexion und Biografiearbeit mit sich selbst und dem eigenen Umgang mit Geschlecht auseinanderzusetzen. Es braucht eine Offenheit auch selbst gelebte Muster, Rollen und Traditionen zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Da es sich dabei um einen laufenden Prozess handelt, benötigt es einen starken Willen und Motivation, sich immer wieder mit den Themen zu beschäftigen. In alltäglichen sozialen Interaktionen mit Kolleg_innen, Schüler_innen, Studierenden, Kindern im Kindergarten und deren Bezugspersonen können die eigenen Verhaltensweisen sowie das Sprachhandeln (AG Feministisch Sprachhandeln, 2014/2015) bewusst wahrgenommen werden. Eine Möglichkeit, für alle interessierten Menschen, in die Themen der Gender-Studies einzusteigen bzw. sich mit Gendersensibilität in der Pädagogik, auch ohne Vorwissen auseinanderzusetzen, bietet Literatur, wie z.B. die Education-Box (2015).

5.2.2. Makroebene

Die vorliegende Studie zeigt, dass es bei Pädagog_innen noch viel Unsicherheit in Bezug auf gendersensible Pädagogik gibt. Gendersensible Arbeit kann aber von Pädagog_innen vor allem dann umgesetzt und erwartet werden, wenn sie auch, wie Schneider (1999) formuliert, ein „fixer Bestandteil der Ausbildung“ zukünftiger Elementarpädagog_innen ist.

Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Annahme, dass gendersensible Pädagogik, weder in fachspezifischen noch in allgemeinbildenden Unterrichtsfächern nicht standardmäßig vertreten ist. Ob die Thematik in den Unterricht einbezogen wird oder nicht, ist abhängig von den Lehrkräften. Allerdings ist in den gegenwärtigen Ausbildungen der Lehrkräfte keine verpflichtende Auseinandersetzung mit Inhalten der Gender Studies enthalten, wodurch Lehrende keine verpflichtende wissenschaftliche Bildung in dieser Thematik oder in diesem Themengebiet erhalten. Daher ist eine klare Forderung an die Bildungspolitik, Lehramtsausbildungen so zu gestalten, dass zukünftige Pädagog_innen sich bereits vor ihrem beruflichen Einstieg mit ihrer Vorbildwirkung auch in Bezug auf das Geschlecht durch Gendertheorien auseinandersetzen. Anschließend an die Ausbildung sollte ein ausreichendes Angebot an Weiterbildungen gegeben sein, um einerseits die theoretische Auseinandersetzung rund um das Geschlecht, aber auch auf andere Diskriminierungsformen vertiefen und andererseits praktische Umsetzungsmöglichkeiten von gendersensibler Pädagogik reflektieren und weiterentwickeln zu können. Dafür benötigt es sowohl auf universitärer Ebene, als auch in pädagogischen Vereinen, Einrichtungen und Träger_innenschaften eine verstärkte wissenschaftliche und praxisorientierte Zusammenarbeit zwischen der Elementarpädagogik und den Gender Studies.

Um gendersensible Pädagogik auch flächendeckend als Querschnittsthema in die Ausbildung einfließen zu lassen, braucht es neben der Aus-/Fort-/Weiterbildung für die Lehrkräfte auch geeignetes Unterrichtsmaterial um eine Umsetzung zu verbessern. Dabei ist nicht nur gemeint, dass Schulbücher in genderbewusster Sprache geschrieben sein sollten, sondern wie auch von den Diskutant_innen in der Studie gefordert Themen vielfältiger und alltagsnäher dargestellt werden können und auch kritisch auf die (Re-)Produktion von (Geschlechts-)Normen eingegangen werden kann.

Ich komme zum Schluss, dass es in der Ausbildung für Elementarpädagog_innen eine Förderung des Bewusstseins und auch den Raum, in Form von Unterrichtseinheiten, für bestehende Diskriminierungsformen braucht. Dies gilt sowohl für Geschlecht, als auch für z.B. Religion und Ability (letztere nicht Gegenstände dieser Arbeit sind) und den sensiblen Umgang damit.

5.3. Limitationen und Forschungsausblick

Die beschriebene Studie ist die erste Forschungsarbeit, welche die Vermittlung von gendersensibler Pädagogik in der Ausbildung von Elementarpädagog_innen in den Blick nimmt. Die Ergebnisse unterliegen jedoch, teils aufgrund der Methodik und teils aufgrund der Ausführung, Limitationen. Ein Kritikpunkt an der verwendeten Methodik ist, dass aufgrund der

geringen Anzahl an Gruppendiskussionsteilnehmer_innen, die analysierten Werte nur eingeschränkte Aussagekraft haben. Die Rekrutierung der Personen verlief, wie bereits beschrieben, durch eine Art Schneeballverfahren, wodurch eine mögliche Homogenisierung der Teilnehmer_innen nicht auszuschließen ist (Lamnek, 2005). Als eine weitere Limitation muss die Durchführung der Gruppendiskussionen an nur einer (von sechs) Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik gesehen werden, da die Resultate keine direkten Rückschlüsse auf die Vermittlung von gendersensibler Pädagogik in anderen Ausbildungsstätten geben können.

Die Befunde dieser Studie stellen somit nur den Ausgangspunkt weiterer Forschungen zu diesem Thema dar. Um sie zu verifizieren, ist die Prüfung der Erkenntnisse der qualitativen Auswertungen an einer größeren Stichprobe notwendig. Aufbauend auf den vorgestellten Ergebnissen der Gruppendiskussionen und die qualitative Analyse könnte auch eine Konstruktion von quantitativen Erhebungsinstrumenten einen nächsten Schritt darstellen, um die hier gewonnenen Erkenntnisse anhand einer großen Stichprobe zu überprüfen.

Anknüpfend an die durchgeführte Forschungsarbeit wäre es auch interessant, bereits tätige Pädagog_innen zu einer Diskussion einzuladen, um ihre Einstellungen, Ideen und Umsetzungen zu gendersensibler Pädagogik zu erfahren. Somit könnte das lukrierte Bild von zukünftigen Pädagog_innen mit dem von bereits arbeitenden Fachkräften komplettiert werden. Da im Laufe dieser Studie eine gewisse Lücke bezüglich Gender-Inhalten in der Lehramtsausbildung aufgezeigt wurde, könnte in einer weiteren Studie diese Leerstelle überprüft werden. Mit einer größeren Stichprobe von Lehrkräften könnte genauer erörtert werden, inwieweit eine stärkere Einbindung von Gender Studies in der Lehramtsausbildung tatsächlich von diesen gefordert wird. Zusätzlich wäre es möglich zu erfahren, welche Inhalte aus Sicht der Lehrenden noch in ein Lehramts-Studium einfließen sollten, um auf eine gendersensible Selbstreflexion hinzuführen und angehende Lehrkräfte dazu zu bewegen, gendersensible Pädagogik selbst zu leben und in weiterer Folge im Unterricht zu lehren.

