



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Einstellungen und Haltungen von Elementarpädagog*innen zu gendersensibler Pädagogik“

verfasst von / submitted by

Isabella Lehner, BA

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

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Eidesstaatliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Ich versichere, dass die abgegebene Version jener im Uploadtool entspricht.“

Wien, 08.05.2020

Ort, Datum

Unterschrift

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während meines Studiums und der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Ich danke vor allem meiner Schwester, allen Freund*innen und Kolleg*innen, die mich geduldig durch die Höhen und Tiefen des Schreibens der Arbeit begleitet und mich moralisch unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt meiner Studienkollegin und Freundin Stefanie, die mir immer mit wertvollen Anregungen, Interesse und Hilfsbereitschaft zur Seite stand.

Bedanken möchte ich mich ebenso bei meinem Freund Florian, der auch in motivationslosen Zeiten immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Großer Dank gilt Frau Univ.-Prof.in Mag.a Dr.in Ilse Schrittmesser für die konstruktiven Hilfestellungen beim Verfassen dieser Arbeit.

Abschließend möchte ich meinen Eltern danken für die bedingungslose Unterstützung in allen Phasen meines Lebens. Meiner Mutter Monika besonders für ihren grenzenlosen Glauben an mich, ohne den dieses Studium und alles andere nicht möglich gewesen wäre.

Inhalt

1. Einleitung	4
1.1. Problemstellung	6
1.2. Forschungsstand	8
1.3. Forschungsfrage	13
1.4. Erläuterung der Gliederung	15
2. Theoretische Verortung der Arbeit	17
2.1. Frauen- und Geschlechterforschung- Historische Einbettung der Geschlechtertheorien 17	
2.2. Beginn der Frauenforschung – Gleichheits- und Differenzparadigma	18
2.3. Diskurse der Konstruktion	20
2.3.1. Der ethnomethodologische Konstruktivismus	21
2.3.2. Doing Gender	25
2.3.3. Doing gender und gendersensible Pädagogik:	28
2.3.4. Ethnographische Geschlechterperspektive auf pädagogisches Handeln im Elementarbereich als Anknüpfung an das doing gender Konzept (Kubandt)	29
2.3.5. Alltagsweltliches Geschlechterwissen und rhetorische Modernisierung	30
2.3.6. Diskursive Gleichzeitigkeit von Differenz und Gleichheit im Kontext Kindergarten...	31
2.4. Multikategorialer Differenzdiskurse (Kubandt)	34
3. Elementarpädagogik in Ö	38
3.1. Zur Ausbildung von Elementarpädagog*innen	38
3.1.1. Fehlende Akademisierung?	39
3.1.2. Die gesetzliche Verankerung von geschlechtersensiblem Arbeiten in Kindergärten	40
3.2. Geschlecht lernen bei Kindern	42
3.3. Doing Gender im Kindergarten - Kindertageseinrichtungen als prägende Sozialisationsinstanz	45
4. Die Rolle der Elementarpädagog*innen	47
4.1. Elementarpädagogik als Frauendomäne	47
4.2. Die Bedeutung des Geschlechts pädagogischer Fachkräfte für die Geschlechterkonstruktionen der Kinder	48
4.3. Herausforderungen für männliche Elementarpädagogen	53
4.4. Genderkompetenz entwickeln	55
4.5. Dramatisieren, Ent-Dramatisieren oder doch Nicht-Dramatisieren?	56
5. Empirischer Teil	60
5.1. Die Auswertungsmethode: Dokumentarische Methode	60
5.2. Auswertung der gewonnenen Daten (formulierende und reflektierende Interpretation)	63
5.3. Erhebungsmethode – leitfadengestütztes Expert*inneninterview	65
5.4. Exemplarische Darstellung einer formulierenden Interpretation	67

5.5. Reflektierende Interpretation, Komparative Analyse und Typenbildung	73
5.5.1. Assoziationen zu den Begrifflichkeiten	75
5.5.1.1. Reflektierende Interpretation	75
5.5.1.2. Komparative Analyse	79
5.5.1.3. Typenbildung	80
5.5.2. Die Rolle des Geschlechts der Kinder	81
5.5.2.1. Reflektierende Interpretation	81
5.5.2.2. Komparative Analyse:	84
5.5.2.3. Typenbildung	85
5.5.3. Die Eltern	87
5.5.3.1. Reflektierende Interpretation	87
5.5.3.2. Komparative Analyse	91
5.5.3.3. Typenbildung	92
5.5.4. Männliche Pädagogen	92
5.5.4.1. Reflektierende Interpretation	92
5.5.4.2. Komparative Analyse:	96
5.5.4.3. Typenbildung	98
5.5.5. Kolleg*innen	98
5.5.5.1. reflektierende Interpretation	98
5.5.5.2. Komparative Analyse	102
5.5.5.3. Typenbildung	103
5.5.6. Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte	103
5.5.6.1. Reflektierende Interpretation	103
5.5.6.2. Komparative Analyse	105
5.5.6.3. Typenbildung	106
5.5.7. Ausbildung & Vermittlung von theoretischem Wissen zu Geschlechterthemen	106
5.5.7.1. Reflektierende Interpretation	106
5.5.7.2. Komparative Analyse:	109
5.5.7.3. Typenbildung	110
5.5.8. Materialien/ Raumgestaltung/Spielecken:	111
5.5.8.1. Reflektierende Interpretation	111
5.5.8.2. Komparative Analyse	114
5.5.8.3. Typenbildung	116
6. Diskussion der Ergebnisse und Verknüpfung mit der Theorie.	116
Literatur:	120
Anhang:	128
Abstract:	128

1. Einleitung

Kommt ein Kind zur Welt, so wird es in eine Umgebung hineingeboren, die streng nach weiblich und männlich kategorisiert ist. Die Geburt eines Mädchens oder Buben geht für die Menschen im Umfeld mit unterschiedliche Erwartungen, Gefühlen und Vorstellungen über das geschlechtsangemessene Rollenverhalten des Kindes einher. Schon bevor diese sich selbst einem Geschlecht zuordnen können und sich als männlich oder weiblich wahrnehmen, beginnen andere, sie in Geschlechterkategorien einzuteilen und sie dementsprechend unterschiedlich zu behandeln. Als Mädchen oder Bub zur Welt zu kommen, bedeutet also nicht nur, sich in hormonellen, chromosomalen und primären und sekundären Geschlechtsmerkmalen zu unterscheiden, sondern es heißt auch, mit jeweils unterschiedlichen Erwartungen, Voraussetzungen und Möglichkeiten aufzuwachsen (Trautner 2006, 103).

Die ersten Lebensjahre spielen für die Entwicklung der Geschlechtsidentität und für Konstruktions- und Aneignungsprozesse von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ eine zentrale Rolle. Versteht man Kindergärten als Orte, an denen Geschlecht vielfältig präsent ist, so kann man sie auch als ein wesentliches Strukturierungselement des kindlichen Heranwachsens sehen und damit als Institutionen, in denen solche Konstruktionsprozesse von Geschlecht stattfinden – sogenannte „gendered institutions“ (Rohrman 2009, 8). Diese geschlechtsbezogene Bezeichnung zeigt sich unter anderem in der gesellschaftlichen Funktionszuschreibung, der quantitativen Mehrheit weiblicher Pädagog*innen sowie ihrer Professionalisierungsgeschichte, und auch in der Raumgestaltung und der alltäglichen pädagogischen Praxis (ebd., 8).

Nicht nur die Institution an sich, sondern auch das pädagogische Personal und die von ihnen gestalteten Beziehungsangebote und Interaktionen sowohl untereinander sowie mit den Kindern, haben einen großen Einfluss darauf, wie diese sich selbst als Mädchen oder Jungen wahrnehmen, welche Geschlechterkonstruktionen sie entwickeln und welche stereotype Geschlechterrollen sie ein- bzw. annehmen. Daher sind vor allem auch die geschlechtsbezogenen Konstruktionsprozesse der Elementarpädagog*innen selbst von Interesse (Rohrman 2009, 8).

Kindergärten sind mitunter auch eine der ersten öffentlichen Möglichkeiten, die Kinder nutzen, um sich als Buben und Mädchen zu inszenieren. Auf diese Konstruktionsbegriffe zielt die Bezeichnung des *doing gender* ab, die ausdrückt, dass Geschlecht nicht etwas Fixes, von vornherein Feststehendes ist, sondern erst in sozialen Interaktionen hergestellt wird (Rohrman 2009, 8f).

Ein solches Verständnis von Geschlecht als Produkt komplexer gesellschaftlicher Konstruktionsprozesse liegt den meisten sozialkonstruktivistischen Theorien zu Grunde. Die Herstellung

von Männlichkeit und Weiblichkeit geschieht diesen Ansätzen zufolge mittels alltäglicher Interaktionen und Handlungsweisen. Diese Konzepte der sozialen Konstruktion von Geschlecht sind jedoch dem Alltagswissen der meisten Menschen diametral entgegengesetzt. Dieses, in unserer Kultur vorherrschende, Alltagswissen besagt, dass *„es zwei und nur zwei Geschlechter gibt; dass jeder Mensch entweder das eine oder das andere Geschlecht hat; dass die Geschlechtszugehörigkeit von Geburt an feststeht und sich weder verändert noch verschwindet; dass sie anhand der Genitalien zweifelsfrei erkannt werden kann und deshalb ein natürlicher, biologisch eindeutig bestimmbarer Tatbestand ist, auf den wir keinen Einfluss haben“* (Wetterer 2010, 12). Diese Annahmen wurden bereits von Hagemann-White (1984) als „Alltagstheorien der Zweigeschlechtlichkeit“ beschrieben und sind im Alltagswissen selbstverständlich und unhinterfragt verankert (Wetterer 2010, 126).

Dementgegen besagen Konzepte der sozialen Konstruktion von Geschlecht, dass die soziale Wirklichkeit der Geschlechter ein Ergebnis historischer Entwicklungsprozesse und kontinuierlicher sozialer Praxis ist, welche immer wieder neu die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit reproduzieren. Entgegen anderer Ansätze, die zwischen Sex – als biologisches/natürliches Geschlecht – und Gender – das soziale Geschlecht – unterscheiden, gehen Konzepte der sozialen Konstruktion des Geschlechts davon aus, dass auch das biologische Geschlecht historisch durch soziale Praxen konstruiert wurde (ebd., 126).

Konstruktivistische Ansätze kennen keine außerkulturelle „Natur des Menschen“, die als Grundlage für die soziale Differenzierung der Geschlechter herangezogen werden kann. Die Unterscheidung zwischen dem „natürlichen“ Sex und dem „sozialen“ Gender wird nicht mehr fortgeschrieben, sondern beides als Ergebnis einer sozialen Praxis verstanden (Wetterer 2010, 126). Die Folgen, die eine derart konstruierte Gesellschaft für Mädchen wie Burschen mit sich bringt, sind vielfältig. Wahlström (2013) zufolge zeigen sich die Auswirkungen der Ungleichstellung im Alltag, indem Mädchen nicht den Mut finden, an sich selbst, an ihre Fähigkeiten und Kräfte zu glauben. Ebenso wird auch Buben die Chance genommen, sich auf emotionaler Ebene im selben Maße zu entwickeln wie Mädchen und sie erhalten so weniger Möglichkeiten, Empathie, Verletzlichkeit, einen positiven Zugang zu ihren Gefühlen oder Nähe zu erlernen bzw. zuzulassen. Beide Geschlechter werden damit in der vollen Entfaltung ihres Potentials nicht ausreichend unterstützt oder dabei sogar behindert (ebd. 2013, 10).

1.1. Problemstellung

Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher nur wenig empirisches Material sowohl zum geschlechtertheoretischen Wissensstand von Elementarpädagog*innen sowie zur Umsetzung von gendersensibler Pädagogik in Kindergärten, obwohl die Kategorie Geschlecht in der Frühpädagogik aktuell ein gesteigertes Interesse erfährt und in den Lehrplänen der BAfEPs das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ seit 2004 zu finden ist, was für eine zunehmende Aufmerksamkeit spricht (Bundesministerium für Bildung, 2017).

In der vorliegenden Masterarbeit wird der Begriff „gendersensibel“ bevorzugt verwendet, die weiteren Bezeichnungen "geschlechtersensibel" oder "geschlechterbewusst" werden jedoch synonym verstanden, da sich die Begriffswahl je nach verwendeter Literatur unterscheidet.

Das Ziel gendersensibler/geschlechterbewusster/geschlechtersensibler Pädagogik ist die Förderung der individuellen Interessen und Fähigkeiten der Kinder, ohne dabei in Geschlechterklischees zu verfallen. Ebenso geht es darum, ihnen bei der Entwicklung einer individuellen Geschlechtsidentität zu helfen. Gendersensible Pädagogik kann als Überbegriff für den reflektierten Umgang mit Geschlecht und Geschlechterkonstruktionen von Erziehungsberechtigten, pädagogischen Betreuungspersonen, von Kindern und der Betreuungs- bzw. Bildungseinrichtung verstanden werden. Die Basis bildet eine wertschätzende Haltung gegenüber der (geschlechtlichen) Pluralität und Individualität von Kindern bei gleichzeitiger Beachtung sozialer Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis. Diese zweiseitige Betrachtungsweise, die Kinder sowohl als Teil ihrer Geschlechtergruppe als auch in ihren jeweils einzigartigen Stärken und Interessen zugleich achtet, ist die Grundlage für eine gendersensible Pädagogik. Neben Chancengleichheit der Geschlechter ist dabei ebenso die Frage der sozialen Gerechtigkeit, der Inklusion und der Umsetzung der Kinderrechte von Bedeutung (Focks 2016a, 39).

Claudia Schneider vom Verein EfEu (Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle) vertritt die Ansicht, dass Elementarpädagog*innen eher wenig fachliches Wissen über Geschlechtersozialisation und gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse haben. Die Ausbildung vermittele eine zu gering entwickelte Sensibilisierung für die blinden Flecke der Pädagog*innen in Bezug auf Geschlechterbilder und die (un)bewussten Erwartungshalten an die Kinder (ebd. o.J., 13f). Rohrmann (2009) kritisiert, dass geschlechtsbezogene Fragen in der Ausbildung bis heute noch viel zu wenig thematisiert werden. Er nimmt hier zwar Bezug auf Bildungspläne aus Deutschland, da es in Österreich aber teilweise ähnliche Ausbildungsstrukturen gibt, kann die Überlegung angestellt werden, dass die Situation hierzulande vergleichbar ist, so Hartel u.a. (2018, 200). Rohrmann (2009, 35) beanstandet weiter, dass das Ziel der

Gleichbehandlung aller Kinder und damit das Ideal einer geschlechtsneutralen Erziehung vermittelt wird. Permien & Frank (1995, 17) bezeichnen dies als „**Gleichheitsideologie**“, die zur Ausblendung real existierender Unterschiede führt. Die Gleichheitsideologie zeigt sich etwa darin, dass Geschlechtsunterschieden zwischen Buben und Mädchen nur eine geringe Bedeutung beigemessen wird, oder behauptet wird, dass alle gleichbehandelt werden und keine Unterschiede zwischen den Kindern gemacht werden (Rohrmann 2009, 35). Auch Schneider (o.J., 13) sieht eine „Gleichheitsideologie“ bei den Fachkräften vorherrschen, welche die gesellschaftlichen Macht- und Hierarchiegefälle nicht berücksichtigt.

Würden die Fachkräfte eine unterschiedliche Behandlung der Buben und Mädchen zugeben, könnte dies als pädagogisches Versagen und als ein Nicht-Erfüllen des eigenen Ideals erlebt werden, so Rohrmann (ebd., 36). Rabe-Kleberg (2006) hält es für nicht möglich, Kindern geschlechtsneutral zu begegnen, weil Menschen sich immer als Geschlechtswesen begegnen, und weil es darüber hinaus sogar eine Missachtung kindlicher Bildungsprozesse und -bedürfnisse bedeuten würde (ebd. 2006, 103). Auch Wagner (2013) erachtet eine vermeintlich geschlechtsneutrale Behandlung von Kindern durch die Fachkräfte für nicht möglich, da Kinder nicht neutral lernen, sondern das, was sie aufnehmen, immer auf Basis ihrer sozialen Identitäten verarbeiten. Dadurch finden gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse auch Eingang in die kindliche Konstruktion von Welt (ebd., 28). Zugleich tragen auch die Elementarpädagog*innen durch (unabsichtlich) geschlechtsbezogene Äußerungen dazu bei, stereotype Geschlechterrollen und -bilder zu verstärken. Grassl u.a. (2015) erklären dies damit, dass wir alle in einer stark von Geschlechternormen geprägten Gesellschaft aufwachsen und es daher fast unmöglich ist, geschlechtsneutral, d.h. ohne bestimmte Erwartungshaltungen an die jeweiligen Geschlechter, zu handeln. Keine Unterschiede in der Behandlung von Mädchen und Buben zu machen, ist daher sehr schwierig. Das zu erkennen, sei für die Fachkräfte oft auch deswegen besonders schwer, weil aus ihrer Sicht im Kindergarten (schon) Gleichberechtigung herrscht und neutral gehandelt und kommuniziert wird (ebd., 3).

Rohrmann (2015) konstatiert, dass Geschlecht im bildungspolitischen Kontext bislang vorwiegend im Bereich der Pflichtschule untersucht wurde. Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit gendersensibler Pädagogik in der Elementarpädagogik finden bisher nur in geringem Maße statt. (vgl. ebd.; vgl. Rohrmann 2009)

In Österreich kommt der Begriff der geschlechtersensiblen Pädagogik hauptsächlich im schulischen Bereich zum Einsatz und wurde dort in den letzten Jahren auch in zunehmendem Maße thematisiert, untersucht und durch diverse „Gender Mainstreaming“-Maßnahmen auch implementiert. Kasüksche (2004) stellt in der Politik zwar einerseits eine Sensibilisierung für Gender

in der Pädagogik der frühen Kindheit fest, andererseits erfährt die Kategorie Geschlecht in der (erziehungs-)wissenschaftlichen Forschung zur frühen Kindheit und in der Alltagspraxis in frühpädagogischen Einrichtungen eine starke Vernachlässigung (ebd., 362). Studien aus Österreich, die sich mit Gendersensibilität im Kindergarten beschäftigen, gibt es nur sehr wenige. Eher lassen sich noch Projektevaluationen oder Leitfäden zur Umsetzung finden. Im folgenden Kapitel „1.2. Forschungsstand“ wird nun ausführlicher dargestellt, wie es um die internationale sowie die Forschungslage im deutschsprachigen Raum zu geschlechtsbezogenen Themen im Kontext frühpädagogischer Einrichtungen bestellt ist.

1.2. Forschungsstand

Um die Gleichberechtigung zwischen Mädchen und Burschen sowie Frauen und Männern zu forcieren, wurde in den 90er Jahren Gendermainstreaming zu einer verbindlichen Richtlinie der EU und einem Leitprinzip der Politik Österreichs. Das Bildungsministerium hat das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, welches dem Grundsatz des Gendermainstreaming entspricht, seit 1995 in den Lehrplänen aller Schularten verankert. Im Jahre 2004 wurden diese erneuerten Lehrpläne auch in Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (damals Kindergartenpädagogik) eingeführt (vgl. BMB 2018).

In Wien gibt es sowohl staatliche als auch private Kindergärten. Während der Dachverband der Wiener Privatkinderkiten Gendermainstreaming nicht auf der Homepage vermerkt hat, lässt sich auf Seiten der Stadt Wien, welche mit der MA 10 als größte Anbieterin der Stadt an rund 350 Standorten Kindergartenplätze zur Verfügung stellt, zur „Umsetzung von Gender Mainstreaming im Kindergarten“ nachlesen, dass „Mädchen und Buben [...] möglichst vielfältige und neue Wege eröffnet werden“ sollen und dass sich „die geschlechtersensible Kleinkindpädagogik [...] auf die vier Säulen Personalkonzept, Raumkonzept, Pädagogik und Elternarbeit stützt“ (Stadt Wien, 2019). Auf schriftliche Nachfrage nach genaueren Informationen oder detaillierten Konzepten, wird auf die online einsehbaren Informationen zu den allgemeinen Lehrplänen der BAfEP (Bildungsanstalten für Elementarpädagogik) verwiesen. Die Lehrpläne halten an zur „Gleichstellung der Geschlechter“ - sind also lediglich Anhaltspunkte und Anregungen, die je nach Ermessen von den Lehrenden umgesetzt werden sollen. (Siehe Kapitel 3.1. für eine genauere Darstellung der Inhalte der Ausbildung.)

Gendersensible Pädagogik ist zwar mittlerweile in allen städtischen Kindergärten in Wien Teil der Bildungsarbeit, allerdings variiert das Ausmaß hier stark (Mittendorfer 2018, o.S.). Bis dato gibt es nur vereinzelt öffentliche Kindergärten, die explizit mit gendersensibler Pädagogik, der

Umsetzung aller vier Säulen und Schulung des Personals werben. In Anbetracht der Tatsache, dass die Stadt Wien an über 350 Standorten Plätze in Kindergärten und Horten zur Verfügung stellt, wird hier ersichtlich, dass Gendermainstreaming im vorschulischen Bereich noch nicht in der Dimension angekommen ist, wie es im Bereich der Schule der Fall ist.

Ein Blick in den Norden Europas zeigt, dass beispielsweise in Schweden gendersensible Pädagogik oder auch Gender-Pädagogik (*genus pedagogik*) in den Kindergärten bereits Alltag ist und erste Projektversuche spezifischer Mädchen- und Jungenarbeit im Kindergarten dort bereits in den 1970ern stattfanden. In den 90er Jahren initiierten Vorschulen in mehreren Regionen, die meisten nahe von Gävle und in Jämtland, viel beachtete Projekte durch (SOU 2006, 73 ff.). In einem Aktionsforschungsprojekt haben die Pädagog*innen ihre Arbeit selbst gefilmt und anschließend analysiert. Diese Untersuchungen zeigten, dass sich den meisten Pädagog*innen der Umstand, dass sie Buben und Mädchen unterschiedlich behandeln, nicht bewusst war. Daraus schloss man, dass zunächst einmal diese ihr Verhalten den Kindern gegenüber verändern sollten und bereits im Studium (welches in Schweden erforderlich ist, um im vorschulischen Bereich arbeiten zu können) die Genusperspektive vermittelt bekommen sollte. (vgl. Kreitz-Sandberg 2013, 31ff)

Während Geschlechtergleichstellung im Rahmen des Gender Mainstreaming in gesellschafts-politischen Kontexten in den letzten Jahren verstärkt diskutiert wird, steigt die wissenschaftlich-empirische Beschäftigung mit Geschlecht im Feld der frühen Kindheit nur allmählich an. Im deutschsprachigen Raum gibt es bis dato nur sehr wenig gesichertes, empirisches Material zu Relevanzsetzungen von Geschlecht im frühpädagogischen Bereich. (vgl. Kubandt 2016, 89f)

Forschungen zu Geschlecht im Feld der Frühpädagogik

In der internationalen Forschungslandschaft lassen sich in den letzten Jahrzehnten hingegen etliche frühpädagogische Studien zu Geschlecht finden, wie etwa die Längsschnittstudie von Turner (1991), die analysierte, wie sich die Bedeutung von Geschlecht auf das Verhalten und die Verbundenheit unter Vorschulkindern auswirkt. Eine weitere, renommierte Studie ist eine Untersuchung aus Australien, im Zuge derer Davies (1989) Vorschul Kinder beobachtete und mit ihnen feministische Märchen diskutierte. Davies Erkenntnisse belegen, dass Buben und Mädchen versuchten, die Erzählungen so umzudeuten oder zu korrigieren, dass sie wieder den gängigen Geschlechterstereotypen entsprechen. Davies bemüht hier den Ausdruck der Unabänderlichkeit von Geschlechtlichkeit. Die Studie kann exemplarisch für die Tendenz englischsprachiger Untersuchungen, insbesondere der 1970er bis 1980 Jahre, gesehen werden, in For-

schungen feministisch-emanzipatorische Ziele zu verfolgen und auf Basis der empirischen Ergebnisse Aufschlüsse darüber zu gewinnen, wie Geschlechterstereotype zwischen Kindern aufgelöst, sowie entsprechende Programme und Maßnahmen entwickelt werden können. Ähnliche Absichten verfolgt auch die in feministisch-poststrukturalistischer Tradition stehende Studie von Mindy Blaise (2005). Sie will Anregungen für die Etablierung alternativer Handlungsmodelle im Zusammenhang mit Geschlecht für frühkindliche Institutionen liefern und zeigt in ihrer Studie die Wirksamkeitsmacht der heterosexuellen Gesellschaft und hegemonialen Männlichkeit für frühpädagogische Institutionen auf und rekonstruiert diese anhand des Umganges der Fachkräften mit den Kindern. (vgl. Kubandt 2016, 90f)

In den oben genannten Studien wird Geschlecht schon im Vorhinein negativ konnotiert als eine Ungleichheit herstellende Problemkategorie verwendet und der Fokus dabei immer auf Unterschiede zwischen Buben und Mädchen gelegt. (vgl. ebd., 92f)

Auch über die 1970er Jahre hinaus haben Studien aus dem englischsprachigen Raum besonders häufig Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zum Gegenstand der Untersuchung. Dadurch, dass die gesellschaftlich-kulturellen Faktoren der Herstellung von Geschlechterdifferenz betont werden, konzentrieren sich die Untersuchungen zwar auch auf Geschlecht als soziale Kategorie, aber es steht dabei öfter die Geschlechterdifferenz an sich im Mittelpunkt und nicht die Vorgänge der Geschlechterdifferenzierung. Kubandt sieht diesen Studien jene **Vorstellung** zu Grunde liegen, die in konstruktivistischen Ansätzen kritisiert wird, nämlich in **sex** (biologisches Geschlecht) und **gender** (soziales Geschlecht) zu unterscheiden. Biologische Unterschiedlichkeiten werden also in diesen Untersuchungen bei der Konzentration auf gender als sozialem Geschlecht bereits auf Grundlage von sex vorausgesetzt. Ein Rückgriff auf den Begriff gender heißt also noch nicht, dass eine sozialkonstruktivistische oder eine andere Sicht, wie etwa eine Differenzperspektive, auf Geschlecht verfolgt wird. (vgl. ebd., 93)

Forschungen im deutschsprachigen Raum

Nimmt man die wenigen deutschsprachigen Studien der letzten Jahre in den Blick, so fällt auf, dass deren Fokus meist auf einzelnen Spezialthemen liegt, wie beispielsweise auf der Relevanz von Geschlecht in Peergruppen, auf geschlechtsbezogenem Wissen von Kindern oder auf geschlechtsspezifischer Körper- und Bewegungssozialisation (vgl. Kubandt 2016, 94). Ebenso häufig sind Differenzen und Unterschiede zwischen den Geschlechtern Thema vieler Studien. Rohrmann (2008) etwa untersucht das Ausmaß und die Relevanz dieser Unterschiede und auch Ahnert u.a. (2006) konzentrieren sich in ihren Untersuchungen auf eben jene. In einer Metaana-

lyse haben sie untersucht, welche Faktoren die Bindung zwischen Kindern und den Elementarpädagog*innen beeinflussen. Ein zentrales Resultat der Untersuchungen ergab, dass Mädchen durchschnittlich bessere Beziehungen zu den Pädagog*innen aufbauten als die Buben. Als Grund dafür wurden die Geschlechterstereotype der überwiegend weiblichen Pädagog*innen angeführt, denen die Mädchen eher entsprächen und es diesen daher leichter gemacht werde, einen stabileren Beziehungsaufbau mit ihnen, als den Buben, zu gestalten. (vgl. Kubandt 2016, 95)

Ein weiteres Merkmal deutschsprachiger Studien zu Geschlecht im frühpädagogischen Feld zeichnet sich dadurch aus, dass viele Studien disziplinär nicht in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung verortet sind, aber sich selbst einem Doing-Gender-Ansatz verpflichtet sehen. Kubandt vermutet hier, dass viele dieser Studien, die keine disziplinären Relationen zur (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung und jeweilige Theoriediskussionen haben, in ihren Untersuchungen eine simplifizierte Annahme von doing gender vertreten und Geschlecht dadurch teilweise nur reifizieren, indem sie das, was sie eigentlich untersuchen wollen, schon als gegeben voraussetzen. (vgl. ebd., 95f)

Die Studie von Röhner (2007) untersucht Geschlechterkonstruktionen im elementarpädagogischen Bereich im Sinne von doing gender. Die Studie analysiert, wie Kinder mit Migrationshintergrund durch ihre Interaktionen untereinander die Konstruktion von Geschlecht mit beeinflussen. Sie kommt zu der Erkenntnis, dass die Geschlechterkonstruktionen der Kinder vorwiegend von Stereotypen beeinflusst werden. Kubandt (2016) gewinnt anhand der Ergebnisse der Studie den Eindruck, dass Geschlechterstereotype nur reproduziert werden. Die Studie scheint auch eher die Geschlechterdifferenz der Beteiligten zu behandeln, anstatt die Doing-Gender-Prozesse des Geschlechterdifferenzierens selbst. Sie kritisiert, dass bei Röhnens (2007) Studie die Interpretation den Anschein erweckt, dass der Blick der Forscher*innen von außen, die stereotypen Geschlechterbilder von Buben und Mädchen an das empirische Material herangetragen und als vermeintliche Perspektive der Kinder bestätigt hat. (vgl. Kubandt 2016, 96)

Die Untersuchung von Kuger u.a. (2011) konnte zeigen, dass sich Buben und Mädchen nur wenig in ihrem Verhalten voneinander unterscheiden, die Unterschiede außerdem nicht durchgängig den Stereotypen entsprechen und mit der Zeit weniger werden. Eine weitere Erkenntnis der Forscher*innen war, dass geschlechtsspezifisches Verhalten der Kinder von den Fachkräften nur in sehr geringem Ausmaß gefördert wurde. Auch hier werden Aktivitäten untersucht, die die Kinder selbst initiiert haben und anschließend verglichen, wodurch sich auch hier zeigt, dass der Fokus auf Unterschiede die Forschungen lenkt. Beide zuletzt erwähnten Studien setzen also schon Unterschiede zwischen den Geschlechtern voraus. (vgl. Kubandt 2016, 96f)

Forschungen zu doing gender waren bisher international als auch im deutschsprachigen Raum eher im schulischen Bereich angesiedelt. In den letzten Jahren ist aber in schul- sowie frühpädagogischen Studien eine Perspektivverschiebung von Differenz zu Differenzen in der theoretischen (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung wahrnehmbar. Es wird vermehrt der Fokus auf das Zusammenwirken von mehreren Kategorien gelegt, wie etwa Geschlecht, Herkunft oder Alter. Für das Feld der Frühpädagogik lassen sich hier die Arbeiten von **Kuhn** (2013) und **Machold** (2015) nennen. Erstere untersucht die Rolle des Kindergartens in der Migrationsgesellschaft und den pädagogischen Alltag in Kindergärten unter einer performativitätstheoretischen Perspektive und in Abgrenzung zu einem ethnomethodologischen Zugang, im Hinblick auf Konstruktionen von Ethnizität. Machold (2015) hingegen betrachtet kindliche Differenzierungen aus einer poststrukturalistischen Perspektive. Sie konzentriert sich auf Dimensionen der Macht und Ungleichheit und spricht davon, dass Kinder Differenz resignifizieren. In der Studie legt sie ihr Augenmerk auf die Differenzkategorien Geschlecht, Generation, Alter, und Ethnie. (vgl. Kubandt 2016, 99)

Kubandt (2016) hält zusammenfassend fest, dass Forschungen zu Geschlecht im frühpädagogischen Feld im englischsprachigen Raum oftmals mit feministisch-politisch inspirierten Absichten einhergehen und Geschlecht häufig aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz untersucht wird. Auch bei deutschsprachigen Forschungen kann dieser Hang, Geschlecht primär aus dem Blickwinkel der Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu betrachten, festgestellt werden. Kubandt hält außerdem fest, dass Studien im Feld der Frühpädagogik, sowohl international wie auch im deutschsprachigen Raum, insgesamt die Geschlechterfragen vorrangig in Hinblick auf die Gruppe der Kinder untersuchen und hier vor allem auf die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen fokussieren und weniger die Fachkräfte in den Blick nehmen. Wenn letztere jedoch im Fokus stehen, wird häufig danach geforscht, wie diese mit den Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen umgehen. Somit sind auch hier vermutete Unterschiede zwischen den Geschlechtern der Ausgangspunkt der Untersuchungen.

Im deutschsprachigen Raum lässt sich in den letzten Jahren hinsichtlich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Gendersensibilität in elementarpädagogischen Einrichtungen, ein gesteigertes Interesse an (dem Fehlen von) männlichen Elementarpädagogen erkennen. Studien, die hier zu nennen sind, sind etwa die Innsbrucker Wirkungsstudie von Aigner u.a. (2014) und die Tandem-Studie von Brandes u.a. (2014). Diese hatten die Untersuchung der Auswirkung männlicher Elementarpädagogen auf die Kindergartenkinder im Blick bzw. einen Vergleich

zwischen männlichem und weiblichem Personal und deren Erziehungsverhalten. Im Kapitel 4.2. wird die Wirkungsstudie aus Innsbruck und deren Erkenntnisse genauer dargestellt.

Untersuchungen, die die Ausbildung der Elementarpädagog*innen in den Blick nehmen, gibt es nahezu keine. Eine Ausnahme stellt die Masterarbeit von Schönhart (2015) dar. Dazu, wie Gendersensibilität in der Ausbildung von Elementarpädagog*innen in Österreich vermittelt wird, gibt es bisher keine veröffentlichten Studien, lediglich eine Masterarbeit von Pfeffer (2017).

Zusammenfassend lässt sich Kubandt (2016) zufolge sagen, dass die Forschungen zu Geschlecht insgesamt, häufig Studien zu Ungleichheit sind und deskriptive Sichtweisen auf Geschlecht in der Elementarpädagogik die Ausnahme bilden (vgl. ebd., 101). Nur allmählich ist in den letzten Jahren diesbezüglich ein Wandel festzustellen. Zwar tragen Fortbildungen dazu bei, dass mehr Pädagog*innen als früher über geschlechtsbezogene Themen besser informiert und offener dafür sind. Aber auch wenn das Geschlechterthema nun in vereinzelten Fortbildungen aufgegriffen wird, wird es nur selten als grundlegende Aufgabe von Bildung, Erziehung und Betreuung im Elementarbereich thematisiert. Generell sieht Rohrmann (2009) fundierte Expertise zu geschlechtsbezogenen Fragen in der Elementarpädagogik nur vereinzelt gegeben und eine Änderung erst seit wenigen Jahren eintreten. (vgl. Rohrmann 2009, 37f)

1.3. Forschungsfrage

Wie eingangs festgehalten wurde, stellen Elementarpädagog*innen wichtige Akteur*innen dar, wenn es um die Entwicklung kindlicher Konstruktionen von Gender geht. Wie ebenso dargestellt wurde, ist bisher kaum dazu geforscht worden, welches Wissen, welche Einstellung und Haltungen Elementarpädagog*innen zum Themenkomplex Gender haben. Ausgehend von der Überlegung, dass es sowohl im gesellschaftlichen als auch im pädagogischen Alltag vor allem die überlieferten Vorurteile und Alltagstheorien der einzelnen Menschen sind, die das Wissen und die Einstellungen über die Gender-Thematik und darauf basierend auch die jeweiligen Handlungen prägen, soll im Zuge der Arbeit untersucht werden, welche Haltungen und Einstellungen zum Thema Gender bei den Elementarpädagog*innen vorliegen und darüber hinaus, inwieweit es sich dabei um Alltagswissen, um sogenannte Alltagstheorien handelt. (Focks 2016c, 18ff).

Das in dieser Arbeit angewandte qualitative Interpretationsverfahren der dokumentarischen Methode eignet sich dazu, das in der Alltagspraxis der Elementarpädagog*innen wirksam werdende, handlungsleitende Erfahrungswissen zu erfassen, indem ihre sprachlichen Äußerungen

über ihre eigenen alltäglichen Handlungen analysiert werden. In diesen Aussagen zeigen sich kollektive Routinen und Orientierungen, deren soziale Grundlagen den Befragten selbst üblicherweise nicht bewusst sind, sodass sie dazu auch nicht direkt befragt werden können. (vgl. Kleemann 2009 u.a., 156)

Die Forschungsfrage lautet daher:

„Welche Einstellungen und Haltungen haben Elementarpädagog*innen zum Thema Gender sowie gendersensibler Pädagogik und inwiefern handelt es sich dabei um handlungsleitendes (atheoretisches) Wissen?“

Das Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, wie Elementarpädagog*innen die Genderthematik im Allgemeinen als auch vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Arbeit im Kindergarten behandeln, sowie zu analysieren, welches handlungsleitende Wissen aus ihren Äußerungen rekonstruiert werden kann. Es interessieren die Denk- und Handlungsmuster, sowie in weiterer Folge die kollektiven Orientierungen der Elementarpädagog*innen.

Dieses handlungsleitende, oder auch atheoretisch genannte, Wissen soll anhand der dokumentarischen Methode zugänglich gemacht werden, die den Zugang zum handlungsleitenden Wissen der Befragten und damit zu deren Handlungspraxis mittels der Rekonstruktion ihrer sprachlichen Äußerungen eröffnet. Diese Rekonstruktion zielt auf das ihr zugrundeliegende habituierte und zum Teil inkorporierte Orientierungswissen ab, das das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert (vgl. Bohnsack 2001, 9). Bohnsack (2009) prägte den Begriff der „praxeologischen Wissenssoziologie“ und meint damit die Wissenssoziologie aufbauend auf Karl Mannheim (ebd., 16). Hier ist das Wissen der Akteur*innen selbst die Grundlage der Untersuchung. Wichtig bei dieser Beobachterhaltung ist die Differenzierung zwischen einem reflexiven oder theoretischen Wissen der Handelnden und dem atheoretischen Wissen, womit ein implizit handlungsleitendes oder inkorporiertes Wissen gemeint ist. Im Zuge des Interpretationsverfahrens wird das implizite Wissen der AkteurInnen, das ihnen selbst reflexiv nicht zugänglich ist, aufgedeckt (vgl. ebd., 11)

Die Zielsetzung ist es, dieses implizite oder atheoretische Wissen zu erklären. Mannheim hat mit diesem Ansatz das implizite und stillschweigende Wissen zugänglich gemacht. Für die Umsetzung in die Empirie hat die Ethnomethodologie den wesentlichen Beitrag geliefert. Nicht das Was, sondern das Wie steht im Fokus. Es wird also die Frage gestellt, wie die gesellschaftliche

Realität in der Praxis hergestellt wird. Der Wechsel vom immanenten Sinngehalt zum konjunktiven, metaphorischen oder eben dokumentarischen Sinngehalt wird durch das Fragen nach dem Wie ermöglicht. (vgl. ebd. S. 14)

Bohnsack verwendet synonym für das theoretische Wissen die Begriffe: kommunikatives, immanentes oder interpretatives Wissen; die Begriffe implizites, dokumentarisches Wissen, konjunktives Wissen und handlungsleitendes Wissen verwendet er synonym zum Begriff des atheoretischen Wissens (vgl. Bohnsack 2009).

Der Forschungszugang der Masterarbeit wird also ein qualitativer sein. Die Datenerhebung findet im Zuge leitfadengestützter Einzelinterviews statt. Unter Kapitel 5 wird die dokumentarische Methode, die Erhebung sowie die Auswertung der gewonnenen Daten ausführlicher dargestellt.

1.4. Erläuterung der Gliederung

Nachdem eingangs bereits die Problemlage, der Forschungsstand sowie die daraus folgende Fragestellung dargestellt wurden, wird nun im Kapitel 2 die theoretische Verortung der Masterarbeit beschrieben. Zuerst wird ein Überblick über die Entstehungsgeschichte der Frauen- und Geschlechtergeschichte gegeben und es werden jene Paradigmen thematisiert, die in der Geschichte die breiteste Rezeption gefunden haben. Begonnen wird mit der Nachzeichnung der Debatte um die Gleichheits- sowie Differenzansätze, und anschließend fortgesetzt mit den sich daraus entwickelten Diskursen der Konstruktion. Genauere Betrachtung erfährt der ethnomethodologische Konstruktivismus, da aus dieser theoretischen Strömung das Konzept des doing gender hervorgegangen ist, welches sich mit der gesellschaftlichen Konstruktion von Geschlecht beschäftigt. In den meisten Publikationen zu gendersensibler Pädagogik im elementarpädagogischen Bereich wird auf das Konzept des doing gender Bezug genommen. (vgl. Focks 2016a; vgl. Rohrmann 2009; Schneider 2013;). Die Begrifflichkeit des doing gender wird daher näher definiert sowie im Kontext gendersensibler Pädagogik beleuchtet. Im anschließenden Unterkapitel wird eine ethnographische Geschlechterperspektive auf pädagogisches Handeln im Elementarbereich als Anknüpfung an das doing gender Konzept geworfen.

Wie in der Einleitung bereits eingebracht wurde, bestimmt vor allem das Alltagswissen der Menschen ihre Einstellungen zur Gender-Thematik. In diesem Kapitel wird daher die Annahme eines alltagsweltlichen Geschlechterwissens, dessen rhetorische Modernisierung und dessen Auswirkungen thematisiert. In einem weiteren Unterkapitel wird die für das alltagsweltliche

Geschlechterwissen typische Gleichzeitigkeit von Differenz und Gleichheit thematisiert und anhand einer Studie von Melanie Kubandt (2016) zu doing gender im Kindergarten veranschaulicht, wie sich diese paradoxe Gleichzeitigkeit in der Praxis darstellen kann.

Abschließend werden mit den dekonstruktivistischen Ansätzen und den multikategorialen Differenzdiskursen zwei weitere Diskurse der Frauen- und Geschlechterkonstruktion behandelt, die aufgrund ihrer Rezeption in der Forschungslandschaft ebenfalls einer Beleuchtung bedürfen.

Im dritten Kapitel werden zuerst die Elementarpädagogik in Österreich, die Ausbildung der Elementarpädagog*innen sowie das Vorkommen von geschlechtersensiblen Arbeiten in Lehr- und Bildungsplänen beleuchtet und auch die Kritik der fehlenden Akademisierung in der Ausbildung thematisiert. Anschließend folgt eine Darstellung darüber, inwiefern Geschlecht in den Ausbildungsinhalten der angehenden Elementarpädagog*innen vorkommt und welches Wissen dazu vermittelt wird. In den ersten Lebensjahren erwerben Kinder eine grundlegende Geschlechtsidentität, ein Verständnis über Geschlechterunterschiede und Geschlechterkonstanz und Wissen über Geschlechtsstereotype. Daher wird anschließend darauf eingegangen, wie das Lernen von und über Geschlecht per se von statten geht und welche Entwicklungsschritte Kinder dabei zu gehen haben. Dazu wird auch beleuchtet, wie Geschlechtersozialisierung im Kindergarten abläuft und welche Rolle Kindergärten als prägenden Sozialisationsinstanzen damit zukommt.

Im vierten Kapitel stehen die Elementarpädagog*innen selbst im Fokus. Zuerst wird die weibliche Konnotation des Berufes behandelt sowie die Frage, welche Rolle die Fachkräfte und ihr Geschlecht in der Interaktion mit den Kindergartenkindern haben. Hier wird auch den Herausforderungen männlicher Pädagogen Aufmerksamkeit gewidmet. Resultierend daraus wird ausgeführt, wie die Fachkräfte im pädagogischen Alltag im Umgang mit Geschlecht kompetent werden können und welche Strategien es dafür gibt.

Im fünften Kapitel, das sich dem empirischen Teil widmet, werden zuerst die dokumentarische Methode und das konkrete methodische Vorgehen näher erläutert. Im Anschluss daran werden die Interviews analysiert und die daraus gewonnenen Inhalte expliziert. Den Abschluss bildet mit Kapitel sechs eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie eine Zusammenführung mit der Theorie und einem daraus gezogenen Fazit, um die Arbeit abzurunden und die gewonnenen Erkenntnisse zu verdeutlichen.

2. Theoretische Verortung der Arbeit

Die theoretische Beschäftigung mit Geschlecht und Geschlechterverhältnissen ist von einer Vielzahl verschiedener Ansätze gekennzeichnet. Im vorliegenden Kapitel werden die theoretischen Zugänge aus Frauen- und Geschlechterforschung, Gender Studies und feministischen Ansätzen dargestellt und auf wichtige Meilensteine innerhalb dieser eingegangen.

