

Gender Matters!

Wodurch zeichnen sich gendersensible Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen aus?

Diplomarbeit

Vorgelegt bei

Drⁱⁿ. Christine Rabl

An der

Bildungsanstalt für Elementarpädagogik

der Stadt Wien

Patrizigasse 2

1210 Wien

von

Nadja Kero

im

Dezember 2017

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich, Nadja Kero, geboren am 1.7.1995 in Alt Lengbach, Österreich, erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und diese als solche kenntlich gemacht habe.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift

Kurzfassung

Diese Arbeit beantwortet mittels einer Literaturrecherche die Fragen, wodurch sich gendersensible Elementarpädagog_innen auszeichnen und welche Kompetenzen sie in Bezug auf ihre Vorbildwirkung, die Auswahl ihrer Bildungsangebote und -materialien, die Gestaltung der Räumlichkeiten sowie die der Elternarbeit benötigen, um gendersensibel und antidiskriminierend handeln zu können. Von speziellem Interesse ist die Frage nach der Verwendung von geschlechtergerechter Sprache. Ziel ist, Pädagog_innen die Notwendigkeit von Gendersensibilität und Genderkompetenz in der pädagogischen Arbeit nahezubringen und sie anhand von konkreten Beispielen bei der Umsetzung von gendersensibler Pädagogik zu unterstützen, um geschlechterbezogenen Diskriminierungen im Kindergarten entgegenzuwirken.

Schlüsselbegriffe: Genderkompetenz, Geschlechtergerechte Sprache, Gendersensible Pädagogik, Kindergarten

Abstract

By using literature research, this thesis attempts to answer the questions that characterize gender-sensitive elementary teachers and what competencies they need; in terms of their role models, their choice of educational offerings and materials and the design of their premises, as well as the parents' work in order to act gender sensitive and anti-discriminatively. The question of the use of gender-inclusive language is of special interest to me. The aim is to make the educator aware of the necessity of gender sensitivity and gender competency in pedagogical work and to support them by means of clear examples in the implementation of gender-sensitive pedagogy in order to counteract gender-based discrimination in kindergarten.

Keywords: gender competency, gender-inclusive language, gender-sensitive pedagogy, kindergarten

Inhalt

Kurzfassung.....	3
Abstract	3
1. Einleitung	5
2. Fragestellungen.....	7
2.1. Hauptforschungsfrage.....	7
2.2. Subforschungsfragen.....	7
3. Begriffsbestimmungen	8
3.1. Sex und Gender	8
3.2. Doing Gender.....	8
3.3. Performing Gender	9
3.3.1. Performing Gender und Identität.....	10
3.3.2. Vorschläge und Strategien für geschlechtergerechte Sprache.....	12
3.3.3. Performing Gender im Kindergartenalltag.....	14
3.4. Gender Mainstreaming und gesetzliche Rahmenbedingungen	16
4. Gender im Kindergarten	17
4.1. Geschlechtersozialisation und Geschlechtsidentität.....	17
4.2. Geschlechtersensible Pädagogik.....	24
4.3. Genderkompetenzen von Pädagog_innen	28
5. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten.....	33
5.1. Sprachgebrauch.....	34
5.2. Bildungsangebote und Gender-Materialien	37
5.3. Raumgestaltung.....	40
5.4. Partizipation	41
5.5. Elternarbeit.....	42
6. Zusammenfassung.....	44
7. Literatur- und Quellenverzeichnis	51

1. Einleitung

„Auch Buben dürfen Rosa mögen“... Diese Aussage eines fünfjährigen Buben verdeutlichte mir, dass Gendersensibilität sowohl im Elementarbereich als auch in familiären Kontexten immer noch ein sehr aktuelles Thema ist. Da ich mich persönlich bisher eher mit dem Aspekt des Performing Gender, dem geschlechtergerechten Sprachgebrauch, auseinandergesetzt habe, möchte ich mit dieser Diplomarbeit, neben diesem, noch weitere Aspekte der Geschlechtergerechtigkeit beleuchten.

In meiner Ausbildung zur Elementarpädagogin fiel mir auf, dass *Gender* zwar theoretisch Platz im Unterricht findet, meiner Beobachtung und Erfahrung nach jedoch wenig auf die praktische Umsetzung geachtet und Wert gelegt wird. Performing Gender wird von einigen Lehrkräften konsistent angewendet, andere praktizieren es kaum bis gar nicht. Auch mit meinen Studienkolleg_innen führe ich diesbezüglich immer wieder gemütsregende und hitzige Diskussionen, da einige der Meinung sind, dass die Umsetzung geschlechtergerechter Sprache unnötig, mühsam und anstrengend im Alltag ist.