Literaturverzeichnis

- Abril, S., Cremers, M., Duncan, N., Golubevaite, L., Krabel, J., Lilaite, A., Romero, A. (2008). *Gender Loops: Gender Mainstreaming in der Aus- und Fortbildung für Erzieher/innen und in Kindertageseinrichtungen. Praxisbuch für eine geschlechtergerechte und -bewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen*. Abgerufen von <http://www.genderloop.eu/docs/genderloops-praxisbuch.pdf> [24.07.2017]
- AG Feministisch Sprachhandeln. (2014/2015). Was tun? Sprachhandeln- Aber wie? W_ortungen statt Tatenlosigkeit!. Berlin.
- Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe. (2012). Geschlechtersensibilität als Merkmal und Gegenstand von Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen: Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Abgerufen von <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2012/Geschlechtersensibilitaet.pdf> [24.07.2017]
- AMS. Arbeitsmarktservice. (o.J.a). Berufslexikon. Abgerufen von https://www.berufslexikon.at/beruf1920_6-Kindergartenpaedagoge~Kindergartenpaedagogin [24.07.2017]
- AMS. Arbeitsmarktservice. (o.J.b). Kolleg für Elementarpädagogik (bisher: Kindergartenpädagogik). Abgerufen von [https://www.ausbildungskompass.at/ausbildung3059_2-Kolleg_Elementarpaedagogik_\(Kindergartenpaedagogik\)](https://www.ausbildungskompass.at/ausbildung3059_2-Kolleg_Elementarpaedagogik_(Kindergartenpaedagogik)) [24.07.2017]
- Ayaß, R. (2008). *Kommunikation und Geschlecht: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beer, R., & Tiefenthaler, G. (2016, März 18). Warum die ganze Aufregung? Abgerufen von <http://orf.at/stories/2328005/> [24.07.2017]
- BGBI. I 2009/99 §0 Art.1-15. (2009). Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2009). *Geschlechtersensible Pädagogik: Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbilder/innen im Bereich Kindergartenpädagogik*. Abgerufen von https://www.edugrouS.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/Leitfaden_BAKIP_GESAMT_2.09.pdf [24.07.2017]
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W., & Schneider-Andrich, S. (2014). Ergebnisse aus der Tandemstudie zu professionellem Erziehungsverhalten von Männern und Frauen. In

Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Ed.), *Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten. Forschungsergebnisse und Praxisempfehlungen* (S. 26–39). Berlin.

Brühl, U., & Kern, M. (2015, November 30). Kindergärten kritisieren Bildungsreform: Pädagoginnen erklären, warum die Pläne nicht praxistauglich, sondern vielmehr "realitätsfern" sind. Abgerufen von <http://kurier.at/politik/inland/kindergaerten-kritisieren-bildungsreform/166.867.154> [24.07.2017]

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. (2013). Wirkungsstudie: Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im Elementarpädagogischen Alltag. Abgerufen von https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/4/8/6/CH3434/CMS1459846768801/19_wirkungsstudie_maennliche_kindergartenpaedagogen_finale_version1.pdf [24.07.2017]

Bundesministerium für Bildung. (2016). Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?ResultFunctionToken=d8c2886f-413f-48ca-aef1-d018f08ba9c7&Abfrage=Gesamtabfrage&SearchInAsylGH=&SearchInAvn=&SearchInAvsv=&SearchInBegut=&SearchInBgblAlt=&SearchInBgblAuth=&SearchInBgblPdf=&SearchInBks=&SearchInBundesnormen=&SearchInDok=&SearchInDsk=&SearchInErlaesse=&SearchInGbk=&SearchInGemeinderecht=&SearchInJustiz=&SearchInBvwg=&SearchInLvvg=&SearchInLgbl=&SearchInLgblNO=&SearchInLgblAuth=&SearchInLandesnormen=&SearchInNormenliste=&SearchInPvak=&SearchInRegV=&SearchInUbas=&SearchInUmse=&SearchInUvs=&SearchInVerg=&SearchInVfgh=&SearchInVwgh=&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte=BGBI.+II+Nr.+204%2f2016&Dokumentnummer=NOR40187299> [24.07.2017]

Bundesministerium für Bildung. (2017). Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.html [24.07.2017]

Bundesministerium für Familien und Jugend. (2015). Mehr Männer in den Kindergarten! Abgerufen von <https://www.bmfj.gv.at/ministerin/Aktuelles/Themen/Zivis-Kindergärten.html> [24.07.2017]

- Butler, J. (2014). *Das Unbehagen der Geschlechter* (17. Aufl.). Gender Studies - Vom Unterschied der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Bundesländer Österreichs (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMUKK. Abgerufen von https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?4dtiae [24.07.2017]
- Cremers, M., & Krabel, J. (2014). Heterogene Teams: Bestandsaufnahme zu Chancen, Teamdynamiken und möglichen Konfliktlinien. In Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Ed.), *Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten. Forschungsergebnisse und Praxisempfehlungen*. Berlin.
- Debus, K. (2012). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung: Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotypen zu verstärken? In Dissens e.V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma, & O. Stuve (Eds.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung* (S. 149–158). Berlin: Dissens e.V.
- Degele, N. (2008). *Gender, Queer Studies: Eine Einführung*. Paderborn: Fink.
- Duden. (o.J.). Bezugsperson. Abgerufen von <http://www.duden.de/rechtschreibung/Bezugsperson> [24.07.2017]
- Eckes, T., & Six-Materna, I. (1998). Leugnung von Diskriminierung: Eine Skala zur Erfassung des modernen Sexismus. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 29 (3), 224–238.
- Focks, S. (2016). *Starke Mädchen, starke Jungen: Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Focks, S., & Lutze, C. (2015). Geschlechterbewusste und inklusive Pädagogik als Qualitätsmerkmal für Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen. *Betrifft Mädchen*, 4, 171-175.
- Foucault, M., & Raulff, U. (2014). *Der Wille zum Wissen* (20. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fun & Care (o.J.). Fun & Care. Abgerufen von <http://www.funandcare.at> [24.07.2017]
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gildemeister, R. (2008). Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In S. M. Wilz (Ed.), *Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über*

- gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (S. 167–198). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Gildemeister, R. (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker, B. Kortendiek, & B. Budrich (Eds.), *Geschlecht & Gesellschaft. Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3. Aufl.) (S. 137–145). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Gildemeister, R., & Hericks, K. (2012). Geschlechtersoziologie: Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen. *Sozialwissenschaften*, 10. München: Oldenbourg. Abgerufen von <http://www.oldenbourg-link.com/isbn/9783486586398> [24.07.2017]
- Gildemeister, R., & Robert, G. (2011). Doing Gender. In G. Ehlert & H. Funk (Eds.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 95–97). Weinheim: Juventa-Verl.
- Gindl, M., Hefler, G., & Hellmer, S. (2011). Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre: Leitfaden für gendersensible Didaktik (2. Aufl.). Wien: MA 57 Frauenabteilung der Stadt Wien.
- Grassl, I., Martetschläger, B., Schneider, C., Schwarzgruber, C., & Throm, C. (2015). FAQs - Noch Fragen? In MA 57 – Frauenabteilung der Stadt Wien (Ed.), *Education Box 2015*. Wien.
- Grenner, K., Roßbach, H. G., Schuster, K. M., & Tietze, W. (2007). Kindergarten-Skala (KES-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten (3. Aufl.). Berlin: CornelsenScriptor.
- Greul, S., Luftensteiner, I., & Maderthaler, A. (2009). *Evaluations- und Projektbericht: „Geschlechtssensible Kleinkindpädagogik“ im Kindergarten Römerstraße*. Abgerufen von http://www.linz.at/images/kg_roemerstrasse.pdf [24.07.2017]
- Grünwald-Huber, E., & Gunten, A. v. (2009). *Werkmappe Genderkompetenz: Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten*. Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Gudjons, H. (2011). Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch (10. Aufl.). Stuttgart, Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt. Abgerufen von <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838530925> [24.07.2017]
- Hagemann-White, C. (2004). Sozialisation - ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? In E. Glaser (Ed.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 146–157). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 46, 686–692.

- Hornscheidt, L. (2006). Sprache / Semiotik. In C. v. Braun, I. Stephan, & (Hg.): (Eds.), *Gender Studien. Eine Einführung* (S. 270–283). Stuttgart. J.B. Metzler.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor (2. Aufl.), (S. 1-49): Springer Berlin Heidelberg. Abgerufen von <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9> [24.07.2017]
- Ingalhalikar, M., Smith, A., Parker, D., Satterthwaite, T. D., Elliott, M. A., Ruparel, K. & Verma, R. (2013). Sex differences in the structural connectome of the human brain. Abgerufen von <http://www.pnas.org/content/111/2/823> [24.07.2017]
- Irmen, L., & Linner, U. (2005). Die Repräsentation generisch maskuliner Personenbezeichnungen: Eine theoretische Integration bisheriger Befunde. *Zeitschrift für Psychologie*. 213 (3), 167–175.
- Kaindl, M., & Schipfer, R. K. (2015). Familien in Zahlen 2015: Statistische Informationen zu Familien in Österreich. Abgerufen von http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/FiZ/fiz_2015.pdf [24.07.2017]
- Kasüschke, D. (2004). Gender im Kindergarten. In E. Glaser (Ed.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 361–372). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Knapp, G.-A. (2001). Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion: Von Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis. In G. Krell, R. Ortlieb, B. Sieben, S. N. Andresen, M. Auer, S. Banos, C. Busch (Eds.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung Von Frauen Und Männern in Unternehmen Und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen - Problemanalysen - Lösungen* (S. 97–106). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Koordinationsstelle „Männer in Kitas“. (2014a). Checkliste für geschlechtergerechte Bilderbücher. Abgerufen von http://mika.koordination-maennerinkitas.de/unsere-themen/detailansicht/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=695&cHash=fe640211c9b219880b1819c659e784ff [24.07.2017]
- Koordinationsstelle „Männer in Kitas“. (2014b). *Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten: Forschungsergebnisse und Praxisempfehlungen*. Berlin.
- Kronen Zeitung. (2014, Juni 27). Genderwahn: Sprachliche Leckerbissen - Teil 1. Abgerufen von <http://www.krone.at/nachrichten/genderwahn-sprachliche-leckerbissen-teil-1-leser-aktion-story-413161> [24.07.2017]

- Kühn, T., & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. Abgerufen von <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93243-9> [24.07.2017]
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lenz, K. (2011). Sozialisation. In G. Ehlert & H. Funk (Eds.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S.385-387). Weinheim: Juventa-Verl.
- Lettau, A., & Breuer, F. (2007). Forscher/innen-Reflexivität und qualitative sozialwissenschaftliche Methodik in der Psychologie. *Journal für Psychologie*, 15 (2). Abgerufen von <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/126/254> [24.07.2017]
- LGBI. Nr. 61/2015. (2015). Halbtägig kostenlose und verpflichtende frühe Förderung in institutionellen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen 2015/16, 2016/17 und 2017/18 Kindergartenjahren 2015/16, 2016/17 und 2017/18, 21.12.2015.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Eds.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- MA 10. (o.J.). Bildungsziele - "BAfEP ab 14". Abgerufen von <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/arbeits-kindergarten/bafep/bafep21/bafep14/bildungsziele.html> [24.07.2017]
- MA 57. (2015). Education Box 2015. Wien. Abgerufen von <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/educationbox/> [24.07.2017]
- Mack, B., & Tampe-Mai, K. (2012). Konzeption, Diskussionsleitfaden und Stimuli einer Fokusgruppe am Beispiel eines BMU-Projekts zur Entwicklung von Smart Meter Interfaces und begleitenden einführenden Maßnahmen zur optimalen Förderung des Stromsparens im Haushalt. In M. Schulz, B. Mack, & O. Renn (Eds.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 66–87). Wiesbaden: Springer VS.
- MA 53. (o.J.). Kindergartenpädagogik: Wien plant neue Ausbildungsoffensive. Abgerufen von <https://www.wien.gv.at/rk/msg/2013/09/26019.html> [24.07.2017]
- MA 53. (2011). Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren und eine diskriminierungsfreie Bildsprache. Abgerufen von