Für die Analyse von Geschlechterverhältnissen erweisen sich jene (gender)theoretischen Forschungsansätze als produktiv, die Geschlecht in umfassendem Sinn als Konstruktion begreifen, so Schneider (2004). Jene, die die eigene Beteiligung an der Herstellung von Geschlechterunterschieden und „die Lernprozesse im Rahmen der geschlechterdifferenzierenden Sozialisation analysieren“ (ebd., E1). Diese Überzeugung bildet auch die theoretische Basis der vorliegenden Arbeit, weshalb vorrangig auf ethnomethodologisch-konstruktivistische Perspektiven eingegangen wird, da dieser Ansatz das Ziel hat, die soziale Herstellung von Geschlecht und die damit verbundenen Bedeutungen zu untersuchen. Aus diesem Ansatz ist auch das Konzept des doing gender hervorgegangen, dessen Relevanz im Kontext elementarpädagogischer Institutionen im Kapitel 2.3.4. genauer dargestellt wird. Zunächst wird aber die historische Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung erläutert.

2.1. Frauen- und Geschlechterforschung- Historische Einbettung der Geschlechtertheorien

Erste Forderungen nach Gleichheit der Geschlechter reichen zurück bis in die Zeit der Aufklärung mit der Vorstellung, dass alle Menschen von Natur aus nicht nur frei, sondern auch gleich seien, sowie in die Zeit der Französischen Revolution 1789, als eine Wende im Verständnis von traditionellen Geschlechterbeziehungen durch die Erklärung der Menschenrechte einsetzte.

Die erste Welle einer bürgerlichen und sozialistischen Frauenbewegung entsteht Mitte des 19. Jahrhunderts, ausgelöst durch die bürgerlichen Revolutionen und Freiheitsbewegungen in Europa sowie der Abolitionsbewegung in den USA. Die wichtigsten Forderungen dieser ersten Bewegung waren insbesondere das Recht auf und der Zugang zu Beruf, Bildung und politischer Partizipation. Ab 1890 lässt sich der Begriff des Feminismus gehäuft in Frankreich vernehmen und verbreitet sich ab der Jahrhundertwende auch in anderen europäischen Ländern. (vgl. Thiessen 2010, 37)

Als in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts ein allgemeiner gesellschaftlicher Wertewandel und Umbruch einsetzte, war dies der Auslöser der zweiten Welle der Frauenbewegung an mehreren Orten der Welt.

2.2. Beginn der Frauenforschung – Gleichheits- und Differenzparadigma

Die Anfänge der Frauenforschung (und damit auch der feministischen Erziehungswissenschaft) sind eng mit den Vorgängen der neuen Frauenbewegung in den 1970er Jahren verwoben. In der deutschsprachigen Frauenforschung waren vor allem die Begriffe der **Gleichheit** und der **Differenz** Ton angehend. Innerhalb des Gleichheitsparadigmas ging es um die Anprangerung der sozialen Ungleichheit zwischen Männern und Frauen in allen Lebensbereichen von Bildung, über Erwerbsarbeit bis hin zu politischer Teilhabe. Grundlegend war die Überzeugung, dass beide Geschlechter gleiche Kompetenzen besitzen. Zur Erklärung der Wesensunterschiede wurden Sozialisationstheorien herangezogen und die ungleich verteilte Anteilnahme an verschiedenen Bereichen des alltäglichen Lebens angeprangert. (vgl. Löw 2001, 112; vgl. Bendl 2007, 37ff)

Es wurde dafür gekämpft, Frauen als gleichwertig und gleichermaßen kompetent wie Männer anzuerkennen und gleiche Rechte einzufordern. Diese Forderung nach Gleichheit mit Männern birgt jedoch das Risiko, dass Frauen sich dem androzentristischen Maßstab anpassen und dass der Faktor Differenz implizit schon mitgedacht wird. Diese Vorwürfe riefen Vertreter*innen der **Differenzperspektive** hervor, die von der grundsätzlichen Unterschiedlichkeit von Mann und Frau ausgeht. Unter Annahme dieser Differenz wurde darauf fokussiert, Frauen in ihren besonderen Fähigkeiten zu unterstützen und Weiblichkeit gegenüber Männlichkeit aufzuwerten. Diese Aufwertung trieb die Entwicklung der Essentialisierung der Weiblichkeit voran und stellte sie als etwas grundsätzlich anderes als Männlichkeit dar (vgl. Bendl u.a. 2007, 39). Darauf bezog sich dann auch die Kritik an der Differenztheorie da dadurch eine Verfestigung der wesensmäßigen Unterschiede zwischen den Geschlechtern stattfindet. (vgl. Löw 2001, 111f; vgl. Lutz/Wenning 2001, 14; vgl. Micus-Loos 2004, 113)

Aus diesem Dilemma heraus und aus der politisch-strategischen Notwendigkeit, biologistische Argumentationen zur Natur der Frau besser ablehnen zu können, entwickelte sich die **Sex-Gener-der-Debatte**, welche das Verhältnis von Natürlichem und Kulturellem in der Geschlechterunterscheidung zum Inhalt hatte und somit zu einem folgenreichen Perspektivenwechsel führte. (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2000, 65ff)

Ab Mitte der 1980er entwickelte sich aus der Frauenforschung die Geschlechter-/Genderforschung.¹ Sie betrachtete Geschlecht nun vermehrt als gesellschaftliche Strukturkategorie und wollte dessen soziale Konstruiertheit anhand der Unterscheidung zwischen gender und sex untersuchen. Die zuerst im amerikanischen und englischen Sprachgebrauch eingeführte Differenzierung zwischen sex und gender hielt dann allmählich auch in die deutschsprachige Debatte Einzug. Im angloamerikanischen Raum war sie zunächst nur grammatikalische Kategorie, bevor sie zum Hinweis auf die soziale und kulturelle Konstruktion von Geschlecht avancierte. Mit dieser Unterscheidung sollte die Unterdrückung von Frauen als Ergebnis historischer Entwicklungen sichtbar gemacht werden, und nicht als Effekt natürlicher Unterschiede. „Sex“ meint die biologischen Unterschiede der Geschlechter, also den körperlichen Zustand und die körperlichen Merkmale eines Menschen, aufgrund derer sie mittels definierter Kriterien entweder dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zugezählt werden. „Gender“ hingegen meint das soziokulturelle Geschlecht. Da es in der deutschen Sprache keine direkte Übersetzung für gender gibt, wird häufig versucht, die Bedeutung des Wortes durch Begriffe der Geschlechtsidentität oder Geschlechtsrolle zu verdeutlichen. Spricht man also von gender, so wird damit das sozio-kulturelle Geschlecht bezeichnet, welches eine Person sich im Laufe ihrer Sozialisation aneignet, unabhängig davon, welches biologische Geschlecht die Person hat und demnach als weiblich oder männlich eingeordnet wird. (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, 204ff)

Das soziale Geschlecht muss nicht mit dem biologischen übereinstimmen und lässt sich auch nicht automatisch aus der Natur ableiten, sondern entsteht durch historische und kulturelle Zuschreibungen. In ethnologische Feldstudien konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass es in anderen Kulturen mehr als nur zwei Formen gibt, Geschlecht zu kategorisieren. Man war auf weitere Geschlechtskategorien, auf Vorgänge des Geschlechterwechsels gestoßen und darauf, dass in manchen Kulturen eine weit weniger starke Fixierung auf körperliche Merkmale herrscht. Neben diesen ethnomethodologischen Feststellungen waren es vor allem soziologische Studien zur Transsexualität und die Aktivitäten der „Queer Studies“, die sich gerade in den USA bildeten, die dazu beitrugen, die bis dahin herrschende Vorstellung einer naturgegebenen Zweigeschlechtlichkeit ins Wanken brachten. Zu dieser Erschütterung beigetragen haben darüber hinaus historische Studien zu Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen, die

¹ Zwar weisen die Frauenforschung und die Geschlechterforschung in vielen Gebieten Überschneidungen und Übereinstimmungen auf, dennoch lässt sich Gildemeister (2009) zufolge ein Unterschied, vor allem im Umgang mit Begrifflichkeiten, feststellen: Während in der Frauenforschung die Differenz zwischen Mann und Frau eher betont wird, und Weiblichkeit sowie die damit assoziierte Fähigkeiten dem Männlichen gegenüber als höherwertig verstanden werden, so wird in der Geschlechterforschung die Zweigeschlechtlichkeit insgesamt hinterfragt und die gesellschaftliche Konstruiertheit von Geschlecht untersucht. (vgl. Gildemeister 2009, 214)

zeigen, dass die biologische Basis der Geschlechterdifferenz, die unser heutiges Denken selbstverständlich bestimmt, selbst Ergebnis einer Entwicklung ist, die durch die im 18. und 19. Jahrhundert entstandenen modernen „Wissenschaften vom Menschen“ beeinflusst wurde. (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2000, 70f)

2.3. Diskurse der Konstruktion

Konstruktivistische Ansätze haben im angloamerikanischen Raum ab Mitte der 1980er und im deutschsprachigen Raum ab Mitte der 1990er Eingang gefunden in die Debatte darüber, wie Geschlecht sozial konstruiert wird. Die Basis der konstruktivistischen Diskussion in der Frauen- und Geschlechterforschung bildeten Arbeiten aus der neueren Wissenssoziologie, zu der man die Untersuchungen der Ethnomethodologie und des Symbolischen Interaktionismus rechnen kann. Sie lassen sich unter dem Begriff des „empirischer Konstruktivismus“ (Abdul-Hussain 2012, 99) subsumieren, der für die derzeitige erkenntnistheoretische Debatte in den Sozialwissenschaften einen wesentlichen Anteil erbracht hat. Zu erwähnen sind auch Ansätze des kognitionstheoretischen Konstruktivismus, der Konstruktionen als Resultate neuronaler Prozesse begreift und sich vorwiegend auf Erkenntnisse aus der Physik, Chemie und Biologie bezieht. Diese Ansätze bilden die Grundlage für systemtheoretisch orientierte Beschäftigungen mit gender, die aber bisher zu keiner vergleichbaren Rezeption geführt haben. (vgl. ebd., 99)

Wesentlich für sozialkonstruktivistische Ansätze ist die Annahme, dass soziale Wirklichkeit nicht einfach schon da ist, sondern erst in gesellschaftlichen, kulturellen Praktiken hergestellt wird sowie die Verneinung der schlichten Auffassung eines naturgegebenen Wesen der Geschlechter, mit der die Benachteiligung von Frauen oftmals legitimiert wird (vgl. Kubandt 2016, 27). Die soziale Konstruktion von Geschlecht kann im feministischen Diskurs mittlerweile als kleinster gemeinsamer Nenner angesehen werden (vgl. Aulenbacher u.a. 2010, 60). Unter den verschiedenen Spielarten des Konstruktivismus ist für die vorliegende Arbeit jedoch vor allem ein Ansatz aus dem Umfeld der Wissenssoziologie von Interesse: der ethnomethodologisch-konstruktivistische Zugang. Harold Garfinkel (1967) kann als Urheber des Begriffs der Ethnomethodologie genannt werden, der ganz allgemein für die „Untersuchung der Methoden der Alltagshandelnden“ steht, so Kubandt (2016, 29). Er bezieht sich in seinen Arbeiten wesentlich auf Karl Mannheims Grundidee einer dokumentarischen Methode der Interpretation, die davon ausgeht, dass Menschen in ihrem alltäglichen Handeln intuitive, implizite Methoden der Sinnzuschreibung und Interpretation besitzen, die mit eben genannter Methode rekonstruiert werden können. (ebd., 29f)

Da die Ethnomethodologie unter anderem für die Untersuchung von wissens- und alltagstheoretischen Fragestellungen steht (Kahlert 2000, 24) und in der vorliegenden Masterarbeit mittels der dokumentarischen Methode die gewonnenen empirischen Daten auf eben jenes alltagstheoretische Wissen untersucht und interpretiert werden, ist der ethnomethodologische hier der relevanteste konstruktivistische Ansatz, auf den Bezug genommen wird.

2.3.1. Der ethnomethodologische Konstruktivismus

Dieser aus der angloamerikanischen Frauen- und Geschlechterforschung entsprungene Ansatz gelangte mit Mitte der 1980er in den deutschsprachigen Raum und basiert vor allem auf den Arbeiten Erving Goffmans (1977), Harold Garfinkels (1967), und Carol Hagemann-Whites (1984). Als erste Konstruktivistin im Genderdiskurs kann Simone de **Beauvoir** bezeichnet werden, die mit ihrem Werk „Das andere Geschlecht“ (1949) einen ausschlaggebenden Bezugspunkt für die neue Frauenbewegung bildete. Hier wurde erstmals klar zwischen biologischem und sozial konstruiertem Geschlecht differenziert. Sie beschreibt nicht nur, wie Frauen die Rolle der Anderen zugeschrieben wird und zu Objekten gemacht werden, während Männer als das Essentielle gelten, sondern auch, wie die Sozialisationsprozesse der Vergeschlechtlichung verlaufen und somit Gender konstruiert wird, wie Abdul-Hussain (2012, 100) festhält.

Wichtige Bezugspunkte aus der aktuellen Perspektive stellen auch die ethnomethodologischen Arbeiten von Harold **Garfinkel** (1967) dar, insbesondere seine Transsexuellen-Studie über „Agnes“, in der er sich Ende der 1950er-Jahre ausführlich mit den grundlegenden Praktiken der Geschlechterinszenierung auseinandersetzte. In ethnomethodologischer Gepflogenheit legte er sein Augenmerk auf ein normverletzendes Verhalten, um alltagsweltliche Methoden beschreiben zu können. Das Abnorme war in diesem Fall die Transsexualität von Agnes: Garfinkel (ebd.) beobachtet und analysiert die Wandlung der transsexuellen Agnes, die als Junge aufgewachsen ist und sich aber immer schon als Frau gefühlt habe. Ihren Penis erlebte sie als störend, der ihr mittels einer operativen Geschlechtswandlung schließlich entfernt wird. Danach zeigte sich jedoch, dass die Operation und somit die Entfernung des männlichen Genitals allein noch nicht dafür ausreichte, dass Agnes auch als Frau anerkannt wird. Sie musste erst ein Repertoire an Verhaltens- und Darstellungsweisen erlernen, die als weiblich konnotiert galten, um schließlich als Frau wahrgenommen zu werden (ebd., 134).

Garfinkel (1987) stellt in der Analyse dieses Prozesses fest, dass alle Handlungen und Interaktionen des Alltags durch Geschlecht geprägt sind (ebd., 129). Dieser Umstand zeigt sich Garfinkel zufolge beispielsweise daran, dass Menschen mit Irritation reagieren, wenn sie das Geschlecht einer Person nicht zuordnen können, da damit auch eine Verunsicherung darüber einhergeht, wie man sich dieser gegenüber zu verhalten hat (ebd., 130).

Diese Prozesse der Geschlechtszuordnung und das dazugehörige Verhalten konstruieren und inszenieren Geschlecht immer wieder aufs Neue. Dadurch zeigt sich auch, dass Männlich- oder Weiblich-Sein nicht einfach nur an biologische Faktoren gekoppelt ist, sondern eine Zusammensetzung aus Erwartungen und Erfüllungen von Verhaltensnormen, wie Abdul-Hussain (2012) Garfinkels Ausführungen erläutert. Für diesen Vorgang der alltäglichen Darstellung und Wahrnehmung von Geschlecht setzt sich später in der Ethnomethodologie der Begriff des „doing gender“ durch, der in der Frauen- und Geschlechterforschung sowie in der Gendertheoriebildung übernommen wird (Abdul-Hussain 2012, 100ff).

Angelehnt an Garfinkels (1967) Überlegungen, dass alle alltäglichen Handlungen und Interaktionen durch Geschlecht geprägt sind, sowie seine Feststellung, dass die Prozesse der Geschlechtszuordnung und das dazugehörige Verhalten immer wieder erneut konstruiert und inszeniert werden, wird auch in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass diese Prozesse auch von Elementarpädagog*innen durchlaufen werden.

Direkt an Garfinkel angeknüpft haben die Forschungsarbeiten von Suzanne J. Kessler und Wendy McKenna (1978), die in ihren Untersuchungen von Frauen, Männer und Kinder in Nordamerika mehr über die Darstellungs-, Wahrnehmungs- und Geschlechtsattributionsprozesse im doing gender herausfinden wollten. In ihrer Studie „Gender: An Ethnomethodological Approach“ veröffentlichen sie die theoretischen Konsequenzen für die Gendertheoriebildung. Abdul-Hussain (2012, 103) legt dar, wie Kessler und McKenna (1978) herausarbeiten, dass das (Nicht-)Vorhandensein von männlichen Genitalien das alleinige Kriterium ist, das für die Geschlechtszuschreibung den Ausschlag gibt und sich Zuschreibungsprozesse ausschließlich daran orientieren. Nachdem deren Existenz oder ihr Fehlen im Alltag nicht sichtbar sind, werden andere optische Anhaltspunkte, wie etwa Kleidung, Stimme und Frisur als Hinweise für das Vorhandensein männlicher Genitalien herangezogen. Für Kessler und McKenna (1978) steht fest, dass die Zuschreibung von Geschlecht also auf Basis einer Annahme sowie dem Alltagswissen darüber geschieht, dass es nur zwei Geschlechter gibt (vgl. ebd., 165). Das macht deut-

lich, welch große Bedeutung der entsprechenden Geschlechtsdarstellung zukommt, um das eigene Geschlecht deutlich erkennbar zu machen. Das Gegenüber nach dem Geschlecht zu fragen, kommt einem normativen Bruch gleich.

Als weitere, wesentliche Erkenntnis halten Kessler und McKenna (1978) fest, dass eine Kategorisierung, die getroffen wurde, auch dann aufrechterhalten wird, wenn sich Widersprüche im Verhalten der betroffenen Person zeigen, etwa bei Transsexuellen. Nicht sie alleine beeinflussen die Glaubwürdigkeit ihrer Darstellung, sondern es sind auch alle anwesenden Personen an dieser beteiligt (vgl. ebd., 6).

Die Darstellung ist also ebenso wichtig wie die Rezeption. Die Herstellung von Geschlecht hängt nicht nur von der jeweiligen Person selbst ab, sondern auch zu einem großen Teil vom beteiligten Umfeld, denn *doing gender* ist ein interaktiver Prozess, für den die Teilnahme der anderen zwingend nötig ist (vgl. Abdul-Hussain 2012, 104f).

Abdul-Hussain (2012, 105) rekonstruiert, dass Kessler und McKenna (1978) mit ihrer Arbeit aber auch eine erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Wende angestoßen haben, indem sie zeigen konnten, dass psychologische und biologisch fundierte Forschungen nicht den Beweis für Geschlechtsunterschiede erbringen, sondern diese vielmehr voraussetzen und damit an das gesellschaftliche Alltagswissen anknüpfen.

Erving Goffman geht mit einer interaktionstheoretischen Sicht an Gender heran und untersucht die dazugehörigen Darstellungsformen und Inszenierungsmuster. In seinem Aufsatz „*The Arrangement between the Sexes*“ (Goffmann 1994, Orig. 1977) interessiert er sich für die institutionellen Regeln des Umgangs zwischen den Geschlechtern. Er geht der Frage nach, wie es möglich ist, dass angeborene Geschlechtsunterschiede, die zwar physisch nur minimal sind, dennoch eine so große soziale Auswirkung haben können und wie diese durch gesellschaftliche Prozesse unterstützt werden bzw. entstehen können (Abdul-Hussain 2012, 100ff).

Carol Hagemann-White (1984; 1995) schließt an diese Forschungen mit ihrer Auseinandersetzung zur Kultur der Zweigeschlechtlichkeit an. Sie kann als Vorreiterin der deutschsprachigen ethnomethodologischen Frauen- und Geschlechterforschung bezeichnet werden, so Kahlert (2000, 27). Hagemann-Whites Publikation „*Sozialisation: Weiblich – männlich?*“ (1984) gehört zum Standardrepertoire der konstruktivistischen Forschung zur geschlechtsspezifischen Sozialisation. In dieser bezieht sie sich auf ethnomethodologische Arbeiten aus dem angloamerikanischen Raum und führt ihre Erkenntnisse in die deutschsprachige Debatte ein. Hagemann-White prägte den Begriff der „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ und beschreibt damit ein

symbolisches und gesellschaftlich strukturierendes System, in welchem die Zweigeschlechtlichkeit der Menschen als kulturelle Selbstverständlichkeit gilt und Geschlecht als etwas unveränderbares gesehen wird (ebd., 78f).

Die Unterscheidung zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht sowie die eigene Zuordnung zu einem der beiden muss in Individuationsprozessen angeeignet werden. Diese ist eine wesentliche Bedingung für jede Form von Identität in diesem symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit (Abdul-Hussain 2012, 104f).

Auch Garfinkel (1967) weist auf die bedeutsame Rolle der Zweigeschlechtlichkeit als selbstverständliches Alltagswissen hin, und konnte mit seiner Studie zu Agnes zeigen, dass selbst Transsexualität dieses unhinterfragte, zweigeschlechtliche Konstrukt nicht erschüttert, sondern im Gegenteil sogar zu einer Konstruktion von etwas Drittem, Abgewertetem und Ausgeschlossenem führt, wie Abdul-Hussain (2012, 105) darlegt.

Candace West und Don Zimmerman (1987) knüpfen schließlich an die ethnomethodologischen Studien über Transsexualität an. Sie setzen sich 1987 in ihrem grundlegenden Aufsatz „Doing Gender“ kritisch mit dem Sex-Gender-Modell auseinander, stellen vor allem seine binären Implikationen infrage und entwickeln daraufhin eine neue dreigliedrige Version des Sex-Gender-Modells. Zusätzlich zu „sex“, der Geburtsklassifikation und „gender“, der sozialen Zuordnung im Alltag, fügen sie „sex-category“, hinzu und verstehen darunter das situationsangepasste Handeln innerhalb normativer Maßstäbe (vgl. West/Zimmermann 1987, 125ff). Sie unterstreichen mit ihrem Begriff von gender dessen Handlungsaspekt (Abdul-Hussain 2012, 105). Im Kapitel 2.3.2. finden sich weitere Ausführungen zum Ansatz des Doing Gender.

Wetterer (2008) hält zusammenfassend fest, dass der kollektive Ausgangspunkt des ethnomethodologischen Konstruktivismus die Überzeugung beinhaltet, dass die soziale Wirklichkeit in einer Gesellschaft von Männern und Frauen auf historischen und sozialen Entwicklungsprozessen basiert (ebd., 126). Bendl u.a. (2007, 43) zufolge liegt die Konstruktion von Männern und Frauen im Fokus und es interessiert primär, wie Geschlechterunterschiede (re)produziert und Geschlechter sozial konstruiert werden.

Abdul-Hussain (2012) sieht im Fokus des empirischen Forschungsinteresses des Konstruktivismus die wissens- und alltagstheoretischen Aspekte sozialer Wirklichkeit, sowie die empirische Sichtbarmachung der Konstruktionsprozesse dieser Aspekte, stehen. Die Frage nach dem „Wie“, nach den Herstellungsprozessen von Realitätskonstruktionen durch die beteiligten Personen steht zunächst im Zentrum, so der Autor (ebd., 105f).

Der ethnomethodologischen Konstruktivismus geht also der Frage nach der Unterscheidung selbst nach und die Frage nach der Konstituierung von Differenzen ist von primärem Interesse: Warum gibt es die Unterteilung in zwei Geschlechter, und wie lässt sich die alltägliche Aufrechterhaltung dieser Exklusivität erklären? Des Weiteren ist die Ebene der sozialen Handlungen von Interesse für den ethnomethodologische Konstruktivismus. Wie gelingt es den Individuen, gesellschaftliche Realität so geordnet, rational und sinnhaft herzustellen, zu erkennen und zu reproduzieren, um so wechselseitiges Verständnis und Austausch zu ermöglichen (vgl. Warthenpuhl 2000, 88). Es interessiert hier das „‘Wie‘ alltäglicher Zuschreibungs-, Wahrnehmungs- und Darstellungsroutinen“ (Micus-Los 2004, 116) in denen die Wirklichkeit von Geschlechtszugehörigkeit bzw. Geschlechterbeziehungen hergestellt wird (ebd., 116).

Das Zurückgreifen auf die Ethnomethodologie bringt für die weitere Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung die Infragestellung der natürlichen Zweigeschlechtlichkeit: Geschlecht und die Zugehörigkeit zu einer der beiden Geschlechterkategorien ist nun nicht mehr ein naturgegebenes Faktum, sondern wird als Resultat sozialer Zuschreibung verstanden.

Die Erkenntnis, dass Geschlecht nicht etwas ist, das wir haben, sondern etwas, das wir tun (Hagemann-White 1995), prägte in der Ethnomethodologie für diesen Prozess der Geschlechtsinszenierung den Begriff des *doing gender*. Der wesentliche Unterschied zu anderen Ansätzen, die in der Geschlechterforschung lange dominierten, und dem Ansatz des *doing gender* besteht Kubandt (2016) zufolge vor allem darin, dass die ethnomethodologische Sicht die situativen Herstellungsprozesse von Geschlecht in den Blick nimmt, und sie als Dimensionen versteht, die situationsübergreifend und institutionell eingebunden sind (ebd., 69).

2.3.2. Doing Gender

1987 führen Candace West und Don H. Zimmerman den ethnomethodologisch-konstruktivistischen Zugang zu Geschlecht in ihrem Aufsatz „Doing Gender“ weiter und systematisieren ihn unter dem gleichnamigen Begriff des *doing gender* (West/Zimmerman 1987, 126). Das Konzept kann als Abgrenzung zur damals üblichen Unterscheidung zwischen sex und gender verstanden werden und ist in der Geschlechterforschung damit zu einem Synonym für die soziale Konstruktion von Geschlecht geworden. Geschlecht wird hier nicht als Merkmal einer Person gesehen, sondern als Produkt das in sozialen Prozessen hervorgebracht und reproduziert wird (Gildemeister 2010, 137).

West und Zimmermann (1987) definieren doing gender folgendermaßen:

„Doing gender involves a complex of socially guided perceptual, interactional, and micropolitical activities that cast particular pursuits as expressions of masculine and feminine "natures." [...] In one sense, of course, it is individuals who "do" gender. But it is a situated doing, carried out in the virtual or real presence of others who are presumed to be oriented to its production. Rather than as a property of individuals, we conceive of gender as an emergent feature of social situations: both as an outcome of and a rationale for various social arrangements and as a means of legitimating one of the most fundamental divisions of society.“
(West/Zimmerman 1987,126)

Es findet hier also eine Umkehrung der Sicht auf Geschlecht statt, indem es nicht als natürliche Ursache für Unterschiede im Handeln und Erleben behandelt wird, sondern als Ergebnis sozialer Prozesse. Um den heimlichen Biologismus von sex und gender, also der impliziten Annahme eines natürlichen Unterschieds, zu überwinden, haben West/Zimmermann (1987) die Unterscheidung sex-gender eine Neufassung dieser entwickelt: sie schlagen die Differenzierung in „sex“, „sex category“ und „gender“ vor, um die interaktive Herstellung von Geschlecht zu untersuchen: Unter „sex“ verstehen sie die Kategorisierung des körperlichen Geschlechts basierend auf sozial ausgehandelten biologischen Kriterien. „Sex-category“ hingegen bedeutet, dass man sich im Alltag entweder dem männlichen oder weiblichen Geschlecht aufgrund der sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit zuordnet. Sex und Sex-category müssen nicht übereinstimmen (ebd., 126ff).

Mit „Gender“ bezeichnen sie eine „intersubjektive Validierung in Interaktionsprozessen“, die durch situationsadäquates, der Geschlechternorm entsprechendes Verhalten und Handeln geschieht, so Gildemeister (2010, 138). Geburtsklassifikation (sex), soziale Zuordnung (sex-category) und soziales Geschlecht (gender) werden hier als analytisch unabhängig voneinander verstanden und die wechselseitige reflexive Beziehung zwischen diesen Ebenen gleichzeitig als Möglichkeit gesehen, Natur als etwas kulturell formiertes in die soziale Konstruktion von Geschlecht aufzunehmen (ebd., 138). Gildemeister legt dar, dass Geschlecht [von West und Zimmerman \(1987\)](#) nicht als etwas verstanden wird, das eine Person schon von Geburt an hat und das sich dann naturgemäß im alltäglichen Handeln zeigt, sondern man Geschlecht erst hat, wenn man es auch für andere hat. Es braucht die Bestätigung und Validierung der eigenen Zugehö-

rigkeit zur „sex-category“ ebenso wie die Innenrepräsentanz von „gender“ durch andere Personen, um die soziale und personale Identität in einen Bezug zur Geschlechtlichkeit zu stellen, wie Gildemeister (2010, 138) ausführt.

In Anlehnung an Garfinkel, der festhielt, die Geschlechtskategorisierung etwas Allgegenwärtiges ist und sich – wie oben bereits ausgeführt wurde– doing gender somit allgegenwärtig vollzieht, stellen sich West und Zimmermann (1987) die Frage, ob es möglich ist, die beständige Herstellung von Geschlecht auch zu unterlassen. Sie gehen davon aus, dass es nicht möglich ist, doing gender zu unterlassen, und sind der Meinung, dass, solange Frauen und Männer als etwas Unterschiedliches verstanden werden und solange die Zuordnung zu einem Geschlecht einen so enormen Stellenwert in der Gesellschaft hat, es keine Möglichkeit gibt, die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit aufzulösen. Eine Ausblendung von Geschlecht ist nicht möglich, weil die Konstruktion immer in der Interaktion mit einem Gegenüber passiert (West/Zimmermann 1995, 137).

Auf die Beschäftigung des empirischen Konstruktivismus mit den biologischen Faktoren von Geschlecht kann hier nur ansatzweise eingegangen werden. Die wesentlichsten Kernpunkte lauten jedoch, dass auch die biologischen Geschlechterdefinitionen gesellschaftliche Übereinkommen und Kategorisierungen abbilden. Wenn man biologische Tatsachen genauer betrachtet, so zeigt sich, dass es keine „eindeutige“ Geschlechtsdefinition gibt, wie Abdul-Hussain (2012, 106) erläutert. Demzufolge kann auch aus einer biologischen Perspektive Geschlecht nicht als zwei gegensätzliche, einander ausschließende Kategorien verstanden werden, sondern ist hingegen als Kontinuum zu begreifen (ebd., 106).

Abdul-Hussain (2012) zufolge kann aus konstruktivistischer Perspektive also nicht mehr von einer natürlichen Geschlechterdifferenz gesprochen werden. Sie ist zwar unbestritten real und wirkungsvoll, bildet aber keine von Natur aus gegebene, sondern eine gesellschaftliche Realität ab. Natur und Körper müssen daher als Resultate gesellschaftlich-historischer Vorgänge gesehen werden, womit die Differenzierung von Sex und Gender in Frage zu stellen ist – und sich von der selbstverständlichen Annahme – der Zweigeschlechtlichkeit endgültig distanziert werden muss. Immer wieder wird der Begriff des Sex diskutiert bzw. die Beziehung zwischen Sex und Gender, wobei Sex aus konstruktivistischer Sicht als sozial konstruiert gilt. Der Geschlechtskörper wird damit nicht als die Grundlage, sondern als das Ergebnis sozialer Praxis verstanden, so Abdul-Hussain (ebd., 106f).

Der Begriff des „doing gender“ bringt also eine dynamische Sichtweise auf Geschlecht hervor und hinterfragt die Rede von „Geschlechtszugehörigkeit“ oder „Geschlechtsidentität“ (Micus-Loos 2004, 116). Hagemann-White (1995) formulierte, dass „Geschlecht nicht etwas [ist], was wir „haben“ oder „sind“, sondern etwas, was wir tun“ (ebd., 68.) Die Geschlechtszugehörigkeit ist niemals festgeschrieben, sondern wird mit jeder Interaktion durch die Vorgänge der Geschlechtsdarstellung, -wahrnehmung und -zuschreibung hergestellt bzw. konstruiert. Die Konzentration auf das Konzept des doing gender, auf die alltägliche Herstellung von Geschlecht in Interaktionen, hatte auch eine wichtige Perspektivenerweiterung in der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung zur Folge: es denaturalisiert das alltagstheoretische Wissen über die naturgegebene Binarität der Geschlechter und macht aufmerksam auf das Risiko einer Zweigeschlechterordnung sowie die Reifizierung der damit verbundenen Herrschaftsverhältnisse. Der Glaube an eine einmal erlangte, stabile Geschlechtsidentität wird zugunsten eines konstanten Balancierens mit lebenslang veränderbaren, unterschiedlichen Selbstentwürfen verabschiedet. Diese kritische Auseinandersetzung mit starren Identitätskonzepten macht Inkohärenzen als Ausdruck individueller Vielschichtigkeit sichtbar- und das ist gerade auch für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung (Micus-Loos 2004, 117f).

Galt es bis dahin in der Erziehungswissenschaft, die Herausbildung der Identität des (jungen) Menschen zu begleiten und zu fördern, bis diese erreicht war, so geht es beim doing gender Konzept nun um eine prozesshafte Begleitung.

2.3.3. Doing gender und gendersensible Pädagogik:

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, lassen sich in beinahe allen Abhandlungen zu gendersensibler Pädagogik im elementarpädagogischen Bereich Bezugnahmen auf das Konzept des doing gender finden. (vgl. Focks 2016; vgl. Rohrmann 2009; Schneider 2013;).

Rohrmann (2009, 35) zufolge wird Elementarpädagog*innen im Zuge der Ausbildung das Ziel der Gleichbehandlung aller Kinder und damit das Ideal einer geschlechtsneutralen Erziehung vermittelt. Dadurch ergeben sich unbewusste „Selbstverständlichkeiten“, und das Idealbild, dass die Aufgabe der Fachkräfte vor allem darin liegt, Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen und dabei selbst möglichst wenig einzugreifen. Das stelle mitunter manchmal ein Hindernis dafür dar, dass Elementarpädagog*innen einschränkende stereotypen Ansichten und Verhaltensweisen der Kinder aktiv entgegenwirken (können) (Rohrmann 2009, 35ff). Zwar bezieht sich Rohrmann (ebd.) hier auf Bildungspläne aus Deutschland, für Österreich kann jedoch

ein ähnliches Bild gezeichnet werden, da hier teilweise ähnliche Ausbildungsstrukturen vorherrschen, so Hartel u.a. (2018, 200) (siehe dazu auch: Kapitel 3.1.2)

Rohrman (2015) merkt auch an, dass nicht genug Augenmerk darauf gelegt wird, wie unbewusste Verhaltensweisen von Elementarpädagog*innen zur sozialen Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterdifferenzen bei Kindern beitragen können, da sich letztere am Verhalten und an Handlungen pädagogischer Fachkräfte orientieren (ebd., 7). Focks (2016) meint diesbezüglich, dass Formen des doing gender bei Kindern die Annahme stabilisieren, dass es Verhalten, Dinge oder Bereiche im Leben gibt, die entweder männlich oder weiblich sind und dass durch diese Annahme frühe Bildungsprozesse gehemmt werden. (ebd., 46). Das Konzept des doing gender will Prozesse und soziale Handlungen, in denen Geschlechterdifferenzen erst entstehen, beobachten, untersuchen und reflektieren. Es wäre daher wichtig, dass Elementarpädagog*innen ihre eigenen Prozesse des doing gender im Umgang mit Kindern, aber auch mit Kolleg*innen und Bezugspersonen der Kinder wahrnehmen und diese kritisch reflektieren und hinterfragen. Focks (2016) hebt auch hervor, dass es in der pädagogischen Praxis mit Kindern darum geht, ob die Pädagog*innen Geschlechterdifferenzen betonen oder herunterspielen, ob sie sich an Stereotypen orientieren und ob sie Mädchen und Buben in ihrer individuellen Geschlechtsidentitätsentwicklung unterstützen (ebd., 78).

2.3.4. Ethnographische Geschlechterperspektive auf pädagogisches Handeln im Elementarbereich als Anknüpfung an das doing gender Konzept (Kubandt)

Ethnomethodologisch geprägte Forschungen zu doing gender vermuten, dass Menschen ihre alltagsweltlichen Konstruktionen nicht reflexiv oder diskursiv abrufen können, sondern stattdessen jene Form von implizitem Wissen besitzen, durch das sie wissen, wie sie sich in der eigenen Kultur kompetent bewegen können. Auch die Ergebnisse der Studie von Melanie Kubandt (2019), in der sie die pädagogische Praxis in einem Kindergarten in Bezug auf Relevanzsetzungen von Geschlecht ethnographisch untersucht hat, waren gekennzeichnet von der ständigen Betonung einer geschlechterneutralen Behandlung aller Kinder durch die Pädagog*innen selbst. Ihre Studie brachte auch zum Vorschein, dass die Elementarpädagog*innen blinde Flecken im unbewussten Umgang mit Geschlechterthematiken haben. (vgl. ebd., 126)

Die Autorin selbst sieht die vermeintlich geschlechterneutrale Haltung jedoch nicht als eine auf fachlicher Überzeugung basierende, sondern rekonstruiert sie aus einer Unsicherheit der Pädagog*innen heraus. Die Fachkräfte seien häufig unsicher gewesen, wann und ob geschlechtliche

Differenzen problematisch sind und wie sie damit pädagogisch umzugehen hätten. Eine wesentliche Erkenntnis ihrer Studie ist, dass die untersuchten Elementarpädagog*innen vehement ihre geschlechterneutrale Haltung betonen, aber gleichzeitig auch unsicher sind, ob diese Haltung professionell sei. (vgl. ebd., 126)

Sie konnte außerdem nachzeichnen, dass sich in Alltagsinteraktionen, trotz des Anspruchs der Pädagog*innen, alle Kinder gleich zu behandeln, stereotypisierendes Verhalten zeigte, welches den Fachkräften jedoch meist nicht bewusst war. Eigene geschlechtliche Zuschreibungen der Pädagog*innen wurden als Relevanzsetzung der Kinder interpretiert, da die Fachkräfte davon ausgingen, dass sie lediglich die Präferenzen der Kinder beobachteten. (vgl. ebd., 127)

Kubandt plädiert für verstärkt ethnographische Perspektiven auf pädagogische Praxis, um zu vermeiden, dass der Anspruch des neutralen Handelns der Pädagog*innen nur auf sprachlicher Ebene verbleibt und sich im Sinne Wetterers rhetorischer Modernisierung an der alltäglichen Praxis nichts ändert. Das Konzept der rhetorischen Modernisierung wird im anschließenden Unterkapitel erklärt. (vgl. ebd., 129)

2.3.5. Alltagsweltliches Geschlechterwissen und rhetorische Modernisierung

Alle Menschen besitzen ein sogenanntes alltagsweltliches Geschlechterwissen, auch ohne sich auf einer wissenschaftlichen oder theoretischen Ebene mit Geschlecht oder Geschlechterverhältnissen beschäftigt zu haben (vgl. Wetterer 2009). Dieses ist ihnen oft nicht bewusst, aber dennoch ist es selbstverständlich in alltäglichen Interaktionen und Handlungen präsent, und bildet zugleich gesellschaftliche Zuschreibungen ab. Unterschiede zwischen Frauen und Männern werden also zugleich vorausgesetzt und erwartet. Unsere Bilder und Annahmen von Geschlecht prägen uns vorwiegend unbewusst und damit auch unsere Erwartungen. (vgl. Schneider, 3)

Angelika Wetterer (2005) definiert alltagsweltliches Differenzwissen, als das, was die Gesellschaft über die Unterschiede der Geschlechter und die soziale Bedeutung dieser Geschlechterunterschiede weiß (ebd., 76.). Sie hat mit ihrer These der „rhetorischen Modernisierung“ ein Charakteristikum der aktuellen Geschlechterverhältnisse beschrieben. Sie meint damit, dass wir uns in einer Phase der Modernisierung der Geschlechterverhältnisse befinden und bezieht sich in ihren Ausführungen auf Goffmanns Konzept der Geschlechterarrangements und institutionellen Reflexivität (vgl. ebd., 75). Die Gleichstellung der Geschlechter findet zwar selbstverständlichen, breiten Zuspruch im common sense der Gegenwart, gleichzeitig schlägt sich dies

jedoch nicht im selben Ausmaß in der Praxis nieder. Nentwich (2014, 1f) zeichnet nach, wie Wetterer (2013, 253) diese Problematik damit erklärt, dass nach wie vor existierende Ungleichheiten nicht beseitigt werden können, wenn sie nicht thematisiert oder sogar als überflüssig geworden betrachtet werden. Es bestehe hier laut Wetterer (ebd.) die Gefahr, die nach wie vor existierenden geschlechtlichen Differenzierungen und Ungleichheiten durch eine De-Thematisierung noch zu verstärken, so Nentwich (2014, 1f). Wetterer spricht hier von der „Idee der Gleichheit“ während in der Praxis aber noch implizite Wissensbestände vorherrschen, in denen noch die alten Geschlechterpositionen tradiert werden (Wetterer 2013, 248).

Während Wetterers Überlegungen auf der grundlegenden Annahme basieren, dass eine klare Trennung von „Reden und Handeln, von Rhetorik und Praxis oder reflexivem und inkorporiertem, latentem Wissen“ (Nentwich 2014, 2) vollzogen werden kann, so hält Nentwich das aus zwei Gründen für problematisch: erstens, weil die Unterscheidung von Reden und Handeln leicht dazu führen könne, dass man übersieht, dass ein Differenzwissen neben der Gleichheitsidee nach wie vor fest im Diskurs verankert ist. Zweitens, weil man die *wirklichkeitsgenerierende* Fähigkeit der Sprache verkenne, wenn man sie als reine Rhetorik und damit nur *wirklichkeitsabbildend* versteht (vgl. ebd., 2f).

In Anlehnung an Nentwich (2014) wird in der vorliegenden Arbeit Angelika Wetterers (2013, 253) Ansicht, dass eine klare Trennlinie zwischen Gesagtem und praktischem Handeln gezogen werden kann, kritisch gesehen und hingegen davon ausgegangen, dass bei Elementarpädagog*innen ein Wissen über Differenz auch im sprachlichen Diskurs vorhanden ist. Nichtsdestotrotz wird Wetterers (ebd., 247) These, dass der Anspruch der Gleichstellung der Geschlechter zur Norm geworden ist, sich die Geschlechterverhältnisse aber praktisch nicht bedeutsam verändert haben, zugestimmt. Im Hinblick auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit und die Auswertung des empirischen Datenmaterials ist also interessant, ob und wie diese Koexistenz von Differenzwissen und Gleichheitsidee von den befragten Pädagog*innen behandelt wird (Nentwich 2014, 3).

2.3.6. Diskursive Gleichzeitigkeit von Differenz und Gleichheit im Kontext Kindergarten

Nentwich (2014) hat in einer Analyse von 20 Interviews mit Krippenleitungen und Elementarpädagog*innen festgestellt, dass es eine auffällige **Gleichzeitigkeit von Differenz und Gleichheit** in ihrem empirischen Material gibt. Sie schließt daraus, dass die Diskrepanz, die Wetterer feststellte, bereits auf diskursiver Ebene vorhanden ist und nicht erst im Abgleich zwischen

praktischem und diskursivem Wissen zu Tage befördert wird. Zwar war in den Interviews die Geschlechtergleichheit ein präsentes Thema, dennoch war das Differenzwissen ebenso stark vorhanden und zeigte sich eben schon in den Interviews und nicht erst auf handlungspraktischer Ebene, welche zusätzlich anhand von Beobachtungen untersucht wurde (ebd., 4).

Besonders auffällig war die Betonung der Gleichheit von Buben und Mädchen etwa dann, wenn es um den Umgang mit den Kindern geht. Die Befragten waren der Überzeugung, man „*unterscheide nicht zwischen Mädchen und Jungs*“ und dass man alle „*genau gleichbehandelt*“ (Nentwich 2014, 4). Wenn es um das Spielen ging, wurde betont, dass Mädchen auch „*wilde Sachen*“ (ebd., 4) und typische Bubensachen machen dürfen, genauso wie Buben das Spielen mit Puppen erlaubt ist. Doch gerade in dieser Hervorhebung, dass man den Kindern die freie Wahl lasse, liegt das **Paradoxon**. Wird dadurch doch das nach wie vor vorhandene Differenzwissen thematisiert. Durch die Hinweise auf die Gleichheit der Geschlechter und die Betonung, dass man Kindern für das jeweilige Geschlecht untypische Spiele erlaubt, wird zugleich indirekt auch ausgedrückt, was für Mädchen und Jungen als (un-)typisch angesehen wird. Durch die Betonung der Gleichheit der Geschlechter wird gleichzeitig auch ihre Differenz betont. Die Differenz zwischen Mädchen und Buben wird als komplementär organisiert wahrgenommen: Das, was für Mädchen als untypisch angesehen wird, wie etwa Kämpfen, Spielen mit Autos und Zügen, (konstruktives) Bauen aber auch ein starker Drang nach Bewegung, wird als typisch für Jungen beschrieben. Umgekehrt wird es als untypisch beschrieben, wenn Buben mit Puppen spielen oder gerne Kleider tragen (Nentwich 2014, 4f).