In meinen Praktika und Hospitationen konnte ich beobachten, dass die Raumgestaltung und Materialauswahl weitgehend geschlechtsneutral bzw. geschlechtersensibel war, jedoch sowohl das Fachpersonal als auch die Bezugspersonen der Kinder kaum Wert auf geschlechtergerechten Sprachgebrauch legten. Da dieser immer noch nicht alltäglich angewendet wird, ist es mir ein besonderes Anliegen, den sprachlichen Aspekt sichtbar zu machen und aufzuzeigen, dass er enorm wichtig für die Identitätsentwicklung von Kindern ist. Damit will ich erreichen, dass zukünftige Generationen geschlechtergerechten Sprachgebrauch als selbstverständlich erachten und anwenden.

Um dieses Ziel verwirklichen zu können, ist es wichtig, den Gender-Blick auf allen Ebenen zu schulen, denn ist er einmal trainiert, wird er selbstverständlich in alle Lebens- und Lernsituationen miteinfließen.

Auf der Suche nach einem geeigneten und aussagekräftigen Titel für diese Diplomarbeit, stieß ich auf den Begriff *Gender matters*, ein Buchtitel mit dem Untertitel *Genderkompetenz in der Supervision* von Sabine Karlinger (2011). Diesen Titel habe ich für meine Diplomarbeit übernommen, da die Aussage *Gender matters* meine Ausführungen und Überlegungen sehr genau trifft. Dem englischen Begriff *matters* wohnt folgende Doppelbedeutung inne: Einerseits weist er auf die Bedeutsamkeit des Themas hin und andererseits meint er im Zusammenhang mit *Gender* Geschlechtsangelegenheiten.

Gender-Hinweis: In der vorliegenden Diplomarbeit kommt der *Gender_Gap* zur Anwendung. Dabei wird zwischen männlicher und weiblicher Form ein Abstand eingefügt, der buchstäblich einen Raum für Menschen markiert, die sich nicht eindeutig den Kategorien *Frau* und *Mann* zuordnen lassen oder lassen wollen. Diese Form der sprachlichen Darstellung wird zur Anerkennung aller sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten verwendet. Um zu zeigen, zu welchem Geschlecht die von mir zitierten Personen gehören, wird bei der Erstnennung deren Vorname angeführt.

2. Fragestellungen

Ziel meiner Arbeit ist es, mittels einer Literaturrecherche herauszufinden, welche Kompetenzen Elementarpädagog_innen benötigen, um der Geschlechtervielfalt der Kinder gerecht zu werden und sie bei der Entwicklung ihrer persönlichen Geschlechtsidentität zu begleiten. Da Sprache im Kindergartenalltag eine zentrale Rolle einnimmt, liegt mein besonderes Augenmerk auf dem Aspekt der Verwendung geschlechtergerechten Sprachgebrauchs.

2.1. Hauptforschungsfrage

- Wodurch zeichnen sich gendersensible Pädagog_innen in der konkreten Arbeit aus?

2.2. Subforschungsfragen

- Welche Kompetenzen müssen Pädagog_innen aufweisen, um gendersensibel handeln zu können?
- Wie können Pädagog_innen als Vorbilder Performing- und Doing Gender im Alltag umsetzen?
- Was müssen Pädagog_innen bei der Auswahl von Bildungsangeboten und Bildungsmaterialien beachten, um gendersensiblen Gesichtspunkten zu entsprechen?
- Was müssen Pädagog_innen bei der Gestaltung eines gendersensiblen Raumkonzepts beachten?
- Wie können Pädagog_innen Bildungspartner_innen auf die Notwendigkeit gendersensiblen Umgangs mit ihren Kindern sensibilisieren?

3. Begriffsbestimmungen

Zum besseren Verständnis werden im Folgenden zunächst für das Thema wichtige Begriffe definiert.