- <https://www.wien.gv.at/medien/service/medienarbeit/richtlinien/pdf/leitfaden-formulieren-bf.pdf> [24.07.2017]
- Mayer, R., Thompson, C., & Wimmer, M. (2013). *Inszenierung und Optimierung des Selbst: Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Abgerufen von <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00465-1> [24.07.2017]
- Mayring, S. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meissner, H. (2008). Die soziale Konstruktion von Geschlecht – Erkenntnisperspektiven und gesellschaftstheoretische Fragen. Abgerufen von http://www.fu-berlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_soziale_Konstruktion_von_Geschlecht____Erkenntnisperspektiven_und_gesellschaftstheoretische_Fragen/hanna_meissner.pdf [24.07.2017]
- Nordt, S., & Kugler, T. (2013). Medienkoffer: "Familie und vielfältige Lebensweisen" für Kindertageseinrichtungen. Abgerufen von http://www.queerformat.de/fileadmin/user_upload/news/Begleitmaterial_Kita-Koffer.pdf [24.07.2017]
- Nordt, S., & Kugler, T. (2014a). Einführungsvortrag: sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext von Inklusionspädagogik. In Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Ed.), *Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten. Forschungsergebnisse und Praxisempfehlungen* (S. 41–48). Berlin.
- Nordt, S., & Kugler, T. (2014b). Vielfalt fördern von klein auf: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Berlin.
- Ö1. (2014, Juni 16). Karmasin: Zivildienstler als Kindergärtner. Abgerufen von <http://oe1.orf.at/artikel/381424> [24.07.2017]
- ÖFEB. (2015). Wissenschaft trifft Praxis: 300 Tage akademische Ausbildung von KindergartenpädagogInnen. Abgerufen von <http://www.elementarpaedagogik2015.sbg.ac.at> [24.07.2017]
- Pease, A., & Pease, B. (2000). *Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken.: Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen*. München: Ullstein.
- Presse, d. (2017, Jänner 31). Zwei Jahre Pflicht-Kindergarten für alle. Abgerufen von <http://diepresse.com/home/bildung/erziehung/5162894/Zwei-Jahre-PflichtKindergarten-fuer-alle> [24.07.2017]

- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rabe-Kleberg, U. (2006). Gender als Bildungsprojekt: Wie Mädchen und Jungen sich die zweigeschlechtliche Welt aneignen. In *Betrifft Mädchen. (2006) Gender Prickeln! Frühkindliche Bildung und Geschlecht* (S. 100–104). Weinheim: Juventa-Verl.
- Radler, I. (2005). Wer redet vom Geschlecht? Geschlechtssensible Kleinkindpädagogik. In *Unsere Kinder* (Ed.), *EntwicklungsRaum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2* (6. Aufl.), (S. 84–90). Linz: Unsere Kinder.
- Rohrmann, T. (2010). Die „Gender-Brille“. Abgerufen von http://dev.volkssolidaritaet.de/fileadmin/content/kfkj_media/Landesverband_Sachsen/FT_14._-_15._Okt._2010_Berlin/101014_Rohrmann_Die_Genderbrille.pdf [24.07.2017]
- Rohrmann, T. (2014). Mehr sehen mit "Genderbrille". Abgerufen von <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=484:mehr-sehen-mit-genderbrille&catid=46> [24.07.2017]
- Rohrmann, T. (2015). Starke Mädchen - starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita. Berlin Abgerufen von http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/Rohrmann%20SFBB%20Praxishandreichung%20Berlin_Brandenburg%202015.pdf [24.07.2017]
- Rose, L. (2011). Dekonstruktivismus. In G. Ehlert & H. Funk (Eds.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht*. (S.83-84). Weinheim: Juventa-Verl.
- Schneider, C. (1999). Und sie bewegt sich doch! Geschlechtssensible Pädagogik in Wiens Kindergärten. Abgerufen von <http://www.efeu.or.at/publikationen.html> [24.07.2017]
- Schneider, C. (2015). Education Box 2015: Grundlagentext. Abgerufen von <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/educationbox/pdf/educationbox2015-grundlagen.pdf> [24.07.2017]
- Schönhart, J. E. (2015). *Die Ausbildung an BAKIPs aus Sicht der AbsolventInnen*. Abgerufen von <http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/814821> [24.07.2017]
- Schulz, M., Mack, B., & Renn, O. (Eds.). (2012). *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sieben, A., & Scholz, J. (2012). (Queer-)Feministische Psychologien: Eine Einführung. *Diskurse der Psychologie*. Gießen: Psychosozial-Verl.

- Standard, d. (2014, Juni 7). Karmasin will keine Uni Ausbildung für Kindergartenpädagogen: Familienministerin hält Hochschulniveau für nicht notwendig. Abgerufen von <http://derstandard.at/2000001853714/Karmasin-will-keine-Uni-Ausbildung-fuer-Kindergartenpaedagogen> [24.07.2017]
- Standard, d. (2016, Mai 12). Norbert Hofer mag keine Töchter in Bundeshymne. Abgerufen von <http://derstandard.at/2000036814765/Norbert-HoferBundeshymne-ohne-den-Toechter-Bezug-singen> [24.07.2017]
- Statistik Austria. (2015). Kindertagesheime, Gruppen, Kinder und Personal 2015. Abgerufen von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/indertagesheime_kinderbetreuung/index.html [24.07.2017]
- Spiel, C., Reimann, R., Wagner, P., & Schober, B., (2008) Guest Editorial: Bildung-Psychology: The Substance and Structure of an Emerging Discipline, *Applied Developmental Science*, 12 (3), 154-159,
- UNICEF. (2008). The child care transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Abgerufen von https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf [24.07.2017]
- Universität Graz, Karl-Franzens-. (o.J.) Arbeitsbereich Elementarpädagogik. Abgerufen von <https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at/de/institut/arbeitsbereich-elementarpaedagogik/> [24.07.2017]
- Universität Innsbruck. (2015). Elementarpädagogik erwächst den Kinderschuhen. Abgerufen von <http://www.uibk.ac.at/ipoint/news/2015/arbeiten-im-elementarpaedagogischen-brachland.html.de> [24.07.2017]
- Villa, S.-I. (2008). Post-Ismen: Geschlecht in Postmoderne und (De)Konstruktion. In S. M. Wilz (Ed.), *Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (S.199–229). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Wagner, S. (Ed.). (2013). *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder. Abgerufen von <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-451-32705-6> [24.07.2017]
- Wahlström, K., & Müller, C. (Eds.). (2013). *Frühpädagogik. Jungen, Mädchen und Erzieher/innen: Geschlechterbewusste Pädagogik für die Kita*. Weinheim: Beltz. Abgerufen von http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=843472 [24.07.2017]

- Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität - eine Einführung. Abgerufen von <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/> [24.07.2017]
- Wallner, C. (2014). Raus aus den Puppen- und Bauecken und hinein ins Vergnügen vielfältiger Erfahrungsräume. In Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Ed.), *Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten. Forschungsergebnisse und Praxisempfehlungen* (S. 11–20). Berlin.
- Walter, M. (2012). *Jungen sind anders, Mädchen auch: Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung* (5. Aufl.). München: Kösel-Verl. Abgerufen von <http://www.randomhouse.de/content/edition/excerpts/22571.pdf> [24.07.2017]
- Wanieke, E. (2002). Vom Wunsch nach Veränderung – Feministische Strategien und die Produktion von Bedeutung im Verhältnis Sprache, Körper und Gesellschaft. Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst, 32–35. Abgerufen von www.iwk.ac.at/wp-content/uploads/2014/06/Mitteilungen_2002_3-4_sprache_koerper_politik.pdf [24.07.2017]
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). *Doing Gender*. Abgerufen von http://www.jstor.org/stable/189945?seq=12#page_scan_tab_contents [24.07.2017]
- Wetterer, A. (2003). Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In G.-A. Knapp (Ed.), *Gesellschaftstheorie und feministische Kritik: Vol. 2. Achsen der Differenz*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Wetterer, A. (2009). Gleichstellungspolitik im Spannungsfeld unterschiedlicher Spielarten von Geschlechterwissen.: Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. *GENDER Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 1(2), 45–60. Abgerufen von https://www.hs-heilbronn.de/2192519/Wetterer2009_Gleichstellungspolitik.pdf [24.07.2017]
- Wetterer, A. (2013). Das erfolgreiche Scheitern feministischer Kritik: Rhetorische Modernisierung, symbolische Gewalt und Reproduktion männlicher Herrschaft. In E. Appelt (Ed.), *Forum Frauen- und Geschlechterforschung: Vol. 37. Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen* (S. 246–266). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Winheller, S. (2015). Biographische Selbstreflektion und Gender Kompetenz: Ein Seminarkonzept für die universitäre Lehramtsausbildung zum Umgang mit geschlechterbedingter Heterogenität in der Schule. In J. Wedl & A. Bartsch (Eds.), *Pädagogik. Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 461–487). Bielefeld: transcript.

Zwick, M. M., & Schröter, R. (2012). Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen am Beispiel des BMBF-Projekts „Übergewicht und Adipositas bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als systemisches Risiko“. In M. Schulz, B. Mack, & O. Renn (Eds.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 23–46). Wiesbaden: Springer VS.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen des Geschlechter-Dreiecks	7
Abbildung 2: Nicht-Dramatisieren, Dramatisieren und Entdramatisieren	23
Abbildung 3: Darstellung von (Mehrfach-) Unterdrückung	37

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der vier Ebenen	17
Tabelle 2: Übersicht der Oberkategorien	51

Anhang

Anhang 1: Gruppendiskussionsleitfaden Studierende

Erster Block: **Kindergartenpädagog_innen-Ausbildung:**

- In welcher Weise wurden die Themen Geschlecht und Kindergarten bisher in der Ausbildung verknüpft? (z.B. in Büchern/ in Diskussionen)
- Welche Haltung wurde dabei von den Pädagog_innen vermittelt?
- Welchen Stellenwert nimmt die Kategorie Geschlecht im Unterricht (Kindergartenpraxis/Didaktik/ Pädagogik/andere kindertagenspezifische Fächer) ein?
- Sprechen Sie in der Ausbildung über Mädchen und Buben, Rollenerwartungen, Unterschiede zwischen den Geschlechtern?
- Was verstehen Sie unter gendersensibler Pädagogik?
 - Sind Ihnen folgende Begriffe: geschlechtssensibel, genderbewusst, geschlechtsbewusst, geschlechtergerecht oder gender-fair geläufig und was fällt Ihnen zu diesen Begriffen ein?
 - Was fällt Ihnen zu diesem Thema, in Bezug auf die Kindergartenpraxis, ein?
- Welche Gedanken assoziieren sie mit gendersensibler Arbeit im Kindergarten?
- Fühlen Sie sich im Rahmen Ihrer Ausbildung über gendersensible Pädagogik informiert?
 - Wenn ja, was ist Ihnen positiv/negativ in Erinnerung geblieben?
 - Wenn nein, was würde Sie sich an Auseinandersetzung wünschen (Theorien, Konzepte, Praktische Tipps, Angebote)?
- In welcher Weise wurden Sie in der Ausbildung angeregt über die Rolle als Pädagog_in zu reflektieren?
 - Wurde im Rahmen des Unterrichts die eigene Bildungsbiografie und die eigene Geschlechtsidentität zum Thema gemacht?
 - Was sind Ihre Meinungen und Erfahrungen mit Selbstreflexion in Bezug auf gendersensible Pädagogik?

Zweiter Block: **Ziele gendersensibler Pädagogik**

- Warum denken Sie ist gendersensible Pädagogik für Kinder wichtig?
 - Was wäre für die Kinder besser, was schlechter?
- Warum sollten Sie sich als Pädagog_in mit gendersensibler Pädagogik/ Gender-Themen beschäftigen?
- Welche Vor- bzw. Nachteile sehen Sie, wenn gendersensible Pädagogik als ein Querschnittthema im Kindergarten eingeführt wird?

Dritter Block: **Methoden gendersensibler Pädagogik**

- Was könnten Sie konkret machen, um gendersensibel zu agieren?
 - Welche bereits erlebten Praxiserlebnisse aus dem Kindergarten fallen Ihnen dazu spontan ein?
 - Welche Umsetzungsideen fallen Ihnen für die Praxis ein?
- Worauf müssen Sie als Pädagog_in besonders achten, wenn Sie gendersensibel arbeiten?
 - In Bezug auf Materialien (Spielzeug, Bücher etc.)
 - In Bezug auf Interaktionen (Lob, Aufforderung zu helfen, Sprache etc.)
- Welche Themen gilt es im Team und im Umgang mit Eltern im Hinblick auf gendersensible Pädagogik zu beachten?
- Was sind besonders kritische Situationen oder Rahmenbedingungen? Wo sehen Sie Hindernisse?
- Welche Ideen haben Sie um Kinder zu motivieren nicht geschlechterkonforme Angebote auszuprobieren?

Abschluss: Welche offenen Fragen haben sich für Sie noch ergeben?

Anhang 2: Gruppendiskussionsleitfaden Lehrkräfte

Erster Block: Ziele gendersensibler Pädagogik

- Was verstehen Sie unter gendersensibler Pädagogik?
 - Sind Ihnen folgende Begriffe: geschlechtssensibel, genderbewusst, geschlechtsbewusst, geschlechtergerecht, gender-fair geläufig und was fällt Ihnen zu diesen Begriffen ein?
 - Was fällt Ihnen zu diesem Thema, in Bezug auf die Kindergartenpraxis, ein?
- Warum glauben Sie, dass gendersensible Pädagogik für Kinder wichtig ist?
 - Was wäre für die Kinder besser oder was wäre schlechter?
- Warum sollten sich Pädagog_innen mit gendersensibler Pädagogik/ Gender-Themen beschäftigen?
 - Wie kann Ihrer Meinung nach, gendersensible Pädagogik als ein Querschnittsthema implementiert werden?