In den Augen der Pädagog*innen ist ihr Handeln und der Umgang mit den Kindern geschlechtsneutral und auch die Angebote und Möglichkeiten der Entfaltung, die der Kindergarten bietet, werden als geschlechtsneutral empfunden, sodass sich die Kinder frei daran bedienen können. Durch diese vermeintlich geschlechtsneutrale Behandlung der Kinder, ist es kaum möglich, die Kinderkrippe als einen Ort zu erkennen, an dem Kinder Wissen über Geschlechterdifferenz erlernen. Die Differenz der Geschlechter wird als etwas Natürliches verstanden, und dem individuellen Verhalten des Kindes zugeschrieben. Jene Handlungen, Äußerungen, Arrangements etc., die diese Differenz verstärken oder gar erst erzeugen, können jedoch im Alltag nicht erkannt werden, wenn die Geschlechterdifferenz naturalisiert wird (Nentwich 2014, 5).

Dadurch, dass Differenz vor allem damit erklärt wird, dass sie in den Kindern selbst liegt, werden die Ursachen außerhalb des eigenen Handlungsspielraumes vermutet. Das wiederum macht es möglich, die beobachtete Differenz klar in Übereinstimmung mit der erstrebenswerten Gleichheit zu bringen. Nach dem Motto: Wenn die Kinder diese Differenz schon mitbringen, so liegt es nicht im Rahmen der Möglichkeiten der Pädagog*innen, daran etwas zu ändern (ebd.,

5). Nentwich führt weiter aus, dass zwar einerseits in allen Interviews klar geäußert wurde, dass Buben und Mädchen gleichbehandelt werden müssen, aber andererseits auch ein fest verankertes Wissen darüber herrscht, wofür sich Mädchen und Jungen typischerweise jeweils interessieren. Sie schließt daraus, dass Geschlechterstereotype, die Differenzwissen zum Vorschein bringen, daher ein fester Bestandteil des Alltagswissens der befragten Elementarpädagog*innen sind.

Die Vorstellung der Gleichheit der Geschlechter ist zwar stark im diskursiven Wissen der Pädagog*innen verankert, trotzdem existiert gleichzeitig ein gleichermaßen festgeschriebenes Wissen über Differenz, das den Pädagog*innen zur Erklärung der bestehenden Stereotypen und der im Kindergartenalltag wahrgenommenen Erlebnisse mit Jungen und Mädchen dient. Nentwich geht davon aus, dass diese Gleichzeitigkeit von Differenz und Gleichheit im Diskurs etwas ist, das Veränderungen auf handlungspraktischer Ebene verzichtbar, sogar tendenziell gefährlich macht, da die beschriebene Differenz als unbeeinflussbar verstanden wird und ihr dadurch Legitimität zugeschrieben wird (Nentwich 2014, 5f).

Sie plädiert dafür, den Fokus in der Analyse auf die gleichzeitige Wirkung von Differenz- und Gleichheitsdiskurs zu legen, um so aufzuzeigen, dass diese beiden Elemente gerade in ihrem Zusammenwirken die entstehende Wirklichkeitskonstruktion verfestigen. Dieser wirklichkeitsstabilisierende Effekt gegensätzlicher Diskursbausteine wurde in der Diskurspsychologie als „ideologisches Dilemma“ bezeichnet (Nentwich 2014, 6). Solche widersprüchlichen Gegensätze werden im Alltagsdiskurs als ein wesentliches Merkmal des Alltagswissens verstanden. Das Alltagswissen liefert unterschiedlichste, nichtkongruente Diskursfragmente. Durch ein Changieren zwischen diesen verschiedenen Bausteinen, können Widersprüche nicht nur verschleiert werden, sondern es wird zusätzlich eine Neutralisierung des kritischen Potenzial vorgenommen, das in einem solchen Widerspruch enthalten sein kann. Dadurch wird eine Destabilisierung der Wirklichkeitskonstruktion verunmöglicht. Nentwich spricht hier von einer Paradoxie, da die Stabilität von Wirklichkeitskonstruktionen die Widersprüchlichkeit im Alltagswissen und damit ein Wechseln zwischen Diskurselementen voraussetzt. Bei den Elementarpädagog*innen driftet also nicht nur das Reden und Handeln, das diskursive und das praktische Geschlechterwissen auseinander, sondern die von Wetterer beschriebenen Widersprüche kommen bereits auf diskursiver Ebene zum Vorschein (Nentwich 2014, 6).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass sich Gleichheits- und Differenzwissen nicht klar entweder der rhetorischen oder der praktischen Ebene zuordnen lassen, sondern beide bereits schon auf rhetorischer Ebene zu finden sind. Differenz wird durch normativ verankerte Gleichheit nicht nur verborgen, sondern aufrechterhalten und gestärkt. Nentwich schlägt daher vor,

die Bedingungen der Herstellung und Aufrechterhaltung der Simultanität von Differenz und Gleichheit stärker in den Blick zu nehmen. (ebd. 2014, 10)

Rohrmann (2009, 35) nimmt Bezug auf Permien und Frank (1995), wenn er von „Gleichheitsideologie“ spricht und darauf verweist, dass den realen Unterschieden zwischen Mädchen und Buben von Elementarpädagog*innen eine geringe Relevanz zugeschrieben wird bzw. dass sie ausgeblendet werden. Außerdem ist man der Überzeugung, dass man alle Kinder gleichbehandelt. Ein Eingeständnis einer unterschiedlichen Behandlung der Geschlechter käme einem „pädagogischen Versagen“ gleich und stünde in Konflikt zum eigenen Ideal (ebd., 35). Sowohl männliche als auch weibliche Elementarpädagog*innen bekräftigen, dass in der alltäglichen Arbeit im Kindergarten Kolleg*innen beider Geschlechter das gleiche machen, und Professionalität nicht am Geschlecht festgemacht werden kann. Auch Rohrmann und Aigner (2012) stellen eine Neigung zur Neutralisierung von Geschlecht fest: ihre Untersuchungen ergaben, dass eine überwiegende Mehrheit der befragten Elementarpädagog*innen bei vielen Handlungen keinen Unterschied in der Durchführung durch männliche oder weibliche Kolleg*innen wahrnahmen. Sogar wenn es sich dabei um Aktivitäten, wie kämpferisches Spiel oder körperliches Messen handelte, die üblicherweise Männern zugeschrieben werden (ebd., 273).

Rohrmann (2014) konstatiert, dass viele männliche Elementarpädagogen zwiespältige, widersprüchliche oder unklare Einstellungen zu Männlichkeit verspüren und Schwierigkeiten dabei haben, diese positiv zu bewerten. Viele versuchen deshalb mit Nachdruck, gerade nicht die Besonderheit des Mann-Seins zu betonen, sondern Mädchen und Buben Alternativen zu stereotypisierten Männerbildern aufzuzeigen und ein Vorbild für gleichberechtigtes Verhalten zu sein (ebd., 76).

Es lässt sich also festhalten, dass es für Elementarpädagog*innen einerseits das fest verankerte Ideal der Gleichbehandlung von Mädchen und Buben gibt, welches das selbstständige, individuelle Kind fördern will, und andererseits die unhinterfragte, selbstverständliche Annahme der Unterschiedlichkeit der beiden Geschlechter.

2.4. Multikategorialer Differenzdiskurse (Kubandt)

Kubandt (2016) stellt in der Geschlechterforschung aber auch in der Erziehungswissenschaft der letzten Jahre eine zunehmende Tendenz fest, dass nicht mehr nur einzelne, sondern mehrere Differenzkategorien und deren Verschränkungen und Zusammenwirken in den Blick genommen werden. Für den elementarpädagogischen Bereich sind hier die Studien von Diehm u.a. (2010), Kuhn (2013) und Machold (2015) zu nennen.

Eben genannte Tendenz lässt sich unter anderem an der gehäuften Verwendung der Begriffe **Heterogenität**, **Intersektionalität** und **Diversity** erkennen. Walgenbach (2014) sieht eine mögliche Triebkraft für diese Entwicklung unter anderem in gesellschaftlichen Veränderungen, wie etwa Globalisierung, Migration oder die Pluralisierung von Lebensentwürfen. Dennoch ist das Thema der Differenzen kein wirklich neues: in der Erziehungswissenschaft etwa werden Differenzdiskurse seit einiger Zeit überwiegend in schulpädagogischen Kontexten behandelt und auch im elementarpädagogischen Bereich zeichnen sich in den letzten Jahren vereinzelt entsprechende Entwicklungen ab. Laut Emmerich und Hormel (2013) hat sich die Kategorie der sozialen Differenz in der Erziehungswissenschaft letzter Zeit zu einem zentralem Bezugspunkt für die pädagogische Praxis entwickelt: Begrifflichkeiten wie Heterogenität, Diversität/Diversity oder Vielfalt sind in pädagogischen Kontexten mittlerweile eine Selbstverständlichkeit (Kubandt 2016, 45).

Kubandt (2016) stellt jedoch Problematiken auf begrifflicher Ebene fest. Wenn man Diskurse sozialer Differenz für den Elementarbereich analysiert, trifft man, wie eben erwähnt, unweigerlich auf andere, vorgeblich verwandte oder gar synonyme Ausdrücke wie Heterogenität, Vielfalt, Diversität und in letzter Zeit häufiger auch dem englischen Begriff Diversity (ebd., 45f). In den meisten Veröffentlichungen herrscht jedoch nach wie vor eine Verwirrung ob der verschiedenen Begriffe, so Walgenbach (ebd. 2014, 7). Auch innerhalb der drei Diskurse von Intersektionalität, Diversity und Heterogenität gibt es in Bezug auf Begrifflichkeiten und Konzeptionen viele unterschiedliche Auffassungen, was den großen Umfang der aktuellen Forschungsentwicklungen zu Differenzen bzw. Differenzlinien widerspiegelt. Für die schulpädagogische Praxis und Forschung ist der Begriff der Heterogenität kennzeichnend, wobei man sich hauptsächlich auf Verschiedenartigkeit, Ungleichheit oder das Anderssein von Personen oder pädagogischen Institutionen bezieht, im Elementarbereich hingegen wird häufiger der Diversitybegriff bemüht (Kubandt 2016, 46).

Der Begriff Diversity hat seinen Ursprung im Konzept des Diversity Managements als betriebswirtschaftliche Programme für Organisationen, die einen produktiven Umgang mit Differenzen möglich machen sollen. Neben inhaltlichen Überschneidungen liegt der größte Unterschied zwischen Diversity-Management-Konzepten und pädagogischen Antidiskriminierungsstrategien darin, dass sich erstere nicht nur auf Erscheinungsformen von Verschiedenartigkeit konzentrieren, die eng mit strukturalisierter, sozialer Ungleichheit und Diskriminierung verbunden sind. Kategorien wie Geschlecht, Alter, Behinderung, Herkunft oder Religion sind zwar

auch wichtige Kernelemente des Diversity-Managements, sie werden aber nicht als diskriminierungsrelevante Platzierung im System sozialer Ungleichheit gesehen, sondern als unterschiedliche Lebenserfahrung, was Wertevorstellungen, Lebens- und Arbeitsformen betrifft (ebd., 46 f).

Betrachtet man hingegen pädagogische Diversity-Ansätze, so erkennen die meisten einerseits an, dass Faktoren wie Geschlecht, Alter oder Herkunft relevant für individuelle und soziale Konstruktionen von Identität sind, andererseits aber auch als Ausgangspunkt für Diskriminierungserfahrung gesehen werden können (ebd., 47).

Walgenbach (2014) definiert Diversity als Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten als positive Ressourcen für (Bildungs-) Organisationen. Die Vielfalt der Organisationsmitglieder wird anerkannt und ein positiver Umgang damit angestrebt (ebd., 92). Sie weist auch darauf hin, dass es innerhalb von Diversityansätzen zwei verschiedene Richtungen gibt: affirmative und machtkritische Ansätze. Während erstere Differenzen positiv besetzen, konzentrieren sich letztere eher auf problematische Momente im Zusammenhang mit Differenzen (ebd., S. 92 ff.).

So kann man in den erwähnten Ansätzen unterschiedliche Auffassungen des Differenzbegriffes nachzeichnen. Differenz kann damit nicht nur als soziale Ungleichheit begriffen werden, sondern auch als Unterschiede, im deskriptiven Sinne. Diversity-Ansätze, die machtkritisch sind, verstehen Differenz als soziale Ungleichheit und sehen diese als Resultat gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen, mit denen entsprechende soziale Konstruktionsprozesse verbunden sind. (vgl. Kubandt 2016, 47)

Eine vergleichbare Auffassung von Differenz bzw. Differenzierungen zeichnet auch die verstärkt in der Geschlechterforschung behandelte Perspektive der **Intersektionalität** aus: Unter Intersektionalität versteht man Winker und Degele (2009) zufolge, dass Macht- und Herrschaftsverhältnisse und soziale Ungleichheiten nicht getrennt voneinander gedacht werden können, sondern in ihren Verschränkungen analysiert werden müssen. Der Blick wird auf die gleichzeitige Wechselwirkung von sozialen Ungleichheitskategorien wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu gerichtet (ebd., 2009, 11ff).

Walgenbach (2014) hält den intersektionalen Ansatz als geeigneter für die erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis, weil er offener ist für unterschiedliche methodische Zugänge und Methodologien, als vergleichbare Ansätze, wie etwa der Doing-Diffe-

rence-Ansatz. Kritik übt sie jedoch an der verengten Perspektive des Ansatzes, weil er Machtverhältnisse *immer* als soziale Ungleichheit charakterisiert. Die Ansätze zu Diversity und Heterogenität seien hier deutungsoffener konzipiert, so Walgenbach (ebd., 55). Kubandt (2016) zufolge, werden in Diversityansätzen werden Differenzen eher positiv konnotiert und etwa als positive potenzielle Ressourcen gesehen, wohingegen der Intersektionalitätsansatz Differenz stets als soziale Ungleichheit versteht, was einer negativen Markierung gleichkommt (ebd., 48).

Durch die zunehmende Verlagerung des Fokus von Differenz auf Differenzierungen ist außerdem fraglich, sowohl in Methodologie als auch Empirie, wie sich ein Zusammenwirken verschiedener Differenzkategorien darstellt. Konzentriert man sich auf die Berücksichtigung der Differenzkategorie Geschlecht, so gibt es hier, je nach Ansatz, unterschiedliche Positionierungen (Kubandt 2016, 48).

Generell gilt aber Kubandt (ebd.) zufolge, dass sowohl eine eindimensionale Perspektive auf Geschlecht als auch eine mehrdimensionale Sicht des Zusammenspiels von Differenzen dann zum Problem wird, wenn die Bedeutung von Differenzlinien als a priori vorhanden begriffen und als Ausgangspunkt für normative Zielsetzungen herangezogen wird, ohne den Ursprung bzw. die Entstehung dieser Differenzierungsmerkmale und deren tatsächlicher Rolle im pädagogischen Alltag zu hinterfragen. Dies birgt die Gefahr, dass verkannt oder verschleiert wird, dass Differenzen nicht einfach von Anfang an da sind, sondern das Ergebnis sozialer Zuschreibungspraktiken darstellen (ebd., 48).

Angelehnt an Kubandt (2016, 48), die zwar die Entwicklung begrüßt, dass mittlerweile unterschiedliche Differenzlinien untersucht werden und es dennoch für notwendig hält, weiterhin einzelne dieser Differenzkategorien und ihre Spezifik zu untersuchen, wird in der vorliegenden Masterarbeit mit derselben Perspektive an das Forschungsthema herangegangen und die Untersuchung des einzelnen Differenzmerkmals Geschlecht priorisiert, denn auch wenn Geschlecht verstärkt als intersektionale oder interdependente Kategorie in ihrer Verflechtung mit anderen Differenzkategorien untersucht wird, so darf, laut Kubandt (ebd.) weiterhin nicht darauf vergessen werden, dass hinter der Kategorie Geschlecht eine eigene Wissenschafts- und Theorie-tradition steht. Abgesehen davon sieht Kubandt für den frühpädagogischen Bereich noch keine Notwendigkeit für eine unikategoriale empirische Betrachtung von Geschlecht, weil es dazu, vor allem im deutschsprachigen Raum, bislang kaum Forschungen gibt (ebd., 49f).

Wenngleich auch die Kategorie Geschlecht das zentrale Analysemerkmal darstellt, wird der sozialen und kulturellen Vielfalt des Kindergartens und seiner Akteur*innen Rechnung getragen, indem weitere Aspekte der Differenz, wie etwa Alter, sexuelle Orientierung oder Migrationsgeschichte, in der Auswertung des empirischen Materials ebenso beachtet werden, um blinde Flecken in der Analyse zu vermeiden.

3.Elementarpädagogik in Österreich

Die Elementarpädagogik als institutionalisierte pädagogische Arbeit mit unter Sechsjährigen wird in Österreich als eigenständiger, wenn auch noch sehr junger Bildungsbereich anerkannt und erfährt somit eine Gleichstellung mit anderen Bildungseinrichtungen, wie etwa der Schule, auf politischer wie auch auf gesellschaftlicher Ebene. Damit einher geht auch ein eigener Bildungsauftrag, der vor allem auf die spezifischen Lern- und Entwicklungsaufgaben von Kindern bis zum 6. Lebensjahr ausgerichtet ist (Hartel u.a., 183).

3.1.Zur Ausbildung von Elementarpädagog*innen

Die Ausbildung findet überwiegend an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik statt, auch unter der Abkürzung BAfEP bekannt (früher BAKIP; Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik). Es handelt sich hier um eine fünfjährige Berufsbildende Höhere Schule (BHS), die mit der Absolvierung der Reifeprüfung und dem Erwerb der Berufsberechtigung für elementarpädagogische Einrichtungen abschließt. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Ausbildung an einem vier- oder sechssemestrigen, berufsbegleitenden Kolleg zu absolvieren, welches als Zugangsvoraussetzung eine abgeschlossene Reifeprüfung, Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung voraussetzt (Hartel u.a. 2018, 196).

Derzeit wird die Ausbildung an 29 Schulen in Österreich angeboten, elf davon werden von der katholischen Kirche geführt, bei 16 handelt es sich um Bundesschulen und zwei unterstehen der Gemeinde Wien und Wiener -Neustadt. Etwa ein Drittel der Pädagog*innen absolviert die Ausbildung in einer kirchlichen Einrichtung (Aigner/Rohrmann 2012, 49).

3.1.1. Fehlende Akademisierung?

Österreich ist das letzte der europäischen Länder, in dem die Ausbildung von Elementarpädagog*innen nicht im tertiären Sektor erfolgt. Die Diskussion um die Anhebung des Ausbildungsniveaus und eine Akademisierung der Elementarpädagogik ist in den letzten Jahren immer wieder Gegenstand bildungspolitischer und bildungswissenschaftlicher Debatten gewesen (vgl. Speth 2010; vgl. Datler, Hover-Reisner, Steinhardt 2010). Eine wesentliche Kritik am Status Quo bezieht sich darauf, dass die Ausbildung im Alter von 14 bis 15 Jahren sehr früh beginnt. Hartel u.a. (2018) zufolge wird das Alter der Auszubildenden und das Ausbildungsniveau in vielen Studien als wesentlicher Einflussfaktor für die Qualität der pädagogischen Arbeit gesehen (vgl. ebd., 197). Im Zuge der Bildungsreform zur Pädagog*innenbildung war zwar ein Bachelorstudium für den Elementar- und Primarbereich angedacht, wurde dann aber doch nicht umgesetzt. Im Zuge des Lehramtstudiums für die Primarstufe kann allerdings der Schwerpunkt „Elementarpädagogik“ gewählt werden, der sich mit dem Übergang vom Elementarbereich in die Schule befasst (ebd., 197). Seit dem Wintersemester 2018/19 gibt es an den pädagogischen Hochschulen der Verbünde in allen Bundesländern außer Tirol und Vorarlberg, elementarpädagogische Studiengänge auf Bachelorniveau, die für pädagogisches (Leitungs-)Personal elementarer Bildungseinrichtungen gedacht sind (Hartel u.a. 2018, 197).

Der nationale Bildungsbericht 2018 sagt aus, dass es für Österreich auffallend wenige Untersuchungsergebnisse zur kompetenz-, handlungs- und evidenzbasierten Professionalisierung gibt. Gut untersucht ist nur die formale Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Hartel u.a., 208). Der Bericht geht aber jedenfalls von Professionalisierungsbedarfen in Österreich aus, denn Befunde aus Deutschland (auch wenn diese nicht direkt und nur mit Vorbehalt übertragen werden können), wo ähnliche Ausbildungsstrukturen für Elementarpädagog*innen vorliegen, zeigen, dass Studierende elementarpädagogischer Studiengänge bedeutend mehr sprach- und mathematikbezogenes Wissen besitzen als angehende Elementarpädagog*innen, keine akademische Ausbildung absolvieren (ebd., 200).

Hartel u.a. (2018) geben im Nationalen Bildungsbericht 2018 Handlungsempfehlungen zur Professionalisierung ab, indem sie sich auf internationale Forschungsbefunde berufen, die akademischen Fachkräften Kompetenzvorteile konstatieren. Auch in Betracht der Akademisierungsbewegungen in Europa sollte den Autor*innen zufolge auch in Österreich Bachelor und Masterstudienangebote im Bereich der Elementarpädagogik verstärkt angeboten werden (ebd.,

208f). Des Weiteren leiten die Autor*innen aus internationalen Studien größeren Forschungsbedarf im Bereich der handlungsbasierten Professionalisierung ab. Dieser beziehe sich auf ein wenig explizites Zurückgreifen auf Fachwissensbestände bei der Reflexion pädagogischen Handelns. Sie halten die Rahmenbedingungen in Österreich für eine nachhaltige akademische Aufwertung noch für wenig förderlich und sehen eine Reihe an Faktoren als innovationshemmend für die Akademisierung des Berufsstandes: die gesetzlichen Anstellungsvoraussetzungen, die relativ geringe Bezahlung der Fachkräfte, dass Bachelorstudien vorerst nur an Pädagogischen Hochschulen eingeführt werden und dass einer wissenschaftliche Infrastruktur weitgehend fehlt (ebd., 199).

Hartel u.a. hat auch bisherige internationale Forschungen zu formalen und kompetenzbasierten Kenntnissen in den Blick genommen, und fasst die internationale Befunde unter der Erkenntnis zusammen, dass zum einen ein insgesamt ausbaufähiges Wissensniveau bei Elementarpädagog*innen besteht und zum anderen Hinweise auf Kompetenzvorteile einer akademischen Ausbildung der Fachkräfte vorliegen. Für Österreich kann man aus den Ergebnissen den Schluss ziehen, dass vieles eher für eine Anhebung der Ausbildung auf akademischem Niveau spricht als dagegen. Differenzierte Untersuchungen mit Österreichbezug gibt es jedoch keine, ebenso wenig wie Forschungen zu pädagogischen Einstellungen sowie motivationaler und selbstregulativer Faktoren der Fachkräfte (Hartel u.a. 2018, 200).

Nun folgend soll im Fokus stehen, inwiefern Wissen zu geschlechtsbezogenen Themen in der Ausbildung vermittelt wird und welche Anreize die Lehrpläne für eine gendersensible, pädagogische Praxis liefern.

3.1.2. Die gesetzliche Verankerung von geschlechtersensiblen Arbeiten in Kindergärten

Um die geschlechtliche, sprachliche, sexuelle und kulturelle Vielfalt einer Gesellschaft auch im institutionalisierten Elementarbereich ausreichend widerzuspiegeln, gibt es in den Bildungs- und Lehrplänen der BAfEP den gesetzlichen Auftrag, auf diese Diversität auch in der pädagogischen Praxis zu achten und um Benachteiligung entgegenzuwirken (Grassl u.a. 2015, 4).

Seit 2009 gibt es den sogenannten Bundesrahmenplan, welcher bundesländerübergreifend für alle elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich gilt. Damit ist erstmal ein für gesamt Österreich geltendes Regelwerk für die elementare Bildung von 0-6-jährigen Kindern veröffentlicht worden. Der BRP soll sowohl Elementarpädagog*innen als auch den Ausbilder*innen eine Anleitung bieten, wie Kinder in elementarpädagogischen Institutionen bestmöglich gefördert werden können. Entstanden ist er im Auftrag der Landesregierungen und in Zusammenarbeit mit den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen des Charlotte – Bühler – Instituts und den Expert*innen der Bundesländer. Mit dem Begriff der “elementaren Bildungseinrichtungen” werden hier alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt gemeint (Charlotte-Bühler-Institut 2009, 1). Im BRP finden sich die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse. Der Fokus liegt auf dem Bild des Kindes als kompetentes Individuum, dem Rollenverständnis der Pädagog*innen, der Formulierung von Prinzipien, sowie den theoretischen Ausführungen zu Bildung und Kompetenzerwerb, zu Transitionen und zu pädagogischer Qualität (ebd., 1).

Prinzipien

Der Bundesrahmenplan gibt zwölf Prinzipien vor, die handlungsleitend für elementare Bildungsprozesse sein sollen: Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen; Individualisierung; Differenzierung; Empowerment; Lebensweltorientierung; Inklusion; Sachrichtigkeit; Diversität; Geschlechtssensibilität; Partizipation; Transparenz und Bildungspartnerschaft (ebd., 3f).

Die Prinzipien Diversität und Geschlechtssensibilität sind von besonderem Interesse für die Masterarbeit und werden daher genauer dargestellt:

„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., 4).

„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)

Angesichts eines 60 Seiten starken Dokumentes kann angemerkt werden, dass Geschlechtssensibilität hier nicht den allergrößten Stellenwert einnimmt, da dies der einzige Absatz ist, an dem darauf eingegangen wird.

Geschlechtssensibles Arbeiten ist im Bundesrahmenplan also vorgeschrieben, jedoch ohne genauere Ausformulierung, wie dieses in praktischer Umsetzung aussehen könnte. Diese offene Formulierung der Kompetenzen und Prinzipien im BRP wird damit argumentiert, den Pädagog*innen ein möglichst freies Arbeiten ermöglichen zu können.

Da es bisher keine flächendeckenden Studien zur Implementierung von geschlechtssensiblen Arbeiten in Österreichs Kindergärten gibt, ist somit auch kein aussagekräftiges empirisches Material darüber vorhanden, inwieweit das Prinzip des geschlechtssensiblen Umgangs bereits Einzug in die Ausbildung bzw. in weiterer Folge in das praktische Tun der Pädagog*innen gefunden hat. Es gibt nur einige wenige Evaluierungsberichte aus gendersensibel geführten Kindergärten in Österreich, die erste Anreize für eine Umsetzung bieten würden (vgl. dazu etwa Greul u.a. 2009). Als Unterstützungstool für die Umsetzung von gendersensibler Pädagogik ist vor allem die Education Box (2015) zu nennen, die neben theoretischen Grundlagen auch methodische Anregungen für die Praxis in der Elementarpädagogik liefert.

Dennoch ist nicht klar, wie stark diese Publikationen schon Eingang in die Ausbildung der Pädagog*innen gefunden haben. Auch zu dieser Frage kann die vorliegende Masterarbeit ihren Anteil leisten, um zu eruieren, in wie weit die Fachkräfte die Umsetzung von gendersensibler Pädagogik in der Ausbildung und Praxis bereits vermittelt bekommen bzw. umgesetzt haben.

Aus den bisherigen Darstellungen lässt sich somit zusammenfassend festhalten, dass Geschlecht und Geschlechtersensibilität in der Theorie, und in den Lehrplänen der elementarpädagogischen Einrichtungen zwar thematisiert wird, jedoch nicht in jenem Ausmaß, in dem Geschlecht im alltäglichen Leben präsent ist. Kinder sind von Geburt an mit der eigenen Geschlechtlichkeit, der ihres Umfeldes und den damit einhergehenden Geschlechterkonstruktionen konfrontiert. Daher wird im nächsten Kapitel auf die Entwicklung und das Erlernen von geschlechtlichen Konstruktionen im Kindesalter eingegangen.

3.2. Geschlecht lernen bei Kindern

Darüber, wann Kinder Geschlechterrollen, -identitäten und -unterschiede erlernen bzw. entwickeln, gibt es in der Literatur eine Vielzahl an unterschiedlichen Angaben. Nicht nur, weil Babys und Kleinkinder noch nicht direkt befragt werden können, sondern auch weil es eine große

Bandbreite an Methodiken und Interpretationen der Ergebnisse gibt. Es sollte daher nicht außer Acht gelassen werden, dass es nur körperliche Veränderungen sind, die man gesichert am fortschreitenden Alter messen kann. Andere Entwicklungsschritte, wie die hier beschriebenen, sind vor allem von sozialen und individuellen Umständen der jeweiligen Entwicklungsphase der Kinder abhängig. Die größten Unterschiede gibt es in der Auffassung darüber, ab wann Kinder Geschlechter lernen zu unterscheiden: Neueren Studien zufolge können Säuglinge schon mit drei, spätestens aber sechs Monaten anhand der Stimmen zwischen Männern und Frauen unterscheiden. Anhand der Gesichter gelingt ihnen diese Unterscheidung mit neun bis zwölf Monaten. Eine Unterscheidung zwischen männlichen und weiblichen Erwachsenen ist also zum Ende des ersten Lebensjahres möglich (Rohrmann 2008, 16).

Die Unterscheidung zwischen Mädchen und Buben können sie allerdings erst frühestens am Ende des zweiten Lebensjahres treffen, so Rohrmann (ebd. 2019, 1067). Bei der Geschlechterdifferenzierung hilft ihnen vor allem die Orientierung an äußeren Merkmalen wie etwa Haare und Kleidung und nicht an den realen biologischen bzw. körperlichen Unterschieden. Innerhalb der ersten drei Lebensjahre erlernen Kinder die drei wesentlichen Aspekte der Kategorie Geschlecht, so Paseka (ebd. 2008, 20f). Sie zählt dazu erstens die Aneignung der Dimension Geschlecht: diese umfasst das Verständnis von sex als körperlichem Geschlecht, sex category als soziale Geschlechtszugehörigkeit und gender als soziales Handeln unter Berücksichtigung der normativ geltenden Regeln für das jeweilige Geschlecht. Der zweite Aspekt der Aneignung ist das Verständnis von Geschlechterdifferenzen: dies meint die binäre Geschlechterordnung unserer Gesellschaft zu verstehen, denn nur durch diese Differenzierung zwischen Mann und Frau ist auch die eigene Geschlechtsidentifizierung möglich (ebd., 20).

Das dritte Element der Aneignung ist das Wissen um Geschlechterverhältnisse, also zu verstehen, welche hierarchischen und patriarchalen Strukturen das Verhältnis der Geschlechter durchziehen. Diese Asymmetrie lässt sich bereits früh im Bewusstsein der Kinder erkennen, wenn sie merken, dass es beispielweise positiv bewertet wird, wenn sich Mädchen etwa für männliche Berufe interessieren, es aber eine eher negative Bewertung mit sich bringt, wenn Buben weibliche Verhaltenszüge zeigen. (Paseka 2008, 20f). Allerdings gibt es auch Studien, die belegen, dass auch Mädchen mit negativer Bewertung konfrontiert sind, wenn sie als jungenhaft und burschikos gelten. (vgl. dazu UNESCO 2011; vgl. Focks 2016b).

Bis zu ihrem sechsten Lebensjahr erlernen Kinder dann weitere Normen der Kategorie Geschlecht: Die Norm der Zweigeschlechtlichkeit, der Unveränderbarkeit, der Heterosexualität, der Eindeutigkeit sowie die Norm der Naturhaftigkeit (Paseka 2008, 17ff). Rohrmann (2019)

geht davon aus, dass Kinder im Zeitraum bis zu ihrem sechsten Lebensjahr nicht nur Wesentliches über Geschlechterkonstanz, -unterschiede und -stereotype verinnerlichen, sondern auch eine grundlegende Geschlechtsidentität erwerben (ebd., 1067f).

Das früheste Erleben des eigenen Geschlechts ist bei Kindern noch undifferenziert. Ihr subjektives Selbstgefühl ist noch nicht von ihrem tatsächlichen Geschlecht eingeschränkt. Erst später begreifen sie was davon als männlich und weiblich gilt (Rohrmann 2009, 17). Mit Sicherheit können sie dann im Alter zwischen zwei und drei Jahren sich selbst und andere dem richtigen Geschlecht zuzuordnen. Damit einher geht auch ein Lernen darüber, welches Geschlecht etwa für welche Aufgaben zuhause verantwortlich ist (Paseka 2009, 25).

Zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr verstehen Kinder, dass sich ihre Geschlechtszugehörigkeit nicht verändert und sich auch durch geschlechtsuntypisches Verhalten oder Aussehen nicht ändert (Rohrmann 2019, 1068). Paseka (2009) zufolge kann erst ab dem fünften Lebensjahr von einem gesicherten Verständnis der Geschlechterkonstanz ausgegangen werden. Davor sei ihnen die Geschlechterkonstanz noch nicht bewusst und manche Kinder seien unsicher, ob das ursprüngliche Geschlecht etwa durch Kleidung oder Frisur verändert werden kann (ebd., 25). Sobald diese Bewusstwerdung jedoch einsetzt, wird zur Verfestigung der Geschlechtszugehörigkeit und ihrer Unveränderlichkeit versucht, Eigenschaften zu erwerben, die es mit „typisch männlich“ bzw. „typisch weiblich“ (ebd., 25) verbindet. Es geht aber auch darum, von anderen als Mädchen oder Junge erkannt zu werden. Dies wird anhand des äußeren Erscheinungsbildes versucht sicher zu stellen, indem beispielsweise auf besonders traditionelle Farbwahl bei Kleidung oder Spielsachen zurückgegriffen wird. Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Buben zeigen sich recht früh, wobei die Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen weitaus größer sind als dies zwischen den Gruppen der Fall ist. Eindeutigere Unterschiede im Verhalten zwischen Buben und Mädchen sind erst im weiteren Verlauf der Entwicklung nachzuweisen, wobei die Rohrmann (2019) die empirischen Befunde dazu als widersprüchlich einstuft (ebd., 1068).

Viele Studien zeigen, dass vor allem Jungen darauf achten, kein zu weibliches Verhalten zu zeigen, um nicht als verweiblicht, unmännlich oder sogar als homosexuell zu gelten. Durch betont cooles Verhalten wird versucht, die Männlichkeit zu betonen und neben riskantem Verhalten auch Mädchen abzuwerten. (Paseka 2008, 26)

In der Zeit ab dem frühestens zweiten und spätestens ab dem dritten Lebensjahr zeigt sich vermehrt, dass Kinder gleichgeschlechtliche Kinder als Spielpartner*innen bevorzugen. Homogene Peergroups schaffen „habituelle Sicherheit“ (ebd., 26), daher wird vor allem der Kontakt zu Gleichgeschlechtlichen gesucht und durch aktives Einüben die jeweilige Geschlechterrolle eingeübt. Die eigene Geschlechtsidentität wird dadurch bestätigt und jede Handlung, jede Interaktion mit anderen wird basierend darauf wahrgenommen und bewertet (ebd., 26ff).

Das Erwerben von Geschlechtsidentität ist also ein aktiver Prozess des sich Selbstdarstellens als Mädchen oder Bub anhand des Verhaltens, aber auch durch Kleidung und weitere optische Symbole wie Schmuck oder Frisur. Damit einher somit geht auch die Reproduzierung der binären Geschlechterordnung, indem sie in ihrer Selbstdarstellung auf die Bedingungen, Erwartungen und Strukturen des Systems zurückgreifen, die wiederum dieses Handeln erst ermöglichen (Paseka 2008, 25f).

Gleichzeitig wächst auch die Bedeutung der Geschlechterkategorien und das Verständnis der Geschlechterstereotype. Trautner (2002) spricht hier von einem „dramatische Anwachsen der Bedeutung der Geschlechterkategorien“ im Alter von drei bis sechs und begründet dies mit der diesem Alter entsprechenden Entwicklung, Dinge nach Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zu ordnen (Trautner 2002, 658, zit. nach Rohrmann 2019, 1068). Auch das Wissen über geschlechtsspezifische Stereotype wächst schnell und Kinder bilden zunächst sehr strenge, normgenaue Ansichten, wobei diese im Grundschulalter dann zunehmend differenzierter und zumindest teilweise flexibler gesehen werden (vgl. ebd., 659ff, zit. nach. ebd., 1068).

Der Kindergarten ist mitunter die erste, öffentliche Bühne, auf der Kinder diese oben beschriebenen Prozesse der Selbstdarstellung einüben können. Nun folgend wird erläutert, weshalb aber gerade dieser Ort einer ist, der durch seine institutionellen, organisatorischen und strukturellen Regeln die Reproduktion der traditionellen Geschlechterverhältnisse reproduziert werden.

3.3. Doing Gender im Kindergarten - Kindertageseinrichtungen als prägende Sozialisationsinstanz

Der Kindergarten spiegelt nicht nur die gesellschaftliche Geschlechterordnung wider, sondern diese Ordnung findet sich auch in der Struktur der Institution „eingeschrieben“ (Rabe-Kleberg 2003, 26) wider. Neben räumlichen, strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sind es auch die Kompetenzen der Fachkräfte, deren Handlungsmöglichkeiten sowie die der

Kinder, als auch die Erwartungen von und an die Eltern, die die Geschlechterstrukturen reproduzieren und verfestigen. Schneider (2013) sieht in Kindergärten eine Infrastruktur des doing gender vorherrschen, denn es sind Orte, an denen sowohl Kinder als auch das Personal immer wieder ihr Geschlecht über Darstellungen und Zuschreibungen aktiv herstellen und bestätigen. Schneider sieht sowohl in den Lehrplänen der BAfEPs, in den Bildungsplänen der Kindergärten, bei Fortbildungsteilnehmer*innen und in wissenschaftlichen Studien, dass Elementarpädagog*innen zwar geschlechtsneutrales Verhalten anstreben und stereotypes, geschlechterklichscheeverfestigendes Verhalten vermeiden wollen, aber sieht dies aufgrund der institutionell eingeschriebenen Geschlechternormen und -verhältnisse als schwierig bis nicht möglich, und benutzt hier auch die Bezeichnung des „heimlichen Lehrplans“ (ebd., 25). Rabe-Kleberg (2003) kritisiert darüber hinaus, dass kaum empirisches Material über vorherrschende Genderstrukturen und Genderinteraktionen innerhalb der Institutionen und zwischen den beteiligten Handlungsebenen vorliegt (ebd., 92).

Der Kindergarten ist schon seit seinen Anfängen eine überwiegend weibliche Institution und somit ein Milieu, in dem traditionelle, gesellschaftliche Konstruktion von Weiblichkeit in Strukturen, Regeln und professionellem Habitus wirken, und alle Beteiligten reproduzieren diese durch ihr tägliches Handeln immer wieder aufs Neue (Rabe-Kleberg 2003, 64). Der Kindergarten ist also von einer geschlechtsspezifischen Beschränkung betroffen, die alle Involvierten in ihren Möglichkeiten und Chancen des Lebens behindert und die Aufrechterhaltung des ungleichen und diskriminierenden Geschlechterverhältnis stützt (ebd., 64f).

Der Kindergarten lässt sich also als „weiblicher Raum“ bezeichnen, der in der Sozialisation der weiblichen Fachkräfte, in der Raum- und Materialgestaltung und -ausstattung, sowie im pädagogischen Handeln der Fachkräfte ersichtlich wird (Aigner/ Rohrmann 2012, 34f). Rabe-Kleberg gibt zu bedenken, dass die weibliche Dominanz in den Kindergärten, die sich auch in dessen Strukturen manifestiert, vermutlich dazu führt, dass Mädchen eher Verhaltensweisen annehmen, die als typisch weiblich gelten, während Buben eher Einschränkungen erfahren, wenn es etwa um Formen der verbalen Konfliktaustragung bzw. der Konfliktvermeidung geht, die sich nach traditionell weiblichen Harmonievorstellungen richten (ebd., 66).

Rabe-Kleberg (ebd.) konstatiert, dass viele Elementarpädagog*innen betonen und sich bemühen, die Kindern geschlechtsneutral zu behandeln. So als würden die unter Kapitel 3.2. beschriebenen Prozesse nicht stattfinden, als hätten Kinder kein Geschlecht, das sich in unterschiedlichen Ausprägungen von Verhaltensformen und Orientierungen darstellt. Ebenso wenig würden die Fachkräfte ihr eigenes Geschlecht bzw. dessen Einfluss auf den Umgang mit den Kindern reflektieren – so als hätten sie selbst kein Geschlecht. Dieses festzustellende Verhalten

resultiert der Autorin zufolge aus dem professionelles Missverständnis, alle Kinder gleich behandeln zu müssen. Die Autorin führt es zurück auf einen Mangel an professioneller Reflexion und Qualifikation zurück (ebd., 65f).

Der Kindergarten mit all seinen (teils impliziten) Strukturen, Regeln und Ordnungen sowie die darin agierenden Erwachsenen und Kinder tragen zur Herstellung bzw. Reproduktion der Geschlechterverhältnisse bei. Im nun folgenden Kapitel wird genauer auf die Rolle der Elementarpädagog*innen eingegangen.

4. Die Rolle der Elementarpädagog*innen

Wie bereits eingangs bereits angemerkt wurde, spielen Elementarpädagog*innen eine wichtige Rolle für die kindlichen Konstruktionen von Gender. Darum ist es unabdingbar, auch die Konstruktionsprozesse der Erwachsenen zu untersuchen und zu analysieren, wie die Fachkräfte sowohl untereinander als auch mit den Kindern den Umgang mit Männlichkeit und Weiblichkeit gestalten.

4.1. Elementarpädagogik als Frauendomäne

Durch den überwiegenden Frauenanteil ist das Geschlechtersystem in Kindergärten durch typisch weibliche Beziehungsmuster und Gestaltungsmerkmale gekennzeichnet (Rohrmann 2009, 34). Den Beruf der Elementarpädagog*innen als weiblichen Beruf zu bezeichnen, scheint durchaus seine Berechtigung zu haben, wenn man seine historische Entwicklung in den Blick nimmt. Die institutionalisierte Betreuung von Kindern ist seit jeher in Frauenhand. Innerhalb der von bürgerlichen Männern geprägten Vorstellungen von Mütterlichkeit erachteten Frauen primär als für die Erziehung und den Haushalt zuständig. Für ledige Frauen fungierte eine Beschäftigung in der sozialen Arbeit als Kompensation für Ehe und Muttersein. Der Beruf der Kindergärtnerin schien für Frauen passend, weil er ihrem natürlichen „Wesen“ entsprach. So sehr der Beruf den Frauen zugeschrieben wurde, so ist es doch ebenso bemerkenswert, dass die ersten Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder im 19. Jahrhundert meist von Männern gegründet wurden (Rabe-Kleberg 2003, 43f).

Nicht nur die historische Analyse, sondern auch ein Blick auf die Datenlage unterstreicht, dass es sich um einen frauendominierten Beruf handelt, in dem Männer deutlich unterrepräsentiert

sind. Lag der Prozentsatz von männlichem pädagogischen Personal in österreichischen Kindergärten 1972/73 bei 3,2%, sank er im Jahr 1991/92 auf 0,5%, stieg 2011/12 auf 1,6% und lag im Jahr 2018/19 wieder bei 0,5% (vgl. Statistik Austria Kindertagesheimstatistik Österreich 2018/19).

Das Überwiegen der weiblichen Anteils im elementarpädagogischen Bereich wurde lange nicht hinterfragt. Innerhalb der letzten Jahre führten jedoch mediale Beiträge und Statistiken über Bildungsnachteile von Buben in einigen Ländern zu kontroversen Debatten über die „Feminisierung der Pädagogik“ und die Bedeutung von Männern in elementaren Bildungseinrichtungen (Rohrmann 2009, 43). Im folgenden Kapitel wird auf die wenigen Studien Bezug genommen, die untersuchen, welche Bedeutung das Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte für die Entwicklung von Kindern hat.