3.1. Sex und Gender

Der Begriff *Gender* kommt aus dem Englischen und hat sich auch im Deutschen als Fachbegriff für das *soziale Geschlecht* durchgesetzt. Gender impliziert die Auffassung, dass Geschlecht ein soziales Konstrukt ist, das wir alltäglich in unseren Interaktionen herstellen, darstellen und damit sowohl bestätigen als auch verändern. Es bezeichnet die Geschlechtsidentität und die gesellschaftliche Geschlechterrolle und verweist nicht unmittelbar auf das biologische Geschlecht (vgl. Judith M. Kero, 2016, S. 13).

Mit dem Begriff *Sex* wird das biologische und vermeintlich *natürliche* Geschlecht bezeichnet, das als relativ unveränderliche Tatsache betrachtet wird. Untersuchungen zeigen, dass eine eindeutige Geschlechtsdefinition nicht immer besteht. Die meisten Menschen ordnen sich eindeutig den Kategorien *männlich* bzw. *weiblich* zu. Die Natur jedoch gibt diese nicht immer eindeutig vor, denn es existieren auch *Zwischenformen*, in denen Chromosome, Keimdrüsen, innere oder äußere Geschlechtsorgane nicht zusammenpassen: ein *genetischer* Mann kann daher in einem *anatomisch* weiblichen Körper stecken (vgl. Kero, in Vorbereitung). Die Einteilung von Menschen in zwei Geschlechter missachtet jedenfalls diejenigen, die sich nicht eindeutig einer der beiden Kategorien zuordnen, dazu zählen intergeschlechtliche, zwischengeschlechtliche und queere Personen (vgl. Claudia Schneider, 2015, S. 6).

3.2. Doing Gender

Als *Doing Gender* wird der Prozess der Genderinszenierung bezeichnet (vgl. Kero, 2016, S. 13). Schon mit dem ersten Blick auf das Gegenüber werden

Menschen als *weiblich* oder *männlich* erkannt und Annahmen über bestimmte Eigenschaften des jeweiligen Geschlechts aktiviert. Weibliche Personen werden eher für passiv, emotional und sozial gehalten, männliche Personen eher für aktiv, durchsetzungsfähig, technisch interessiert und leistungsorientiert. Diese Persönlichkeitsmerkmale werden dem Gegenüber unreflektiert unterstellt und in der Folge ein entsprechendes Verhalten erwartet (vgl. Schneider, 2015, S. 2). Doing Gender kann somit als eine immerwährende Praxis von Zuschreibungs- und Darstellungsroutinen beschrieben werden, die durch Sozialisation erworben und darüber hinaus verfestigt werden und identitätswirksam sind (vgl. Elisabeth Tuijthof zit. nach Kero, 2016, S. 13).

Auch Kleidung, Spielzeug, Farben, Frisuren, etc. werden einer Vergeschlechtlichung unterzogen (vgl. Kero, 2016, S. 13; Petra Focks, 2016, S. 41). Gesellschaftliche und kulturelle Faktoren beeinflussen die Entwicklung von Kindern. Bei Mädchen werden *typisch weibliche* und bei Buben *typisch männliche* Interessen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen gefördert bzw. *untypische* verhindert.

3.3. Performing Gender

„*Performing Gender* beschreibt die Sprache als besonderes Instrument der Interaktion“ (vgl. Kero, 2016, S. 14). Sie ist untrennbar mit der menschlichen Identität verbunden. Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich mit der Identitätsentwicklung durch geschlechtergerechten Sprachgebrauch, zeigen Strategien für deren Umsetzung auf und beleuchten den Aspekt des Performing Gender im Kindergartenalltag.

Nach eingehender Recherche zu diesem Thema im Elementarbereich muss festgestellt werden, dass es kaum Literatur dazu gibt. „Dies ist insofern erstaunlich, als dass Geschlechterunterschiede in der sprachlichen Entwicklung und den sprachlichen Fähigkeiten von Kindern vielfach belegt sind.“ (Tim Rohrmann & Christa Wanzeck-Sielert 2014, S. 190). Sprache hat vielfältige Aufgaben und wird als Bestandteil geschlechtergerechter Pädagogik betrachtet, wenn der Aspekt Performing Gender berücksichtigt wird. Warum dies notwendig ist, wird im folgenden Kapitel transparent.