Zweiter Block: Methoden gendersensibler Pädagogik

- Worauf müssen Pädagog_innen besonders achten, wenn sie gendersensibel arbeiten wollen?
 - In Bezug auf Materialien (Spielzeug, Bücher etc.)
 - In Bezug auf Interaktionen (Lob, Aufforderung zu helfen, Sprache etc.)
- Was gibt es im Team und im Umgang mit Eltern in Hinblick auf gendersensible Pädagogik zu beachten?
- Was sind besonders kritische Situationen oder Rahmenbedingungen? Wo sehen Sie Hindernisse?
- Was könnten Sie konkret machen, um gendersensibel zu agieren? (Welche Situationen wie gestalten?)
 - Welche Praxiserlebnisse aus dem Kindergarten fallen Ihnen dazu spontan ein bzw. erzählen Ihnen die Studierenden?
 - Welche Ideen fallen Ihnen ein um Kinder zu motivieren nicht geschlechterkonforme Angebote auszuprobieren? (z.B. Mädchen spielen mit Fußball; Buben fädeln eine Perlenkette)

Dritter Block: Kindergartenpädagog_innen-Ausbildung:

- In welcher Weise wurden die Themen Geschlecht und Kindergarten bisher in der Ausbildung verknüpft? (z.B. in Büchern/ in Diskussionen)
- Welchen Stellenwert nimmt die Kategorie Geschlecht im Unterricht (Kindergartenpraxis/Didaktik/ Pädagogik/andere kindertagespezifische Fächer) ein?
 - Sprechen Sie in der Ausbildung über Mädchen und Buben, Rollenerwartungen, Unterschiede zwischen den Geschlechtern?
- Wie stehen Sie zu den Anforderungen im Lehrplan gendersensible Pädagogik zu vermitteln?
 - Welche Möglichkeiten bestehen Ihrer Ansicht nach im Unterricht diese Themengebiete zu vermitteln?
 - Wo sehen Sie Schwierigkeiten in der Vermittlung?

Abschluss: Welche offenen Fragen haben sich für Sie noch ergeben?

Anhang 3: Kodierleitfaden

Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
\ Oberkategorie \\ Subkategorie \\\Sub-Subkategorie	Gendersensible Pädagogik = GsPäd	
\Geschlechts- typisches Verhalten	Aussagen, die Faktoren (z.B. Erziehung, Kultur, Medien) beschreiben, welche für geschlechtstypisches Verhalten ausschlaggebend oder beeinflussend sind.	
\\Bezugsperson	Aussagen, die Eltern als Teil des Systems (auch durch Erziehung, Sozialisation, Umwelt etc. geprägt) beschreiben. Aussagen, die thematisieren inwiefern sich eine Prägung bei den Eltern zeigt und wie es sich auf die Zusammenarbeit im Kindergarten auswirkt.	
\\\Nicht Normkonform	Aussagen, die skizzieren wie Eltern, die ihren Kindern ermöglichen sich nicht rollenkonform zu verhalten, agieren.	I/S: Es ist doch egal, wenn dir das gefällt, dann gefällt ihr das halt. Das ist auch kein Problem.
\\\ Normkonform	Aussagen, die skizzieren wie Eltern, die von ihren Kindern rollenkonformes Verhalten einfordern, agieren.	I/S: Es tut mir leid, ich konnte ihn nicht überreden eine andere Farbe zu nehmen.
\\Generation	Aussagen, die einen Zusammenhang zwischen dem Alter, dem Aufwachsen in unterschiedlichen Generationen und der Einstellung sowie Wahrnehmung zum Thema Geschlecht und GsPäd aufweisen.	I/L: Ich glaube schon, dass in uns allen, ich selber meine Elterngeneration sehe, aber da hat sich schon sehr viel geändert.
\\Kultur	Aussagen, die den Begriff Kultur definieren und als einen prägenden Einflussfaktor in Bezug auf geschlechtstypisches Verhalten beschreiben.	I/L: Kultur kann man nicht vom Menschen trennen und wenn Kinder aus bestimmten Kulturen in einer Gruppe zusammenkommen.
\\Medien	Aussagen, die Medien als einen prägenden Einflussfaktor in Bezug auf geschlechtstypisches Verhalten beschreiben.	I/L: Also ich sag jetzt nur kurz: Medien oder auch Modelle.
\\Wissenschaft	Aussagen, die Wissenschaft als einen prägenden Einflussfaktor in Bezug auf geschlechtstypisches Verhalten beschreiben.	I/L: Eigentlich nicht nur die Medien verstärken das, sondern auch die Wissenschaft.
\\Politik	Aussagen, die Politik als einen prägenden Einflussfaktor in Bezug auf geschlechtstypisches Verhalten beschreiben.	I/L: Die haben sich einfach schon viel erarbeitet, die Frauen sozusagen.
\\Natur	Aussagen, die bestehende Normen als unveränderbaren Zustand oder sogar Naturgegeben definieren.	I/S: Da ist das einfach schon so.
\\Spielzeug	Aussagen, die den Bezug zwischen Spielzeug und vorherrschenden Rollenbildern aufzeigen.	I/L: [...] Stichwort Barbie und Spiderman.
\Bild des Kindergartens	Aussagen, die den Kindergarten definieren und den Alltag im Kindergarten (Kommunikation und Praxisbeispiele) in Bezug auf Arbeit mit Geschlecht beschreiben.	
\\Praxisbeispiele	Aussagen, die Praxisbeispiele aus der Arbeit im Kindergarten beinhalten.	I/S: Also ich habe das so erlebt, dass unsere Burschen, in meinem alten Kindergarten, dass die genauso in der Küche gespielt haben.
\\\Rollen- untypisches Verhalten	Aussagen, die Praxisbeispiele aus der Arbeit im Kindergarten beinhalten, welche rollenuntypisches Verhalten in den Vordergrund stellen.	I/L: Ja es scheint immer so in einer Kindergartengruppe ein oder zwei akzeptierte Kinder zu geben, die