4.2. Die Bedeutung des Geschlechts pädagogischer Fachkräfte für die Geschlechterkonstruktionen der Kinder

Dass männliches Personal in frühkindlichen Erziehungsinstitutionen unterrepräsentiert ist, ist also kein Novum, wie im vorangegangenen Kapitel ausgeführt wurde. Obwohl die Bedeutung von Männern für die Lebenswelten kleiner Kinder seit vielen Jahren diskutiert wird, finden auch Rohrmann, Cremers und Krabel (2012) es umso erstaunlicher, dass es kaum Studien dazu gibt, inwiefern sich das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte auf die Entwicklung von Kindern auswirkt und sich erst in den letzten Jahren allmählich erste Forschungsergebnisse dazu finden lassen. (ebd., 5)

Auch Schneider (2013) sieht das Bemühen um mehr Männer in Kinderbetreuungseinrichtungen erst in den letzten Jahren vermehrt in öffentlichen und politischen Agenden aufkommen. Auffällig ist dabei die allgemeine Übereinstimmung des öffentlichen Diskurses in Österreich und Deutschland, dass Buben „Opfer“ und „Bildungs- und Modernisierungsverlierer“ sind und durch Mädchenarbeit benachteiligt werden. Auch in erziehungswissenschaftlichen Publikationen wird die „Feminisierung“ von Kindergarten und Schule bzw. die Unterrepräsentanz männlichen Personals als eine Erklärung für die als problematisch angesehene Situation der Buben und das schlechtere Abschneiden der Buben herangezogen (ebd. 2013, 34). Schneider sieht in diesen Argumentationen aber eine Zementierung von Gender-Stereotypisierungen anstatt einer Auflösung dieser stattfinden. Die Ansprüche an pädagogisches Personal in frühkindlichen Institutionen haben in den letzten Jahren stark zugenommen. Erkennbar ist dies etwa an der Einführung von Bildungsplänen für Kindergärten, oder an den Aufforderungen, die Ausbildung

von Elementarpädagog*innen auf tertiäres Niveau anzuheben. Zeitgleich werden in aktuellen Programmen, so Schneider, gerade wenig qualifizierte Männer als Pädagogen adressiert und damit, wenn auch weniger offensichtlich, „geschlechterpolitische, arbeitsmarktpolitische und professionalisierungstheoretische Dimensionen mitverhandelt“ (Schneider 2013, 34f).

Zur Frage, warum mehr Männer in Kindergärten vertreten sein sollten, arbeiten Rohrmann, Cremer und Krabel (2012) drei Argumentationslinien heraus, die nun folgend dargestellt werden:

Das erste Argument bezieht sich darauf, dass das „männliche Element“ (ebd., 4) in Kinderbetreuungseinrichtungen fehlt und durch die überproportionale Dominanz weiblicher Pädagoginnen die Lebenswelten der Kinder von dieser Überzahl bestimmt werden. Das kann sich etwa in der Raumgestaltung und Spielangebote niederschlagen, ebenso wie im Kommunikations- und Konfliktverhalten. Ebenso führt es mitunter dazu, dass „typisch“ männliche Interessen und Verhaltensweisen zu wenig Beachtung finden, beschränkt oder negativ bewertet werden. Exemplarisch wären hier etwa Handwerk und Technik, Fußball oder auch risikobereiteres Verhalten zu nennen. Deswegen, so die Argumentationslinie, sollen männliche Pädagogen dieser weiblichen Dominanz etwas entgegensetzen. Damit verbunden sind Erwartungen, wie dass sie vermeintlich typisch männliche Aufgaben und Aktivitäten übernehmen oder dass sie sich in konflikthaften Auseinandersetzungen besser behaupten können. Mit solchen Erwartungen wird, ohne es zu explizieren, vorausgesetzt, dass Männer per se für diese Zwecke geeignet sind, weil sie eben Männer sind (Rohrmann u.a. 2012, 4).

Die zweite Argumentationslinie bezieht sich darauf, dass Buben männliche Identifikationsfiguren brauchen. Dass Väter und andere männliche Bezugspersonen für Buben und ihre Entwicklung bedeutsam sind, ist den Autoren zufolge schon seit den 1990er Jahren in entwicklungs- und tiefenpsychologischen Forschungen herausgearbeitet worden. Die Forderung nach mehr Männern in der institutionellen Kinderbetreuung lässt jedoch schnell außer Acht, *wofür* Buben eigentlich Männer brauchen und wie diese dann eigentlich sein sollten, um sich als Vorbildfiguren zu eignen. Darüber hinaus wird kaum besprochen, inwieweit auch Mädchen männliche Bezugspersonen für ihre Entwicklung brauchen (ebd., 4).

Das dritte und letzte Argument beinhaltet die Überzeugung, dass geschlechtergerechte Erziehung sowohl Männer als auch Frauen braucht. Immer mehr setzt sich die Ansicht durch, dass Änderungen im Geschlechterverhältnis die Beteiligung von Frauen *und* Männern brauchen. Durch das Einführen von Gender Mainstreaming Konzepten ist das sogar zu einem verbindlichen politischem Ziel erhoben worden. Wesentlich ist hier, im Gegensatz zu den zwei vorherigen Argumenten, die Chancengleichheit und das Gemeinsame der Geschlechter, bis hin

zur Annahme einer Ähnlichkeit oder gar Gleichheit von Männer und Frauen. Gleichzeitig werden hier an Männer keine Erwartungen von Männlichkeit gestellt, sondern eine kritische Beschäftigung mit geschlechterstereotypem Verhalten und Macht- und Herrschaftsverhältnissen (Aigner/Rohrman 2012, 76f).

Widersprüchlichkeiten zwischen den dargestellten Positionen resultieren vorwiegend daraus, dass ihnen unterschiedliche Verständnisse der Begriffe und Theorien von „männlich“ und „weiblich“ zugrunde liegen. Das ist aber ausschlaggebend dafür, ob die Bedeutung männlicher Pädagogen vorwiegend für Buben für Jungen oder auch für Mädchen als förderlich gesehen wird. In der internationalen Forschungslandschaft sieht man die Bedeutung männlicher Pädagogen kontrovers und stellt kritisch fest, dass männliche Elementarpädagogen nur dann zu einer geschlechtergerechten Pädagogik beitragen können, wenn sie selbst genderkompetent sind und geschlechtsbezogene stereotypes Verhalten bei Kindern wahrnehmen und reflektieren können. Subjektive Meinungen bestimmen die kontroversen Debatten, da es bisher wenig empirische Daten dazu gibt, welche Relevanz das Geschlecht von Elementarpädagog*innen tatsächlich für die Entwicklung von Kindern hat (Aigner/Rohrman 2012, 74f).

Auch Rohrman (2014) hält wenig später erneut fest, dass es auf die Frage, warum männliche Bezugspersonen im Kindergarten für Kinder wichtig sind, zwar viele Meinungen gibt, aber bis dato wenige fundierte Forschungsergebnisse. Er vernimmt eine breite gesellschaftliche Zustimmung darüber, dass mehr männliche Pädagogen in die Kindergärten gehören. Trotzdem gab es erst in den letzten Jahren einige wenige Forschungen dazu, ob männliches Personal einen anderen Zu- und Umgang mit Kinder hat, als weibliche Kolleginnen. Die Dresdner „Tandem-Studie“ konnte zeigen, dass es zwischen männlichen und weiblichen Pädagog*innen hinsichtlich der pädagogischen Qualität der Arbeit mit den Kindern kaum Unterschiede gibt. Männer sind demnach keine „besseren“, aber auch keine „schlechteren“ Fachkräfte als Frauen. Bezieht man jedoch das Geschlecht der Kinder mit ein, so zeigen sich geschlechtstypische Muster bei Interessen und Neigungen– am eindeutigsten, wenn die Interaktion zwischen Männer und Buben beziehungsweise Frauen und Mädchen stattfindet (ebd., o.S.).

Die „Innsbrucker Wirkungsstudie“ (W-INN) untersuchte im Zeitraum von 2010 bis 2012 die Wirkung männlicher Elementarpädagogen auf Kinder. Sie tat dies auf einem multimethodalen Weg mittels Videoanalysen der Kinder und Pädagog*innen, sowie Fragebögen für Eltern und Pädagog*innen und projektiver Tests an einer ausgewählten Stichprobe von Kindern. Die For-

scher*innen kamen zu der Erkenntnis, dass es deutliche geschlechtsspezifische Effekte zwischen Fachkräften und Kindern gibt. Die Studie konnte Belege für einen, von den Forscher*innen sogenannten, „Mann-Jungen-Effekt“ erbringen, der deutlich von den Jungen ausgeht, während Mädchen etwas weniger auf das Geschlecht der Pädagogen reagierten. Vom Kontakt der Buben zu männlichem Personal wird öfter berichtet als etwa vom Kontakt der weiblichen Pädagoginnen mit den Jungen. Eine genaue Erklärung für diesen Effekt kann die Studie nicht erbringen, aber sie stellt die Hypothese auf, dass die Unterrepräsentanz von Männern im Kindergarten (und häufig auch eine Abwesenheit von Vätern im privaten Umfeld) dazu führt, dass sie von den Kindern als etwas Besonderes oder Exotisches gesehen und dadurch auch anziehender wirken (Aigner u.a. 2012, 110ff).

Die Forscher*innen stellten fest, dass die Kinder *selbst* diejenigen sind, die den Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Pädagog*innen treffen. Für Buben ist dabei ausschlaggebend, dass sie durchschnittlich häufiger mit den Männern den Kontakt suchen und auch aufrechterhalten. Das Forscher*innenteam führt das zurück auf ein grundlegendes Bedürfnis nach gleichgeschlechtlichem Austausch und Identifikation von Jungen. Dass auch Mädchen dieses Bedürfnis nach Interaktion und Identifikation mit (erwachsenen) Personen des anderen Geschlechts haben, halten sie zwar auch für möglich, trotzdem zeigen die empirischen Ergebnisse, dass Mädchen weniger stark auf das Geschlecht des Kindergartenpersonals reagieren. Ob es nun wegen einer Unterrepräsentanz des „Männlichen“ im Kindergarten ist, oder wegen eines mitgebrachten Mangels an Vätern und Männern im familiären Umfeld, so zeigt sich in den Forschungsergebnissen klar, dass es die Buben sind, die von männlichen Elementarpädagogen angezogen werden und, so die Autoren, diese als Ausgleich zur Überrepräsentanz der weiblichen Fachkräfte brauchen (ebd., 111). Aigner u.a. (2012) sehen diese Sicht auch nicht als Widerspruch zum kontroversen Diskurs darüber, ob und in welchem Maße gewisse Einstellungen, Handlungen usw. gesellschaftlich-kulturell hergestellt werden und/oder natürliche Veranlagung sind. Sie halten es weder für möglich, den historisch-kulturellen Einfluss auf unsere geschlechtsbezogenen Umgang mit Kindern zu leugnen, noch als möglich oder erstrebenswert, die geschlechtlich-körperliche Dimension vollständig zu „neutralisieren“ oder ihre subtile Einwirkung auf unsere sozialen und kulturellen Praxen abzustreiten (ebd., 111).

Die Studie konnte außerdem Hinweise darauf erbringen, dass Elementarpädagog*innen in Abhängigkeit ihres Geschlechts, weder Buben noch Mädchen signifikant bevorzugen aber dass manche weiblichen Pädagog*innen eher dazu tendieren, häufiger in Interaktion mit Mädchen zu treten. Darüber hinaus konnte sie zeigen, dass männliche Pädagogen doch etwas „anders“ erziehen, so die Autoren (ebd., 112). Das äußert sich etwa dadurch, dass sie nachgiebiger und

weniger bestrafend sind. Des Weiteren fand die Studie Anhaltspunkte dafür, dass die Elementarpädagog*innen einen unterschiedlichen Umgang von Männern mit Kindern bestätigen und die grundsätzliche Notwendigkeit von männlichem Personal betonen. Außerdem, dass sich die Mädchen im Vergleich zu den Buben dem Anschein nach leichter damit taten, bessere Beziehungen zu Pädagog*innen beider Geschlechter aufzubauen, mehr Nähe zu ihnen zu suchen und weniger Konflikte mit ihnen hatten. Ein weitere, interessante Beobachtung ist, dass Mädchen in Gruppen, in denen beide Geschlechter als Fachkräfte vertreten waren, höhere Werte im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen zeigen als der durchschnittliche Mädchenwert. Männliche Fachkräfte scheinen darüber hinaus vor allem Buben dazu anzuregen, extrovertiertes und externalisierendes Verhalten zu zeigen. Buben scheinen auch häufiger die Nähe zu männlichem Personal zu suchen. Dies kann sich unter anderem in vermehrtem Blick- und Körperkontakt zum Pädagogen oder im Suchen nach seiner uneingeschränkten Aufmerksamkeit zeigen. Sie suchen auch deutlich mehr Unterstützung bei Aufgaben und Exploration bei männlichen als bei weiblichen Fachkräften. Mit letzteren geraten sie etwas öfter in Konflikt als sie das mit den männlichen Pädagogen tun. Bezüglich der Suche nach Unterstützung bei Exploration und affektiver Abstimmung hat sich das aber bei Mädchen gegenüber männlichen Pädagogen ebenso gezeigt. Die Autoren der Studie halten eine Erweiterung und Differenzierung der bisherigen Forschungsergebnisse in Bezug darauf für notwendig, ob in einer Kindergartengruppe ein dyadisches Fachkraft-Kind-Verhältnis oder eine gemischtgeschlechtliche vs. weibliche Zusammensetzung des Personals vorherrscht. Die bisher diskutierten Ergebnisse basieren überwiegend auf der Analyse einer Fachkraft-Kind-Dyade. Die Forscher*innen der WINN-Studie schließen daraus, dass männliche Pädagogen in Kindergärten vor allem für Buben eine positive Diversifizierung und Bereicherung des Beziehungsalltags bewirken können, aber dass auch Mädchen sowie die Dynamik der Fachkräfteteams davon profitieren können (Aigner u.a. 2012, 112f).

Eine qualitative Studie von Brandes, Andrä und Röseler (2012) hat das Verhalten der Männer in Kindergärten untersucht und ist zu der Schlussfolgerung gekommen, dass männliches Personal „weder Heilsbringer noch Katastrophe“ ist (Standard 2014, o. S.). Mehr Einfluss als das Geschlecht habe die fachliche Qualifikation. So fanden auch Brandes und sein Team heraus, dass Fachkräfte beider Geschlechter mit Mädchen einen eher beziehungsorientiert-narrativen und mit Buben einen eher sachlich-gegenstandsbezogenen Umgang pflegen. Das spricht dafür, dass sowohl Männer als auch Frauen stereotype Annahmen über die Interessen und das Verhalten von Buben und Mädchen haben, und durch ihren Umgang mit den Kindern zu einer Verfestigung bestimmter Verhaltensweisen beitragen. Das Forscher*innenteam stellt zwar einen

emotional engagierten Umgang, aber auch einen Mangel an fachlicher Reflexion bei den Fachkräften fest. Es plädiert daher nicht nur für eine Erhöhung und damit Normalisierung des Männeranteils in Kindergärten, sondern auch dafür, dass das Personal die eigenen Annahmen von Geschlechterrollen stärker reflektiert. (Standard 2014, o. S.)

Auch Rohrmann (2014) ist der Überzeugung, dass sowohl Mädchen als auch Buben von männlichen Pädagogen als Interaktionspartner profitieren, da sie durch sie Unterschiede erfahren und daran lernen können. Wichtig ist allerdings, zu betonen, dass Mann-Sein alleine noch kein Merkmal für professionelle Qualität ist. Arbeiten Frauen und Männer in Kindergärten hingegen zusammen, so sieht er dabei die Gefahr, dass sie in geschlechtstypische Verhaltens- und Handlungsmuster verfallen. Er sieht die Forcierung geschlechterbewusster Perspektiven und eines Geschlechterdialogs sowohl als Chance wie auch Herausforderung für Kindergärten (ebd., o.S.).

Rendtorff (2003) hat herausgefunden, dass auffallende Unterschiede im Spielinteresse und Raumverhalten von Buben und Mädchen auch dadurch entstehen, weil Mädchen von den weiblichen Fachkräften weitaus weniger zu aktiven, raumeinnehmenden Aktivitäten animiert werden. Letztere geraten außerdem öfter mit den Buben aufgrund der Heftigkeit ihres Spielens in Konflikte. Der Autorin zufolge verhalten sich Mädchen regelkonformer, weil sie die Bestätigung und Zuneigung der Pädagog*innen gewinnen möchten und/oder sich mit ihnen identifizieren, was ihnen von diesen (meist unbewusst) angeboten wird (ebd., 146f).

4.3. Herausforderungen für männliche Elementarpädagogen

Männliche Elementarpädagogen sehen sich sowohl in der Ausbildung, als auch in der Praxis mit Herausforderungen konfrontiert, die sie aufgrund ihres Geschlechts betreffen. Aigner und Rohrmann (2012) berichten, dass sich in Untersuchungen zur Zusammenarbeit von männlichen und weiblichen Elementarpädagog*innen immer wieder zwei Phänomene zeigen: erstens die Verstärkung von geschlechtstypischen Verhaltensweisen, wenn beide Geschlechter mit den Kindern arbeiten und zweitens die Enttäuschung, wenn die männlichen Fachkräfte nicht die geschlechtstypischen Erwartungen erfüllen wollen oder können (ebd., 87).

Rohrmann, Cremers und Krabel (2012) zufolge gibt es viele Studien, die zeigen, dass geschlechtstypisches Verhalten im Kindergarten besonders dann vorkommt, wenn Männer und Frauen gemeinsam den Kindergartenalltag gestalten. Die männlichen Pädagogen erledigen dann oft anfallende handwerkliche Tätigkeiten, machen mehr sport- und bewegungsorientiertes

Programm, raufen mehr mit den Kindern und trauen ihnen auch eher ein risikoreicheres Verhalten zu als die weiblichen Pädagoginnen (ebd. 2012, 7).

Erwartungen weiblicher Elementarpädagog*innen an ihre männlichen Kollegen sind oft ambivalent und widersprüchlich. Die Beschäftigung von Männern wird zwar durchwegs positiv gesehen, dabei wird aber betont, dass diese bestimmte Qualitäten mitbringen müssten. Thoma, Baumgärtel & Rohrmann (1996) konnten mittels einer Befragung von Erzieherinnen zeigen, dass diese hohe und aber zum Teil widersprüchliche Erwartungen an ihre männlichen Kollegen haben. Einerseits werden Offenheit und Durchsetzungsfähigkeit bei Männern positiv bewertet, andererseits betonen sie aber auch, dass es wichtig ist, dass die männlichen Pädagogen kooperationsfähig und einführend sein können (Rohrmann u.a. 2012, 8).

Rohrmann u.a. (2012) werten diese Erwartungen der Frauen als widersprüchlich (ebd., 8f). Hier lässt sich die Frage stellen, warum sich nicht Offenheit und Durchsetzungsfähigkeit gleichzeitig mit Einfühlungsvermögen und Kooperationsfähigkeit von den Männern gewünscht werden kann, ohne dass dies als Widerspruch aufgefasst wird.

Neben schlechter Bezahlung, geringer sozialer Anerkennung und minimalen Aufstiegschancen als die zentralen Gründe für den geringen Anteil von Männern in der Kinderbetreuung, ist ein weiteres grundlegendes Problem für männliche Elementarpädagogen, das sich bereits in der Ausbildung zeigt, jenes des „Generalverdachtes“ (Aigner/ Rohrmann 2012, 91). Physische Nähe zwischen Männern und Kindern lässt schnell den Verdacht des Missbrauchs aufkommen, oder löst zumindest entsprechende Verunsicherungen aus. Diese verunsichern wiederum männliche Auszubildende wie auch ausgebildete Pädagogen, und schränkt sie in ihrer pädagogischen Arbeit ein. Viele männliche Elementarpädagogen etwa umgehen den Körperkontakt mit Kindern, insbesondere Mädchen, weitestgehend. Nicht etwa aus ihrer eigenen Unsicherheit heraus, sondern eher aus Sorge vor den Reaktionen der Kolleg*innen und Eltern (Aigner/ Rohrmann 2012, 93).

Cremers u.a. (2010) konnten jedoch auch zeigen, dass die meisten Eltern und Leitungskräfte trotz solcher Gedanken explizit männliches Personal befürworten. Die Autoren halten dies für eine „reflektierte Zustimmung im Bewusstsein der besonderen Herausforderung“, die sich durch die Vorsicht vor Missbrauchsvorfällen ergibt (Aigner/ Rohrmann 2012, 93).

Viele Männer erleben zudem die Rolle des Exoten oder des „Hahns im Korb“ als ambivalent, einige finden sie „anstrengend“, andere „amüsant bis schwierig bis ganz in Ordnung“ (Aigner/ Rohrmann 2012, 91).

Nicht unerwähnt bleiben soll hier der Begriff der „patriarchalen Dividende“. Dieser beschreibt den Umstand, dass sich für Männer in pädagogischen Bereichen besondere Vorteile und Chancen ergeben. Sie werden meist gegenüber gleichqualifizierten Frauen bevorzugt, erhalten von Kolleginnen oftmals „Vorschusslorbeeren“ und ihre Handlungen werden weniger streng bewertet. Insbesondere Mütter zeigen sich erfreut darüber, wenn es männliche Betreuungspersonen im Kindergarten gibt. Solche Bevorzugungen finden unabhängig davon statt, wie die betroffenen Männer selbst zu Männlichkeit eingestellt sind (Aigner/ Rohrmann 2012, 89).

Wie weiter oben bereits kurz angeschnitten wurde, ist für geschlechtergerechte pädagogisches Handeln wichtig, dass (nicht nur männliche) Elementarpädagog*innen selbst Genderkompetenz erworben haben. Wie diese vermittelt werden kann, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

4.4. Genderkompetenz entwickeln

Schneider (2013) sieht die Verknüpfung von aktuellen gendertheoretischen Grundlagen mit alltagsweltlichen „Anwendungen“ als die sinnvollste Variante, Genderkompetenz bei Fachkräften aufzubauen. Sich etwa zu fragen, was Kinder beim Spielen mit Lego-Belleville und Lego-System lernen und welche Fähigkeiten dadurch ausgebildet werden. Wichtig sei auch, die grundsätzliche Bereitschaft, die eigenen alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Ansichten aus einer neuen Perspektive zu beleuchten, sie zu befragen, und sich mit der eigenen Biografie, mitsamt ihren Brüchen, Irritationen und Normalisierungsprozessen auseinanderzusetzen. Ebenso genügend Raum und Zeit für kollegialen Austausch unterschiedlicher Erfahrungen, Sichtweisen, und Haltungen zu ermöglichen, was Schneider (ebd.) zufolge Ambiguitätstoleranz benötigt. Veränderungen in der pädagogischen Praxis vorzunehmen, hält die Autorin erst für sinnvoll, wenn die Aneignung von theoretischem Wissen und eine Wahrnehmungssensibilisierung stattgefunden hat (ebd., 36).

Schneider bezieht sich darüber hinaus auf die Pädagoginnen Elisabeth Grünewald-Huber und Anne von Gunten (2009), die den Begriff der Genderkompetenz auf vier Ebenen definieren, die als allgemein gültige Maßstäbe für eine geschlechtergerechte Pädagogik und als Richtlinien zur Qualitätssicherung gelten können (Schneider 2013, 36):

Die erste Ebene beinhaltet das Fachwissen zu Gender und dazugehörigen Begriffen, empirische Erkenntnisse, Wissen über die Wirkmächtigkeit von Gender in Organisationen und rechtliche Grundlagen etc. Die zweite Ebene umfasst methodisch-didaktische Kompetenzen und ein genderspezifisch reflektiertes Methodenrepertoire. Die dritte Ebene besteht aus sozialen und pädagogischen Fähigkeiten und meint unter anderem Gruppendynamik, Kommunikationsverhalten,

doing gender, sowie die Berücksichtigung von intersektionalen Diversitätslinien (soziale Klasse, Sprache, Herkunft etc.). Die vierte und letzte Ebene bezieht sich auf die personalen Kompetenzen und darauf, ob und wie Personen die eigene Genderbiografie reflektieren und sich selbst im Genderdiskurs verorten können, oder wie die nicht-stereotypisierende Dialogbereitschaft ausgeprägt ist (Schneider 2013, 111).

4.5. Dramatisieren, Ent-Dramatisieren oder doch Nicht-Dramatisieren?

Genderkompetent zu sein, bedeutet auch, Geschlecht weder zu banalisieren noch zu dramatisieren. Die Konstruktion von Geschlecht geschieht auf verschiedenen Ebenen, die sich aber gegenseitig durchdringen. Geschlechterverhältnisse lassen sich nur verstehen und verändern, wenn diese Ebenen alle zugleich berücksichtigt werden. Focks (2016a) hält hier vor allem drei Ebenen für bedeutsam. Die erste ist jene der „Geschlechtersymbolik“. Kinder erleben und erfahren sie über Symbole zu Männlichkeit, Weiblichkeit und Geschlechterstereotype. Bei der zweiten Ebene handelt es sich um „Geschlecht als Strukturprinzip“. Kinder erleben dieses vorwiegend über die herrschende Arbeitsteilung der Geschlechter und über das Modellernen. Die dritte Ebene betrifft die individuellen Geschlechtsidentitätskonstruktionen und die Prozesse des doing gender, also wie Männlichkeit und Weiblichkeit von Menschen im alltäglichen Tun aktiv hergestellt wird (Focks 2016a, 38).

Focks (ebd.) hält es daher für essentiell, Geschlecht nicht zu banalisieren, aber auch nicht zu dramatisieren (ebd., 39).

Katharina Debus (2012) beschäftigt sich mit dem Dilemma, das mit geschlechterreflektierter Arbeit verbunden ist: nämlich, dass einerseits die „überindividuelle“ (ebd., 150) gesellschaftliche Wirksamkeit der Kategorie Geschlecht aufgelöst werden soll, damit die eigene Geschlechtlichkeit eine individuelle Geschmacksfrage bleiben kann, dass aber andererseits Geschlecht thematisiert werden muss, um Ungleichheiten und Benachteiligungen aufzuzeigen und bearbeitbar zu machen. Dadurch entsteht immer die Gefahr, dass man durch die Thematisierung von Geschlecht diesem zu viel Gewicht verleiht und so dem Ziel geschlechtersensibler Pädagogik, individuelle Vielfalt zu fördern aber gleichzeitig auch Ungleichbehandlung abzubauen, entgegenstehen kann (Debus 2012, 150).

Um mit diesem Paradox bewusster umgehen zu können, hält Debus (2012) die Unterteilung in die Strategien der Dramatisierung und der Entdramatisierung von Geschlecht für geeignet, die

ursprünglich von Hannelore Faulstich-Wieland in die Debatte um geschlechtsbezogene Pädagogik eingebracht wurden. Debus ergänzt sie weiter um die „Nicht-Dramatisierung“ (ebd., 151). Dramatisierung ist hier nicht, wie im alltagsgebräuchlichen Sinne, negativ belegt, sondern alle drei Begriffe bezeichnen sinnvolle didaktische Methoden einer geschlechterreflektierenden und geschlechterreflektierten Pädagogik, die sich bestenfalls wechselseitig ergänzen (ebd., 151).

Die nun folgend beschriebenen Methoden sind nicht ausschließlich für frühpädagogische Kontexte konzipiert, sondern auch oder in bestimmten Fällen eher nur für die Aus- und Weiterbildung der Pädagog*innen geeignet, denn für die direkte Arbeit mit den Kindern.

Dramatisierende Herangehensweisen sollten dann eingesetzt werden, wenn man etwa als Pädagogin zum Nachdenken über Geschlechterverhältnisse anregen, Vorurteile direkt thematisieren oder auch theoretisches Wissen vermitteln möchte (Debus 2012, 152). Das kann Sinn machen, wenn Geschlechterbilder die Entfaltung individueller Vielfalt behindern oder Personen, die sich nicht geschlechternormenkonform verhalten, diskriminiert werden oder um eigene diskriminierende Verhaltensweisen zu erkennen und abzubauen. In vielen Bereichen der Gleichstellung und auch in der persönlichen Entwicklung muss Geschlecht manches Mal in den Fokus der pädagogischen Arbeit gerückt werden – es muss also dramatisiert werden (ebd., 152f).

Wenn Pädagog*innen etwa eine geschlechtsbezogene Einteilung in Gruppen vornehmen, so ist auch das eine Dramatisierung: der Gruppe wird signalisiert, dass das Geschlecht gerade das wichtigste Merkmal der Differenzierung darstellt. Manchmal können zeitlich begrenzte Geschlechtertrennungen durchaus Sinn machen, um unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, aber zugleich gilt dabei immer im Hinterkopf zu behalten, dass in geschlechterhomogenen Gruppen fast nichts an Verhaltensformen oder Charaktereigenschaften auf alle Gruppenmitglieder zutrifft. Debus sieht Gruppenaufteilungen nach Geschlecht nicht als das Ideal geschlechtsbezogener Bildung, sondern nur als eine von vielen Arten wie reflexiver Koedukation, Aufteilung nach anderen Kriterien etc. Also als gelegentliche Lösung akzeptabel, die aber, ebenso wenig wie gemischtgeschlechtliches Arbeiten, nicht immer allen gerecht werden kann (ebd., 152f).

Die **Gefahr** dramatisierender Herangehensweisen liegt Debus zufolge in der Beförderung von Stereotypen, indem ihnen mit der entgegengesetzten Intention inhaltlich Platz gegeben wird, oder indem versucht wird, sich die geschlechtergetrennte Arbeitsweise anhand stereotyper Alltagstheorien zu erklären. Debus sieht besonders bei Methoden, die geschlechtsbezogene Zu-

schreibungen zuerst sammeln und/oder visualisieren, die Gefahr, dass diese stärker im Gedächtnis bleiben, und durch die anschließenden Versuche der Kritiken oder Dekonstruktion nicht aufgelöst werden können. Daher läuft Arbeit zu Geschlechterbildern schnell Gefahr, paradoxe Entwicklungen zu unterstützen, indem sie genau das Gegenteilige dessen bewirkt, was sie erreichen wollte. Zudem geraten andere, sowohl individuelle oder gesellschaftliche, Unterscheidungsmerkmale bei dramatisierenden Ansätzen leicht in den Hintergrund. Je nach Situation sind sie also sinnvoll bis unverzichtbar, erfordern aber immer gute Entdramatisierungs-Konzepte, um paradoxe Effekten zu vermeiden (ebd., 153).

Debus (ebd.) betont, dass entdramatisierende Herangehensweisen sichtbar machen, dass Geschlecht nicht die alleinige oder die wichtigste Kategorie individueller wie gesellschaftlicher Differenz darstellt. In Debus Fortführung des Konzepts von Faulstich-Wieland unterscheidet sich Entdramatisierung von Nicht-Dramatisierung dadurch, dass erstere auf dramatisierende Situationen folgt. Geschlecht bleibt nicht im Hintergrund, sondern entdramatisierende Herangehensweisen reagieren auf eine Situation, die Geschlecht ins Zentrum gestellt hat, um diesen Fokus wieder zu relativieren. Wird also etwa in geschlechtergetrennten Gruppen gearbeitet, so muss unbedingt auch auf die Unterschiede innerhalb der Gruppe eingegangen werden. Entdramatisierende Ansätze sind vor allem dann notwendig, wenn die Adressat*innen (etwa die Kinder im Kindergarten) selbst Geschlecht dramatisieren, gerade wenn dies regelmäßig geschieht und Kinder beispielsweise behaupten, Mädchen oder Buben könnten bestimmte Tätigkeiten nicht oder seien für andere besonders gut geeignet, besäßen bestimmte Fähigkeiten nicht oder dürften bestimmte Kleidungsstücke oder Farben nicht tragen (ebd., 154). Hier können Pädagog*innen zunächst eine **dramatisierende Handlung setzen**, indem etwa über Geschlechterbilder oder die Entstehung bestimmter Verhaltensweisen gesprochen wird, um anschließend zu entdramatisieren. Situationsabhängig kann aber auch direkt die entdramatisierende Herangehensweise gewählt werden (ebd., 154).

Nicht-dramatisierende Herangehensweisen

Dieser Ansatz ist teilweise in der ursprünglichen, von Faulstich-Wieland konzipierten Strategie der Entdramatisierung bereits enthalten, wird aber oftmals gar nicht als Faktor geschlechterreflektierter Pädagogik erkannt und thematisiert. Für Debus bieten nicht-dramatisierende Herangehensweisen eine Alternative zur Strategie der Dramatisierung und der daran anschließenden Entdramatisierung (ebd., 155). Diese Vorgehensweise hat andere Möglichkeiten und Intentio-

nen und kann, wenn nötig, in eine der anderen beiden Ansätze überführt werden, ist aber dennoch eine eigenständige Strategie. Als solche berücksichtigt sie zwar Geschlecht als Kategorie zur Analyse pädagogischer Situationen sowie als methodisches und didaktisches Auswahlkriterium, macht es aber nicht zum Mittelpunkt der pädagogischen Handlungen. Ziel ist die Stärkung individueller Vielfalt und individueller Kompetenzen als auch die Auseinandersetzung mit anderen Themen als Geschlecht. Nicht-dramatisierende Ansätze können etwa sein, den Teilnehmenden bestimmte – vielleicht geschlechteruntypische – Erfahrungen anzubieten. (ebd., 155ff).

Nicht-dramatisierende Herangehensweisen unterscheiden sich von entdramatisierenden dadurch, dass sie **eine vorhandene** Dramatisierung nicht relativieren wollen, sondern dort ansetzen, wo Geschlecht (noch oder aktuell) nicht als zentral angenommen wird. Sie sind also keine Antwort auf dramatisierende Verhaltensweisen, um dafür zu sorgen, Geschlecht und Geschlechterdifferenzen wieder aus dem Fokus zu entlassen und stattdessen die Thematisierung von Geschlecht von Anfang an als bloße Möglichkeit im Hintergrund zu belassen. Nicht-dramatisierende Ansätze machen Geschlecht also nicht ausdrücklich zum Gegenstand, sind aber trotzdem zur geschlechterreflektierten Pädagogik zu zählen. Solche Ansätze sind dann geschlechterreflektiert, wenn die Fachkräfte Geschlecht als eine „Analysefolie des pädagogischen Geschehens“ (ebd., 155) mitbedenken und wenn nötig, Handlungen setzen, wie etwa durch ein Eingreifen bei geschlechtsbezogener Diskriminierung, oder indem sie scheinbar typisches oder abweichendes Verhalten von Kindern in Hinblick auf Geschlechternormen besser wahrnehmen, anerkennen oder problematisieren können und die pädagogischen Handlungen darauf anpassen.

Nicht-dramatisierende Herangehensweisen behaupten nicht, schon zu wissen, was Mädchen oder Buben brauchen und vermitteln ihnen auch nicht, dass es bestimmte Dinge oder Aktivitäten extra für sie gibt, weil alle Buben sich für Autos und alle Mädchen sich dagegen fürs Puppenspiel interessieren. Debus spricht hier von „geschlechtsbezogenen Platzanweisen“ (ebd., 156), die im Gegensatz Jungen oder Mädchen, auf die die jeweiligen stereotypen Annahmen nicht zutreffen, als untypisch gelten lassen. Fällt diese Kennzeichnung weg, kann es Buben leichter fallen, sich für soziale Berufe zu interessieren, wenn diese nicht als Mädchenberufe bezeichnet werden. Nicht-dramatisierende Ansätze geraten genau hier die Grenzen ihrer Möglichkeiten: Wenn etwa den Buben die weibliche Konnotation des Berufs der Krankenschwester klar ist, dann kann dieses bewusste oder habitualisierte Wissen ein Hindernis für ihre Offenheit gegen-

über der Angebote bedeuten, das dann explizit bearbeitet werden muss. Auch strukturelle Ungleichheiten, Sexismen oder geschlechtsbezogene Vorurteile lassen sich auf diesem Weg nicht bearbeiten (ebd., 156).

Debus (2012) selbst sieht die Frage noch nicht beantwortet, ob nicht-dramatisierende Methoden genügen, um Veränderungen von habitualisierten Alltagspraxen, Persönlichkeiten und Gesellschaftsstrukturen erzielen zu können. Sie stellt die Frage, ob durch die Förderung alternativer Erfahrungsangebote gesellschaftlichen Strukturen verändert werden können, oder ob die explizite Beschäftigung mit Geschlechterbildern nötig ist, die diesen Verhaltensweisen erst zur ihrer Wirkmächtigkeit verhelfen, und Veränderungen behindern. Debus sieht das pädagogische Dilemma zwischen der Gefahr einer Verschärfung von Stereotypen und der Frage, ob es die Dramatisierungen dennoch braucht. Für geschlechterreflektierte, nicht-dramatisierende Angebote brauchen Pädagog*innen die Fähigkeit, bei Bedarf, auf dramatisierende oder entdramatisierende Angebote umzusteigen. Zusammenfassend plädiert sie dafür, geschlechterreflektierte Pädagogik nicht ausschließlich auf geschlechterreflektierende Momente der Dramatisierung zu begrenzen, sondern einerseits die Nicht-Dramatisierung als gleichwertige Strategie geschlechterreflektierter Pädagogik zu verstehen und andererseits den entdramatisierenden Methoden ebenso viel Zeit und Reflexion zu widmen, wie den dramatisierenden Methoden (Debus 2012, 157).

5. Empirischer Teil

5.1. Die Auswertungsmethode: Dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode eignet sich für das vorliegende Forschungsvorhaben deshalb, weil sie analysiert, welche Denk- und Handlungsmuster bei Befragten vorhanden sind, wie diese zustande gekommen sind und welche Konsequenzen sich daraus für die Praxis ergeben. Sie tut das, indem sie das in der Alltagspraxis zum Tragen kommende handlungsleitende Erfahrungswissen anhand sprachlicher Äußerungen der Befragten zu deren alltäglichen Handlungen analysiert. Aus diesen Aussagen lassen sich jene kollektiven Orientierungen und routinisierten Handlungspraxen herausfiltern, die den Elementarpädagog*innen selbst üblicherweise nicht präsent sind (Kleemann /Krähnke/ Matuschek 2009, 154ff).

Methodologisch geht die dokumentarische Methode zurück auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims der 1920er Jahre. Mannheims Texte wurden jedoch nur wenig rezipiert und so

wurde die Methode erst seit Ende der 1980er von Ralf Bohnsack zu einer Interpretationsmethode der qualitativen Sozialforschung weiterentwickelt, die vor allem in den Feldern der Sozial- und Erziehungswissenschaften breite Anwendung erfahren hat. Bohnsack machte die Methode vor allem für die Gruppendiskussion fruchtbar, später entwickelte sie Arndt-Michael Nohl (vgl. 2006; 2017) für die Interpretation narrativ fundierter Interviews, sowohl leitfadengestützte als auch biographische, weiter. Diese Weiterentwicklungen boten hilfreiche Anleitungen für die Forschungspraxis der vorliegenden Masterarbeit. (vgl. Kleemann /Krähnke/ Matuschek 2009, 155-156; vgl. Nohl 2006, 7-8; vgl. Pryzborski/ Wohlrab-Sahr 2009, 277-278)

Das Ziel der dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion „des handlungsleitenden Erfahrungswissens im Alltag von Individuen und Gruppen, um das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen und individueller bzw. kollektiver Handlungen zu erkennen“ (Kleemann/Krähnke/ Matuschek, 156). Durch diese Rekonstruktion der Handlungspraxis soll das dieser Praxis zugrundeliegende „habitualisierte und z.T. inkorporierte Handlungswissen“ zu Tage gebracht werden – also Zugang zum „handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ ermöglichen (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/ Nohl 2007, 9).

Handlungsleitendes, atheoretisches Wissen und theoretisches, kommunikatives Wissen

Angelehnt an Mannheim unterscheidet die dokumentarische Methode zwischen einem „atheoretischen“ (Mannheim 1980, 73, zit. nach Nohl 2006, 10), handlungspraktischen, impliziten Wissen einerseits, und einem theoretischen, kommunikativ generalisierten, explizierten Wissen andererseits.

Unter handlungspraktischem Wissen versteht man jenes implizite Wissen, das sich zwar in der Handlungspraxis wiederfindet, aber nicht expliziert wird bzw. werden kann, weil es den Befragten oft gar nicht bewusst ist - „die Untersuchten wissen im Grunde gar nicht, was sie alles wissen“ (Pryzborski/ Wohlrab-Sahr 2009, 282). Atheoretisch ist es deshalb, weil wir eben in unserer alltäglichen Handlungspraxis intuitiv darüber verfügen und es nicht theoretisch explizieren müssen (vgl. Nohl 2006, 10). Das davon zu unterscheidende kommunikative Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es theoretisch expliziert werden kann und auch milieuübergreifend zu verstehen ist. Theoretisches Wissen sind die Alltags- bzw. Common Sense-Theorien einer Gesellschaft (Bohnsack 2009, 15).

Bohnsack verwendet synonym für das theoretische Wissen auch die Begriffe des kommunikativen, immanenten oder interpretativen Wissens und synonym zum atheoretischen Wissen die Bezeichnungen implizites, dokumentarisches, konjunktives oder handlungsleitendes Wissen. (vgl. Bohnsack 2009; 2014)

Neben der Unterscheidung zwischen einem atheoretischen und einem theoretischen Wissen wird in der dokumentarischen Methode auch eine Differenzierung zwischen konjunktivem und kommunikativem Erfahrungsraum getroffen.

Konjunktive Erfahrungsräume - milieuspezifisches und gesellschaftliches Wissen

Spricht man vom handlungspraktischen, atheoretischen Wissen, so spricht man zugleich auch über ein konjunktives Wissen. Pryzborski und Wohlrab-Sahr (2009) formulieren das konjunktive Wissen als eines, das in Formen des gemeinsamen Sprechens und der unmittelbaren Verständigung auftritt. Bei Gesprächspartnern, Berufsgruppen und anderen sozialen Einheiten, die über denselben Erfahrungshintergrund verfügen, funktioniert die konjunktive Verständigung. Es setzt also geteilte Erfahrungsräume voraus. Man versteht einander, ohne viel erklären zu müssen. Es ist also ein milieuspezifisches, das „uns geistig-seelisch-körperlich als Individuen“ (ebd., 286) durchdringt, aber zugleich über Einzelne hinausgeht und erst im „(gedachten) Miteinander vollständig“ ist (ebd., 286).

Möchten nun Fremde, die diese Erfahrungen einer Gruppe nicht teilen, etwas über das Alltagswissen dieser erfahren – so können sie dies zunächst nur mittels kommunikativer Erfahrung versuchen: indem sie nachfragen, sich die Alltagserfahrungen der Angehörigen der Gruppe erzählen lassen und versuchen, die sozialen Handlungen zu verstehen. Aber selbst dann wird vieles für sie unverständlich bleiben, weil sich die Gruppe selbst ihrer konjunktiven Erfahrung nicht immer zwingend bewusst ist. Es ist also auch für Forschende schwierig, sich dieses Alltagswissen unmittelbar zu erschließen, teilen sie doch nur selten denselben konjunktiven Erfahrungsraum mit den Befragten. Es gilt also, einen methodischen Zugang zu diesem zu gewinnen (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2009, 158f).

Dokumentarischer Sinngehalt und immanenter Sinngehalt

Den zuvor dargestellten Wissenssebenen lassen sich auch jeweils zwei Sinnebenen zuteilen: Berichten Menschen von ihren Erfahrungen, so kann man diese Erzählungen auf ihren immanenten Sinngehalt – also den wörtlichen, expliziten – hin analysieren. Er bezieht sich auf das unmittelbar Gesagte. Innerhalb dieses immanenten Sinngehaltes lässt sich nochmal differenzieren in Objektsinn und intentionalen Sinn. Ersterer meint das, was man objektiv aus einer Handlung, aus Gesagtem objektiv erkennen kann. Der intentionale Sinn meint die Absichten und Motive der erzählenden Person. Von jenem immanenten Sinngehalt lässt sich der dokumentarische Sinngehalt unterscheiden. Dieser gibt Hinweis auf die Herstellungsweise der Erzählung. Von

Interesse ist hier, wie der Text und die in ihm beschriebene Handlung konstruiert ist und in welchem Rahmen die Handlung oder Problemstellung abgehandelt wird. Es geht hier also mehr um das Wie als das Was eines Textes. (Nohl 2014, 4f).

5.2. Auswertung der gewonnenen Daten (formulierende und reflektierende Interpretation)

Die Besonderheit der dokumentarischen Interpretation liegt nach Nohl (2006) in der Trennung zwischen der thematisch zusammenfassenden, formulierenden Interpretation einerseits und der reflektierenden Interpretation des Orientierungsrahmen, in dem Themen bearbeitet werden, andererseits. Des Weiteren setzt die Methode von Anfang an auf eine komparative Analyse und erzielt ihre Ergebnisse in Typenform (ebd., 45).