3.3.1. Performing Gender und Identität

Es ist für alle Menschen außerordentlich wichtig, von anderen differenziert wahrgenommen, beachtet und in ihrer Identität bestätigt zu werden. Menschen verhalten sich beständig wie Frauen und Männer und bestätigen einander diese Gegebenheit sprachlich immer wieder. Auch Pädagog_innen, Assistent_innen und Eltern ordnen sich und andere den Kategorien *männlich* bzw. *weiblich* zu, wobei sie sicher zu wissen scheinen, was sie jeweils sind oder sein sollen: nämlich eindeutig Männer oder Frauen, Mädchen oder Buben. Wenn Geschlechter daher als solche nicht ausdrücklich benannt und damit nicht sichtbar gemacht werden, ist es eine sprachliche Form von Diskriminierung (vgl. Kero, 2016, S. 14-15).

Diese Diskriminierung wird u.a. durch die Verwendung des generischen Maskulinums sichtbar. Das generische Maskulinum wird laut Duden (Online Wörterbuch) als Bezeichnung für Personen beiderlei Geschlechts, von gemischten Gruppen und von Personen unbekannten und unspezifischen Geschlechts als geeignet empfunden und verwendet. Die Verwendung führt aber dazu, dass Männer sich problemlos in diesen Formulierungen wiederfinden können, Frauen und queere Personen jedoch immer wieder neu überlegen müssen, ob sie konkret mitgemeint sind oder nicht (vgl. Kero, 2016, S. 16). Studien zeigen, dass Bücher, die ausschließlich im generischen Maskulinum verfasst sind, Mädchen und Frauen dabei behindern, sich mit den Inhalten zu identifizieren. Dieser Umstand könnte durch die Verwendung geschlechtergerechter Sprache leicht behoben werden. Aus diesem Grund ist Sprache unumstritten ein elementarer Beitrag zur Förderung der tatsächlichen Geschlechtergleichstellung (vgl. Kero, 2016, S. 22).

Die Wechselwirkung von Sprache und Denken wurde vielfach untersucht und bestätigt. „Die Wertvorstellungen beeinflussen die Sprache und die Sprache beeinflusst die SprecherInnen dieser Sprache und festigt somit das, was als ‚normal‘ oder selbstverständlich angesehen wird“ (Laura Katarina Cemel, 2015, S. 7). Sprache schafft daher Wirklichkeiten - auch hinsichtlich der Geschlechtlichkeiten. Das bedeutet auch im Bezug auf die Elementarpädagogik, dass Vorstellungen und Bilder geschlechtergerecht wahrgenommen und be-

nannt werden müssen. Da im Alltag der eigene Umgang mit Sprache und der Sprachgebrauch anderer selten reflektiert wird, ist es wesentlich, dass Pädagog_innen hier gezielte Aufmerksamkeit zeigen, denn Sprache, Welt- und Wertvorstellungen sind eng miteinander verbunden. Sprache und Sprechen hat demzufolge weit mehr Wirkungsmacht auf Menschen als vielen bewusst ist (vgl. Cemmell, 2015, S. 7).

Aber auch sexistische, infantilisierende, erniedrigende, klischeeverstärkende und bevormundende Bezeichnungen in Redewendungen, Beschreibungen und Handlungen werden als diskriminierend identifiziert (vgl. Kero, 2016, S. 23-24). Pädagogen werden beispielsweise diskriminiert, wenn Eltern nicht erlauben, dass diese, aufgrund des männlichen Geschlechts, ihren Kindern Windeln wechseln. Ein Beispiel für infantilisierenden Sprachgebrauch ist, wenn Pädagog_innen am Elternabend die Eltern als *Mami* und *Papi* begrüßen und ansprechen. Eine erniedrigende Sprachhandlung ist, wenn einem Mädchen unterstellt wird, etwas aufgrund des Geschlechts nicht tun zu können: etwas Schweres tragen. Ein Beispiel für klischeeverstärkende Aussagen ist: „Heute haben die Mädchen fleißig aufgeräumt!“ oder „Heute brauche ich starke Buben!“. Auch Bezeichnungen, wie *dämlich* bzw. *herrlich* sollen unterlassen werden.

Pädagog_innen sind oftmals der Ansicht, dass sie keinerlei diskriminierende Aussagen und Unterschiede im Kommunikationsverhalten zwischen den Geschlechtern machen, was durch entsprechende Studien jedoch nicht bestätigt wird. Geschlechtstypische Botschaften werden durch individuelle Formulierungen und den Wortschatz vermittelt und durch entsprechende Verhaltensmuster verstärkt, etwa das empathische Verhalten von Mädchen bzw. das durchsetzungskräftige Verhalten von Buben (vgl. Cemmell, 2015, S. 27).