		sozusagen diesen Klischees nicht entsprechen.
\\\\Unterschiede	Aussagen, die Praxisbeispiele aus der Arbeit im Kindergarten beinhalten, welche Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den Vordergrund stellen.	I/S: Das ist schon eindeutig, dass sind die Buben und die Buben jetzt die ganzen dunklen Schultaschen blau schwarz.
\\\\Gemeinsamkeiten	Aussagen, die Praxisbeispiele aus der Arbeit im Kindergarten beinhalten, welche Gemeinsamkeiten der Geschlechter in den Vordergrund stellen.	I/S: Und da waren dann Buben und Mädchen auch zusammen. Ich habe das nie so extrem erlebt.
\\Wirkungskraft	Äußerungen, die die Wirkungskraft des Kindergartens auf die Erziehung der Kinder thematisieren.	I/L: [...] weiß nicht ob der Kindergarten so eine Kraft hat.
\\Aufgaben	Äußerungen, die die Aufgabe und die Grenzen der Bildungseinrichtung Kindergarten skizzieren.	I/L: [...] eine Aufgabe des Kindergartens ist, welches Frauenbild oder welche, dass hier die Menschenrechte gelten,
\\Norm-geladener Raum	Aussagen, die Bildungseinrichtungen als normierend erlebte Räume beschreiben.	I/S: Deswegen wird das ab dem Eintritt in die Schule, da wird es halt dann, da wird es krass da wird es einfach krass.
\\Ausbildung	Aussagen, die über den Stellenwert des Themas GsPäd in der Ausbildung Auskunft geben. Wie und wieviel wird GsPäd im Unterricht eingebracht und wie wird es von den Befragten aufgenommen?	
\\Vermittlung	Aussagen, die beschreiben wie GsPäd in der BAfEP vermittelt wird.	
\\\\Neutrale Erlebnisse	Aussagen, die neutrale Erfahrungen oder auch Einstellungen mit GsPäd der Befragten widerspiegeln.	I/S: Gerade in Musik, dass wir Künstlerinnen hervorheben. Musik von Frauen mehr thematisieren.
\\\\Negative Erlebnisse	Aussagen, die negative Erfahrungen oder auch Einstellungen mit GsPäd der Befragten widerspiegeln.	I/S: Und ich finde, aber meiner Meinung nach, falsch, teilweise. Weil da kommt dann das Beispiel, man soll in der Puppenecke auch ein Auto reingeben oder einen Werkzeugkasten, damit es für die Burschen auch interessant ist. Und das ist für mich nicht gendern.
\\\\Positive Erlebnisse	Aussagen, die positive Erfahrungen oder auch Einstellungen mit GsPäd der Befragten widerspiegeln.	I/S: Ich wollte nur kurz einhaken, dass ich es auch ziemlich gut finde, wenn man darauf schaut, dass beide Geschlechter, also dass man gendert.
\\Material	Aussagen, die den Einsatz und Umgang mit Ausbildungsmaterialien zum Thema geschlechtergerechter Sprache und GsPäd aufgreifen.	I/L: Also in den Materialien selber, wird geschlechtssensibel geschrieben.
\\fehlende Auseinandersetzung	Aussagen, die auf fehlende Auseinandersetzung mit gewissen Themen hinweisen.	I/S: Aber, dass man einfach echt mehr kindzentriert.
\\Häufigkeit der Thematisierung	Aussagen, die Hinweis darauf geben wie oft GsPäd in der Ausbildung zum Thema gemacht wurde.	
\\\\hohe Häufigkeit	Aussagen, die Hinweise darauf geben, dass Gspäd häufig im Unterricht thematisiert wurde.	I/S: Bei Einem muss ich dir widersprechen, gerade in Didaktik werden wir schon immer auf das geschlechtssensible hingewiesen.
\\\\geringe Häufigkeit	Aussagen, die Hinweise darauf geben, dass Gspäd selten im Unterricht thematisiert wurde.	I/S: Ich finde, dass es nicht wirklich viel Thema ist, aber ab und zu.

\\Lehrendenperspeti ve	Aussagen, die die Lehrer_innenperspektive in Bezug auf Unterricht und die Vermittlung von GsPäd-Inhalten beschreiben.	I/L: Man kann es sicher übertreiben
\\Lehrplan	Aussagen, die spezifisch den Lehrplan und dessen Neuerungen beinhalten.	I/L: Der Neue [Lehrplan] kommt jetzt im Herbst 2016 neu heraus.
\\Fortbildung	Aussagen, die zum Inhalt Lehrer_innen-Fortbildungen zum Thema Diversity und GsPäd haben.	I/L: Durch Fortbildungen wobei jetzt nicht die inhaltlichen Fortbildungen, sondern eher eben Bewusstseins-Fortbildungen.
\\Gendersensible Pädagogik	Aussagen, die eine Definition zum Begriff gendersensibler Pädagogik beinhalten. Äußerungen, die Auskunft geben, was darunter verstanden wird und welche Assoziationen (positiv und negativ) in Verbindung mit GsPäd. gebracht werden.	
\\Definition	Aussagen, die eine Definition zu GsPäd aus der Perspektive der Befragten beinhalten.	I/L: Dass man im Umgang mit Kindern oder mit anderen Menschen, dass man einfach bewusst mit diesem Thema umgeht.
\\Einstellung	Aussagen, die über die unterschiedlichen Einstellungen bzw. Vor- und Nachteile in Bezug auf GsPäd Auskunft geben.	
\\Nachteile	Aussagen, die negative Einstellungen in Bezug auf GsPäd aufzeigen.	
\\Schafft Ungleichheit	Äußerungen, die negative Einstellungen formulieren, deren Inhalt im Speziellen die Schaffung von Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern ist.	I/S: Also, dass du immer die Frau zuerst nennst. Also ich finde, dass wenn das in Texten steht und es ganz bewusst drinnen steht auch nicht okay.
\\Schafft Binarität	Äußerungen, die negative Einstellungen formulieren, deren Inhalt im Speziellen die Schaffung von Binarität ist.	I/S: Dass da wieder in diese zwei Geschlechterrollen einfach gedrängt wird
\\Umsetzungs- Problematik	Äußerungen, die negative Einstellungen formulieren, deren Inhalt im Speziellen Problematiken in der Umsetzung, finden von geeigneten Methoden etc. sind.	I/S: Nein aber es gibt auch solche Fälle, es gibt dann solche Fälle wo man zwanghaft versucht Buben und Mädchen zu mischen.
\\Übertreibung	Äußerungen, die negative Einstellungen formulieren, deren Inhalt im Speziellen die übertriebene Thematisierung von Gender-Themen ist.	I/S: Und, ja zu diesem Thema bin ich noch ein bisschen, auch so das übertriebene Gendern macht mich manchmal ein bisschen, wahnsinnig.
\\Vorteile	Aussagen, die positive Einstellungen in Bezug auf GsPäd aufzeigen.	
\\Bewusstseinsver- änderung	Äußerungen, die positive Einstellungen formulieren, deren Inhalt im Speziellen die persönliche Bewusstseinsveränderung ist.	IL: Ja das kann ich auch sagen, Genderbrille bezieht sich eigentlich auf die Persönlichkeit.
\\Neue Perspektiven	Äußerungen, die positive Einstellungen formulieren, deren Inhalt im Speziellen die neu gewonnenen Perspektiven und Blickwinkel sind.	I/S: [...] aber es mich halt interessiert, was andere sagen, ob es auch andere Blickwinkel gibt?
\\Unverständnis gegenüber Anti- GsPäd	Aussagen, die positive Einstellungen und ihr Unverständnis gegenüber negativen Einstellungen in Bezug auf GsPäd formulieren.	I/S: Also ich finde es gut, dass die Frauen auch ihr Recht haben sozusagen.
\\Für gleiche Rechte	Äußerungen, die positive Einstellungen formulieren, welche im Speziellen gleiche Rechte für alle lancieren.	I/S: Ich finde es übertrieben, dass man sich darüber aufregt, dass man genannt wird.
\\Für geschlechter- sensible Sprache	Äußerungen, die positive Einstellungen formulieren, deren Inhalte im Speziellen geschlechtersensible Sprache sind.	I/S: Ich wollte nur kurz einhaken, dass ich es auch ziemlich gut finde, wenn man darauf schaut, dass beide Geschlechter, also dass man gendert.
\\Ziele GsPäd	Aussagen, die unterschiedliche Zielformulierungen von GsPäd beinhalten.	