Die dokumentarische Interpretation gliedert sich in drei verschiedene Arbeitsschritte, welche nun folgend erläutert werden:

Stufen	Zwischenstufen
Formulierende Interpretation	Thematischer Verlauf und Auswahl zu transkribierender Interviewabschnitte
	Formulierende Feininterpretation eines Interviewabschnitts
Reflektierende Interpretation	Formale Interpretation mit Textsortentrennung
	Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse
Typenbildung	Sinngenetische Typenbildung
	Soziogenetische Typenbildung

(Quelle: Nohl 2006, 45)

Die formulierende Interpretation (1) beginnt noch bevor das Interviewmaterial transkribiert wird. In einem ersten Schritt werden beim Abhören „thematische Verläufe“ (Nohl 2006, 46) erstellt und anhand derer die zu transkribierenden Interviewabschnitte ausgewählt. Von Interesse ist hier das thematische WAS – das was gesagt wird. Für den **thematischen Verlauf (1a)** sind erstens jene Themen relevant, die aufgrund des Forschungsinteresses vorab festgelegt worden sind. Zweitens die sogenannten diese „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack 2010, S. 45 zit. n. Nohl 2006, S. 46), also Themen die von den Interviewten „besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch“ (ebd., 46) besprochen wurden. Sowie drittens jene, die bei der komparativen Analyse Gemeinsamkeiten in der Bearbeitungsweise einzelner Fälle aufweisen. Nach der Transkription wird eine **formulierende Feininterpretation (1b)** erstellt, bei der nach Themenwechseln Ausschau gehalten wird und so Ober- und Unterthemen ausgemacht werden, um

eine thematische Feingliederung zu ermöglichen. (vgl. Bohnsack 2014, 137; vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, 15; vgl. Nohl 2006, 46-47)

Reflektierende Interpretation (2)

In diesem zweiten Schritt wird der Dokumentsinn herausgearbeitet, mit dem Ziel Handlungsorientierungen und Habitusformen zu rekonstruieren (vgl. Pryzborski/Wohlrab-Sahr 2009, 295). Dies geschieht im Zuge der **formalen** Interpretation mit **Textsortentrennung (2a)** und anschließend in der **(2b) semantischen** Interpretation mit **komparativer Analyse (3)** (Nohl 2006, 45).

Die Textsortentrennung untersucht den Text auf Erzählung, Beschreibung und Argumentation. Letztere stehen in Bezug zum kommunikativen Wissen, denn die Argumentation dient der Erklärung oder Rechtfertigung von Handlungsabläufen vor den Forschenden. Da diese zumeist einem anderen Milieu angehören, müssen sich diese Erläuterungen auf ein Wissen beziehen, welches über diese Milieus hinausgeht und gesellschaftlich geteilt wird. Ein solches kommunikatives Wissen ist aber abstrakt und damit von der Handlungspraxis abgehoben (ebd., 49).

In Erzählung und Beschreibung hingegen lässt sich das atheoretische Wissen rekonstruieren, denn

„die Erfahrung unmittelbarer Handlungspraxis [...] ist derart an diese Handlungspraxis, an das handlungspraktische Wissen und an die Selbstverständlichkeit der Informanten gebunden, dass sie von diesen nicht kommunikativ expliziert, sondern nur erzählt oder beschrieben werden können“ (Nohl 2014, 33)

Bei der semantischen Interpretation soll herausgearbeitet werden, WIE über ein Thema gesprochen wird – also in welchem Orientierungsrahmen es behandelt wird (Nohl 2006, 12). Dieser Rahmen ist der „zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2006, 15).

Er (der Orientierungsrahmen) kristallisiert sich erst vor dem Vergleichshorizont mit anderen Fällen heraus.

Hier kommt dem dritten Arbeitsschritt, der **Komparativen Analyse**, eine zentrale Bedeutung zu (ebd., 15). Alle Interpretationen der Forschenden sind immer an deren Standorte gebunden. Das heißt, sie interpretieren auf Basis ihrer „Normalitätsvorstellungen“ (Nohl 2006, 54) und auffällig wird ihnen nur das, was ihren eigenen Erwartungen entweder entspricht oder widerspricht. Bohnsack (2014) spricht hier von der „**Standortgebundenheit** des Interpretieren“ (ebd.,

191). Dieser Umstand kann methodisch kontrolliert und reflektiert werden, indem man Vergleichshorizonte, d.h. andere Fälle, heranzieht. Durch das Aufzeigen negativer Gegenhorizonte – d.h. anderer Fälle, in denen ähnliche Themen unterschiedlich bearbeitet werden – formiert sich ein abgegrenzter Erfahrungsraum, innerhalb dessen Handlungsorientierungen bzw. Habitusformen generalisiert werden können. (vgl. Nohl 2006, 50-56; vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, 257-269)

Die zuvor erläuterte komparative Analyse dient schließlich auch der **(4) Erzeugung und Generalisierung mehrdimensionaler Typologien** (Nohl 2006, 56). Hat man nun im vorherigen Schritt den Orientierungsrahmen aufgezeigt, so lassen sich daran anknüpfend nun Typen bilden. Während die **sinngenetische** Typenbildung zeigt, in welchen Orientierungsrahmen die Befragten Themenstellungen bearbeiten, so geht es bei der **soziogenetischen** Typenbildung um die sozialen Zusammenhänge und die Entstehung der Orientierungsrahmen. Bohnsack (2014) hält fest, dass „für eine valide Typenbildung die den Fall konstituierenden unterschiedlichen Erfahrungsräume, aus denen heraus die unterschiedlichen Typiken generiert werden, in ihrer Abgrenzung voneinander wie in ihrem Bezug aufeinander differenziert herausgearbeitet werden müssen“ (ebd., 144).

5.3. Erhebungsmethode – leitfadengestütztes Expert*inneninterview

Zur Erhebung der empirischen Daten wurde das offene leitfadengestützte Expert*inneninterview nach Meuser und Nagel (2005) gewählt.

Ursprünglich wurde die dokumentarische Methode zur Interpretation von Gruppendiskussionen entwickelt, später folgte dann die Anwendung für Bildinterpretationen, teilnehmende Beobachtungen sowie für narrative Interviews. Für die Auswertung von sowohl biografischen als auch leitfadengestützten Interviews lieferte insbesondere Nohl (2006) einen wertvollen Beitrag, in dem er ein Konzept zur dokumentarischen Interpretation von Interviews entwickelte, als er sich im Zuge seiner eigenen Forschungstätigkeiten mit der Notwendigkeit konfrontiert sah, die dokumentarische Methode auch für Interviews nützlich zu machen. Auch Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl (2007) halten fest, dass das narrative Interview in seiner Form als Leitfadeninterview eine geeignete Methode ist, um die Erfahrungen und Orientierungen von Einzelpersonen zu erheben. Mithilfe der dokumentarischen Methode und vor allem der komparativen Analyse lassen sich dann aber auch Erfahrungen und Orientierungen rekonstruieren, die über den Einzelfall hinausgehen (ebd., 21).

Eine Form des offenen leitfadengestützten Interviews ist das Expert*inneninterview, welches Meuser und Nagel (2009) für die optimale Erhebungsmethode halten, wenn es darum geht, handlungsorientiertes Wissen von Expert*innen zu rekonstruieren. Die Orientierung an Leitfäden werde sowohl „dem thematisch begrenzten Interesse“ (ebd., 77) der Forschenden gerecht, erkennt aber auch den Expert*innenstatus der Befragten an. In der Masterarbeit gelten die befragten Elementarpädagog*innen als Expert*innen, da sie nach Meuser und Nagel „selbst Teil des Handlungsfeldes“ (ebd. 73) sind. Der Expert*innenstatus wird also in gewisser Art von Forschenden erteilt, mit Begrenzung auf eine spezifische Fragestellung.

Dannecker/Vossemer (2014) zufolge sind Expert*inneninterviews keine „methodisch spezifische Interviewform, sondern können als offene, narrative oder Leitfadeninterviews durchgeführt werden“ (ebd., 161). Da die vorliegende Masterarbeit Daten aus Expert*inneninterviews interpretiert, konzentriere ich mich hier auf Nohls (2006) Ausführungen zu ebenjener Interviewart. Das leitfadengestützte Interview zeichnet sich dadurch aus, dass die Befragenden hintereinander mehrere Themen vorgeben, sodass die Interviewten das Thema ihrer Erzählungen nicht frei aussuchen können, sondern sich am explizierten Forschungsinteresse der Befragenden orientieren müssen. Eines ist aber sowohl dem leitfadengestützten als auch dem biographisch fundierten Interview gemeinsam: sie sollten beide narrativ fundiert sein, geht es doch bei beiden darum, nicht nur Meinungen der Interviewten festzuhalten, sondern Erzählungen über ihre persönlichen Erfahrungen zu Tage zu bringen (ebd., 19-20).

Deshalb empfiehlt auch Bohnsack (2014) die Fragestellungen in der rekonstruktiven Sozialforschung möglichst offen zu halten, um den Interviewten die Möglichkeit zu geben, selbst „zu dokumentieren“ (ebd., 22) ob sie an den Fragen interessiert und ob sie in ihrer Lebensrealität überhaupt Bedeutung haben. Und wenn ja, unter welchen Gesichtspunkten die Themen Bedeutung erlangen.

Die Interviews wurden unter Einsatz eines Leitfadens im November 2019 geführt. Die Teilnehmer*innen wurden über die Anonymisierung sowie die digitale Audioaufzeichnung für eine anschließende Transkription und Analyse des Materials aufgeklärt.

Die Interviewteilnehmer*innen konnten einerseits durch einen Facebookpost in einschlägigen Facebookgruppen und andererseits über private Kontakte gewonnen werden. Im Verlauf der Suche nach Proband*innen hat sich ein Schneeballeffekt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) ergeben, der die Suche schließlich fruchtbar machte: insgesamt stellten sich sechs Elementarpädagog*innen für Interviews zur Verfügung.

Das Empirische Material - Die Befragten

Ew1 ist Anfang dreißig, hat fünf Jahre in Kindergärten und Horten gearbeitet und auch eine Kindergartengruppe geleitet. Zurzeit studiert sie nebenbei Elementarbildung, Inklusion und Leadership an einer katholisch-pädagogischen-Hochschule und Bildungswissenschaft an der Uni Wien.

Ew2 ist seit 19 Jahren Elementarpädagogin und davon zwölf Jahre eine leitende Funktion in unterschiedlichen Kindergärten innegehabt.

Ew3 ist Ende zwanzig und arbeitet seit acht Jahren im Kindergarten, sowohl bei öffentlichen als auch privaten Trägern. Sie hat die Ausbildung zur Elementarpädagogin an einem Kolleg absolviert.

Bei Em4 handelt es sich um einen Mitte zwanzig jährigen Mann, der derzeit das Masterstudium der Bildungswissenschaft belegt und die Ausbildung zum Elementarpädagogen im Jahr 2014 abgeschlossen und anschließend einige Jahre in Kindergärten der MA10 gearbeitet hat.

Ew5 ist Anfang fünfzig und arbeitet bereits seit 28 Jahren als Elementarpädagogin.

Ew6 ist Anfang dreißig, hat die Ausbildung ebenfalls an einem Kolleg absolviert, 2007 abgeschlossen und arbeitet seitdem als Elementarpädagogin. Derzeit ist sie in einem privaten Kindergarten tätig.

Vor der Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden erstellt, der die wichtigsten Themengebiete der Forschungsfrage durch offene Fragen abdeckt. Durch die Präzisierung und Konkretisierung der Fragen des Interviewleitfadens sollten schon im Vorhinein inhaltlich grobe Themenblöcke bestimmt werden. Zuvor wurde ein Probeinterview mit einer Elementarpädagogin geführt und der Leitfaden danach adaptiert. Der Leitfaden besteht aus vielen offenen Fragen, die ein freies Sprechen der Befragten anregen und damit viel Spielraum für ihre Gedanken, Meinungen und Vorstellungen ermöglichen sollen.

5.4. Exemplarische Darstellung einer formulierenden Interpretation

Formulierende Interpretation Interview Nr. 1

Titel des Transkriptes: Interview Nr. 1
Dateiquelle: 1 Audiofile; Dauer: 00:33:47
Befragte Person: Ew1= Elementarpädagogin, weiblich, 1. Interview
Interviewende Person= Ip

Zu Beginn des Interviews informierte die Interviewerin die Befragte über das Forschungsinteresse und die Rahmenbedingungen des Interviews. Anschließend erfolgte die Aufforderung an die Befragte, sich vorzustellen:

Zeile	Oberthema (OT)
	Befragte Person stellt sich vor:
2-6	Hat bereits 10 Jahre im Elementarpädagogischen Bereich gearbeitet, sowohl mit Kindern von 0-3 als auch von 3-6 und Hortkindern, und hat eine Gruppe geleitet. Zurzeit studiert sie an der KPH und der Uni Wien und arbeitet geringfügig im Kindergarten.
	OT: Erste Assoziationen zu den Begriffen gender und gendersensible Pädagogik
7-14	UT: Migrationshintergrund
	Auf die offene Frage von Ip nach ersten Assoziationen zu den Begriffen gender und gendersensibler Pädagogik meint Ew1, dass es abhängig davon ist, aus welchem Klientel die Kinder stammen und dass Kinder aus muslimischen Familien noch „ <i>viel stärker geprägt sind</i> “ (ebd. 2) und ein traditionelleres Männer- und Frauenbild haben. Das zeige sich im Kindergarten indem die Mädchen bei den hauswirtschaftlichen Tätigkeiten viel mehr machen wollen und die Buben müsse man da mehr unterstützen. Diese sind „ <i>im Umgang mit hauswirtschaftlichen Gegenständen und Materialien einfach noch sehr unerfahren.</i> “ (ebd. 13-14)
	UT: männliche Pädagogen als Vorbilder
15-20	Sie findet, es macht generell einen Unterschied, ob nur Frauen oder auch Männer in einer Kinderbetreuungseinrichtung tätig sind, weil das Personal auch Vorbildwirkung für die Kinder ausübt. Sie fände es sehr wichtig, „ <i>wenn in jedem Kindergarten zumindest eine Frau und Mann vorhanden</i> “ (ebd. 16-17) sind. Dadurch können Kinder lernen, dass auch Frauen Glühbirnen wechseln können oder ein Mann „ <i>kann die Frauen-sachen eben machen</i> “ (ebd.12-13)
	OT: eigene Homosexualität der Interviewten
21-26	Ew1 spricht nun ihre Homosexualität an, die für manche Kinder ein Thema war. Die Kinder in der Gruppe wissen, dass sie eine Freundin hat. „ <i>da wars total spannend, dadurch dass ich selber auch homosexuell bin, war das für die Kinder - also es hat schon ein oder drei Kinder gegeben, die sich so eher dem gleichen Geschlecht zugezogen gefühlt haben und die sind dann wirklich zu mir gekommen obwohl sie nicht bei mir in der gruppe waren; aber über sowas haben sie dann eigentlich am liebsten mit mir gesprochen</i> “ (ebd.22-26)

	Die Kinder hatten viele Fragen. Etwa, ob sie überhaupt heiraten können, wer das Kleid bei der Hochzeit anzieht. Ew1 hat mit den Kindern darüber gesprochen, dass zwei Frauen bei der Hochzeit beide Kleider tragen können oder ein heterosexuelles Paar beide einen Anzug. Die Kinder hätten das als sehr spannend empfunden. Sie meint, man soll selbst offen mit Homosexualität umgehen und die Kinder einbinden.
	UT: Transsexualität/Homosexualität bei Kindern
28-48	Sie erzählt von zwei Kindern, die sich nicht dem Heteronormativ untergeordnet haben und davon, wie sich diese Situation bei Eltern und Kindern gezeigt hat. <i>„in meiner gruppe selber war auch mal ein Bub, der hat sich extrem gern verkleidet. Der hat wirklich immer Kleider angezogen. ER hat dann auch immer gemeint er ist nicht der, er heißt jetzt anders. Er wollte dann auch so angesprochen werden. Die Mama hat das etwas akzeptiert, für den Vater war das ganz schlimm.“</i> Spannend war für Ew1 auch, dass ein weiteres vierjähriges Kind, das im Körper eines Jungen geboren wurde, bereits selbst artikulieren konnte, dass es ein Mädchen ist und jetzt mittlerweile als 9 jährige auch schon mit dem Mädchennamen lebt.
	OT: Raumgestaltung, Materialien
49- 56	Ew1 betont, dass es ihr wichtig ist, dass die Spielbereiche im Kindergarten neutral bestückt sind und sie drauf schaut dass verschiedenste Materialien vorhanden sind. Z.B. ein Bauarbeiterhut, verschiedene Kleider. Sie findet es wichtig, dass die Kinder sich <i>„wirklich auch mit allem identifizieren können.“</i> (ebd. 31) Ihr ist es wichtig, dass auch Bilderbücher vorhanden sind, die Klischees aufheben, in denen Zebu auch der Vater kocht.
	OT: Elternarbeit
57-68	Ip fragt nach Umgang mit Eltern. Ew1 bezieht sich auch vorher erwähntes Kind und dass sie mit der Mutter viel gesprochen haben, <i>„dass sie das Kind einfach auch ausprobieren und ausleben lassen soll.“</i> (ebd. 60) Nur weil ein Bub Kleider und die Farbe rosa mag, es nicht gleich heißt <i>„das irgendwas falsch ist.“</i>
	OT: eigenes Projekt – Anregung zum Rollentauschen
69-78	Ew1 hat ein Projekt gestartet, bei dem den Kindern bewusst gesagt wurde, sie dürfen sich verkleiden, in eine weibliche oder männliche Rolle schlüpfen. <i>„wo wir bewusst gesagt haben, ok ihr dürft euch bewusst in die andere rolle (...) also verkleiden eigentlich, das war total spannend“</i> (ebd.71-72)

	Es ist sehr gut bei den Kindern angekommen und sie hat es spannend gefunden, dass die Burschen dabei viel mehr aus sich herausgekommen sind.
78-82	UT: präv. Arbeiten – Kinder sensibilisieren
	sie achtet darauf, präventiv zu arbeiten und Kinder zu sensibilisieren, damit sie z.B. andere nicht auslachen. Sie verwendet dazu Bücher und versucht, auf die Gefühlsebene zu kommen.
	OT: Ausbildung/theoretische Wissensvermittlung
83-85	UT: Lehrende
	Mf erinnert sich, dass sie in der Ausbildung eine Lehrerin hatte, <i>„die da auch sehr drauf spezialisiert oder sensibilisiert war und die hat uns glaub ich auch viel da mitgegeben.“</i> Sie bezeichnet die Ausbildung als <i>„schon sehr individuell“</i> (ebd.83-85).
86	UT: theoretisches Wissen
	Mf sagt, dass sie in der Ausbildung keine Theorien kennengelernt hat. Sie haben das eher anhand praktischer Beispiele besprochen.
	OT: ältere Kolleg*innen
87-97	Sie denkt, dass es <i>„generell schon noch oft so“</i> ist, dass ältere Kolleg*innen eher die Mütter der Kinder adressieren. Ew1 hingegen beide Eltern. <i>„halt weil es einfach so noch so drinnen ist, glaub ich“</i>(ebd.) Aber sie merkt, dass sich in den letzten Jahren <i>„schon einiges verändert hat. In Bezug auf die Kollegen her sind find ich schon viel offener geworden;“</i> (ebd. 91-92) Sie sagt, <i>„es is natürlich schon noch eher ein kritisches Thema, na weils halt immer schon so war“</i>; <i>„die sind halt einfach auch noch anders aufgewachsen, denk ich. Ma kanns ja gar nicht übelnehmen. Aber das ist, da ist dann klar dass das Umdenken länger braucht.“</i> (ebd. 94-97)
98-102	UT: Umgang mit Kolleg*innen anderer Einstellung
	Diesen erklärt sie, dass sie nicht möchte, dass Rollenklischees von ihnen weitergeführt werden, <i>„weil wir sind im Kindergarten, da damit die Kinder sich eben auch ausprobieren und ausleben können und dass es da eben gar nicht so sein soll‘ du bist ein Bub. Du musst stark sein und darfst nicht weinen.“</i> (ebd. 98-101)
	UT: ältere Kollegin

103-110	Sie erzählt von einer kurz vor der Pension stehenden Kollegin, mit der es schwierig war, zusammenzuarbeiten, weil sie noch sehr stereotype Ansichten hatte. Da musste dann die Leitung eingreifen, weil reden alleine nicht mehr geholfen hat. <i>„die war eben kurz vor der Pension und (...)sie hat halt auch immer betont sie kennt das so, sie ist so aufgewachsen und man soll das halt auch akzeptieren. Ja ein bisschen schwierig. Da haben wir dann wirklich die Leitung dazu geholt.“</i>(ebd. 1061-110)
	OT: muslimische Familien
111-119	Sie erzählt von einem muslimischen Vater, der sich geweigert hat mit dem weiblichen KiGapersonal zu sprechen. Sie beschreibt das als sehr schwierig für die Pädagog*innen. Da war dann die Leitung aber sehr bemüht und immer bei Gesprächen dabei, denn so war es dann ok für den Vater. <i>„ein muslimischer Vater, da waren wir nur Frauen in dem Haus und er hat gemeint er redet mit niemandem, er möchte mit irgendeinem Mann sprechen, was dann natürlich auch total schwierig war. Und da war dann auch die Leitung ziemlich dahinter“</i>(ebd.111-113)
	UT: Erziehung in muslimischen Familien ist Frauensache
120-124	Bei Familien mit Migrationsgeschichte hängt das Thema Kinder und Erziehung eher noch an den Frauen. Das merkt man an der Beteiligung der Eltern im Kindergarten. Bei Entwicklungsgesprächen waren durchwegs nur Mütter da, auch bei Elternabenden. Sie hat bewusst versucht, die Väter „ins Boot“ zu holen. Die Väter haben aber abgelehnt und auf die Frau verwiesen. Das sei dort gar nicht so Thema.
	UT: gleiche Sprache relevanter als Geschlecht
125-130	Kinder mit Migrationshintergrund suchen vermehrt Kontakt zu jenen, die die selbe Sprache sprechen. Sie kommen in den Kindergarten und verstehen fast nichts oder teilweise gar nichts. Ew1 meint, dass die Kinder dann natürlich die Kinder mit gleicher Sprache suchen aber dass dabei das Geschlecht meistens keine Rolle spielt. <i>„also wenn die Sprache dieselbe war, dann wars ok wenn das auch ein mädl oder ein Bursche war“</i> (ebd. 129-130)
	OT: Fortbildungen
131-137	Sieht Fortbildungen zum Thema im Kommen. Zu Beginn ihrer Ausbildung war das noch gar kein Thema, mittlerweile gibt es hier mehr Angebot.

	Auf Frage von Ip, wie Fortbildungsangebote zu Gender/gendersensibler P. angenommen werden, lacht Ew1 und findet es schade, dass keine Genderfortbildungen verpflichtend sind. Es komme sehr auf die Persönliche Einstellung an, ob diese angenommen werden oder nicht.
	OT: Biografie und Selbstreflexion
139-146	Die Reflexion der eigenen Biografie war in ihrer Ausbildung ein großes Thema. Die eigene Biografie prägte einen auch sehr. In ihrer Familie hat immer sie die Reifen gewechselt und ihr Bruder beim Kochen geholfen. Sie ist schon „ <i>total neutral aufgewachsen</i> “. (ebd. 88-89) Bei ihnen war es nie so dass ein Bursche etwas nicht durfte, weil er männlich war oder ein Mädchen etwas tun musste, weil sie eben weiblich war. Sie findet es sehr spannend, dass es ihr erst später bewusst geworden ist, dass ihr Aufwachsen wahrscheinlich mit ein Grund dafür ist, dass sie eine „neutralere Einstellung“ hat oder sogar versucht, „ <i>das oft bewusst umzudrehen</i> “ (ebd. 92) und bezieht sich damit auf klassische Geschlechterrollen.
	UT: Persönlichkeit, Einstellung
148-152	Ew1 meint es kommt sehr auf die eigene Persönlichkeit drauf an, wie stark man selbst ist - wie sehr man sich von gesellschaftlichen Normen beeinflussen lässt. Sie räumt aber ein, dass es sicher sehr schwierig ist, wenn man etwa am Land, in einem Dorf lebt.
	OT: Geschlechterverhältnis: Männliche Pädagogen als männliche Vorbilder
155-165	Auf die Nachfrage, was mehr männliche Pädagogen im Kindergarten bedeuten würde, antwortet Ew1 dass es für die Kinder toll sein würde, weil heute viele bei alleinerziehenden Müttern aufwachsen und es würde auch im Kollegium einen Unterschied machen. „ <i>dass sie halt auch eine männliche Bezugsperson haben und ich finde auch im Team macht es einen Unterschied, wenn auch Männer Kollegen dabei sind. Ja da erkennt man Unterschiede alleine an dem Verhalten</i> “ (ebd. 159-160)
	UT: Männer als Exoten
167-174	Wenn Kindsväter in den Kindergarten kamen, war das immer etwas Außergewöhnliches: „ <i>wenn die Väter kamen, also da musste man schauen dass man die anderen Kinder praktisch ein bisschen von den Vätern runter krieg:t weil das war immer ein totales Wow-Erlebnis dass da auch mal ein Mann in der Gruppe war. Weils halt einfach was</i>

	<i>anderes war als wie wenn eine Frau... also das war halt auch natürlich in dem Haus wo nur Frauen gearbeitet haben“ (ebd.171-174)</i>
	UT: Bedenken von Eltern bei Männern
177-186	Wenn Männer im Kindergarten arbeiten, gibt es oft noch kritische Themen, wie etwa das Wickeln. Eine Mutter etwa wollte auch nicht, dass ihr Kind von einem Mann betreut wird. Die Leitung ist jedoch eingeschritten und dann war es später auch in Ordnung.
187-195	OT: andere Zugänge zum Spiel von Mädchen und Burschen
	Ihr ist aufgefallen, dass Buben mehr in den Baubereichen sind. Um dem entgegenzu- steuern und auch Mädchen in den Bereich zu bekommen, haben sie Glitzerbausteine besorgt. Auch ein unterschiedliches Spielverhalten bemerkt sie. Mädchen bauen häus- licher, spielen familiärer und eher in der Gruppe. Bei Burschen überwiegt das Konkur- renzdenken. <i>„zum Beispiel in den Bau Bereichen ist es schon eher so, dass die Burschen das eher frequentieren und da haben wir dann bewusst drauf geachtet, dass wir Glitzersteine einmal gekauft haben, damit wir die Mädels auch einmal in den Bau Bereich mehr hineinbekommen. Und was da total spannend ist, es entstehen total unterschiedliche Spiele. die Mädels bauen sich eher Häuser oder Schlösser, das ist schon eher so ein familiäres spielen. und bei den Burschen ist es schon eher so, ein bisschen auf Kon- kurrenz einfach. Also natürlich bauen sie auch Häuser, aber das ist schon ein anderes spielen. die Mädels spielen dann auch eher miteinander, und bei den Burschen ist es so; du hast deins, ich hab meins.“ (ebd.188-194)</i>

5.5. Reflektierende Interpretation, Komparative Analyse und Typenbildung

Es wird in diesem Kapitel nun versucht, die Erfahrungsräume und Orientierungsrahmen der Befragten zu rekonstruieren, innerhalb derer sie über bestimmte Themen gesprochen haben. Von Interesse ist, WIE gewisse Äußerungen und Handlungen hergestellt werden.

Im ersten Schritt werden also die für die Beantwortung der Forschungsfragen als relevant erachteten Themen, die aus den Interviews hervorgegangen sind, daraufhin untersucht, innerhalb welcher Rahmen die einzelnen Teilnehmer*innen die Themen behandeln und innerhalb welcher Erfahrungsräume sie das tun. Da sich Orientierungsrahmen jedoch erst vor dem Vergleichshorizont anderer Fälle herausfinden lassen, werden im zweiten Schritt, der komparativen Analyse, welche die Interviews in Beziehung zueinander setzt, die Aussagen miteinander

verglichen und daraufhin analysiert, wie sich die Befragten in der Bearbeitung der jeweiligen Themen unterscheiden oder ähneln.

Im Zuge des ersten Teilschrittes, der formulierenden Interpretation, wurden jene untenstehende Themen herausgearbeitet, die für das Forschungsinteresse relevant sind, weil sie die drei von Nohl (2008) formulierten Kriterien erfüllen. Sie entsprechen jenen Themen, die vorab der Befragungen von der Forschenden festgelegt wurden und/oder es sind Themen die besonders ausführlich und engagiert bearbeitet wurden und/oder es handelt sich um Themen, die in allen Fällen behandelt werden und sich somit gut für die komparative Analyse eignen. (vgl. ebd., 46)

1. Assoziationen zu den Begrifflichkeiten
2. Die Rolle des Geschlechts der Kinder im Kindergarten
3. Die Rolle der Eltern
4. Männliches Personal
5. Kolleg*innen
6. Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte
7. Materialien/ Raumgestaltung/Spielecken:
8. Ausbildung/Theorien/Lehrkräfte

Ordnet man die einzelnen Themen den drei, von Nohl (2008) definierten, Kriterien zu, zeigt sich anhand dieser Einteilung, dass alle Themen, die im Zuge des Leitfadens angesprochen wurden, auch Gemeinsamkeiten in der komparativen Analyse aufweisen. Darüber hinaus sind die Themen „Männliches Personal“ sowie „Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte“ aufgekommen, die nicht schon vorab definiert waren, sondern sich durch Fokussierungsmetaphern und Gemeinsamkeiten in der komparativen Analyse auszeichneten. Daraus folgt, dass einige Themen mehreren Kriterien zugeordnet werden können:

1) vorab festgelegtes Forschungsinteresse:

Assoziationen zu den Begrifflichkeiten
Die Rolle des Geschlechts der Kinder im Kindergarten
Die Rolle der Eltern
Kolleg*innen
Ausbildung/Theorien/Lehrkräfte
Materialien/ Raumgestaltung/Spielecken

2) *Fokussierungsmetaphern:*

Kolleg*innen

Männliches Personal

Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte

Die Rolle des Geschlechts der Kinder im Kindergarten

Die Rolle der Eltern

3) *Gemeinsamkeiten in der Bearbeitungsweise einzelner Fälle bei der komparativen Analyse:*

Assoziationen zu den Begrifflichkeiten

Die Rolle des Geschlechts der Kinder im Kindergarten

Die Rolle der Eltern

Männliches Personal

Kolleg*innen

Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte

Materialien/ Raumgestaltung/Spielecken:

Ausbildung/Theorien/Lehrkräfte

Allen Interviews ist gemein, dass nach der Vorstellung des Forschungsinteresses durch die Interviewende und die anschließende Selbstvorstellung der interviewten Pädagog*innen eine Eingangsfrage zu Assoziationen zu den Begriffen gender und gendersensibler Pädagogik gestellt wurde. Diese ersten Assoziationen der Befragten bilden somit das erste Themencluster. Nun folgend werden die Positionen der einzelnen Pädagog*innen in ihrer formalen und semantischen Darstellung interpretiert und miteinander kontrastiert.

5.5.1. Assoziationen zu den Begrifflichkeiten

5.5.1.1. Reflektierende Interpretation

Auf die offene Frage nach ihren ersten Assoziationen zu den Begriffen gender und gendersensible Pädagogik eröffnet **Ew1** ihre Erläuterung mit „grundsätzlich“ (Interview Ew1, Z.8) und führt aus, dass es davon abhängt, aus welchem „Klientel“ die Kinder stammen und ergänzt, dass besonders Kinder aus muslimischen Familien ein viel traditionelleres Geschlechterbild haben. Sie beschreibt dazu Abläufe aus dem Kindergarten, die zeigen sollen, dass Buben mehr Unterstützung bei „*hauswirtschaftlichen Tätigkeiten*“ (ebd., Z.11) brauchen, weil sie darin unerfahren sind und Mädchen hingegen

auch viel mehr von ebenjenen Arbeiten machen wollen. Das Thema wird von ihr also mit migrantischen Familien und dem Aufwachsen in diesen in Verbindung gebracht. Man könnte hier ein negatives Framing vermuten, da sie beschreibt, dass Jungen in erwähnten Bereichen Defizite aufweisen. Ihre Beschreibung könnte auch darauf schließen lassen, dass sie in migrantischen Familien weniger Bewusstsein oder Aufklärung für geschlechtersensible Erziehung vermutet. Durch das Beispiel wird eventuell versucht, zu unterstreichen, dass in diesen Familien eine streng nach Geschlechtern getrennte Aufgabenteilung herrscht und die Buben deshalb im Kindergarten weniger Fähigkeiten in hauswirtschaftlichen Aufgaben besitzen.

Sie spricht dann weiter und thematisiert die Rolle der Männer. Zuerst setzt sie an und äußert, dass sie „generell“ findet, „dass es ein Unterschied ist, ob man selber-“ (Interview Ew1, Z.16) und bricht den Satz dann ab. Sie setzt erneut an und sagt, dass „Pädagogen (...) ja ein totales Vorbild für Kinder [sind, Anm. d. V.]“. Sie betont stark, wie wichtig sie es fände, wenn in jedem Kindergarten zumindest ein Mann wäre, damit beide Geschlechter vorhanden sind und die Kinder durch diese Vorbildfunktion merken, „ok auch eine Frau kann eine Glühbirne auswechseln, oder eben auch der Mann kann diese (...) ja die Frauensachen eben machen.“ (ebd., Z. 20-21) Sie begründet also ihren Wunsch nach männlichen Pädagogen damit, dass Kinder sehen, dass Männer und Frauen jeweils Tätigkeiten ausführen können, die nicht den stereotypen Geschlechterklischees entsprechen. Durch die Erwähnung eines *Unterschiedes* zu Beginn ihrer Äußerungen könnte man jedoch auch darauf schließen, dass sie bei männlichen und weiblichen Pädagog*innen unterschiedliches pädagogisches Handeln vermutet und auch deswegen Männer im Kindergarten für wichtig hält, weil diese etwas mitbringen, was weibliches Personal nicht hat.

Ew2 expliziert, dass sie, wenn sie „ganz ehrlich sein soll [sich, Anm. d. V.] nicht so viele Gedanken darüber macht“ (Interview Ew2, Z.8). Sie beginnt ihre Erläuterungen also damit, dass sie ihrer Ehrlichkeit Nachdruck verleiht. Man könnte hier implizieren, dass sie meint, eine andere bzw. gegensätzliche Ansicht zum common sense zu haben. Im Nebensatz begründet sie diese Stellungnahme damit, dass sie nicht so viel über die Begrifflichkeiten nachdenkt, was wiederum so gedeutet werden könnte, dass in der landläufigen Diskussion mehr Aufmerksamkeit auf die Themen gender und gendersensible Pädagogik gelegt wird, als sie das tut. Sie stellt diesem Nachdenken ihr pädagogisches Handeln entgegen, indem sie beschreibt, dass sie Kindern Räume ermöglicht, in denen sie sich ausprobieren können, „ganz unabhängig von Alter, Geschlecht, Kultur“. Es macht den Eindruck, dass sie damit impliziert, durch eine Nichtbeachtung der eben genannten Kategorien den Einfluss dieser schmälern zu können und ihr pädagogisches Tun sozusagen als Korrektiv versteht.

Ew3 assoziiert mit den Begriffen zuallererst ein „*Wegdenken vom klassischen Rollenverständnis*“ und „*dass die Frau die Klischees erfüllt wie Kochen und der Bub nur mit Autos spielt*“ (Interview Ew3, Z. 8-9); Sie unterstützt hier ihre Aussage, indem sie die Klischees bebildert mit ihr geläufigen Beispielen wie etwa das Kochen als etwas für die Frau typisches oder das Spielen mit Autos für Buben. In einem Nebensatz fügt sie hinzu, dass man „*das einfach offenlässt und keine Unterschiede macht, zwischen Bub und Mädchen. Beim Interesse*“ (Interview Ew3, Z.9-10). Diese Aussage könnte so interpretiert werden, dass Ew3 bei Mädchen und Buben unterschiedliche Interessen festgestellt hat, diese jedoch nicht als naturgegeben ansieht, sondern als welche, die entstehen, wenn man sie eben nicht offenlässt oder Unterschiede macht. Mit der Formulierung „man“ könnte sie sich auf die Eltern oder Pädagog*innen beziehen, die diese Ausbildung der Interessen beeinflussen.

Em4 verbindet mit gendersensibler Pädagogik „*anything goes*“ (Interview Em4, Z.7), er verneint die Bedeutung des Geschlechtes des Kindes für dessen Behandlung durch ihn als Pädagogen und nennt den Faktor Geschlecht in einem Satz mit anderen Faktoren, wie etwa die soziale Herkunft oder Hautfarben, was darauf schließen lässt, dass das Geschlecht für ihn als eine von mehreren intersektionalen Kategorien verstanden wird. „*es ist wurscht welches Geschlecht du hast, oder (...) welche Hautfarbe, welchen sozialen Background, oder welche sozialen Dimensionen da sonst noch reinfließen können.*“ (ebd., Z. 7-10)

Ew5 sagt, dass sie mit dem Begriff gender zuallererst Transsexualität verbindet, weil diese in ihrer Familie Thema war bzw. ist. Anschließend an diese Aussage fügt sie jedoch hinzu, dass es für sie „*kein Thema*“ (Interview Ew5, Z.7) war. Sie meint damit aber vermutlich, dass es für sie kein Problem war, dass ihr*e Verwandte*r sich im falschen Körper geboren fühlte. Sie betont mehrmals, dass es normal für sie ist, wenn Menschen sich nicht dem Geschlecht, das ihnen bei der Geburt zugeordnet wurde, identifizieren können. Gendersensible Pädagogik ist für sie erst später ins Bewusstsein gerückt. „*Dann kam das auf, dass man auch in der Pädagogik drüber redete. Aber für mich war erst dieses transsexuelle-*“ (ebd., Z.13-14) Sie bringt gendersensible Pädagogik dann in Verbindung mit „*gendergerechtem Leben*“ (ebd., Z. 20) und erzählt, dass für sie damit die Frage verbunden war, ob man zu einem Mann gemacht wird oder auch zu einem werden darf, aus „*[ihrem, Anm.d.V.] eigenen speziellen Tun heraus.*“ (ebd., Z. 21)

Dieses familiäre Erlebnis war für sie also ein sehr prägendes, und sie kommt auch im weiteren Erzählen nicht auf den Kindergarten und die Kinder zu sprechen. Während alle anderen Befragten ihre Ausführungen mit Kindern in Verbindung bringen, so bleibt sie bei sich und ihrem persönlichen Erleben. Als sie dann von der Transsexualität zu gender in der Pädagogik zu sprechen kommt, zeigt sich, dass sie dabei auch noch die familiären Geschichte der Transsexualität im Hinterkopf hat, denn das

von ihr genannte Beispiel zur Mannwerdung betrifft vermutlich ihre*n Verwandte*n, der diese Wandlung zum Mann vollzogen hat, wie sie später im Laufe des Interviews auch bestätigt.

Ew6 verbindet mit den Begriffen zuallererst *„auf jeden Fall die Gestaltung der Spielbereiche. Das ist eigentlich schon sehr ausschlaggebend. Einfach was die Farbgestaltung betrifft, gerade Konstruktionsbereiche oder Rollenspielbereiche. Und als erstes fällt mir halt (.)fallen mir halt auch die ganzen Negativbeispiele ein, die ich im Laufe meiner Jahre so erlebt hab. Was eigentlich ausgebildete Leut‘ sein sollten, die einfach oft Bemerkungen nebenbei fallen lassen und sich dessen gar nicht bewusst sind, was das eigentlich anrichtet.“* (Interview Ew6, 24-29) Sie stellt der Gestaltung der Spielbereiche (etwas, das man selbst beeinflussen kann) das Verhalten von anderen Personen (vermutlich Pädagog*innen) gegenüber. Man könnte annehmen, dass sie die Thematik als etwas zweischneidiges ansieht. Bis zu einem gewissen Grad durch eigenes Handeln beeinflussbar, aber auch abhängig von der Einstellung und dem Handeln anderer.

Sie beschreibt dann die morgendlichen Abläufe, wenn die Kinder im Kindergarten ankommen und deren Kleidung von den Pädagog*innen kommentiert wird, indem sie Mädchen als hübsch bezeichnen, wenn diese ein Kleid tragen oder Buben bewundern, wenn sie einen Bagger am Pullover haben. Es lässt sich herauslesen, dass Ew6 diese Verhalten der anderen Pädagog*innen als negativ bewertet, weil die Kinder durch das Lob für das Tragen von besonders geschlechterkonformer Kleidung darin bestärkt werden, diese Stereotypen auszufüllen.

Sie fährt fort und gibt zu, dass *„es mir selber halt auch schon das ein oder andere mal passiert, weil wir alle in dieser Gesellschaft groß geworden sind (...) und dass es halt trotzdem extrem schwierig ist, wenn mans versucht bewusst zu machen, dass man halt auch die weibliche Form erwähnt (...) ich versuchs schon immer aber ist halt gar nicht so leicht, es wirklich, wirklich zu ändern und das zu einer Gewohnheit zu machen, man muss schon wirklich hart dran arbeiten (...)auszubrechen, aus dem ganzen Klischeedenken und so.“* (ebd., Z.32-41) Hier setzt sie die Gesellschaft als negativen Horizont, von deren es gilt sich abzuwenden und setzt als Gegengewicht die eigene, bewusst gendersensible Haltung, die ständiger Arbeit bedarf.

Sie führt ihre Ausführungen fort und erzählt ein Erlebnis sehr lebhaft und engagiert: sie hat in Turneinheiten beim Fangenspielen immer die weibliche und männliche Form der Fänger*innen angesprochen. Ein Junge hat das so verinnerlicht, dass er selbst die weibliche Form benutzt hat wenn es um ihn selbst ging und fragte danach, ob er selbst Fängerin sein darf.

„er hat sich anscheinend schon damit identifiziert oder halt einfach nicht drüber nachgedacht, was für mich halt irgendwie ein schönes Zeichen war, dass es einfach egal ist (.) aber es auch angekommen ist, einfach im Bewusstsein der Kinder, dass es halt nicht egal ist.“ (ebd. Ew6, Z.38-39)

Diese Stelle könnte so gedeutet werden, dass von dem erwähnten Kind einerseits keine geschlechtliche Differenzierung mehr vorgenommen wird – ob Fängerin oder Fänger macht für den Buben keinen Unterschied mehr. Mit der weiblichen Form ist offenbar die männliche Form mitgemeint – zumeist gilt doch das Gegenteil als gängig. „Nicht egal“ für die Ew6 scheint hier die offenbar bei dem Kind angekommene Sensibilisierung dafür zu sein, dass Fänger und Fängerin gleichwertige Bezeichnungen geworden sind. „Nicht egal“ ist damit – wie die Beobachtung der Pädagogin zeigt –, ob die Pädagog*innen gendersensibel formulieren und damit diese Gendersensibilität auch an die Kinder weitergeben.

5.5.1.2. Komparative Analyse

Besonders konträr steht **Ew2** den anderen Interviews gegenüber. Sie unterscheidet sich von den anderen Interviewten insofern, als dass sie explizit äußert, das Thema als nicht so relevant zu erachten und wenig über die Begriffe nachzudenken. Es schwingt darin die Mutmaßung mit, dass andere (Pädagog*innen) mehr Aufmerksamkeit darauflegen. Sie grenzt sich davon ab und impliziert mit ihren Äußerungen, dass es von ihrer Einstellung und ihrem pädagogischen Handeln abhängt, ob und wie sich die Bedeutung des Geschlechtes der Kinder in ihrem Kindergarten zeigt. In den anderen Interviews äußert hingegen niemand, dass das Thema nicht von Relevanz ist. Ew2 weist aber Ähnlichkeiten mit **Em4** auf, denn beide behandeln Geschlecht als etwas, das außen vorgelassen werden kann und setzen es gleich mit anderen Kategorien, die teilweise sichtbar sind, wie bspw. die Hautfarbe, oder auf den ersten Blick nicht erkennbar, wie etwa der soziale Status. Sie betonen beide, die Kategorie Geschlecht außer Acht zu lassen und ihr Augenmerk rein auf das Kind zu legen. Beide geben also vor, dass sie keine Geschlechter sehen.

Während **Ew2** und **Em4** Geschlecht also als etwas behandeln, das keine für sie und ihr pädagogisches Handeln maßgebliche Kategorie ist, so spielen bei **Ew1** und **Ew6** auch noch andere Personen eine Rolle, indem sie die Herkunftsfamilie, andere Kolleg*innen und die Rolle der Gesellschaft nennen. In diesem Fall können diese als negative Horizonte gedeutet werden. Die Orientierungen von Ew1 und Ew6 streben von diesen weg, und Ew1 setzt dem Bild der *muslimischen Familie als negativer Einfluss* das Ideal eines ausgewogenen Geschlechterverhältnis bei Pädagog*innen im Kindergarten entgegen. Männer sollen als Vorbilder fungieren und den Kindern zeigen, dass vermeintlich weibliche Aufgaben auch von Männern erledigt werden können und vice versa. Bei Ew6 sind es die Kolleg*innen, die stereotypes Verhalten bei Kindern bestärken und sie setzt dagegen ihre eigenen Bemühungen um gendersensibles Agieren als positiven Horizont. Das wird noch verstärkt durch die von ihr angesprochene Gestaltung

der Spielbereichen, die „*schon sehr ausschlaggebend*“ (Interview Ew6, Z. 24-25) ist. Also auch hier wieder etwas, das sich aktiv beeinflussen lässt. Für Ew6 ist gendersensibles Verhalten also ein konstantes Lernen und eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema. Während sie auch Rolle der Gesellschaft mit in den Blick nimmt „*weil wir alle in der Gesellschaft groß geworden sind*“ (ebd., Z. 33) macht es bei Ew2 und auch Em4, zumindest in diesem Abschnitt, den Eindruck, als sei die Kindergruppe ein abgeschlossener, luftleerer Raum in dem weder Vorerfahrungen, noch andere Personen Einfluss darauf haben, welche Rolle Geschlecht im Kindergarten spielt. Neben Ew6, die die Gesellschaft als Einflussfaktor anspricht, thematisiert auch Ew5 Geschlecht als etwas sozial Konstruiertes.