Damit sich Menschen in ihrer Individualität gesehen, wahrgenommen und benannt fühlen können, werden im folgenden Kapitel Vorschläge und Strategien für die Umsetzung geschlechtergerechter Sprache beschrieben.

3.3.2. Vorschläge und Strategien für geschlechtergerechte Sprache

Obwohl Frauen mehr als die Hälfte der Bevölkerung darstellen, spiegelt sich dieser Umstand in der deutschen Sprache nicht wider, wenn von *Pädagogen* oder *Assistenten* die Rede ist. Frauen, die sich durch maskuline Formen nicht bestätigt und identifiziert fühlen, nehmen sich als ausgeschlossen und nicht beachtet wahr. Dies konnte in sprachwissenschaftlichen Studien zu psychokognitiven Auswirkungen von generisch maskulinen gegenüber alternativen Sprachformen nachgewiesen werden. Für interessierte Leser_innen findet sich ein umfassender Überblick bei Kero (vgl. 2016, S. 30-35). Alle Studien bestätigen, dass sich Frauen bei der Verwendung des generischen Maskulinums nicht mitgemeint fühlen. Beispielsweise wurden Experimente durchgeführt, bei denen jeweils 231 Frauen und Männer Texte zu lesen bekamen, die entweder im generischen Maskulinum, in der Paarform bzw. neutral formuliert waren. Sie mussten schätzen, wie hoch der Frauenanteil in den Texten war. Das Ergebnis zeigte, dass die Paarform zu einer stärkeren gedanklichen Einbeziehung von Frauen führte, während die neutrale Formulierung keine Alternative zum generischen Maskulinum darstellte. Die Neutralisierung bewirkte kaum eine gesteigerte Assoziation von *weiblich*. Das generische Maskulinum kann daher nicht geschlechtsneutral interpretiert werden, sondern verstärkt die Vorstellung von *männlich*.

Wenn Frauen also durch Nicht-Benennung sprachlich unhörbar und unlesbar sind, wird diese Norm generalisiert und beeinflusst unausweichlich das alltägliche Denken und Handeln. Denn Sprache erzeugt Bilder und diese wirken sich auch auf das Selbstbild von Kindern aus (vgl. AMG Tirol, 2015, S. 16). Die feministische Sprachwissenschaft suchte daher nach Möglichkeiten, Frauen sprachlich sichtbar zu machen. Um eine sprachliche Gleichstellung der Geschlechter zu ermöglichen, entwarfen sie schon 1990 erste *Richtlinien zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch* (vgl. Kero, 2016, S. 19-20). Darin finden sich Vorschläge und Strategien für den mündlichen und schriftlichen Ausdruck.

Texte werden dann als geschlechtergerecht bezeichnet, wenn sie die folgenden beiden Prinzipien beachten (vgl. Kero, 2016, S. 36):

- Prinzip der Sichtbarmachung des Geschlechts: Wo von Frauen die Rede ist, muss dies sprachlich zum Ausdruck kommen.
- Prinzip der Symmetrie bzw. Gleichwertigkeit zwischen den Geschlechtern: Frauen und Männer sind gleich zu behandeln, wenn von beiden die Rede ist.

Varianten des mündlichen geschlechtergerechten Sprachgebrauchs, die Relevanz für den Elementarbereich haben, sind (vgl. Kero, 2016, S. 37-44):

- die Paarform, bei welcher die weibliche und männliche Form mittels Konjunktionen verbunden und vollständig genannt werden: *Pädagogin und/oder/bzw. Pädagogen*.
- die Neutralisierung, welche keine Auskunft über das Geschlecht der bezeichneten Person gibt und daher geschlechtsneutral ist: *Hilfskräfte, Personal, Leitung, Eltern, die Spielenden*.
- die Umformulierungen von Pronomen: *wer, jemand, diejenigen*. Beispiel: *Alle, die...* statt *Jeder, der...*
- die Umformulierungen und Anpassungen von Komposita (zusammengesetzte Substantive): *Tauchbrille* statt *Taucherbrille,...*
- die Vermeidung des generischen Pronomen *man*, welches als neutral gilt. Kritisiert wird daran, dass *man* männlich semantisiert und daher pseudo-geschlechtsneutral ist.
- das Hinwegsetzen über festgeschriebene Grammatikregeln, denn von einem Mädchen im weiteren Satzverlauf als *es* (geschlechtslos) zu sprechen, gilt als überholt: *das Mädchen, die...* statt *das Mädchen, das...* (vgl. Schneider, 2014, S. 35).