\\Bewusstwerdungsprozess	Äußerungen, die Ziele als einen Prozess der Sensibilisierung und der Bewusstwerdung definieren.	I/L: Aber das sollte eigentlich von sich aus passieren.
\\Bedürfnisorientiert	Äußerungen, die Ziele formulieren, die als Inhalt die Achtung der Bedürfnisse der Kinder haben.	I/L: Es geht ja darum, dass die Menschen glücklich werden.
\\Potentialausschöpfung	Äußerungen, die Ziele formulieren, die als Inhalt die Erweiterung der Handlungsspielräume und die Ausschöpfung möglicher Potentiale definieren.	I/L: Ich finde nur schade, wenn dadurch Talente unterdrückt werden, die man gar nicht erkennt, das ist eigentlich das Einzige. Alles andere - jeder darf sich rosa anziehen.
\\Aufbrechen von Geschlechterrollen	Äußerungen, die Ziele formulieren, die als Inhalt das Aufbrechen von Geschlechterstereotypen oder Einschränkungen aufgrund von Normen und Traditionen haben.	I/L: [...] wo können wir in unserem Bereich in der Arbeit mit den Kindern eben darauf achten, dass es nicht verstärkt wird und eben Dekonstruktion hast du es genannt.
\\Chancengleichheit	Äußerungen, die Ziele formulieren, die als Inhalt das Angleichen von Chancen haben und somit eine Gleichheit zwischen den zwei Geschlechtern herstellen soll.	I/L: Wie ist das dann eigentlich mit Männern im Kindergarten, das wäre dann eigentlich auch ein Thema im Grunde. Wenn die Modelle fehlen.
\\Methoden GsPäd	Aussagen, die Umsetzungsmöglichkeiten jeglicher Art (Raumgestaltung, Sprache, Materialien etc.) skizzieren.	
\\Raumgestaltung	Aussagen, die mögliche Umsetzungen in der Raumgestaltung im Rahmen von GsPäd-Arbeit beinhalten.	I/L: Das heißt die verschiedenen Bereiche in einer Kindergartengruppe wie, Familien- und Wohnbereich, Baubereich ist auch schon, sagt man, könnte dann auch schon so gesehen werden in die Richtung (Verstärkung).
\\Sprache	Aussagen, die sich im Speziellen mit der geschlechtersensiblen Sprechweise beschäftigen.	I/L: Genau und ich habe es so gemeint, wenn sich ein Mädchen als Polizistin verkleidet, dass man nicht sagt du bist ein Polizist.
\\Materialien	Aussagen, die Auskunft über den Einsatz von Materialien in Bezug auf GsPäd geben und (nicht) hilfreiche Materialien beschreiben.	I/L: Was gibt es da eigentlich für beide Geschlechter oder eben geschlechtsunabhängig, das ist die Frage ob es das gibt?
\\Interaktion	Aussagen, die die Verhaltens- und Interaktionsweisen in Bezug auf gendersensible Arbeit von Pädagog_innen beschreiben.	
\\Vorbildwirkung	Aussagen in denen speziell die pädagogische Vorbildwirkung angesprochen wird.	I/S: „Doch spielt mit, ihr könnt es ja.“ „Nein, weil Mädchen spielen ja nicht Fußball.“ Sage ich: „Ja ich spiele aber auch Fußball.“ Und am Anfang war es bei den Burschen auch so: „Du spielst Fußball?“
\\Elterninteraktion	Aussagen bei denen die Zusammenarbeit mit den Eltern in Bezug auf GsPäd Themen erwähnt werden, sowie Aussagen, die die Einstellung von Pädagog_innen zur Arbeit mit den Eltern thematisieren.	I/L: Und daher ist ein Elternabend grundsätzlich, was Kinder so machen und was ihnen wichtig ist und dass sie im Rollenspiel viel verarbeiten, unabhängig und allgemein ein ganz guter Aspekt.
\\Dethematisierung	Aussagen, die eine Dethematisierung von Geschlecht, als Methode der GsPäd. beschreiben.	I/S: Ich habe oft das Gefühl, wenn es gar nicht thematisiert wird, die Sensibilität mehr da wäre, als wenn eben immer auf diese Bub/Mädchen Sachen hinweist.
\\Thematisierung	Aussagen, die eine offene und regelmäßige Thematisierung von Geschlecht als Methode der GsPäd. skizzieren.	I/S: [...] okay, das ist eh typisch, dass der Bursche jetzt zum Baubereich geht, dass man auch dahinter ist, dass man

		das auch mischt, dass nicht nur die Burschen sind die spielen.
\\Sexualität	Aussagen in denen die Sexualpädagogik in Verbindung gebracht wird mit GsPäd. und als eine Form von Umsetzung thematisiert wird.	I/L: Was mir immer ganz wichtig ist, die Sexualität.
\\männl. Päd.	Aussagen, die sich im Speziellen mit männlichen Personen als Pädagogen beschäftigen.	I/S: Und mein Kollege, der haut sich da fett rein ins Getümmel. Ich habe mich gefragt, ob ihm bewusst wird was da alles noch passieren kann.