Interessant ist darüber hinaus, dass alle Befragten das Thema als eines zwischen Mann und Frau, bzw. Mädchen und Jungen behandeln und somit im Bereich der Binarität verbleiben. Die Dichotomie der Zweigeschlechtlichkeit sowie die selbstverständliche Annahme dieser lässt sich in allen Interviews feststellen. Zwar nennt Ew5 explizit Transsexualität als erstes Assoziationsmerkmal, dennoch wird auch von ihr keine Überlegung angestellt, dass es eventuell mehr als die beiden Geschlechtsidentitäten männlich und weiblich geben könnte. Im weiteren Verlaufe der Interviews kommen auch bei Ew1 und Ew6 die Themen Trans- und Homosexualität vor, aber eben noch nicht in jenem Teil zu den ersten Assoziationen.

5.5.1.3. Typenbildung

„Die Gleichbehandler*innen“

Zu diesem Typ zählen jene Befragten, die ihre ersten Äußerungen zum Thema dahin gehend getätigt haben, dass sie alle Kinder gleichbehandeln, unabhängig von deren Geschlecht oder zusätzlichen Faktoren wie der Kultur, der Religion oder dem sozialen Status.

„Die Kulturellen“

Dazu zählen jene, die bei ihren ersten Assoziationen zu gender und gendersensibler Pädagogik migrantische Familien und Kindern erwähnten und diesen einen konservativeren Umgang damit attestierten.

5.5.2. Die Rolle des Geschlechts der Kinder

5.5.2.1. Reflektierende Interpretation

Die einleitende Frage zu diesem Themenbereich war, ob die Interviewten bei den Kindern geschlechterspezifische Unterschiede im Verhalten, im Zugang zum Spiel, im Bewegungsverhalten oder im Umgang miteinander wahrnehmen und wie die Pädagog*innen damit umgehen.

Ew1 beschreibt, dass es *„in den Baubereichen schon noch eher so ist, dass das von den Burschen eher frequentiert wird“* (Interview Ew1, Z. 188) und dass sie und ihre Kolleg*innen als Gegenmaßnahme *„bewusst darauf geachtet“* haben, rosa Glitzerbausteine zu kaufen, *„damit wir halt irgendwie versuchen, die Mädels auch in den Baubereich mehr hineinzubekommen“* (Interview Ew1, Z. 188-190). Ew1 nimmt also wahr, dass Buben die als eher männlich geltenden Baubereiche öfter aufsuchen als Mädchen. Die gesetzte pädagogische Handlung, um diese stereotypen Spielzugänge aufzulockern, geschieht allerdings auf einem ebenfalls sehr stereotypen Weg, nämlich mit den vermeintlich mädchenhaften rosa Glitzersteinen. Diese Intention könnte vermuten lassen, dass Mädchen in ihren Augen (optische) Reize oder Anregungen von außen brauchen, um sich für den Baubereich zu interessieren, weil Mädchen dieses Interesse nicht innewohnt, so wie es den Buben als selbstverständlich zugeschrieben wird.

Ew2 argumentiert, dass es in ihrem Kindergarten keine geschlechtsspezifischen Spielzugänge, Interessen oder Verhalten der Kinder gibt. Sie begründet dies damit, dass es für sie *„selbstverständlich“* (Interview Ew2, Z.21) ist, dass Buben mit Puppen und Mädchen mit Autos spielen, weil sie selbst so aufgewachsen ist und als Kind auch mit Autos gespielt hat. Auf die erneute Nachfrage der Interviewerin verneint Ew2 erneut vehement mit *„nein gar nicht“* (ebd., Z. 25), relativiert die Aussage aber dann im Nebensatz, indem sie beschreibt, dass es schon eher die Mädchen sind, die als erstes in die Puppenecke gehen und die Buben als erstes in die Bauecke. Danach würde es aber sehr variieren und es komme darauf an, in welcher Phase die Kinder gerade sind und was sie daher bevorzugen. Sie denkt, dass sie *„viel zu offen“* (ebd., Z.32) auf die Kinder zugeht, als dass es bei diesen zu geschlechterstereotypem Verhalten kommen könnte. Sie betont, sie nimmt sie stattdessen als Persönlichkeit wahr. Man könnte annehmen, dass es in Ew2s Vorstellung nicht sein darf, dass Kinder in ihrem Kindergarten geschlechterstereotypes Verhalten zeigen, weil sie sich selbst als sehr offen bezeichnet und Geschlecht keine große Bedeutung zumessen will. Ein Wahrnehmen von geschlechterspezifischem bzw. gar geschlechterstereotypem Verhalten der Kinder könnte sie eventuell als persönliches pädagogisches Versagen auffassen. Durch die oftmalige Betonung ihrer offenen Haltung und ihres neut-

ralen Handelns, entkoppelt sie auch das Verhalten der Kinder im Kindergarten von den Erfahrungen, die diese außerhalb der Institution machen, wie etwa in der Familie, mit den engen Bezugspersonen. Sie benennt keine äußeren Einflussfaktoren. Es wirkt, als sehe sie ihre eigene offene Haltung als Grund dafür, dass sich in ihrer Kindergartengruppe keine geschlechtsspezifischen Verhaltensunterschiede bei den Kindern zeigen. Sie unterscheidet außerdem offenbar zwischen **Geschlecht** und **Persönlichkeit** und geht hier auf keine **Wechselwirkung** ein, wenn sie die unterschiedlichen Interessen an den Spielbereichen mit den Persönlichkeiten der Kinder begründet.

Ew3 ist der Meinung, dass es „*natürlich*“ Unterschiede gibt, „*weil die Eltern geben ja was vor*“ (Interview Ew3, Z. 22) und versteht die Unterschiede, die sie wahrnimmt, damit vermutlich als etwas sozial konstruiertes, durch die Eltern beeinflusstes, denn „*die werden ja zuhause sozialisiert, natürlich sieht man da die Unterschiede, dass ein Bub halt mehr zu Autos neigt oder zu Bau, zu den männlichen Be-, zu Berufen die eher von Männern bevorzugt sind. Das ist ganz klar*“. Ew3 verwendet mehrmals das Wort *natürlich*, was auch auf eine biologische Begründung schließen lassen könnte. Andererseits beschreibt sie die Unterschiede als etwas von den Eltern Vorgegebenes. Das würde dafürsprechen, dass sie die geschlechterspezifischen Unterschiede als etwas versteht, das auch durch die Erziehung und nicht rein durch das biologische Geburtsgeschlecht beeinflusst wird. In ihren Ausführungen scheint die Rolle der Familie mit der Annahme naturgegebener, unterschiedlicher Spielvorlieben zu verschmelzen. Familiäres ist bei ihr gleichzeitig auch etwas Natürliches.

Em4 behandelt die Frage nach geschlechtsspezifischen Verhaltensunterschieden in einem anderen Rahmen, als die übrigen Befragten. Es wurde ihm zwar dieselbe Frage gestellt, dennoch geht er nicht darauf ein, sondern bezieht sich auf sein eigenes Geschlecht und welchen Einfluss dieses auf sein Handeln als Pädagoge hat. Dass er die Frage primär auf sich selbst bezieht, könnte auch so interpretiert werden, dass er sein eigenes Geschlecht als relevantesten Faktor dafür sieht, ob sich bei den Kindern folglich Unterschiede zeigen. Er geht allerdings auch im weiteren Verlauf nicht darauf ein, ob er Unterschiede bei den Kindern wahrnimmt, sondern erzählt von seinem Handeln und dass er „*mit den Kindern viel in Richtung Bewegungserziehung gemacht [hat, Anm. d. V.] was man grundsätzlich vom Stereotyp her in die Ecke stellen könnte. Aber das kommt einfach, weil es einerseits ein großes Interesse von mir war, und ich immer das Gefühl gehabt habe, die Kinder haben zu wenig Bewegungserziehung*“ (Interview Em4, Z. 196-199). Bei Em4 ist also Bewusstsein darüber gegeben, dass männlichen Pädagogen eher zugeschrieben wird, mit Kindern aktiveres, sportlicheres Bewegungsverhalten einzuüben.

Ew5 verneint geschlechterabhängige Unterschiede im Spielverhalten. „*Nein, das gibt's bei uns nicht. Bei uns spielen alle mit allem*“ (Interview Ew5, Z.133). Sie zählt eine Vielzahl an Beispielen auf, in denen Mädchen Dinge machen, die Ew5s Verständnis nach typische Bubensachen sind, und vice versa. Anschließend relativiert sie diese Aussage jedoch und meint „*es ist schon so dass es die Jungs mehr in die Bauecke zieht, das merke ich schon, und sie **erkämpfen** sich den Raum mehr*“ (ebd., Z.136-137). Sie begründet diese Beobachtung damit, dass aktuell mehr Buben in der Gruppe sind und „*die haben **natürlich** mehr Kraft*“ (ebd., Z. 138). Sie fährt fort und erzählt davon, dass Buben oft Autos und Dinosaurier als Spielzeug von **zu Hause** mitbringen und findet das „*schon sehr stereotyp, das muss ich schon sagen*“ (ebd., Z. 145) aber auch, dass sie manches als veranlagt ansieht, und manches als übergestülpt. Wer genau was übergestülpt bekommt, führt sie nicht aus. Sie argumentiert weiter, dass Buben „*motorisch anders veranlagt*“ und „*halt auch anders gebaut sind. Die meisten.*“ (ebd., Z. 47). Sie schließt damit, dass es „**Typsache**“ (ebd., Z. 151) sei, welche Bereiche bevorzugt werden. In der Theorie lassen sich hierzu jedoch einige Erklärungsansätze finden, die diese vermeintlich naturgegebene Vorliebe von Buben für gewisse Spiele und Bereiche damit erklären, dass ihnen schon in jüngster Kindheit anderes bzw. mehr zugetraut wird (z.B. mehr Bewegungsdrang, wilderes Verhalten) und sie mehr Möglichkeit dazu haben, sich auszuprobieren und anderes Bewegungsverhalten zu erlernen. Maier (2015) hat in ihrer Magisterarbeit anschaulich dargestellt, wie Kinder schon in jungen Jahren unterschiedliches Bewegungsverhalten erlernen. Die ans Geschlecht gebundenen Erwartungshaltungen beeinflussen die Kinder wesentlich in ihrer Selbstwahrnehmung sowie der Wahl von Spiel und Sportarten sowie Raum- und Bewegungsverhalten. (vgl. ebd., 85)²

Ew6 findet, es ist „*unterschiedlich*“ (Interview Ew6, Z.138). Sie beschreibt, dass Kinder öfter Sachen sagen wie „*Mamas kochen doch immer nur und Papas können nicht putzen*“ (ebd., Z.140) und begründet diesen Umstand damit, dass vieles von dem, was Kinder sagen, aus dem **familiären** Umfeld komme. Sie fährt fort, dass sie „*eigentlich schon immer sofort dagegen* [lenkt, Anm. d. V.]“ (ebd., Z. 141) und Gegenfragen stellt, um die Kinder anzuregen, darüber nachzudenken, warum ein Mann nicht auch putzen können sollte. „*Das Einzige, was immer wieder aufkommt [...] sind auf jeden Fall die Farben.*“ (ebd., Z. 147-148). Sie beschreibt, dass

² Hunger (2011) stellte in ihrer Untersuchung zu geschlechtsbezogenen, expliziten und impliziten Erwartungen an das Bewegungsverhalten von Kindern fest, dass den Erzieher*innen die Bedeutung einer geschlechtergerechten Erziehung zwar sehr wohl bewusst ist, sich aber in der persönlichen Einstellung dann trotzdem die Ansicht über die Naturgegebenheit der Unterschiede im Bewegungsverhalten durchsetzt. (vgl. ebd., 61f)

ihr sehr oft auffällt, wie die Kinder die geschlechtstypischen Farben stark bevorzugen und beschreibt, dass die Kinder „große Schwierigkeiten“, „große Probleme“ oder „damit zu kämpfen“ haben, wenn sie von ihrer üblichen Farbwahl abweichen sollen. Sie seien hin und her gerissen zwischen dem, was sie bereits gelernt haben und dem, was sie im Kindergarten von ihr dazu zu hören bekommen. Ew6 ist sehr bemüht, den Kindern mehrere Optionen bzw. Wahlmöglichkeiten aufzuzeigen. Sie geht mit gutem Beispiel voran und möchte den Kindern bewusst zeigen, dass sie beispielsweise selbst Schwarz und Blau trägt und mag. Sie bemüht sich so sehr, durch Vorbildwirkung und Aufklärung, die Kinder zu sensibilisieren, und dennoch scheint es in diesem Bereich nicht zu funktionieren. „*Da weiß ich eigentlich immer gar nicht so wirklich, wie ich am besten einlenken kann. Weil ich sag eigentlich immer was dazu aber irgendwie wollen sie das trotzdem nicht so wahrhaben*“ (ebd., Z. 140-141). Man könnte vermuten, dass sie diese Schwierigkeiten bei den Kindern deshalb so betont, weil es auch für sie als Pädagogin ein schwieriges Thema ist, das trotz intensiver Bemühungen nicht besser wird.

5.5.2.2. Komparative Analyse:

Während Ew1, Ew3 und Ew6 bei den Kindern geschlechtsspezifische Unterschiede im Spiel- und Bewegungsverhalten, bei den Interessen und im Umgang untereinander wahrnehmen, so verneinen Ew2 und Ew5 diese zu Beginn mit Vehemenz. Interessant ist, dass die beiden aber dann diese Aussage relativieren und doch geschlechterspezifische Tendenzen bestätigen, um dann wiederum im Abschluss der Aussage darauf zu verweisen, dass alle mit allem spielen und keine Unterschiede erkennbar sind. Es ist also bei beiden diese Gleichzeitigkeit von Verneinung und Relativierung/Bestätigung erkennbar bzw. ist es eine Abfolge von Argumenten und Beschreibungen. In den Beschreibungen stellen beide Situationen dar, in denen eben doch Unterschiede deutlich werden. Wie im Kapitel zur Methode schon genau ausgeführt wurde, findet sich in Erzählungen und Beschreibungen das atheoretische Wissen wieder, welches derart an die Handlungspraxis gebunden ist, dass es nicht theoretisch expliziert, sondern nur erzählt oder beschrieben werden kann (vgl. Nohl 2008, 48f). In der Argumentation wird in diesen beiden Fällen also wiedergegeben, was sein soll bzw. darf: nämlich keine Unterschiede zwischen den Kindern bzw. deren Verhalten festzustellen. In den Beschreibungen, die direkt aus der Handlungspraxis kommen, werden diese Unterschiede aber dann doch sichtbar.

In den Interviews mit Ew1, Ew3 und Ew6 wird, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, der Umstand beschrieben, dass die Kinder tendenziell schon Unterschiede zeigen, insbesondere bei der Wahl der Spielbereiche. Die Befragten erkennen das an und begegnen dieser Gegebenheit

einerseits mit Erklärungen und andererseits mit möglichen Handlungsoptionen, die sie setzen. **Ew3**, **Ew5** und **Ew6** sehen das Aufwachsen in der **Familie** als einen wichtigen Faktor für die Entwicklung von geschlechtsspezifischem Verhalten und Interessen. Sie gehen also davon aus, dass die Kinder schon mit dieser Einstellung von Zuhause in den Kindergarten kommen, stellen aber keine Überlegung dazu an, diesen auch als Institution zu sehen, in dem geschlechtsabhängige Verhaltensweisen weiter eingeübt werden können. **Ew2** hingegen scheint den Kindergarten als abgeschlossenen, geschlechtsneutralen Raum zu sehen, wenn sie sagt, dass sie „*Kultur, religiöse Hintergründe oder eben Geschlecht*“ (Interview Ew2, Z. 33-34) zwar im Hinterkopf hat aber trotzdem das Kind im Mittelpunkt sieht. Es macht den Eindruck, als könnten diese Faktoren einfach an der Kindergartentüre abgegeben werden. Die Thematisierung geschlechterspezifischer Verhaltensunterschiede als eine (natürliche) Veranlagung findet sich bei **Ew3** und **Ew5**, wenn sie davon sprechen, dass Buben natürlich eher zu Autos neigen oder sich bestimmte Bereiche eher erobern, weil sie kräftiger, motorisch anders veranlagt und anders gebaut sind. Das Argument der Natürlichkeit begründet hier häufig die Dominanz der Buben in bestimmten Bereichen. Dennoch erwähnen auch beide die Familie als wichtigen Sozialisationsfaktor. Beide bewegen sich in ihrem Argumentationsrahmen in einem Spannungsfeld zwischen sozialer Konstruiertheit und Naturgegebenheit der Geschlechterdifferenzen. Em4 unterscheidet sich von den anderen, da er nicht auf die eigentliche Frage eingeht, sondern sein eigenes Mannsein in den Vordergrund stellt. Im Vergleich dazu haben die anderen Interviewten ihr Frausein nicht explizit als relevanten Faktor für die geschlechterspezifischen Verhaltensunterschiede der Kinder angeführt.

5.5.2.3. Typenbildung

Die „Leugner*innen“

Dieser Typ zeichnet sich aus durch die Haltung, keine geschlechterspezifischen Verhaltensunterschiede bei den Kindern wahrzunehmen. Es ist besonders auffällig, dass das zu Beginn sehr vehement verneint wird, dann jedoch eingelenkt und relativiert wird und anhand von Beschreibungen und Erzählungen doch Unterschiede zugestanden werden. In den analysierten Passagen zeigte sich das bei Ew2 und Ew5. Es kann hier vermutet werden, dass diese anfängliche Vehemenz der Verneinung Aufschluss über die Meinung der Pädagog*innen gibt, in deren Augen es nicht sein darf, dass es in ihren Kindergruppen geschlechterspezifische Unterschiede im Spiel- und Bewegungsverhalten gibt.

Die „Typisierenden“

Dieser Typ zeichnet sich aus durch die Haltung, dass bestimmte Spielvorlieben oder Verhaltensweisen von Kindern nicht primär mit dem Geschlecht zu erklären sind, sondern mit der jeweiligen Persönlichkeit und den Neigungen des Kindes. Ew5 hält es für eine *Typsache*, für welche Spiele oder Bereiche sich die Kinder interessieren. Auch Ew2 findet, nicht das Geschlecht sei ausschlaggebend dafür, wofür sich Kinder interessieren und womit sie spielen, sondern die Phase, in der sie sich befinden. Außerdem betont Ew2 im Zuge dessen, dass geschlechterstereotypes Verhalten bei ihr nicht vorkomme, weil sie die Kinder als *Persönlichkeiten* wahrnehme.

Die „natürlich Familiären“

Einerseits wird bei diesem Typ die Sozialisation in der Familie der Kinder betont und ihr eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Andererseits werden geschlechterspezifische Verhaltensunterschiede bei den Kindern auch als etwas Natürliches gesehen. Diese Natürlichkeit wird zwar nicht explizit als etwas Biologisches formuliert, aber die Argumentationsmuster lassen darauf schließen, dass es sich um etwas naturgegebenes handelt.

Ew3 und Ew5 sind diesem Typ zuzuordnen: Ew5 etwa ist einerseits der Meinung, dass Burschen von **Natur** aus kräftiger und motorisch anders gebaut sind, und begründet mit dieser körperlichen Überlegenheit die Dominanz der Buben in manchen Spielbereichen. Zugleich erwähnt sie aber auch, dass die Kinder von **Zuhause** Spielsachen mitbringen, die sie als schon „*sehr stereotyp*“ (Interview Ew5, Z. 145) einschätzt. Sie betont, einiges sei veranlagt und anderes werde den Kindern übergestülpt. Das Veranlagte könnte also als das Naturgegebene verstanden werden, und das Übergestülpte als etwas, das von außen, zum Beispiel von den Eltern, kommt.

Ew3 artikuliert diese Dualität von Sozialisation und Natur nicht so eindeutig wie Ew5, dennoch findet sich auch bei ihr häufig die Wortwahl „*natürlich*“. Sie sieht geschlechterspezifische Verhaltensunterschiede, Interessen und Neigungen als etwas, das natürlich ist, weil es von den Eltern vorgegeben wird. Es ist hier nicht ganz eindeutig, ob sie *natürlich* im Sinne von geburtsgegeben versteht, oder natürlich, weil schon von klein an durch die Eltern so mitgegeben wird.

5.5.3. Die Eltern

5.5.3.1. Reflektierende Interpretation

Auf die Frage der Interviewerin, welche Rolle die Eltern im Umgang mit Gendersensibilität im Kindergarten spielen, beschreibt Ew1 eine Situation, in der ein Bub im Kindergarten sehr gerne Prinzessinnenkleider trug. Das war dann in Entwicklungsgesprächen Thema, weil es bei den Eltern Verunsicherung ausgelöst hat. Bei den Gesprächen war jedoch vor allem die Mutter anwesend, „weil der Papa halt eh nicht so präsent sein wollte und wir haben ihr das dann einfach erklärt, dass sie das Kind einfach auch ausprobieren und ausleben lassen soll. Dass es ja noch gar nicht- nur weils jetzt heißt, er mag Kleider, oder er mag die Farbe rosa, heißt das nicht gleich [...], dass irgendwas falsch ist.“ (Interview Ew1, Z. 61-62). In dieser Passage sind mehrere interpretierungswürdige Inhalte enthalten. Interessant ist die Verwendung der Phrase „halt³ eh nicht“, wenn sie vom Partizipationsverhalten der Eltern erzählt und so die kaum vorhandene Präsenz des Vaters beschreibt. Die verwendete Formulierung könnte darauf schließen lassen, dass es für sie gängig und normal ist, dass Väter sich an der Entwicklung ihrer Kinder im Kindergarten weniger beteiligen als die Mütter. Es wirkt, als gehe sie davon aus, dass auch die Interviewerin diese Tatsache kennt und sie nicht weiter kommentiert werden muss.

Sie verwendet dann mehrmals das Wort *einfach*, wenn sie davon erzählt, wie sie und Kolleg*innen der Mutter erklärt haben, wie diese mit dem von der Geschlechternorm abweichenden Verhalten ihres Sohnes umgehen soll. Das könnte darauf schließen lassen, dass es für sie als kein schwieriges Thema gilt, das zu Konflikten mit Eltern führt, sondern das durch Gespräche *einfach* behoben werden kann.

Bei dem Satz „nur weils jetzt heißt, er mag Kleider, oder er mag die Farbe rosa, heißt das nicht gleich [...], dass irgendwas falsch ist“ kann man Überlegungen anstellen, was sie mit falsch meint. Ist das Abweichen von der Geschlechternorm „nicht gleich“ etwas Falsches, wenn es nur temporär ist? Schwingt darin die Annahme mit, dass sich das auch wieder ändern wird? Wenn nein, was ist dann „falsch“?

Mit Ew1s eigenem Hintergrund der Homosexualität und ihrem offenen Umgang damit ist vermutlich nicht davon auszugehen, dass sie Abweichungen von der Geschlechterrolle bei dem Jungen *falsch* finden würde, aber dass das geschlechternormabweichende Verhalten, das sich bei dem Jungen durch das Tragen der Mädchenkleidung zeigt, vielleicht dennoch (unbewusst) für Irritation bei ihr sorgt und ihre Relativierung, dass das nicht gleich etwas heißen muss, die Beschwichtigung der Mutter zum Ziel hat.

³ „halt“= drückt aus, dass es sich bei einer Aussage um eine offensichtliche, unabänderliche oder auch banale Tatsache handelt (vgl. <https://www.duden.de/node/143063/revision/143099>)

Ew2 erwähnt die Rolle der Eltern das erste Mal, als sie ein Beispiel erzählt, bei dem ein Vater Probleme damit hatte, dass sein Sohn einen Handstaubsauger im Kindergarten benutzt. *„Da hats schon einen Vater gegeben, der gemeint hat, also sein Kind muss nicht saugen, weil er ist ein Bub. Wir haben ihm dann erklärt, das ist schön, es zwingt ihn auch keiner dazu, aber er möchte es und wenn er es möchte, kann mans nicht verbieten“* (vgl. Interview Ew2, Z. 42-43). Sie gibt hier also indirekt zu verstehen, dass sie die Einstellung des Vaters nicht teilt. In ihrer Reaktion dem Vater gegenüber argumentiert sie mit dem Willen des Kindes und geht nicht auf die tieferliegenden Vorbehalte des Vaters ein.

Wenn ihr jedoch bei den Kindern sehr starke Stereotype auffielen, würde sie mit den Eltern ein Gespräch führen und fragen wie das zuhause ist. Denn sie denkt *„, dass das was ist, was vom System kommt.“* Was meint sie hier mit System? Das System der Familie? Die Gesellschaft im Allgemeinen? Sie habe solch eine Situation, wie die eben beschriebene, jedoch nur einmal in 19 Jahren erlebt. Hier kann hinterfragt werden, ob es sich hier um einen blinden Fleck in Ew2s Wahrnehmung handelt, denn dieses geringe Anzahl spiegelt nicht die gesellschaftliche Realität wider und lässt sich auch durch wissenschaftliche Studienergebnisse zu der Allgegenwärtigkeit von Geschlechterstereotypen nicht belegen (vgl. hierzu Spreng 2005; vgl. Prengel/Rendtorff 2008; vgl. Rendtorff 2011).

Ew3 stellt eine *„alte Rollenverteilung“* bei Eltern fest, *„das merkt man schon bei der Abhol-situation. Du bist ja ein Bursch, du brauchst ja nicht weinen. Ode::r meiner geht in Taekwondo, er muss ja kämpfen. Das gibt es schon noch dieses klassische Muster. Das ist vor allem bei Vätern sehr bemerkbar, da muss der Bursch alles können was halt Burschen machen (.) in seinen Augen“* (ebd., Z.123-126). Sie grenzt sich hier von der Haltung der Väter ab, die in ihren Augen noch ein sehr *„klassisches“* Bild davon haben, wie die Söhne zu sein haben.

Ew3 beschreibt weiter, dass sie in Elternrunden versuchen, *„gewisse Problematiken oder was uns auffällt, einfach zu thematisierten mit den Eltern gemeinsam. Sie halt einfach darauf aufmerksam machen, es gibt sowas wie gendersensible Pädagogik, oder die Kinder brauchen Grenzen, was heißt Grenzen.“* (ebd., Z. 130-133) Interessant ist hier, dass sie gendersensible Pädagogik und Grenzsetzung in einem Satz nennt. Verbindet sie Gendersensibilität mit einer erforderlichen Reglementierung? Brauchen die Kinder Grenzen, innerhalb derer sie sich noch ausprobieren dürfen, aber ab einer gewissen Grenze ist damit Schluss? Auch sie benutzt mehrmals das Wort *einfach*, wenn es um Elterngespräche geht, ebenso wie Ew1.

Für Em4 ist das Thema Eltern eines, das er vor allem in Verbindung mit seinem eigenen Mann-Sein verbindet. Er erzählt davon, „*was es heißt, als Mann in einer Kindergartengruppe zu stehen*“ (Interview Em4, Z. 9-10) und beschreibt eine Situation, in der er ein Kind wickelte, woraufhin eine Mutter sich bei der Leitung beschwert hat, dass er das als Mann durchführt. Als Hintergrundkonstruktion erzählt er, dass dies seine erste Woche im Kindergarten war, und er einspringen musste, weil eine Kollegin erkrankt war. Seine Reaktion auf das Verhalten der Mutter war: „[...] und ich bin nur so dagestanden; boah scheiße. Weil du hörst ja in der Bakip immer wieder (.) Burschen passts auf, wenn ein Kind sich auf euren Schoß setzen will. Und ich hätt in dem Moment gar nicht gedacht, dass das jemand so wahrnehmen kann.“ (ebd., Z.18-21). Er beschreibt, dass er davor noch nie gewickelt hatte aber das Kind so stark eingekotet war, dass er „*wirklich Handlungsbedarf*“ (ebd., Z. 14) gesehen hat. Man könnte dies so deuten, dass er theoretisch zwar wusste, dass es heikle Situationen gibt und in der Ausbildung auch gelernt hat, worauf es zu achten gilt, aber er konnte das Gelernte, was sein darf und was nicht, nicht auf die Praxis umlegen. Es scheint hier bei ihm ein ungleiches Verhältnis zwischen theoretischem Wissen und dem aktiven Handeln in der Praxis geherrscht zu haben.

In der weiteren Ausführung stellt er diesem negativen Erlebnis jedoch positive Erfahrungen gegenüber, wenn er erzählt, dass von Eltern „*sehr viele gute Rückmeldungen*“ (ebd., Z.51) gekommen sind und er sich auch mit besagter Mutter dann später sehr gut verstanden hat. Er erzählt von einer Familie, die sich explizit für den Kindergarten entschieden haben, weil dort ein männlicher Pädagoge war und „*die finden das wichtig, dass dort halt auch das männliche Element reinkommt. Wo man sich natürlich auch wieder überlegen muss, kann ich als Mann was anderes bieten als meine weiblichen Kolleginnen. Hab ich da wirklich andere Qualifikationen @lacht@ glaub ich nicht, um ehrlich zu sein. Aber es wird halt so wahrgenommen.*“ (ebd., Z. 54-58). Sein Erzählen bewegt sich in einem Rahmen, der aus einem Verhältnis von Misstrauen und Vorbehalten der Eltern und Kolleg*innen besteht, aber auch aus positiven Zuschreibungen und Vorschusslorbeeren, bei der er selbst seine Position und Qualifikation hinterfragt.

Ew5 ist der Meinung, dass besonders Väter *damit* bei ihren Söhnen ganz schlecht umgehen können und beschreibt anhand eines Beispiels, was sie mit *damit* meint: An Fasching gibt es in ihrem Kindergarten die Tradition, dass sich alle Kinder verkleiden und schminken können. „*mit Schminksachen, Lippenstift allem Drum und Dran. Aber genauso auch das männliche Pendant. Also männlich unter Anführungszeichen; mit Anzug und Krawatte und so. Wobei ja Frauen auch schon gerne so rumlaufen. Aber in den Köpfen der Eltern, die wir halt dahaben.*“ (Interview Ew5, Z. 69-71). Sie distanziert sich hier von den Eltern und dem Wissen, von dem sie

glaubt, dass diese über Männlichkeit besitzen, indem sie *männlich* unter metaphorische Anführungszeichen setzt und damit vermitteln möchte, dass sie einen anderen Männlichkeitsbegriff als die Eltern besitzt. Sie erzählt weiter, dass sich der Junge als Prinzessin verkleidet, geschminkt und damit sehr wohl gefühlt hat. Als ihn dann der Vater abholen kam, *„fiel dem so die Kinnlade runter und der konnte da ganz schlecht mit. Was hast du da an, und wie schaust du aus. Ich muss sagen; philippinischer Herkunft [...] das ist einfach so von meiner Erfahrung her, mit den Eltern, mit Migrationsgeschichte im Allgemeinen. Da die Eltern nochmal offener zu machen und sensibler dafür, ist schwieriger. Nicht nur, wir haben genauso gut auch österreichische Väter, also mir ist es immer nur aufgefallen bei den Vätern muss ich ehrlich sagen. Bei Müttern hatte ich da bis jetzt noch nie:: ein Thema. Die haben gesagt, ja die sollen sich ausprobieren [...] aber immer wieder mit den Vätern.“* (ebd., Z.73-80). Bevor sie den Migrationshintergrund erwähnt, schickt sie ein *„ich muss sagen“* voraus, was darauf schließen lässt, dass sie hier vielleicht vermutet, mit dieser Erwähnung etwas zu implizieren oder Vorurteile zu bestätigen. Wenig später relativiert sie die Aussage dann auch, indem sie die Probleme auch österreichischen Vätern konstatiert, um die Beschreibung dann schlussendlich ausschließlich auf die Väter zu beziehen. Nur mit diesen ist ihr bisher ein problematischer Umgang mit geschlechtsbezogenen Thematiken aufgefallen, mit den Müttern hingegen noch nie. Der negative Horizont besteht hier also aus Vätern (mit Migrationshintergrund), die Mütter hingegen werden von Ew5 positiv hervorgehoben.

Sie erzählt, dass sie in Gesprächen den Eltern zu erklären versucht: *„es hat ja für sein Leben nichts zu sagen. Vielleicht schon. Das weiß man ja nicht aber er probiert sich einfach mal aus, er fühlt sich wohl so. Heute ist er geschminkt als Frau, und morgen zieht er vielleicht genau das andere an.“* (ebd., Z. 85-88). Ähnlich wie auch Ew1 versucht sie also, Eltern zu beruhigen und das geschlechternormenabweichende Verhalten der Kinder als etwas womöglich nur Vorübergehendes zu sehen.

Ew6 thematisiert die Rolle der Eltern anhand einer Erzählung von einer Mutter, die sehr wütend wurde, weil ihr Junge sich im Kindergarten Kleider angezogen hat. Ew6 beschreibt sehr engagiert und zugleich mitfühlend, wie sehr der Junge das geliebt hat und wie wütend die Mutter geworden ist, wenn sie ihn in diesem Zustand abgeholt hat. Man merkt, dass Ew6 das sehr nahe gegangen ist. Sie habe der Mutter gesagt, *„sie soll das eher als Bereicherung sehen und nicht als Hindernis, weil nur weil er das macht, heißt das ja nicht, dass er jetzt andere Dinge nicht mehr macht oder mag“* (Interview Ew6, Z.168-169). Ew6 versucht, die Mutter mit einer positiven Formulierung zu beruhigen, indem das Verhalten als Zugewinn gesehen wird und nicht als

Verlust. Sie zeichnet hier kein negatives Bild, oder benutzt Worte wie *falsch* (wie bei Ew1), sondern lediglich, dass Dinge nicht mehr gemocht werden.

Danach gefragt, wie sie mit solchen Elternteilen umgeht bzw. welche Möglichkeiten sie als Pädagogin sieht, zu intervenieren, antwortet sie mit „*eigentlich fast gar nicht. Man kann sich die Haken ausreißen und man kann sie zu Gesprächen einladen. Was wir auch tun. [...] aber es ist quasi sinnlos.*“ (ebd., Z. 182-184). Man kann hier eine gewisse Frustration herauslesen, dass die Gespräche über Gendersensibilität mit Eltern aus ihrer Sicht nicht fruchtbar sind. Es lassen sich hier ausschließlich negative Horizonte finden, wenn sie von den Eltern spricht. Der positive Horizont fehlt.

5.5.3.2. Komparative Analyse

Es fällt auf, dass insbesondere Ew1, Ew2 und Ew3 in ihren Ausführungen das Wort „*einfach*“ häufiger benutzen, um Eltern im Gespräch von der Wichtigkeit einer gendersensiblen Pädagogik bzw. Erziehung zu überzeugen. Auch Ew5 erklärt, dass sie Eltern in Gesprächen bisher immer gut von der Bedeutung von Gendersensibilität überzeugen konnte, während hingegen Ew6 der Auffassung ist, trotz ständiger Gespräche mit den Eltern nichts bewirken zu können. Bei Ew4 bilden der positive Horizont der wohlwollenden Eltern, die sich über männliche Pädagogen freuen und der negative Horizont jener Eltern, die vorurteilsbehaftet und männlichen Pädagogen gegenüber kritisch eingestellt sind, die Eckpunkte seines Orientierungsrahmens.

Sowohl **Ew1**, als auch **Ew5** und **Ew6**, erzählen ein Beispiel, indem ein Bub Gefallen am Tragen von Mädchenkleidung findet und die Reaktion der Eltern, die nur schwer damit umgehen können. Ew1 und Ew5 beschwichtigen beide im Gespräch mit Eltern, dass es ja noch nichts heißen würde, oder nichts schlimmes wäre, wenn sich ein Junge als Mädchen verkleidet (und implizieren damit doch irgendwie, dass es, wenn das Verhalten anhält, etwas zur Folge haben kann, was sie jedoch nicht klar benennen sondern eben hinter Formulierungen wie „*nichts schlimmes*“ oder „*noch nichts heißen*“ verdecken). Ew6 versucht ebenfalls, die Eltern im Gespräch zu beruhigen, erklärt es allerdings innerhalb eines anderen Framings: Sie erklärt, dass das Eine das Andere nicht ausschließt. Mädchenkleidung zu tragen schließt nicht aus, auch Bagger zu mögen. „*nur weil er das macht, heißt es ja nicht, dass er andere Dinge jetzt nicht mehr macht oder mag.*“ Sie benennt es als etwas positives, eine „*Bereicherung*“, im Gegensatz zu Ew1 und Ew5, die hier eher relativierend argumentieren und dadurch versuchen, mögliche negative Entwicklungen abzuschwächen oder in weite Ferne zu stellen. Interessant wäre hier auch, ob solche

Situationen nur wahrgenommen werden, wenn Buben sich vermeintlich weiblich verhalten oder auch, wenn Mädchen jungenhaftes Verhalten zeigen.

Darüber hinaus ist in der Analyse dieses Bereiches aufgefallen, dass es für Ew3, Ew2 und Ew5 besonders die Väter sind, die mit gendersensiblen Ansätzen bzw. geschlechternormabweichendem Verhalten ihrer Kinder schlecht umgehen können.

5.5.3.3. Typenbildung

„Die Beschwichtiger*innen“

Aus dem vorangegangenen Material lässt sich ein Typus herausarbeiten, den man als „die Beschwichtiger“ bezeichnen könnte. Die Grundhaltung dieser Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie Eltern, die ob des geschlechternormabweichenden Verhalten ihrer Kinder besorgt sind, mit beschwichtigenden Aussagen versuchen, zu beruhigen. Zu diesem Typus lassen sich Ew1, Ew5 und auch Ew6 zählen, wenngleich es in der Ausformulierung der Beschwichtigung leichte Unterschiede zwischen den Befragten gibt.

Die „Bespreeher*innen“

Dieser Typus zeichnet sich dadurch aus, dass dessen Vertreter*innen davon ausgehen, durch Elterngespräche starre Rollenbilder, Geschlechterklischees und stereotypes Geschlechterdenken beseitigen und Verständnis für eine gendersensible Pädagogik wecken zu können. Es wird vermittelt, dass diese Gespräche einfach zu führen sind und die Eltern die Erklärungen der Pädagog*innen überwiegend gut annehmen.

5.5.4. Männliche Pädagogen

5.5.4.1. Reflektierende Interpretation

Ew1 erwähnt die Rolle männlicher Pädagogen von sich aus und erklärt: *„Ich find generell, dass es ein Unterschied ist, ob man selber (.) also die Pädagogen sind ja ein totales Vorbild für die Kinder. Das merkt man halt; es wär total wichtig, wenn in jedem Kindergarten zumindest ein Mann und eine Frau, also das Personal eben. Dass da beide eben vorhanden sind und auch eben als Vorbildwirkung für die Kinder, dass sie halt merken, ok auch eine Frau kann eine Glühbirne auswechseln oder eben auch der Mann kann diese (4) ja kann die Frauensachen eben machen.“* (Interview Ew1, Z.16-20)

Wie schon unter dem Punkt zu „erste Assoziationen“ dargelegt wurde, assoziiert Ew1 gender im Kindergarten auch mit der Bedeutung männlicher Pädagogen. Sie begründet ihren Wunsch nach einem ausgeglichenem Geschlechterverhältnis beim Personal damit, „dass dieses eine Vorbildwirkung für Kinder hat und sie so lernen, dass Männer und Frauen jeweils Aufgaben erledigen können, die nicht den stereotypen Geschlechterklischees entsprechen. Die Benennung eines *Unterschiedes* am Anfang ihrer Aussage könnte darauf schließen lassen, dass sie bei männlichen und weiblichen Pädagog*innen Unterschiede im pädagogischen Handeln vermutet und auch deswegen männliches Personal im Kindergarten für wichtig hält, weil diese Kompetenzen mitbringen, die Pädagoginnen nicht haben.

Sie legt eine längere Pause ein, bevor sie „*die Frauensachen eben*“ sagt. Man könnte annehmen, dass sie überlegt hat, wie sie das korrekt (im Sinne von genderreflektiert) ausdrücken kann. Schlussendlich benutzt sie aber eine Formulierung, die nahe legt, dass es *eben*⁴ Aufgaben gibt, die Frauen machen. Alternativ hätte sie auch die implizierte Erwartungshaltung oder das Rollenklischee kommentieren können, die damit einhergehen, wenn man von Frauensachen spricht.

Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews kommt sie noch einmal zurück auf die Bedeutung von männlichem Personal: „*ich finde auch im Team macht es einen Unterschied, wenn auch Männer dabei sind. Ja da erkennt man Unterschiede alleine an dem Verhalten. Also ich war in einem Haus da waren nur Frauen und dann in dem anderen Haus waren zwei Männer dabei und es ist eben ein Unterschied [...]. Und vor allem die Burschen waren halt schon oft bei den Männern im Garten...das ist einfach so dass das wahrscheinlich mit einer ...männlichen Bezugsperson anders ist, als wenn da jetzt eine Frau mit ihnen spielt*“ (ebd., Z. 159-165). Ihre Aussage könnte durch die häufige Verwendung der Partikel *eben*, *halt* und der Floskel *das ist einfach so* implizieren, dass sie den Unterschied als etwas Feststehendes, allgemein Bekanntes begreift.

Zwar stellt sie einen Unterschied im Verhalten fest, führt jedoch nicht explizit aus, worin diese Unterschiede für sie genau liegen. Durch das Beispiel des Spiels der Buben mit den männlichen Pädagogen im Garten lässt sich aber annehmen, dass sie bei Männern zumindest einen anderen

⁴ „eben“= 1. verstärkt eine [resignierte] Feststellung, fasst bestätigend Vorangegangenes zusammen; 2. verstärkt eine Aussage, eine Behauptung. (vgl. <https://www.duden.de/node/135671/revision/135707>)

(Spiel)-Zugang zu den Buben wahrnimmt. Interessant ist hier, dass sie die Mädchen nicht erwähnt. Möglich wäre, dass auch sie ein implizites Wissen darüber hat, dass für Mädchen und Buben unterschiedliche Bewegungsverhalten⁵ als typisch angesehen werden.

Auch **Ew2** findet es „super“ (Interview Ew2, Z. 221), wenn männliches Personal im Kindergarten arbeitet. Sie erzählt, „*sie (Männer, Anm. d. V.) haben viele Dinge etwas anders gelöst als Frauen*“ (ebd., Z. 222). Sie beschreibt zur Veranschaulichung, dass die männlichen Pädagogen mit den Kindern in den Park gegangen sind oder Fußball gespielt haben. Die Kinder seien dann ohne Haube reingekommen. Hätte das eine weibliche Pädagogin gemacht, so vermutet Ew2, hätten sich die Mütter beschwert, weil es zu kalt dafür gewesen sei. Aber wenn Männer das machen, sei es für die Eltern in Ordnung. Auch Elterngespräche würden dann anders geführt. Sie erklärt das damit, dass Männer direkter und rationaler im Gespräch sind. Im nächsten Satz relativiert sie diese Aussage jedoch und ist sich nicht sicher, ob es mit dem Geschlecht zu tun hat oder mit dem persönlichen Kommunikationsverhalten einer Person.

Sie stellt bei Männern also eine andere Lösungskompetenz fest und eine einfachere, klarere Kommunikationsweise. Im Umkehrschluss könnte das bedeuten, dass sie das Kommunikationsverhalten der weiblichen Pädagoginnen als komplizierter und verkopfter wahrnimmt. Zudem stellt das Beispiel mit der Haube das Verhalten der Männer im Umgang mit den Kindern als sorgloser dar.

Bei **Ew3** wird die Rolle der männlichen Pädagogen nur mit einem kurzen Statement bedacht. Sie wären wichtig, aber in ihrem Kindergarten gibt es keine. Sie geht nicht weiter darauf ein, sondern direkt über zum nächsten Thema.

Bei **Em4** nimmt die Relevanz männlicher Pädagogen einen sehr großen Stellenwert ein. Sie zieht sich durch das gesamte Interview und kommt an unterschiedlichen Stellen unterschiedlich stark hervor. Sein Bezugsrahmen ist sein eigenes Mann Sein und die darauf bezogenen Reaktionen der Eltern, Pädagog*innen und Kinder. Ein männlicher Elementarpädagoge zu sein, heißt für ihn, sich zwischen Vorurteilen und Vorschusslorbeeren zu bewegen. Er hinterfragt vor allem die positiven Bewertungen seines Geschlechts: „*Wo man sich natürlich auch wieder überlegen muss, kann ich als Mann was anderes bieten als meine weiblichen Kolleginnen. Hab ich*

⁵ Mair (2010) hat bei der Untersuchung von geschlechtsbezogenen, impliziten und expliziten Erwartungen von Eltern und Pädagog*innen in Bezug auf das Bewegungsverhalten von Mädchen und Buben festgestellt, dass die Erzieher*innen um die Bedeutung einer geschlechtergerechten Erziehung durchaus Bescheid wissen, sich aber in der persönlichen Einstellung dann trotzdem die Annahme über naturgegebene Unterschiede in Bezug auf das Bewegungsverhalten durchsetzen. Folglich wird Buben mehr und öfter Raum für Bewegung ermöglicht, um ihre überschüssige Energie rauslassen können (vgl. ebd., 82).

da wirklich andere Qualifikationen @lacht@ glaub ich nicht, um ehrlich zu sein. Aber es wird halt so wahrgenommen.“ (ebd., Z. 54-58).

In Ew5s Kindergarten gibt es seit einigen Monaten einen männlichen Betreuer. Sie hätten nicht explizit nach einem Mann gesucht, aber da er zuvor ein Praktikum bei ihnen gemacht hat und die Stelle ohnehin zu besetzen war, hat er sie bekommen. *„Wäre er nicht gewesen, hätten wir das der Frau auch angeboten“* (Interview Ew5, Z. 204-207). Sie war zu Beginn etwas skeptisch, *„weil ich habe persönlich nie einen Kollegen im Kindergarten gehabt. [...] ist ein spannendes Feld. Die Kinder gehen anders auf ihn zu; er geht anders-, doch ich sag jetzt mal anders, ich find kein anderes Wort dafür, um. Er lässt manche Dinge zu, die ich zum Beispiel nicht so zulasse. Vom Reglement her. Voll in Ordnung. Ist ganz klar. Aber die Kinder gehen auch kuscheln zu ihm, als dass sie sagen, komm wir sind jetzt Monster oder Dinosaurier“* (ebd., Z.209-216). Interessant ist ihre Betonung der Tatsache, dass der Mann nicht aufgrund seines Mann Seins eingestellt worden ist, sondern die Gelegenheit gepasst hat. Das könnte vermuten lassen, dass sie männlichen Pädagogen keine anderen Kompetenzen zuschreibt als Frauen, denn in der weiteren Erzählung stellt sie dar, dass die Kinder vom Mann auch das Kuscheln (das vermutlich eher den Pädagoginnen zugeschrieben wird) eingefordert haben und nicht die Monster- oder Dinosaurierspiele. Zugleich beschreibt sie ihre anfänglichen Vorbehalte, die sich offenbar auf die pädagogische Qualifikation des Mannes bezogen. Sie erklärt ihre Skepsis genauer: *„Also, wenn ich vom kinderpädagogischen Bereich ausgeh, da war ich erst, mhhh wie wird das sein. Ist mittlerweile voll in Ordnung, kann ich ganz gut mit umgehen, dass das anders läuft, er mehr zulässt, wenn ich von Sicherheit ausgehe @lacht@ da bin ich sehr eingeschränkt. Und bin da ziemlich streng, weil einfach viel passieren kann. Kann ich auch nur dazulernen, kann ja auch ein bissl lockerlassen“* (ebd., Z. 223-227). Sie sieht ihre Vorbehalte dann scheinbar auch bestätigt, wenn sie erzählt, dass der Mann tatsächlich lockerer und weniger streng ist. Ergänzend erwähnt sie jedoch ihre eigene Offenheit und Bereitschaft, diese lockere Haltung des Mannes anzunehmen und davon zu lernen.

Ew5 betont dann noch einmal explizit, dass männliche Pädagogen wichtig sind im Kindergarten. *„Dass das Kindern guttut, dass ein Mann im Kiga arbeitet, steht außer Frage für mich. Absolut. Ein anderer (.) ja doch, ein anderer Zugang auch. [...] Wir sind ja Vorbilder [...] und die Kinder sehen da auch das Vorbild, wir können alle das Gleiche tun. Es sind nicht nur Frauen, die auf uns aufpassen. Es sind auch Männer da, die auf uns aufpassen. Was in der Gesellschaft noch immer nicht da ist, in vielen Köpfen.“* (ebd., Z. 247-255) Auch hier wird wieder erkenntlich, dass ihrem Empfinden nach Männer einen anderen Zugang zu den Kindern

haben und sie versteht es als Möglichkeit, Kindern vorzuleben, dass auch Männer Care-Arbeit übernehmen können.

Auch Ew5 äußert sich zu elterlichen Vorbehalten gegenüber männlichen Pädagogen: *„man muss ja grad aufpassen als Mann, in den Köpfen der Eltern passiert ja ga::nz viel, da haben wir dann auch ein Gespräch drüber gehabt und er (männlicher Kollege, Anm. d. V.) hat gesagt, ich mach ja nichts und ich hab gesagt, e::h nicht; das ist mir eh klar, nur wenn ich weiß, was wird zuhause erzählt, was wird hier von den Kindern wahrgenommen, das ist dann halt eben die Problematik. Was passiert in den Köpfen der Eltern. [...] weil leider immer wieder was passiert. Wo auch immer. Das war dem im ersten Moment gar nicht so klar. (ebd., Z.263-268)*

In Ew5s Darstellung geht die Beschäftigung eines männlichen Pädagogen auch immer einher mit der Sorge darüber, wie seine Handlungen von den Kindern wahrgenommen und zu Hause den Eltern weitervermittelt werden. Es macht den Eindruck, als müsse man männliche Pädagogen (vor allem in der Einarbeitungsphase) besonders genau beobachten bzw. sie auf korrektes Verhalten hinweisen.

Auch für Ew6 sind männliche Pädagogen im Kindergarten wichtig, damit *„die Kinder von beiden Geschlechtern eine Bezugsperson haben und ihnen einfach alles Mögliche bieten können und wie gesagt, das sollten halt auch reflektierte Personen sein. Aber das ist egal, ob es ein Herr oder eine Dame ist. Es ist eigentlich immer wichtig, dass man einfach trotzdem seine eigene Person reflektiert und grundsätzlich find ich es schon sehr wichtig, dass die Kinder trotzdem beide Geschlechter vertreten haben und sich einfach bei beiden sicher fühlen“* (Interview Ew6., Z. 228- 233) Für Ew6 ist das Vorhandensein männlicher Pädagogen also wichtig für die Entwicklung der Kinder, aber es steht nicht das Männlich Sein per se im Vordergrund, sondern die Kompetenz (Reflektiertheit). Diese Kompetenz scheint jedoch nicht etwas zu sein, das Männer von Frauen abhebt oder bei einem der Geschlechter wichtiger ist, sondern gilt für beide gleichermaßen.

5.5.4.2. Komparative Analyse:

Alle Befragten sind sich einig darin, dass männliches Personal im Kindergarten wichtig ist. Ew1 und Ew2 begründen dies unter anderem mit der Vorbildfunktion der Pädagog*innen. Unklar bleibt, ob sich diese Vorbildfunktion zwischen Männern und Frauen unterscheidet und wenn ja, worin. Soll ein ausgeglicheneres Geschlechterverhältnis dafür sorgen, dass alle alles machen oder sollen Männer ein nicht näher definiertes Defizit ausgleichen, das von Frauen

nicht erfüllt werden kann? Das wird nicht ausformuliert. Ew5 etwa sieht die Chance darin, dass Kinder auch Männer dabei erleben, wie diese Care-Arbeit erledigen, die sonst tendenziell eher Frauen machen. Ew1 spricht davon, dass Männer auch *Frauensachen* erledigen, ohne näher zu beschreiben, was damit gemeint ist. Bei Ew2 hingegen steht weniger die Vorbildfunktion, sondern vor allem der Umgang der männlichen Pädagogen mit den Kindern und Eltern im Vordergrund, bei Em4 vor allem der Kontakt mit Eltern. Nicht thematisiert wird, ob und wie die weiblichen Pädagog*innen vermeintlich männliche Aufgaben im Kindergarten übernehmen.

Ein Unterschied lässt sich auch in der Gewichtung des Themas feststellen. Während Ew1, Ew2 und Ew5 es sehr begrüßen, auch Männer im Kindergarten zu haben und darüber viel und engagiert sprechen, so geht das Thema bei Ew3 eher unter und wird nur am Rande kurz angesprochen. Auch Ew6 hält sich hierzu eher kurz, wenngleich auch sie die Wichtigkeit betont. Am engagiertesten und längsten sprechen Ew1, Ew2, Ew5 und Em4 über das Thema.

Dass Männer die Stimmung und die Dynamik im Team beeinflussen, lässt sich sowohl bei Ew1, Ew2 und Ew5 herauslesen. Bei Ew1 und Ew2 spielt zudem auch Bewegung und sportliches Spiel der Männer mit Buben eine Rolle. Beide erwähnen, dass Männer mit den Buben draußen, im Garten oder Fußball spielen. Ew5 und Ew2 behandeln das Thema vor allem auch in einem Rahmen des sorgloseren Umgangs der Männer mit den Kindern und thematisieren, dass diese ein geringeres Sicherheitsbedürfnis und ein lockeres Reglement haben. Ew6 hingegen denkt nicht, dass Männer einen anderen Zugang zu den Kindern haben.

Ew1, Ew5 und Em4 thematisieren außerdem, dass vor allem Eltern Vorurteile gegenüber männlichen Pädagogen haben. Alle drei beschreiben aber, dass diese anfänglichen Bedenken durch Gespräche mit den Eltern beigelegt werden konnten. Ew2 hingegen erwähnt diese Bedenken auf Seiten der Eltern oder Kolleg*innen nicht, im Gegenteil. Bei den Eltern komme es gut an, und die Mütter würden bei männlichen Pädagogen mehr durchgehen lassen. Ew6 und Em4 verneinen beide die Ansicht, dass Männer andere Kompetenzen für den Beruf oder einen anderen Zugang zu Kindern haben.

5.5.4.3. Typenbildung

Die „Gegenpole“

Die Befragten, die sich diesem Typus zuordnen lassen, zeichnen sich in ihren Äußerungen dadurch aus, dass sie männlichen Pädagogen zuschreiben, eine andere Stimmung in eine Gruppe zu bringen oder generell ein (oft nicht näher definiertes) *Anderes* mitzubringen. Weiters finden sich hier Zuschreibungen, die männliche Fähigkeiten als Gegenpol zu weiblichen Fähigkeiten beschreiben, wie etwa rationaleres Kommunikationsverhalten oder aktiveres (Outdoor-)Spiel mit Buben.

Die „Vorbilder“

Dieser Typus besteht aus jenen Interviewten, die der Rolle der Pädagog*innen eine wichtige Vorbildwirkung zuschreiben und daher auch großen Wert auf ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis beim Personal legen, um Kindern vorzuleben, dass auch Männer Care-Arbeit leisten können.

5.5.5. Kolleg*innen

5.5.5.1. reflektierende Interpretation

Die eingehende Frage, die zu Beginn dieses Themenblocks gestellt wurde, bezog sich darauf, wie die Befragten die Einstellung ihrer Kolleg*innen zu gendersensibler Pädagogik einschätzen.

Wenn Ew1 über ihre Kolleg*innen spricht, spielt das Alter eine primäre Rolle. In ihren Äußerungen dringt durch, dass einige ältere Kolleg*innen in manchen Situationen ihrer Meinung nach nicht sehr gendersensibel agieren: Sie beschreibt etwa, dass ältere Kolleg*innen Elternbriefe häufig nur an die Mütter adressieren. Sie begründet dies damit, dass diese Pädagog*innen es einfach noch so von früher gewöhnt seien. Ew1 hingegen spricht in den Briefen beide Elternteile an. Dies könnte vermuten lassen, dass sie denkt, ältere Pädagog*innen sehen eher die Mütter in der Verantwortung für die Erziehung der Kinder, als die Väter.

Nichtsdestotrotz hat sie in den letzten Jahren eine Veränderung dahingehend wahrgenommen, dass auch ihre älteren Kolleg*innen *„schon viel offener“ geworden* sind (Interview Ew1, Z. 92). Aber *„es ist natürlich schon noch ein eher kritisches Thema (3) na weils halt immer so war. @(.)@ Die sind halt einfach auch noch anders aufgewachsen, denk ich. Da wars halt auch*

*so, dass der Papa das Auto repariert hat und die Mama gekocht hat. Man kanns ja gar nicht übel nehmen. Aber (1) das ist, da ist dann klar, dass das Umdenken länger braucht“ (ebd., Z. 93-97). Sie zeigt Verständnis dafür, dass ältere Pädagog*innen länger brauchen, um in Geschlechterfragen offener zu werden und legitimiert dies mit dem Aufwachsen in einer anderen Zeit, lässt aber trotzdem erkennen, dass sie dies kritisch sieht.*

*Sie erklärt dann weiter, wie sie mit solchen Kolleg*innen umgeht: „dass man halt erklärt, du ich möchte das eigentlich nicht, dass du da eben so diese Rollenklischees so weiterführst. Weil wir sind im Kindergarten, damit die Kinder sich eben auch ausprobieren und ausleben können und dass es da eben gar nicht so sein soll; du bist ein Bub, du musst stark sein und darfst nicht weinen“ (ebd., Z.98-101). Diese Aussage kann so gedeutet werden, dass Ew1s Eindruck zufolge jene älteren Kolleg*innen nicht nur die traditionellen Rollenklischees unterstützen, sondern die Kinder auch darin limitieren, sich ausprobieren zu können. Es wird ihnen somit vielleicht die Möglichkeit verwehrt, Rollen abseits der Geschlechternorm auszuleben.*

Mit einem weiteren Beispiel beschreibt sie, wie sie mit einer schwierigen Kollegin, die kurz vor der Pensionierung stand, umgegangen ist: „Einmal hatte ich so eine Kollegin, das war ganz schwierig. Die war auch schon kurz vor der Pension, weil da haben wir äh (.) also zuerst nur mal gruppenintern das Gespräch gesucht und dann wars aber auch so, dass wir zur Gruppenleitung gegangen sind und das halt auch dort einmal angebracht haben. (...) Aber die war eben kurz vor der Pension (...) und sie hat halt auch immer betont, sie kennt das so, sie ist so aufgewachsen und man soll das halt auch akzeptieren. Ja ist echt schwierig. Da haben wir dann wirklich die Leitung dazu geholt“ (ebd., Z. 103-110). Ew1 erwähnt in dieser Passage zweimal, dass besagte Kollegin bereits kurz vor der Pensionierung stand und betont ebenfalls zweimal, wie schwierig die Situation bzw. die Kollegin selbst war. Dies könnte vermuten lassen, dass sie damit den Zusammenhang zwischen dem hohen Alter und dem damit verbundenem, schwierigen Umgang mit dieser Kollegin, wenn es um Gendersensibilität geht, verdeutlichen möchte. Die Situation scheint durch Gespräche auf kollegialer Ebene nicht behebbar zu sein, sodass die Hinzuziehung der Leitung das letzte Mittel gewesen zu sein schien.

Ew2 ist der Meinung, ein „gewisser Prozentsatz“ (Interview Ew2, Z. 135) denkt so wie sie. Nämlich, *„dass das Kind als Person im Mittelpunkt stehen sollte und ihm Möglichkeiten bietet, ganz egal welches Geschlecht“ (ebd., Z. 136-137)* Sie geht davon aus, dass ihre Kolleg*innen das Geschlecht der Kinder für ebenso wenig relevant erachten, wie sie es tut. Die Förderung

des Kindes soll sich an dessen Persönlichkeit orientieren und nicht daran, ob es ein Bub oder Mädchen ist.

Ew3 äußert: „man merkt das schon eigentlich vom **Alter** her und von- ja es ist halt einfach so, viele sind halt seit **zwanzig bis dreißig Jahren im Beruf** teilweise, die tun sich dann auch **schwer** mit **Neuem**. Sich da auch irgendwie flexibe- ja flexibel zu werden. Und da merkt man; ok‘ das hab ich aber so gelernt, das ist so und das gehört so. Sie beginnen Ansätze zu zeigen, aber das wirklich zu leben, ist schwierig, hab ich den Eindruck“ (Interview Ew3, Z. 60-64).

Auch Ew3 bezieht sich primär auf das Alter und nimmt wahr, ähnlich wie Ew1, dass ältere Kolleg*innen oft noch andere Einstellungen zu gendersensibler Pädagogik haben. Sie erzählt ein Beispiel, um das zu illustrieren: „dass Burschen entweder das Kleid weggenommen wird oder die Puppe beim Spielen. Weil das eigentlich nur Mädchen (1) früher nur Mädchen machen durften; und also, so ist es halt bemerkbar, dass da doch unterschieden wird. Du bist ein Bub, du bist ein Mädchen. Oder Buben weinen nicht, ist jetzt ein ganz krasses Beispiel, aber es kommt nach wie vor vor“ (ebd., Z. 66-70). Ihren Äußerungen zufolge haben ältere Pädagog*innen eher Schwierigkeiten mit Neuem und damit, flexibel zu werden. Es kann vermutet werden, dass sie damit die Anpassung an sich wandelnde Geschlechterverhältnisse bzw. die Akzeptanz einer gendersensiblen Pädagogik im Kindergarten meint. Weiter lässt sich vermuten, dass ihrer Meinung nach ältere Pädagog*innen stärker zwischen Mädchen und Burschen differenzieren und damit gleichzeitig an die Kinder weitergeben, welches Verhalten geschlechteradäquat ist und welches nicht.

Em4 ist der Meinung, dass das Thema gendersensible Pädagogik unter seinen Kolleg*innen „extrem unterschiedlich“ (Interview Em4, Z. 167) behandelt wird. „Da gibt es Kollegen, die extrem unreflektiert sind, die von ihrem eigenen Handeln Konsequenzen nicht abschätzen können (...) Und dann gibt es aber wieder welche, die super reflektiert sind, wo man sich denkt; boah du hast vollkommen recht, da hätt ich in meinem Leben nicht gedacht, dass das solche Zusammenhänge haben kann. Da ist die Varianz einfach riesig groß“ (ebd., Z.167-174).

Dann spricht auch er das Alter der Pädagog*innen an: „was ich bei uns im Haus gemerkt hab, ist, dass jüngere Kolleginnen eher draufschauen. Also da mehr involviert sind, als Kolleginnen, die schon gegen die Pension gehen. Beziehungsweise halt nicht unbedingt jüngere Kolleginnen, sondern Kolleginnen, die die Ausbildung halt eher in den letzten Jahren gemacht haben. Da

*haben wir auch Kolleginnen die so (...) Mitte 40 waren und die aber halt super reflektiert waren“ (ebd., Z. 175-185). Für ihn ist also nicht das Lebensalter per se aussagekräftig, sondern der Zeitpunkt der absolvierten Ausbildung. Demnach können auch ältere Pädagog*innen, die die Ausbildung erst in den letzten Jahren gemacht haben, ebenso reflektiert und interessiert am Thema sein.*

Ew5 sagt, dass sie eine Veränderung über das Bewusstsein für gendersensible Pädagogik bei Elementarpädagog*innen wahrnimmt. Aber dass sie auch schon Kolleg*innen hatte, die *„anders drüber gedacht haben“* (Interview Ew5, Z.58). *„Vielleicht auch einfach unbewusst damit umgegangen sind, weil sie selbst ihre Lebenseinstellung mitbekommen haben und ihre Lebensgrundsätze in sich tragen. Wenn man dann drüber geredet hat, hat der ein oder andere gesagt ‘ja das ist ja ne interessante Sache, da hab ich nie drüber nachgedacht. Und somit Bewusstsein geschaffen wurde“* (ebd., Z. 58-61). Für Ew5 ist das Thema des Bewusstseins ein zentrales, wenn sie über die Einstellung ihrer Kolleg*innen spricht. Eine Anders-darüber-Denken mancher Kolleg*innen scheint für sie im Unbewussten zu liegen und etwas mit dem bisher geführten Leben zu tun zu haben. Durch Gespräche konnte aber offenbar bei einigen Bewusstsein und sogar Interesse geschaffen werden. Im Gegensatz zu Ew1 etwa, die Gespräche mit einer anders eingestellten Kollegin als nicht fruchtend erachtet und stattdessen die Leitung hinzugezogen hat.

Ew6 ist der Meinung, dass es auf jeden Fall mit dem Interesse einer Person zusammenhängt, ob und wie sehr sich jemand für gendersensible Pädagogik interessiert. *„Es hängt auf jeden Fall mit **Interesse** zusammen, aber noch mehr habe ich das Gefühl, dass es einfach total was **persönliches** ist“* (Interview Ew6, Z.58-60). Auch sie bringt das Alter ein, denn sie findet *„dass halt eher **ältere** Personen sich damit halt **schwerer** tun, weil sich schon grad in der Richtung vieles getan hat auch in der **Ausbildung** und so (...) was ich mir nicht vorstellen kann, dass das auch vor 20 Jahren schon so war“* (ebd., 73-77).

Und weiter: *„Muss aber auch sagen, dass bei manchen jungen Leuten mir das halt auch aufgefallen ist, dass – also man kann **nicht rein** find ich sagen, dass es nur vom Alter abhängt, aber ich glaub schon, dass es eine große Rolle spielt. (2) Wir hatten auch schon **jüngere** Kolleginnen, denen war das halt auch egal aber (.) deswegen ist es finde ich, is es eine Sache, wie man sich selber mit seiner **eigenen Person** auseinandersetzt. Man muss halt wirklich immer gut **reflektieren**, was man sowieso in diesem Beruf immer sollte“* (ebd., Z 77- 82).

Ew6 geht also davon aus, dass ältere Pädagog*innen aufgrund der länger zurück liegenden Ausbildung es schwieriger haben, sich auf neuere, geschlechtersensible Ansätze in der Pädagogik einzulassen. Das Alter spielt ihrer Meinung nach zwar eine große Rolle, aber nicht die ausschließliche, denn ihren Aussagen zufolge kennt sie auch jüngere Kolleg*innen, die wenig Interesse am Thema zeigen. Grundsätzlich scheint für sie die **Reflexionsbereitschaft** einer Person ausschlaggebender dafür zu sein, wie offen diese mit gendersensibler Pädagogik umgeht.

5.5.5.2. Komparative Analyse

Es zeigt sich, wenn die Befragten über die Einstellungen ihrer Kolleg*innen sprechen, wird vor allem das Alter derjenigen thematisiert. Während Ew1 und Ew3 über ältere Kolleg*innen in einem eher negativen Kontext sprechen und davon, wie schwierig der Umgang mit diesen ist, so thematisieren auch Em4 und Ew6 das Alter, allerdings sprechen sie es nicht als ersten Faktor an und messen ihm weniger Relevanz bei, sondern erachten beide die Reflexionsfähigkeit der Pädagog*innen als wichtiger. Es scheint für beide etwas **Individuelles**, von der jeweiligen Person Abhängiges zu sein, wie offen und sensibel das Personal für Geschlechtersensibilität ist. Für Em4 ist nicht das Lebensalter an sich ausschlaggebend, sondern der Zeitpunkt der absolvierten Ausbildung. Demnach können auch ältere Pädagog*innen ebenso reflektiert sein wie jüngere. Auch Ew6 thematisiert, dass nicht allein das Alter als Garant für eine reflektierte, gendersensible Einstellung gelten kann.

Vor diesem Hintergrund ist auch das Alter der Befragten von Interesse: während Ew1, Ew3, Em4, Em6 zwischen Mitte Zwanzig und Mitte Dreißig sind, so sind Ew2 und Ew5 bereits Mitte Vierzig bzw. Mitte Fünfzig. Während die jüngeren vier Befragten das Alter als relevanten Faktor erachten, so thematisieren die beiden älteren Befragten dieses gar nicht. Vielleicht fallen sie sogar in jene Altersgruppe, über die Ew1, Ew3, Em4 und Ew6 sprechen. Möglich wäre hier auch ein Zusammenhang zwischen den angesprochenen Schwierigkeiten im Umgang mit den älteren Kolleg*innen, die die jüngeren Befragten beschrieben haben und einem Unverständnis bzw. wenig Bewusstsein auf Seiten der älteren Pädagog*innen. Mit dem Erklärungsmuster der jüngeren Pädagog*innen gesprochen, könnte dadurch, dass die älteren Pädagog*innen anders aufgewachsen und anders ausgebildet worden sind, bei ihnen weniger Offenheit und Bewusstsein für die Gender Thematik vorhanden sein und sie somit auch für einen Diskurs weniger bereit sein, was wiederum zu besagten Schwierigkeiten führen könnte.

5.5.5.3. Typenbildung

Die „erfahrenen Älteren“

Dieser Typus zeichnet sich durch die Ansicht aus, ein höheres Lebensalter von Elementarpädagog*innen als ausschlaggebend für eine eher konservative, weniger geschlechtersensible Einstellung zu sehen. Damit einher geht die Erfahrung, dass es mit diesen älteren Kolleg*innen eher schwierig ist, sich auf gemeinsames, geschlechtersensibles pädagogisches Handeln zu einigen. Ew1 und Ew3 erfüllen diesen Typus.

Die „reflektierten Jüngeren“

Dieser Typus sieht zwar einen Zusammenhang zwischen höherem Alter und konservativer Einstellung zu gendersensibler Pädagogik aber erachtet dennoch die Reflexionsfähigkeit der Pädagog*innen als wichtiger. Em4 und Ew6 lassen sich zu diesem Typus zählen.

5.5.6. Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte

Zur Relevanz eines Migrationshintergrundes im Zusammenhang mit gender im Kindergarten wurde keine explizite Frage von der Interviewerin gestellt, aber da die Thematik bei vier der Interviewten aufgekommen ist, wird nun auch hier untersucht, innerhalb welcher Orientierungsrahmen die Befragten das Thema behandeln.

5.5.6.1. Reflektierende Interpretation

Bei **Ew1** findet der Migrationshintergrund bereits im ersten Teil des Interviews Beachtung, wenn sie von ihren ersten Assoziationen zum Thema gender und gendersensible Pädagogik erzählt (siehe Unterkapitel **Erste Assoziationen**). Hier hat sich gezeigt, dass ihrer Meinung nach Kinder aus muslimischen Familien ein wesentlich traditionelleres Geschlechterbild haben und sie aufgrund dessen unterschiedliche Dinge erlernen oder eben nicht. In der Analyse wurde ein negatives Framing festgestellt, da sie beschreibt, dass Jungen in Bereichen, von denen sie denkt, dass in muslimischen Familien eher Mädchen bevorzugt werden (etwa Haushalt), Defizite aufweisen. Das legt nahe, dass sie vermutet, dass in diesen Familien eine streng nach Geschlechtern getrennte Aufgabenteilung stattfindet und die Buben deshalb im Kindergarten weniger Fähigkeiten, etwa im hauswirtschaftlichen Aufgabenbereich, besitzen.

Später kommt sie nochmals darauf zurück und erzählt das Beispiel eines muslimischen Vaters, der nicht mit weiblichen Elementarpädagoginnen sprechen wollte. Er bestand darauf, mit einem Mann zu sprechen, allerdings gab es in dieser Einrichtung keinen. Ew1s Empfinden nach war dies eine sehr schwierige Situation. Die Entwicklungsgespräche wurden dann gemeinsam mit der Leitung und der jeweiligen Pädagogin abgehalten. Speziell in diesem Fall habe man gemerkt „dass das Thema Kinder und Erziehung eher noch an den **Frauen** hängt, also das hat man auch gemerkt bei den Entwicklungsgesprächen, das war eigentlich schon so, dass da durchwegs nur Mütter da waren und auch bei Elternabend. Also das war wirklich so, auch wenn man die Väter bewusst angerufen hat, um sie halt auch ins Boot zu holen; bitte besprechen Sie das mit meiner Frau. Also das ist dann auch gar nicht so präsent da“ (Interview Ew1, Z. 120-124).

Erziehung scheint also für Ew1 in migrantischen Familien noch ein sehr stark weiblich besetztes Feld zu sein. Interessant ist, dass sie zwar einerseits davon spricht, dass hauptsächlich die Mütter als Ansprechpersonen verfügbar sind aber dass sie andererseits ein Beispiel erzählt, in dem ein Vater die Hauptrolle spielt. Dies könnte so interpretiert werden, dass sie wahrnimmt, die Väter sind meistens außen vor, aber *wenn* sie sich einbringen, dann erfolgt das auf eine Weise, die sie als negativ wahrnimmt.

Bei **Ew2** findet das Thema kaum Erwähnung, lediglich einmal, als sie davon erzählt, dass ein Bub mit Migrationsgeschichte als Indianersquaw verkleidet in den Kindergarten gekommen ist und das für die Eltern kein Thema war. Sie thematisiert hier nicht, welchen ethnischen Hintergrund das Kind hat, oder welcher Kultur oder Religion es angehört. Hier kann die Anführung des Migrationshintergrundes eventuell sogar als etwas positives gesehen werden, weil dieser dem Bub eine weibliche Verkleidung nicht verunmöglicht hat. Hier könnte jedoch gefragt werden, ob das extra deswegen erwähnt wird, weil die übliche Schlussfolgerung lauten würde, dass Migrationshintergrund einhergeht mit stereotypen Rollenvorschriften? Und deshalb betont wird, er durfte sich trotz Migrationshintergrundes als Frau verkleiden?

Im Unterkapitel **Eltern** hat **Ew5** den Migrationshintergrund bereits angeführt. In der Interpretation konnte gezeigt werden, dass die Erwähnung des Migrationshintergrundes eines Vaters von ihr mit gewisser Vorsicht vorgenommen wurde, indem sie den Satz begann mit „*ich muss sagen*“ (Interview Ew5, Z.74). Das lässt vermuten, dass sie vielleicht meint, mit dieser Aussage gängige Vorurteile zu bestätigen oder dass sie nun etwas laut aussprechen möchte, das sie sich

sonst nicht traut. Sie erzählt davon, dass ein Bub mit philippinischem Vater von diesem abgeholt wurde und der Vater „ganz schlecht“ (ebd., Z.74) damit umgehen konnte, dass sein Sohn als Frau verkleidet und geschminkt war: *„ich muss sagen (.) philippinischer Herkunft. Da merk ich, muss noch viel mehr dran gearbeitet werden, bei den Vätern. Das ist einfach so von meiner Erfahrung her, mit den Eltern. Mit Migrationsgeschichte im Allgemeinen. Die Eltern da nochmal offener zu machen, und sensibler, ist schwieriger noch. Nicht nur. Wir haben genauso gut auch österreichische Väter. Also mir ist immer nur aufgefallen bei den Vätern muss ich ehrlich sagen“* (ebd., Z.74-79). Ew5 scheint bei Eltern mit Migrationsgeschichte generell einen weniger offenen Zugang zu geschlechtersensibler Erziehung zu sehen. Während sie im ersten Teil der Passage noch von den Vätern und dann den Elter mit Migrationshintergrund spricht, so nimmt sie anschließend im zweiten Teil der Passage eine korrigierende Feststellung vor, die vermutlich zeigen soll, dass sie nicht nur bei Vätern mit Migrationshintergrund, sondern auch bei österreichischen Vätern Probleme (im Umgang mit geschlechternormabweichendem Verhalten ihrer Kinder) sieht.

Ew6 spricht darüber, dass sie bei Eltern mit stark religiösem Hintergrund *„ich bin eigentlich ein sehr offener Mensch und ich ahm hab überhaupt kein Problem mit verschiedenen Kulturen und so, aber es ist halt trotzdem so eine Sache, wenn sehr religiöse Leute dabei sind, dass einfach da halt auch schon zu merken ist, dass die halt gar **nicht offen** sind für irgendwie neue Sachen. Und gerade auch so extreme **Rollenvorstellungen** haben, dass die auch überhaupt nichts davon wissen wollen, das geht einfach für die gar nicht meistens“* (Interview Ew6, Z.184-189).

5.5.6.2. Komparative Analyse

Es hat sich also gezeigt, dass der Migrationshintergrund nicht für alle Befragten von Relevanz zu sein scheint. Für Ew3 und Em4 scheint er ein vernachlässigbarer Faktor zu sein, da sie ihn nicht erwähnen, während hingegen Ew5 und Ew6 beide der Meinung sind, dass Eltern mit Migrationshintergrund bzw. einer anderen Kultur weniger offen sind für geschlechtersensible Ansätze in der Pädagogik bzw. Erziehung. Und auch Ew1 thematisiert Schwierigkeiten, wenngleich sie nicht über fehlende Offenheit spricht, sondern eher das klassische Männer- und Frauenbild kritisiert, das ihrer Meinung nach in diesen Familien noch stärker präsent ist. Sie nimmt damit einhergehend auch wahr, dass die Kinder aus diesen Familien ein stärker geschlechterstereotypes Verhalten zeigen. Hier findet sich auch eine Übereinstimmung mit Ew6, die ebenfalls diese „extremen Rollenvorstellungen“ (Interview Ew6., Z. 187) wahrnimmt.

Wichtig für die Interpretation dieses Punktes erscheint auch zu erwähnen, dass nicht alle die gleiche Wortwahl treffen, wenn sie über die Rolle der Kultur, des Migrationshintergrundes oder der Religion sprechen. Ew1 verwendet oft die Bezeichnung *muslimische Familien*, während Ew5 und Ew2 von *Migrationshintergrund* und Ew6 von *verschiedenen Kulturen* und *sehr religiösen Leuten* spricht. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Befragten unterschiedliche Auffassung vom Begriff des Migrationshintergrundes haben. Im Zuge der komparativen Analyse entstand jedoch Eindruck, dass ein „anders-sein“ einer Familie, sei dies durch einen anderen ethnischen, kulturellen oder religiösen Hintergrund, von den Pädagog*innen oft mit einer problematischen Einstellung zu gendersensibler Pädagogik verbunden wird.

5.5.6.3. Typenbildung

Die „Misstrauischen“

Diesem Typ lassen sich jene befragten Pädagog*innen zuordnen, die der Meinung sind, dass Familien mit Migrationshintergrund schwieriger mit Ansätzen gendersensibler Pädagogik bzw. damit umgehen können, wenn ihre Kinder Verhaltensformen zeigen, die die klassischen Geschlechternormen und Rollenbildern, die die Pädagog*innen in diesen Familien vermuten, nicht erfüllen.

5.5.7. Ausbildung & Vermittlung von theoretischem Wissen zu Geschlechterthemen

5.5.7.1. Reflektierende Interpretation

Unter diesem Punkt werden jene Aussagen der Befragten untersucht, die sich darauf beziehen, ob und inwiefern Geschlechterthemen in der Ausbildung thematisiert wurden.

In der Ausbildung von Ew1 war die Vermittlung von geschlechtersensibler Pädagogik „*schon sehr individuell. Also wir hatten da eine Lehrerin, eh unsere Praxislehrerin vor allem, die da auch sehr drauf spezialisiert oder sensibilisiert war und die hat uns da auch viel mitgegeben.*“ (ebd., Z.83). Diese Aussage kann so interpretiert werden, dass Ew1 meint, die Vermittlung von Sensibilität für Geschlechterthemen sei abhängig von der jeweiligen, individuellen Lehrperson und davon, wie sehr sich diese für das Thema Geschlecht im elementarpädagogischen Kontext interessiert und das an die Schüler*innen weitergibt.

Weiters äußert sie, dass in der Ausbildung zur Elementarpädagogin keine geschlechtertheoretischen Ansätze kennengelernt hat, sondern das Thema „*eher praktisch*“ (ebd., Z.86) vermittelt bekommen.

In ihrer Ausbildung, so Ew2, sei **nicht** auf geschlechtersensible Pädagogik eingegangen worden: „*Nein, also erinnern würd i mi net dran. Aber wie gesagt, dass @ist jetzt eine zeitlang her@*“ (ebd., Z. 52). Diese Aussage könnte bedeuten, dass sie vielleicht nicht mehr ganz sicher ist, ob sie in ihrer Ausbildung etwas dazu gehört hat und ihre Aussage deswegen mit dem Nachsatz versieht, sich nicht mehr erinnern zu können, vielleicht auch als Rechtfertigung, aus Unsicherheit, nicht kompetent genug auf dieses Themengebiet antworten zu können. Dass es eine Zeitlang her ist, könnte sich also auch darauf beziehen, dass nicht sie schuld dran ist, weil sie es nicht mehr weiß, sondern weil eben sehr viel Zeit dazwischen liegt ODER weil die Ausbildung schon vor langer Zeit stattgefunden hat und Geschlechtersensibilität damals noch kein Thema war.

Ew3 erinnert sich, dass gendersensible Pädagogik in ihrer Ausbildung **stark** thematisiert wurde. „*Absolut, es war ein ganz großes Thema, aber ich muss auch dazu sagen, ich hab das Kolleg abgeschlossen, das heißt i bin erst seit acht, also seit acht Jahren (.) i hab des Kolleg an einer BAfEP gemacht*“ (ebd., Z. 74-75). Was möchte sie mit ihrem Einwand, dass sie „erst seit acht Jahren“ Elementarpädagogik ist, und das Kolleg gemacht hat, sagen? Dass ihre Ausbildung noch nicht allzulange zurückliegt, und die Geschlechterthematik deshalb schon mehr Eingang gefunden hat, als beispielsweise in Ausbildungen die weiter zurück liegen? Oder könnte damit auch eine Abgrenzung des Kollegs von der Ausbildung an einer BAfEP für ab 14-Jährige gemeint sein und hier unterschwellig ein Niveauunterschied in der Kompetenz- und Wissensvermittlung in den beiden Ausbildungsformen angesprochen werden?

Auf die Frage der Interviewenden, wie das Thema vermittelt wurde, meint Ew3: „*ich glaub wir hams sowohl theoretisch als auch praktisch durgenommen (3) ja. Und wie gesagt, eben, durch die unterschiedlichen Träger, die ich kennengelernt hab; es hat auch jeder andere Träger anders präsentiert und thematisiert. es waren schon Themen*“ (ebd., 92-95).

Sie meint im ersten Satz vermutlich noch die Ausbildung und dann, wenn sie weiter erzählt, aber schon die praktische Arbeit in den Kindergärten, wenn sie die verschiedenen Träger anspricht. Hier meint sie vermutlich, dass es je nach Träger* eine unterschiedliche Gewichtung des Themas in den jeweiligen Einrichtungen gibt.

Für **Em4** ist die Geschlechterthematik in seiner Ausbildung nicht vorgekommen:

„überhaupt nicht. da war das überhaupt kein Thema, dass man über gender spricht. also wir haben schon mal gesellschaftliche Rollen durchgemacht und dadurch auch Geschlechterrollen aber nicht irgendwie, dass man in die tiefe geht und überlegt was heißen solche zuschreibungen, wie wirken die, die wir in uns tragen in unserem verhalten anderen gegenüber. also das ist nicht vorgekommen. aber in der zwischenzeit scheints im schulbetrieb schon einzug zu halten. also in der bakip in der ich war ist auf der homepage jetzt gestanden, dass es genderseminare für die schüler gibt und dergleichen. (Interview Em4, Z. 138-144)

Zum einen fällt bei der Interpretation dieser Aussage auf, dass er vehement äußert, Geschlecht sei in seiner Ausbildung „überhaupt nicht“ thematisiert worden, obwohl er dann wenig später schon erzählt, dass beispielsweise zumindest Geschlechterrollen thematisiert worden sind.

Vor dem Hintergrund seiner weiteren Bildungsbiografie und dem geschlechtertheoretischen Wissen, dass er sich dann im Laufe seines Studiums angeeignet hat, könnte man seine Aussagen so interpretieren, dass er die damalige Wissensvermittlung als so unzureichend in Erinnerung hat im Vergleich zu seinem heutigen Wissensstand, dass er die unzureichende Thematisierung im Nachhinein so empfindet, als wäre es überhaupt nicht thematisiert worden. (weil evtl. zu einseitig, zu kurz gegriffen) und es für ihn daher einer Nichtbehandlung gleichkommt.

Interessant ist zum anderen auch, dass er die Ausbildung in einem ähnlichen Zeitraum absolviert hat, wie auch Ew1 und Ew3, nämlich zwischen 2009 und 2014 und er im Gegensatz zu den beiden das Empfinden hatte, dass Gender kein Thema war.

Ew5, deren Ausbildung schon beinahe 30 Jahre zurück liegt, meint:

„ist schon lange her ne. also es ist sicher über die Geschlechterrollenverteilung gesprochen worden (2) aber es is, so dass man sagt dieses typisch jung typisch Mädchen, und so ist es richtig‘ war natürlich in der katholischen schule in meiner Ausbildung. es ist aber nicht es war nie Thema Mädchen dürfen da nicht spielen, Jungs müssen das spielen oder können das nicht spielen. nein. daran kann ich mich nicht erinnern, dass das gewesen wäre. es war aber jetzt auch nicht so dass man gesagt hat, alle dürfen alles sein. das wurde jetzt auch nicht thematisiert. es wurde einfach. es war einfach. es gibt die Rollenspiele, alle können spielen. aber spezifisch wurde nicht drüber geredet. (Interview Ew5., Z. 167- 173)

Ihre Aussage, dass „sicher“ darüber gesprochen worden ist, kann auch so interpretiert werden, als müsste es so gewesen sein, weil es sich gehört, und nicht, weil sie sich sicher ist, dass es so war.

Einerseits meint sie, dass in ihrer katholisch geprägten Ausbildung ein typisches Jungen- und Mädchenbild und die damit verbundenen Ansichten, was „richtig“ ist, „natürlich“ vermittelt wurde – was darauf schließen lässt, dass sie mit der Bezeichnung „natürlich“ meint, dass katholische Ausbilder*innen (und vermutlich auch Träger*innen) per se ein konservativeres Geschlechterbild haben. Andererseits beschwichtigt sie aber im nächsten Abschnitt, indem sie erzählt, dass es nie der Fall gewesen sei, dass vermittelt worden wäre, dass Jungen oder Mädchen etwas nicht tun dürften oder könnten, aufgrund ihres Geschlechts. Anschließend setzt sie aber auch diese Aussage wieder etwas entgegen, wenn sie betont, dass es hingegen aber auch nicht so gewesen sei, dass vermittelt worden wäre, beide Geschlechter könnten sein und tun was sie wollten. Es scheint, dass bei Ew5 eine ambivalente Erinnerung an das ihr in der Ausbildung vermittelte Geschlechterbild hat.

Ew6 äußert sich zur Frage, ob und inwiefern theoretisch fundiertes Wissen zu Geschlecht in der Ausbildung thematisiert wurden, folgendermaßen:

„nein, das nicht. das wäre vielleicht auch ein guter Punkt, dass man das vielleicht noch (.) eigentlich wärs schön wenn das standardmäßig immer dabei wäre. Weil davon kann man eigentlich nicht oft genug was hören und man muss sich auch immer wieder damit auseinandersetzen bis sich das durch alle Schichten halt durchkommt.“ (Interview ebd., 103-106)

Interessant ist hier, dass sie nicht eindeutig adressiert, wen sie mit „alle Schichten“ meint. Sie spricht nicht eindeutig das pädagogische Personal an, denn ihre Äußerungen könnten auch so gelesen werden, dass sie generell die ganze Gesellschaft damit meint und dem Thema somit große gesellschaftliche Relevanz beimisst. Vielleicht meint sie aber auch soziale Schichten, oder verschiedene Altersschichten. Es könnte aber auch sein, dass sie annimmt, dass es unter den Elementarpädagog*innen verschiedene Einstellungen – mehrere Schichten– zu Gendersensibilität gibt.

5.5.7.2. Komparative Analyse:

Ew1, Ew3, Ew5 und auch Ew6 äußern, dass in der Ausbildung über Geschlecht gesprochen wurde. Ew1 und Ew6 sagen aber auch beide, dass in der Ausbildung kein theoretisches Wissen dazu vermittelt wurden. Ew1 hat die Vermittlung als „eher praktisch“ (ebd., Z.86) wahrgenommen.

Ew1 und Ew3 sind beide der Meinung, dass es abhängig davon ist, welche Gewichtung die jeweiligen Lehrperson bzw. die jeweiligen Träger*innen dem Geschlechterthema beimessen,

und es abhängig davon mehr oder weniger intensiv behandelt wird. Ew1 und Ew6 äußern beide gleichermaßen, dass sie keine Theorien kennengelernt haben, aber Geschlecht und gendersensibles Arbeiten dennoch ein wichtiges Thema war.

Darin, dass die Geschlechterthematik in der Ausbildung überhaupt nicht thematisiert wurde, stimmen Em4 und Ew2 überein. Interessant ist hier insbesondere, dass Em4 dieses Empfinden hatte, obwohl er die Ausbildung erst 2014 abgeschlossen hat, während Ew3, Ew6, und Ew1, die ebenfalls alle innerhalb eines ähnlichen Zeitraumes die Ausbildung absolviert haben, schon der Meinung sind, dass es viel thematisiert wurde. Ew5 hingegen, die die Ausbildung vor fast dreißig Jahren absolviert hat, erinnert sich daran, dass Geschlecht, beispielsweise in Form der Geschlechterrollenverteilung, schon besprochen wurde.

Zusammenfassend fällt auf, dass alle Befragten außer Ew3 äußern, dass sie in der Ausbildung keine Geschlechtertheorien kennen gelernt haben oder sich zumindest nicht an eine Vermittlung von Theorien erinnern können. Einige äußern jedoch, dass Geschlecht auf praktischer Art und Weise dennoch thematisiert wurde. Näher ausgeführt wird von den Befragten nicht, wie genau dieses praktische Lernen ausgesehen hat.

5.5.7.3. Typenbildung

Die „Praktiker“

Dieser Typus besteht aus jenen Befragten, die äußerten, in der Ausbildung wenig bis kein theoretisches Grundlagenwissen gelernt zu haben, sondern dass sie ihnen Wissen zur Geschlechterthematik vorwiegend praktisch vermittelt worden ist.

Die „Unwissenden“

Dieser Typus zeichnet sich dadurch aus, dass die Befragten äußerten, in der Ausbildung gar nicht mit der Geschlechterthematik in Berührung gekommen zu sein oder sich zumindest nicht mehr daran zu erinnern.

5.5.8. Materialien/ Raumgestaltung/Spielecken:

5.5.8.1. Reflektierende Interpretation

Die einleitende Frage zu diesem Themenblock bezog sich darauf, was den Befragten im Kontext gendersensibler Pädagogik zu Materialien und zur Raumgestaltung einfällt.

Ew1 meint: *“Generell ist es mir total wichtig, dass man die Bereiche die einzelnen (.) einfach (.) **neutral** bestückt. Also dass man zum Beispiel auch gar nicht sagt, das ist jetzt die Puppenecke, sondern das ist der Familienspielbereich oder so. (...) Dass man eben drauf schaut, dass verschiedenste Materialien eben vorhanden sind. Eben ein Bauarbeiterhut, verschiedene Kleider, dass die Kinder sich halt wirklich auch mit **allem identifizieren können** (2) Was auch total wichtig ist, find ich, dass man Bilderbücher hat, die eben diese Klischees aufheben. Wo dann eben auch der Papa kocht“* (Interview Ew1, Z. 49-55).

Ew1 will also **Neutralität** in die Spielbereiche bringen und klassische Bezeichnungen, wie etwa die der Puppenecke, auflösen, um den Kindern eine möglichst vielfältige Identifikation mit verschiedenen Rollen zu ermöglichen und sich beispielsweise auch mit Verkleidungen zu schmücken, die eigentlich dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden. Man kann ihren neutralen Ansatz so verstehen, dass sie durch diesen versuchen möchte, die Auflösung der Geschlechterstereotype bzw. stereotypen Spielzugänge herbeizuführen. Andererseits könnte ihre Aussage auch so gedeutet werden, dass Neutralität im Kontext Geschlecht für sie nicht eine Auflösung aller Rollen/Klischees bedeutet, sondern die Möglichkeit eröffnet, allen alle Rollen zugänglich zu machen. Mit ihrer Erwähnung des Bauarbeiterhutes und der Kleider kann vermutet werden, dass sie zwar durch die Bestückung mit möglichst vielen Spiel- und Verkleidungssachen Neutralität bezwecken möchte, aber durch die zwei erwähnten Verkleidungen, die häufig mit Bub bzw. Mädchen assoziiert werden, unbewusst die Differenz zwischen Buben und Mädchen hervorhebt.

Ihre Betonung der Wichtigkeit von Bilderbüchern könnte meinen, dass sie diese als Anleitung für die Kinder sieht, damit diese durch das Anschauen und Lesen der Bücher lernen, dass abseits der heteronormativen, patriarchalen Gesellschaftsordnung auch andere Formen des Zusammenlebens sein dürfen.

Ew2 meint, es gibt immer mehr Materialien, die gendersensibel gestaltet sind. Dazu fällt ihr ein Berufememory aus ihrem Kindergarten ein, bei dem beide Geschlechter ein Paar bilden. *„Das Einzige, was da für die Kinder komisch ist, ist dass es halt keine Krankenschwester*

*ist, sondern ein Krankenpfleger, weil der **erste Impuls** von den Kindern ist, zu sagen Krankenschwester und Krankenschwester. Ich glaube nicht, dass die Kinder schon so (.) das ist einfach das, was die Kinder am häufigsten hören. (...) Also das ist automatisch für die Kinder die Berufsbezeichnung und hat für die Kinder nix mit Geschlecht zu tun“ (Interview Ew2, Z. 259-265).*

Sie spricht hier davon, dass der erste Impuls der Kinder sei, den Beruf der Krankenschwester automatisch als Frauenberuf einzuordnen. Dies lässt die Überlegung zu, dass Ew2 annimmt, die Kinder würden aus sich heraus, sozusagen a priori, diesen pflegenden Beruf als weibliches Tätigkeitsfeld bezeichnen. Also als etwas natürliches – dann sagt sie aber, dass Kinder das wiedergeben, was sie am häufigsten hören – das spricht gegen das Argument der „natürlichen“ Gegebenheit.

Ew3 erwähnt bezüglich der Raumaufteilung in ihrem Kindergarten, dass es hier Unterschiede zwischen dienstälteren Pädagog*innen und Neuzugängen gibt. Jene, die schon länger in dem Beruf tätig sind, würden schon noch zu den klassischen Bereichen neigen. *„Also das unterscheidet sich halt von den Neuzugängen und (.) ähm (.) den ja älteren Pädagoginnen, also die halt schon länger in dem Beruf tätig sind. Da gibt’s halt schon noch, die Bereiche oder ganz hart gesagt, die Ecken abgetrennt. Bauecke und Puppenecke, die auch ganz klassisch vorbereitet ist. Ansonsten in meiner Gruppe zum Beispiel hab ich die Bereiche aufgelöst. Dass die **Kinder wirklich offen arbeiten können**.“ (Interview Ew3, Z.110-114)*

Ew3s Aussage legt nahe anzunehmen, dass sie bei älteren Pädagog*innen noch eher die Neigung zur traditionelleren Raumaufteilung wahrnimmt. Sie selbst grenzt sich hier also ab von den älteren und verdeutlicht durch die Beschreibung des Auflösung der Bereiche ihr progressiveres Vorgehen im Vergleich zu den Kolleg*innen. Ihr Bestreben ist es, durch eine Auflösung gewisser Bereiche den Kindern ein offenes Arbeiten zu ermöglichen

Em4 erzählt nichts über Materialien, sondern nur über die Raumaufteilung und äußert sich hierzu eher knapp. Danach gefragt, ob es in dem Kindergarten, in dem er zuletzt tätig war, die Aufteilung in Bau- und Puppenecke gegeben hat, bejaht er dies und fügt hinzu: *“ja, hat es bei uns gegeben, also das ist ganz ganz selten vorgekommen, dass es dominiert hätte. Aber wenn uns das dann aufgefallen wäre, haben wir interveniert und haben überlegt, was tun wir da jetzt“* (Interview Em4, Z. 211-14)

Mit „dominiert“ meint er vermutlich, dass entweder Mädchen oder Buben überwiegend in einem Spielbereich gewesen sind. Interessant ist, dass er an einer Stelle im Konjunktiv II darüber

spricht, wenn ihm und seinen Kolleg*innen stereotypes Verhalten aufgefallen wäre – dann spricht er jedoch im Perfekt weiter. Dass er den Satz mit dem Konjunktiv 2 beginnt und mit dem Perfekt beendet, könnte darauf schließen lassen, dass es seiner Meinung nach eigentlich nicht zu solchen Situationen kommen dürfte, in denen sich etwa geschlechterstereotypes Verhalten bzw. eine Aufteilung nach Geschlechtern in den Spielbereichen bei den Kindern zeigt und er deswegen dieses Unerwünschte mit der wäre-Form beschreibt und (da solche Situationen vielleicht manchmal doch stattgefunden haben) dann weitererzählt, wie er und seine Kolleg*innen tatsächlich gehandelt haben.

Ew5 hat keinen Zuwachs an gendersensiblen Materialien bemerkt *„also mir wär nichts entgegen gekommen. Dass ich sag, da gibt’s schon was. mag sein, dass es was gibt, vielleicht hab ich nicht tief genug gesucht; aber es wär mir jetzt nicht so, weil ich bin ja immer wieder mal mit Kinderbüchern unterwegs, aufgefallen, dass ich das da jetzt kriegen könnte“* (Interview Ew5, Z.114-116)

Diese Stelle könnte man so interpretieren, dass geschlechtersensibles Material für sie vielleicht nur dann wirklich relevant ist, wenn sie es nicht explizit suchen muss, sondern wenn es sehr präsent angeboten wird (und dem Kindergarten beispielsweise von der Stadt zur Verfügung gestellt würde).

Der Satz *„weil ich bin ja immer wieder mal mit Kinderbüchern unterwegs“* könnte meinen, dass sie manchmal auf der Suche nach geeigneten Kinderbüchern für ihre Kindergartenkinder ist. Durch ihre Aussage versucht sie eventuell zu rechtfertigen, dass es ihr ja aufgefallen sein müsste, wenn es gendersensibles Material geben sollte. Vielleicht fühlt sie sich in ihrer Professionalität als Elementarpädagogin angegriffen, dass sie hierzu noch nichts erzählen kann und versucht deshalb zu argumentieren, dass es nicht an ihr liegt, dass gendersensibles Material noch nicht bei ihr angekommen ist.

Ew6 hat erst auf einer Fortbildung von geschlechtersensiblen Materialien erfahren. Die Vortragende hatte einen Koffer *„mit wirklich tollen Büchern“* dabei, in denen unter anderem auch verschiedene Familienkonstellationen und Intersexualität thematisiert werden. *„Das war halt sehr toll. [...] ich hab dann auch versucht, mal was vorzulesen aber wir haben uns die nur ausgelorgt und mussten die dann leider zurückgeben. [...] glaub es gibt schon gute Bücher aber ich muss zu meiner Schande gestehen, es bleibt fast keine Zeit um zu gehen und es zu organisieren, weil es ist halt einfach eine Zeitfrage. Weil wenn du 40h arbeitest dann willst du*

eben auch mal heim und nicht noch außertürlich alles besorgen. Das ist halt ein Problem. Also eigentlich ist es kein Problem aber es ist eine Frage der Zeit. (Interview Ew6, Z. 240-248.)

Ihre Äußerungen, denen zufolge sie „versucht“ hat, die gendersensiblen Materialien auch in ihrer Kindergruppe zu etablieren, könnten bedeuten, dass sie unbewusst ein schlechtes Gewissen hat, nicht genug für die Gendersensibilität in der Gruppe getan zu haben. Denn auch in der weiteren Argumentation benutzt sie Ausdrücke wie „Schande“, „gestehen“ und unterstreicht mit ihren Schilderungen einer langen Arbeitswoche und dem daraus resultierenden Zeitmangel ihr Empfinden, dass ihr zu wenig Zeit bleibt, um nach geeignetem Material zu suchen. Zuerst benennt sie den Zeitmangel als Problem, korrigiert sich dann aber selbst und bezeichnet die fehlende Zeit nicht mehr als Problem, sondern als Tatsache. Das könnte bedeuten, dass sie am Ende dieser Passage die Verantwortung bzw. ein mögliches Schuldgefühl ablegen konnte.

„Und so hab ich einfach aussortiert bei meinen Büchern. Wenn mir was aufgefallen ist, wo extrem Klischees vertreten sind. deswegen sind auch nicht so viele da. auch jetzt bei den Puzzles, da schau ich schon. bei den Büchern ist es jetzt gottseidank auch schon so, dass bei den Büchern über Züge und Autos ist es öfter so dass Polizistinnen und Lokführerinnen drinnen sind. was ich sehr toll finde weil das gabs auch noch nicht so lange. Aber in der Regel wenn man schaut, bei den Baustellen sind einfach immer nur Männer und es ist sehr schwer, sowas auch zu finden, wenn man auf die schnelle was kaufen will. (2) (ebd., Z. 256-262)

Ew6 bewertet es als sehr positiv, dass es mittlerweile mehr gendersensibles Material gibt, in dem auch Frauen in männlichen dominierten Bereichen dargestellt werden. Interessant ist hier, dass sie nur bemängelt, dass es keine Bücher mit weiblichen Bauarbeiterinnen gibt– aber kein Pendant dazu anführt, wie beispielsweise Bücher mit Männern in Care Berufen. Das könnte darauf schließen lassen, dass für Ew6 unbewusst Mädchen noch stärker benachteiligt werden als Buben und sie deshalb gar nicht dran denkt, auch solche Szenarien zu erwähnen.

5.5.8.2. Komparative Analyse

Der Themenblock zu Materialien und Raumgestaltung wurde von den Befragten vergleichsweise kürzer und weniger ausführlich behandelt, als die restlichen Blöcke, bei denen es oftmals um Interaktionen mit anderen Menschen und weniger um Sachgegenstände oder Räumlichkeiten ging. Das könnte darauf hindeuten, dass manchen Elementarpädagog*innen eventuell nicht so bewusst ist, dass Gendersensibilität nicht nur im zwischenmenschlichen Handlungsfeld stattfindet. Andererseits könnte man auch anmerken, dass dieser Themenblock vielleicht deswegen nicht allzu viel Gesprächsstoff bot, weil es eben ein eher sachlicher ist und es zu Interaktionen,

Situationen und Erfahrungen mit Kindern, Kolleg*innen oder Eltern ausführlicheres zu berichten gibt.

Darüber hinaus thematisieren nicht alle Befragten Materialien und Raumgestaltung gleichermaßen, sondern manche von ihnen nur jeweils eines davon und vice versa.

Ew1 und **Ew3** stimmen darin überein, Spielbereiche klassische Bereiche auflösen zu wollen bzw. dies bereits getan zu haben. Ew1 betont hier Neutralität, Ew3 erwähnt auch das Alter, wenn sie über die Raumaufteilung und dadurch befördertes, stereotypes Verhalten spricht. Das kann so gedeutet werden, dass ihrer Meinung nach ältere Pädagog*innen noch stärker an einer „klassischen“ Raumgestaltung festhalten. Damit einher geht vielleicht auch ihre Annahme, dass älteres Personal generell weniger offen gegen über gendersensiblen Pädagogik und damit verbundenen Maßnahmen ist.

Ew2 spricht im Gegensatz zu Ew1 und Ew3 nicht über die räumliche Situation oder über eine Aufweichung und Neutralisierung bestimmter Bereiche, sondern sie bezieht sich konkret auf ein Beispiel (Berufememory), das verdeutlichen soll, dass sie einen Zuwachs an gendersensiblen Materialien wahrgenommen hat, wie sie zuvor festhält. Bei ihr steht nicht wie bei Ew1 die Neutralisierung von Geschlecht im Fokus, sondern ein „ins Bild rücken beider Geschlechter“ durch das Memory – beide Geschlechter werden zu jedem Beruf genannt. Sie erwähnt aber im Gegensatz zu Ew1 und Ew3 die Reaktion der Kinder auf das Spielzeug. Ew1 und Ew3 erzählen nur von den räumlichen Situationen aber nicht davon, wie die Kinder diese annehmen.

Em4 fällt eher dadurch auf, dass er weniger darauf eingeht, ob und welche gendersensiblen Materialien und Raumverhältnisse es in seinem Kindergarten gegeben hat sondern er bezieht sich eher darauf, eine mögliche negative Auswirkung der in seinem Kindergarten noch vorherrschenden „klassischen“ Raumgestaltung zu dementieren. Es könnte auch sein, dass er weiß, dass klassische Raumaufteilung wie etwa Puppen- und Bauecke in anderen Kindergärten schon abgeschafft wurden und er deshalb durch seine Äußerungen, dass es „ganz ganz selten“ vorgekommen sei, einer negativen Bewertung oder Verurteilung (von sich selber oder der Interviewerin) zuvorkommen will.

Ew5 und **Ew6** ähneln einander darin, dass sie den Zugang zu gendersensiblen Materialien als nicht so einfach empfinden. Beide finden, dass man sehr gezielt danach suchen oder viel Zeit aufbringen muss, um geeignete Bücher zu finden.

5.5.8.3. Typenbildung

Die „Neutralisierer“

Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass seine Vertreter*innen die Räume (und Materialien), die den Kindern zur Verfügung stehen, möglichst geschlechterneutral bzw. nicht mehr nach Geschlechtern getrennt gestalten wollen. Unter neutraler Gestaltung wird hier verstanden, etwa Bilderbücher, die Geschlechterstereotype vermitteln, auszusortieren oder Spielbereiche aufzulösen, also „zu neutralisieren“. Das wird beispielsweise mit einer Umbenennung der Puppen- und Bauecke angestrebt, um sowohl Mädchen als auch Buben den Zugang zu den jeweiligen Bereichen zu erleichtern.

6. Diskussion der Ergebnisse und Verknüpfung mit der Theorie.

Mittels der Analyse des empirischen Material mit der dokumentarischen Methode wurden die Einstellungen und Haltungen der Elementarpädagog*innen zu den jeweiligen Themengebieten, die im Interview von der Befragenden angesprochen wurden, sichtbar und konnten mittels der Typenbildung in verschiedene Typen kategorisiert werden, die die kollektiven Orientierungen der interviewten Elementarpädagog*innen widerspiegeln. Aus der Zusammenschau der verschiedenen Typen ergeben sich darüber hinaus weitere Erkenntnisse:

Geschlechtsneutrales Handeln als Selbstverständlichkeit– Persönlichkeit wird betont

Es hat sich in den Interviews besonders deutlich gezeigt, dass die Pädagog*innen sehr darauf bedacht sind, „geschlechtsneutral“ zu handeln und keine Unterschiede zwischen den Kindern zu machen. Eine neutrale Haltung wird stets betont und ebenso, dass nicht das Geschlecht eines Kindes im Vordergrund steht, sondern die Persönlichkeit des Kindes. Es wird vom Kind als Individuum ausgegangen und die Persönlichkeit des Kindes als wichtiger und/oder präsenter als das Geschlecht hervorgehoben. Durch diese Verneinung dessen, dass Geschlecht in bestimmten Situationen eventuell doch eine Rolle spielt, besteht jedoch die Gefahr, dass bestehende Ungleichheiten nicht erkannt und somit auch nicht ausgeglichen oder bereinigt werden können. Im Gegenteil, sie werden dadurch sogar verstärkt, weil sie eben schon als obsolet betrachtet und damit nicht thematisiert werden. Wie im theoretischen Teil ausgeführt wurde, hat auch Wetterer (2005) kritisiert, dass das Bestehen darauf, dass die eigenen Entscheidungen das Handeln bestimmen und nicht normativ-geschlechtstypische Standards und tradierte Leitbilder, wesentliche Aspekte der sozialen Realität verschleiert (ebd., 90).

Die Betonung der geschlechterneutralen Haltung der Befragten kann auch so interpretiert werden, dass mit der Formulierung „wir behandeln alle gleich“ vermittelt werden will, dass die bildungspolitische Forderung der Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit bereits geschafft sei.

Gleichzeitigkeit von Differenz und Gleichheit im Diskurs

Ein ebenfalls wesentliches Merkmal des analysierten Gesprächsmaterials ist die Hervorhebung der Differenz der Geschlechter bei gleichzeitiger Betonung der Gleichbehandlung. So wie im Kapitel 2.3.6. beschrieben wurde, hat sich auch in den Äußerungen der befragten Pädagog*innen die Koexistenz von Differenzwissen und Gleichheitsidee gezeigt. Die Befragten reagierten ähnlich, wie dies auch bei Nentwichs (2014) Untersuchungen der Fall war. Die Betonung der Gleichbehandlung bei gleichzeitiger Hervorhebung der Differenz der Mädchen und Buben findet sich bei allen Befragten, wenngleich auch einige diese Äußerungen reflektieren und sich darüber bewusst sind, mit diesen Äußerungen auch wieder Differenzwissen festzuschreiben.

Im Kapitel 2.3.6. wurde ebenfalls beschrieben, dass die diskursive Gleichzeitigkeit des Differenz- und Gleichheitsgedankens durch ihr Zusammenspiel die sich daraus ergebende Konstruktion der Wirklichkeit stabilisieren. Die befragten Pädagog*innen weisen ein Alltagswissen auf, das diese widersprüchlichen Gegensätze beinhaltet, so wie Nentwich (2014) und Wetterer (2013) diese als ein wesentliches Merkmal des Alltagswissens beschreiben. Bei den Befragten wurde deutlich, dass zwar einerseits klar die Position vertreten wird, dass Buben und Mädchen gleich zu behandeln sind, aber dass andererseits auch ein tief verankertes Wissen darüber existiert, was als typisches Interessensgebiet von Mädchen oder Buben gelten kann. Geschlechtsstereotypes Gedankengut, das ein Differenzwissen ausdrückt, sind daher in den vorliegenden Interviews ein tief verankerter Teil des Alltagswissens.

Norm der Zweigeschlechtlichkeit

Besonders dominierend in allen Interviews war die automatische Annahme und Bestätigung einer Natur der Zweigeschlechtlichkeit. Wie bereits in den Kapiteln 2.3.1. und 3.2. dargestellt wurde, ist die Annahme einer naturgegebenen Zweigeschlechtlichkeit in unseren gesellschaftlichen Verhältnissen eine unhinterfragte Selbstverständlichkeit, die schon in frühen Jahren erlernt wird. Das Denken in binären Geschlechterverhältnissen ist bei allen Befragten gegenwärtig. Eine Hinterfragung dessen bzw. die Erwähnung eines dritten Geschlechtes und Transsexualität findet jedoch partiell bei drei von sechs Befragten, nämlich Ew1, Ew5 und Ew6 statt, die

diese ansprechen. Man kann also festhalten, dass zwar alle interviewten Personen – zumindest im Diskurs – dem Konzept der Zweigeschlechtlichkeit Rechnung tragen, aber die Anzeichen im atheoretischen Wissen bei einem Teil der Befragten lassen vermuten, dass sich Fragen des dritten Geschlechts und der Transsexualität im kollektiven Wissen und den konjunktiven Orientierungen zu zeigen beginnen.

Kindergarten $\neq$ gendered institution

Ein weiteres Ergebnis der Analyse ist, dass der Kindergarten von den Befragten nicht als gendered institution wahrgenommen wird, als die er aber in der Literatur gesehen wird, wie dies unter Kapitel 3.3. nachgezeichnet wurde, und damit nicht als ein Ort, der die Einübung von Geschlechternormen aufgrund seiner Infrastruktur unterstützt. Vielmehr wird er von einigen als abgeschlossener, von außen unbeeinflussbarer Raum betrachtet, in dem Geschlecht keine Rolle spielt bzw. stereotypes, geschlechterspezifisches Verhalten von Kindern durch die neutrale Haltung der Pädagog*innen erst gar nicht zu Tage tritt. Die räumlichen und materiellen Gegebenheiten des Kindergarten sowie die Angebote der Befragten werden als etwas geschlechtsneutral Gegebenes gesehen, aus dem die Kinder frei aussuchen können. Diese Haltung erschwert es, den Kindergarten als Ort wahrzunehmen, an dem Kinder aktiv etwas über Geschlechterverhältnisse lernen. Wie aber bereits dargestellt wurde, ist der Kindergarten eine Institution, in der Geschlecht immer wieder aktiv hergestellt, reproduziert, zugeschrieben und bestätigt wird, sowohl von den Kindern als auch den Pädagog*innen.

Keine Hinterfragung des eigenen Geschlechts

Ebenso interessant ist, dass die Befragten ihr eigenes Geschlecht nicht hinterfragen – die eigene Geschlechtszugehörigkeit scheint ein blinder Fleck zu sein. Einzig der männliche Pädagoge hinterfragt seine eigene Geschlechtlichkeit – was vermutlich mit seinem Mann-Sein und dem damit verbundenen „Sonderstatus“ zu tun hat. Er kommt zu dem Schluss, dass seine Männlichkeit nicht auf die Kinder wirkt bzw. er keine anderen Qualifikationen als seine weiblichen Kolleginnen mitbringt.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits ausgeführt wurde, hat sich in Studien aus elementarpädagogischen Kontexten gezeigt, dass Elementarpädagog*innen häufig die Gleichbehandlung aller Kinder stark betonen (und damit implizieren, die Kinder hätten kein Geschlecht) und dass sie ihr eigenes Geschlecht nicht als relevanten Faktor beachten. In der Theorie wurde dieses Verhalten zurückgeführt auf ein professionelles Missverständnis, das auf der Vorstellung basiert, alle Kinder gleich behandeln zu müssen, aber auch auf einen Mangel an professioneller

Reflexion, Qualifikation und einer Verweigerung, sich generell mit dem Thema zu beschäftigen. (vgl. Kapitel 3.6.; vgl. Rabe-Kleberg 2003, 65)

In der vorliegenden Arbeit kann diesen Punkten nicht gänzlich zugestimmt werden, da die Mehrheit der Befragten sich sehr wohl für das Thema interessiert und sich damit – zumindest in Ansätzen- auseinandersetzt. Allerdings bleibt diese Auseinandersetzung auf einem oberflächlichen Niveau und kann durch fehlende theoretische Grundlagen und zu geringer Möglichkeit professioneller Reflexion nicht vertieft werden. Es ist ihnen bewusst, dass Gender ein wichtiges Thema ist aber sie versuchen eher, durch „Gleichmachung/Gleichbehandlung“ darauf zu reagieren, statt Differenzierungen anzuerkennen und diese kritisch zu reflektieren.

Männliche Pädagogen handeln „anders“

In den Kapiteln 4.2. und 4.3. wurde darauf eingegangen, wie männliche Elementarpädagogen und ihr Umgang mit Kindern in der Literatur beschrieben werden. In einer der wenigen Studien dazu von Aigner u.a. (2012) wurde herausgearbeitet, dass diese doch etwas „anders“ mit den Kindern umzugehen scheinen als ihre weiblichen Kolleginnen. Sie sind weniger streng, weniger strafend und lassen den Kindern mehr durchgehen (vgl. Kapitel 4.2.; vgl. auch Aigner u.a. 2012, 112). In der Analyse des vorliegenden Datenmaterials hat sich ebenfalls gezeigt, dass die Mehrheit der Befragten der Meinung ist, dass Männer „etwas anderes“ mitbringen, wenngleich dieses Andere nicht immer genau benannt werden konnte.

All diese nun dargestellten Punkte, die aus der Analyse hervorgegangen sind, geben Aufschluss über die Einstellungen und das handlungsleitende Wissen der befragten Elementarpädagog*innen. Es kann angenommen werden, dass sich dieses auch in der konkreten Interaktion mit den Kindern niederschlägt. Für weiterführende Forschungsvorhaben und um zu untersuchen, wie sich die Pädagog*innen im Umgang mit den Kindern verhalten, wäre eine ethnographische Beobachtung der Alltagspraxis im Feld eine interessante Weiterführung der Masterarbeit.

Literatur:

- Abdul-Hussain, S. (2012): Genderkompetenz in Supervision und Coaching: Mit einem Beitrag Von Ilse Orth Und Hilarion G. Petzold Zu „Genderintegrität“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden. Online unter: https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-93046-6_5.pdf [06.04.2020]
- Aigner J. C./Burkhardt, L./Huber J./Poscheschnik, G./Traxl, B. (2012): Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag = „W-INN“ Wirkungsstudie Innsbruck. https://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/wirkungsstudie_maennliche_kindergartenpaedagogen_finale_version1.pdf [2.03.2020]
- Aigner, J.C., Rohrmann, T. (2012): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern Verlag Barbara Budrich. Online unter: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk0v7.3> [06.04.2020]
- Aulenbacher, B., Meuser, M., Riegraf, B. (2010): Soziologische Geschlechterforschung: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften
- Beauvoir, S. d. (1996): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. Neuübersetzung, Erstveröffentlichung 1949.
- Bendl, R., Leitner, A., Rosenbichler, U., Walenta, C. (2007): Qualitätsentwicklung Gender Mainstreaming. Band 2: Grundlagen, Wien: EQUAL-Entwicklungspartnerschaft QE GM. Online unter: http://www.qe-gm.at/produkte/downloads/Band%202/Bendl-Leitner-Rosenbichler-Walenta_Geschlechtertheoretische-Perspektiven.pdf [3.3.2020]
- Becker, R., Kortendiek, B. (2010): Handbuch Frauen- Und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. 3., Erweiterte Und Durchgesehene Auflage ed. Vol. 35. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften
- Bilden, H., Dausien, B. (2006): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Budrich Verlag: Opladen & Farmington Hills
- Bohnsack, R., Nentwig- Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Leske + Budrich: Opladen
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M., (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M., (Hrsg.). die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 9-27
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen& Toronto: Verlag Barbara Budrich

- 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“ (Hg.), Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten. Forschungsergebnisse und Praxisempfehlungen. Berlin, 26–39.
- Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: BMUKK. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> [24.02.2020]
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2016): Geschlechtsspezifische Bildungsfragen / Gleichstellung von Mädchen und Buben. Online unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/gs/index.html> [12.02.2020]
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Bundesländer Österreichs (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: BMUKK. Online unter: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?4dtiae [24.11.2019]
- Debus, K. (2013): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung: Oder: (wie) kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: (Hrsg.) Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., 150-158. Online unter: <https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2017/09/0948-9975-2005-1.pdf> [2.02.2020]
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K. (2010): Akademische Bildung und Professionelles Verstehen. Work Discussion im Vorschulbereich. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 10, Heft 1 (Themenheft: Akademisierung in der Elementarpädagogik), 17-22
- Dannecker, P., Vossemer, C. (2014): Qualitative Interviews in der Entwicklungsforschung. Typen und Herausforderungen. In: Dannecker, P.; Englert, B. (Hrsg.): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum
- Dausien, B. (2012) Differenz und Selbst-Verortung – Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher B., Riegraf B. (Hrsg) Erkenntnis und Methode. Geschlecht und Gesellschaft, vol 43. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 157-177
- Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C. (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung zu reifizieren. Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzel, F., Panagiotopoulou, A. (Hrg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 78-92.
- Fine, Cordelia (2012): Die Geschlechterlüge. Die Macht der Vorurteile über Frau und Mann. Klett-Cotta: Stuttgart
- Focks, Petra (2016a) Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kindheit aus. In: Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V. (Hrg.), Frühe Kindheit – die ersten sechs Jahre. Berlin 05/2016, 36-43. Online unter: https://www.erzieherin.de/files/fK_0416_Art_Focks2.12.16.pdf [23.03.2020]

- Focks, P. (2016b) Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kindheit. Online unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=635:geschlechterbewusste-paedagogik-in-der-kindheit&catid=46> [13.04.2020]
- Focks, P. (2016c): Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita. Herder Verlag: Freiburg, Basel, Wien
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall. Online unter: https://www.academia.edu/36631387/Garfinkel_Harold_Studies_in_Ethnomethodology [Zugriff am 28.04.2020]
- Gerhard, U. (2009): Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789. Beck: München
- Gildemeister, R., Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A., Wetterer, A. (Hrg.): Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg/Br.: Kore Verlag. 201-254
- Gildemeister, R. (2009): Geschlechterforschung (gender studies). In: Flick, U., Kardorff, E. v., Steinke, I. (Hrg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag. 213-223
- Gildemeister R. (2010) Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung In: Becker R., Kortendiek B. (Hrg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 137-145.
- Gildemeister, R., Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A., Wetterer, A. (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen Feministischer Theorie. Freiburg, Breisgau: Kore, 201-255.
- Goffman, E. (1977): Das Arrangement der Geschlechter. In: Ders.: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/Main, New York: Campus, 105-158
- Greul, S., Luftensteiner, I., & Maderthaler, A. (2009): Evaluations- und Projektbericht: „Geschlechtssensible Kleinkindpädagogik“ im Kindergarten Römerstraße. Online unter: http://www.linz.at/images/kg_roemerstrasse.pdf [Zugriff am 24.07.2019]
- 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. Online unter: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/education-box/pdf/educationbox2015-faq.pdf> [Zugriff am 4.01.2020]
- Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen: Leske + Budrich
- Hagemann-White, C. (1995): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Pasero, U./Braun, F. (Hrg.): Konstruktion von Geschlecht. Frauen, Männer, Geschlechterverhältnisse. Bd. 1. Pfaffenweiler:

Centaurus-Verlagsgesellschaft, 182-198. Online unter: <https://search-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/docview/1300491969/7727B27CA4304417PQ/9?&imgSeq=1> [abgerufen am 27.04.2020]

- Hartel, B./ Hollerer, L./ Smidt, W./Walter-Laager, C./Stoll, M. (2018): Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In Breit, S./ Eder, F./Kra-
iner, K./ Schreiner, C./Seel, A./ Spiel, C. (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich
2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Band 2.
Graz: Leykam, 183-224. Online unter: [https://www.bifie.at/wp-content/uplo-
ads/2019/03/NBB_2018_Band2_Beitrag_5.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_Beitrag_5.pdf) [14.03.2020]
- Hunger, I. (2011): Geschlechtsspezifische Bewegungssozialisation im Kindergartenalter. Zum
Problembewusstsein von Eltern und Erzieherinnen. In: Bähr, I., Jan, E., Krieger, C., Wi-
bowo, J. (Hrg.) Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung). Jahrestagung der
dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 18. - 20. November 2010. Hamburg: Feld-
haus; 59-65
- Kahlert, H. (2000): Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In (Hrsg.) Lemmermöhle,
D., Lesarten Des Geschlechts: Zur De-Konstruktionsdebatte in der Erziehungswissenschaft-
lichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske Budrich. Print. Handbücher, 20-41
- Kleemann F., Krähnke, U., Matuschek, I. (2009): Interpretative Sozialforschung: Eine paxisori-
entierete Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Kreitz-Sandberg, S. (2010): Gendersensitive Pädagogik in Schweden: Vorbereitung für Ge-
schlechtergerechtigkeit bereits im Kindergarten? Beltz Juventa: Weinheim
- Kubandt, M. (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualita-
tiv-rekonstruktive Studie. Band 3. Budrich Verlag: Opladen
- Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementar-
pädagogik in der Migrationsgesellschaft. Springer Verlag: Wiesbaden
- Kessler, S./McKenna, W. (1978): Gender. An Ethnomethodological Approach. Chicago: Uni-
versity of Chicago Press.
- Machold, C. (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädago-
gischen Kontext. Springer Verlag: Wiesbaden.
- Meuser, M., Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein
Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A. (Hrsg.): Das Experteninter-
view. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen-
schaften, 71-94.
- Micus-Loos, Ch. (2004): Gleichheit – Differenz – Konstruktion – Dekonstruktion. In: Glaser,
E., Klika, D., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften. Bad
Heilbrunn: Klinkhardt, 112-126.

- Mittendorfer, Elisabeth (2018): Geschlechtsneutraler Kindergarten: Wo Kinder aus der Rolle fallen. Typisch Mädchen, typisch Bub: Wie ein Wiener Kindergarten Klischees entgegentritt. In: Kurier. Online unter: <https://kurier.at/leben/geschlechtsneutraler-kindergarten-wo-kinder-aus-der-rolle-fallen/400063733> [09.04.2020]
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Paseka, Angelika (2008a): Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In: Buchmayr (Hrg.) Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik Innsbruck, Wien und Bozen: Studien-Verlag, 15-30.
- Paseka, A. (2009): Geschlecht lernen rekonstruieren — dekonstruieren — konstruieren. Einige Anregungen für eine geschlechtssensible Pädagogik und Didaktik. In: Schweiger T., Häscher T. (Hrg.) Geschlecht, Bildung und Kunst. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-39
- Permien, H. & Frank, K. (1995): Schöne Mädchen - Starke Jungen? Gleichberechtigung: (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder. Freiburg: Lambertus
- Prenzel, A./Rendtorff, B.(2008): Kinder und ihr Geschlecht– vielschichtige Prozesse und punktuelle Ergebnisse. In: Dies. (Hrg.): Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 4, S11–23.
- Pryzborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. Korrigierte Auflage. München: Oldenburg Verlag
- Rabe-Kleberg, U. (2003): Gender mainstreaming und Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Rabe-Kleberg, U. (2006): Gender als Bildungsprojekt: Wie Mädchen und Jungen sich die zweigeschlechtliche Welt aneignen. In: Betrifft Mädchen 19, H.3 Gender Prickeln! Frühkindliche Bildung und Geschlecht Weinheim: Juventa-Verlag. 100–104
- Rendtorff, B. (2003): Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter. Weinheim: Beltz. Online unter: <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvm20241.16.pdf?refreqid=excelsior%3A45aeeedb149262e250938d114044717bf> [27.01.2020]
- Rendtorff, B. (2011): Was Kinder spielen, wenn sie spielen - geschlechtstypische Aspekte im kindlichen Spiel. In: Klaas, M., Flügel, A., Hoffmann, R., Bernasconi, B. (Hrg.) Kinderkultur(en). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71-83
- Rohrmann, T. (2006): Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen; in: Krabel, J., Stuve, O. (Hrg.). Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung (2006)., Opladen: Leske+Budrich, 111-133

- Rohrmann, T. (2008). Geschlechtsbewusste Pädagogik - eine Gratwanderung. In: Wagner, P. (Hrg.) Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder; 59- 71.
- Rohrmann, T., Cremers, M., Krabel, J. (2010): Männer in Kitas - welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte? in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 41, Nr. 2/2010, 44-55
- Rohrmann, T. (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. Deutsches Jugendinstitut e.V.: München. Online unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf [30.3.2020]
- Rohrmann (2014a): Männer in Kitas: Zwischen Idealisierung und Verdächtigung. In: Bude, J., Thon, Ch., Walgenbach, K. (Hrg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Männlichkeiten. Konstruktionen in pädagogischen Institutionen. Verlag Barbara Budrich: Opladen, Berlin & Toronto, 67-84
- Rohrmann, T. (2014b): Mehr sehen mit "Genderbrille". Online unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=484:mehr-sehen-mitgenderbrille&catid=46> [15.02.2020]
- Rohrmann, T. (2015): Starke Mädchen - starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita. Berlin. online unter: http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/Rohrmann%20SFBB%20Praxishandreichung%20Berlin_Brandenburg%202015.pdf [abgerufen am 4.02.2020]
- Rohrmann T. (2019) Kindheit: Entwicklung und Sozialisation im Blick der Geschlechterforschung. In: Kortendiek B., Riegraf B., Sabisch K. (Hrsg) Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft, vol 65. Springer VS, Wiesbaden
- Schmid-Thomae (2012): Soziale Konstruktion von Geschlecht. In: Berufsfindung und Geschlecht: Mädchen in technisch-handwerklichen Projekten. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 29-44
- Schneider, C. (o.J.): Claudia Schneider Und sie bewegt sich doch! Geschlechtssensible Pädagogik in Wiens Kindergärten. Online unter: https://www.efeu.or.at/seiten/artikel/gp_kindergarten_schneider.pdf [30.04.2020]
- Schneider, C. (2013): Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik. <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/geschlechtssensible-paed-leitfaden.pdf> [am 13.01.2020]
- Spreng, M. (2005): Geschlechtsrollenstereotype von Grundschulkindern: Dimensionen, Ausmaß, Ver-änderbarkeit. Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- Stadt Wien: Gendermainstreaming. Beispiele: Kindergärten. <https://www.wien.gv.at/menschen/gendermainstreaming/beispiele/kindergaerten.html> [15.10.2019]

- Thiessen, B. (2010): Feminismus: Differenzen und Kontroversen. In: Becker, R., Kortendiek, B. (Hrsg): Handbuch Frauen- Und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte Und Durchgesehene Auflage ed. Vol. 35. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften, 37-44
- Trautner, H. M. (2002). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 648-674). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 648-674.
- Trautner, H.M. (2006): Sozialisation und Geschlecht. Die entwicklungspsychologische Perspektive. In: Bilden, H., Dausien, B., (Hrg.) Sozialisation und Geschlecht: Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Barbara Budrich Verlag
- Statistik Austria: Kindertagesheime, Gruppen, Kinder und Personal 2018. Online unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html [am 3.02.2020]
- Schneider C. (2013) Genderkompetenz: Vom alltagsweltlichen Geschlechterwissen zur theoriegeleiteten Professionalität. In: Ernstson S., Meyer C. (Hrsg) Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung, Wiesbaden: Springer Verlag, 19-40.
- Schönhart, J.H. (2015): *Die Ausbildung an BAKIPs aus Sicht der AbsolventInnen*. Online unter: <http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/814821> [abgerufen am 11.03.2020]
- Standard, d. (2014, 15.Juli): Männer im Kindergarten: der feine Unterschied. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/1399507267360/maenner-im-kindergarten-der-feine-unterschied> [abgerufen am 3.03.2020]
- UNESCO concept note (2011): Discriminatory laws and practices and acts of violence against individuals based on their sexual orientation and gender identity. International consultation on homophobic and harassment in educational institutions. In: Vereinte Nationen, Generalversammlung, Menschenrechtsrat, 19.Sitzung, Bericht der Hohen Komissarin der Vereinten Nationen für Menschenrechte. Punkt 59; Online unter: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G11/170/75/PDF/G1117075.pdf?OpenElement> [09.04.2020]
- Wahlström, K. (2013): Jungen, Mädchen und Erzieher/innen. Geschlechterbewusste Pädagogik für die Kita – Das Erfolgskonzept aus Schweden. Beltz Verlag: Weinheim Basel
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto.
- Wartenpfehl, B. (2000): Dekonstruktion von Geschlechtsidentität — Transversale Differenzen: Eine theoretisch-systematische Grundlegung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- West, C., Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. *Gender & Society*. 1, 125–151. Online unter: https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoingGender.pdf [abgerufen am 28.04.2020]

- Wetterer, A. (2005): Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität. Die Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements. In: Freiburger FrauenStudien. Zeitschrift für Interdisziplinäre Frauenforschung. Arbeit und Geschlecht. Ausgabe 16, 75-96. Online unter: <https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2017/09/0948-9975-2005-1.pdf> [abgerufen am 09.4.2020]
- Wetterer, A. (2008): Geschlechterwissen und soziale Praxis: Grundzüge einer wissenssoziologischen Typologie des Geschlechterwissens. In: Dies. (Hrg.): Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge, Königstein i.T., 39-63.
- 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.hsheilbronn.de/2192519/Wetterer2009_Gleichstellungspolitik.pdf [24.03.2020]
- Wetterer, A. (2010): Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, R., Kortendiek, B. (Hrg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 126-136.
- Wetterer, A. (2013): Das erfolgreiche Scheitern feministischer Kritik: Rhetorische Modernisierung, symbolische Gewalt und die Reproduktion männlicher Herrschaft. In: Appelt, E., Aulenbacher, B., Wetterer, A. (Hrg.): Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen. Westfälisches Dampfboot: Münster, 246–266.
- Winker, G., Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript Verlag.

Anhang:**Abstract:**

Der Kindergarten ist als soziale Bildungseinrichtung mit all seinen Strukturen und Funktionen ein Bestandteil der gesellschaftlichen Verhältnisse der Geschlechter. Nicht nur die Institution an sich, sondern auch die Elementarpädagog*innen und die von ihnen gestalteten Beziehungsangebote und Interaktionen sowohl untereinander sowie mit den Kindern, haben großen Einfluss darauf, wie diese sich selbst als Mädchen oder Jungen wahrnehmen, welche Geschlechterkonstruktionen sie entwickeln und welche stereotype Geschlechterrollen sie ein- bzw. annehmen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird erforscht, wie Elementarpädagog*innen zu gendersensibler Pädagogik, und der gender-Thematik generell eingestellt sind. Als Forschungsdesign wurde die dokumentarische Methode ausgewählt. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe leitfadengestützter Interviews, die mit sechs Elementarpädagog*innen geführt wurden, die alle im Kindergarten arbeiten bzw. gearbeitet haben. Ein Ziel der Studie ist es, einen Beitrag zur bisher gering ausfallenden Datenlage zum vorliegenden Forschungsgebiet zu leisten.

Abstract:

As a social educational institution with all its structures and functions, the kindergarten is part of the social relationship between the sexes. Not only the institution itself, but also the elementary educators and the relationships and interactions they create, both among themselves and with the children, have a great influence on how they perceive themselves as girls or boys, which gender constructions they develop and which stereotypes They assume or assume gender roles. The present study investigates how elementary educators on gender-sensitive pedagogy and the gender issue in general are attuned. The documentary method was selected as the research design. The data was collected with the help of guided interviews, which were conducted with six test subjects, all of whom work or have worked in kindergarten. The knowledge gained is related to relevant theoretical explanations. One aim of the study is to make a contribution to the previously low level of data within the present research area.