Im Kapitel 5.1, *Praktische Umsetzungsmöglichkeiten*, dieser Arbeit finden sich vielzählige praktikable Umsetzungsmöglichkeiten, die als Hilfestellung für Päd-

agog_innen und Betreuungspersonal zusammengestellt wurden.

Varianten, die im schriftlichen geschlechtergerechten Sprachgebrauch (Elternbriefen, Wandzeitungen, Leitfäden) Anwendung finden, sind Sparformen, wie das Binnen-I (BildungspartnerInnen), die Schrägstrichvariante (Bildungspartner/-innen), der Gender_Gap (Bildungspartner_innen) bzw. das Sternchen (Bildungspartner*innen).

Aufgrund der sprachlichen Unterrepräsentation in der gesprochenen und schriftlichen Sprache finden Mädchen und Frauen weniger Identifikationsmöglichkeiten vor als Buben und Männer. Durch die Verwendung des generischen Maskulinums kommt es zu subtilen Benachteiligungen für das weibliche Geschlecht (vgl. Kero, 2016, S. 22). Eine der produktivsten Möglichkeiten der Feminisierung ist die Movierung der maskulinen Bezeichnungen. *Movierung* bedeutet die Überführung einer Personenbezeichnung von einer Genusklasse in die andere, welche prinzipiell in beide Richtungen erfolgen kann, z.B.: Polizist - Polizistin (Femininmovierung) bzw. Hexe - Hexer (Maskulinmovierung) (vgl. Kero, 2016, S. 17). Obwohl Sprachwissenschaftler_innen mittels kreativer Überlegungen und Vorschläge zeigen, dass im Deutschen praktikable Möglichkeiten der Umsetzung geschlechtergerechter Sprache existieren bzw. ohne große Schwierigkeiten gebildet werden können, werden sie kaum eingesetzt (vgl. Kero, 2016, S. 35-36).

3.3.3. Performing Gender im Kindergartenalltag

Eine Untersuchung von Schneider (vgl. Schneider, 2015, S. 8-9) zum *professionellen Verhalten von Fachkräften in der Elementarpädagogik* konnte u.a. bemerkenswerte Unterschiede im Kommunikationsverhalten zwischen Kindern und Pädagog_innen belegen. Es wurde beobachtet, dass Pädagog_innen mit Buben eher sachlich-funktional und über Aktivitäten, mit Mädchen hingegen eher emotional und über Beziehungen oder Persönliches sprachen. Am deutlichsten waren die Kontraste zwischen gleichgeschlechtlichen Konstellationen, denn die Interaktionen zwischen Pädagoge und Bub waren auffallend häufig sachbezogener und funktionaler als die zwischen Pädagogin und Mädchen, wo

eher Persönliches und Narrationen dominierten. Pädagoginnen und Pädagogen kommunizierten also mit Mädchen und Buben unterschiedlich, wobei diese Unterschiede auch durch das Geschlecht des Kindes bedingt waren. Insgesamt erwies sich das Geschlecht des Kindes als einflussreicher auf die Interaktionen als das Geschlecht der Pädagog_innen, denn Erwachsene machten Unterschiede, je nachdem, ob sie mit einem Buben oder einem Mädchen interagierten.

Daher ist gerade in der geschlechtersensiblen Pädagogik ein bewusster Umgang mit Sprache von zentraler Bedeutung. Dies bezieht sich nicht nur auf die Gesprächsinhalte, denn Pädagog_innen sind auch gefordert, beide Geschlechter wahrzunehmen, gezielt zu benennen und gegebenenfalls anzusprechen. Mädchen und Buben fühlen sich durch dieses Wahrgenommen-Werden von ihren Bezugspersonen in ihrer Identität gestärkt, was sich nach außen und auf die Interaktionen der Kinder untereinander auswirkt (vgl. AMG Tirol, 2015, S. 15-17).

Sprache als Instrument hat demzufolge im Kindergarten vielfältige Aufgaben zu erfüllen, hinter denen Erziehungsaufträge sowie die Förderung der Sprache an sich stehen. Wird dieses Instrument mit dem Aspekt *Gender* je nach Anspruch der Pädagog_innen bzw. der dahinterstehenden Institutionen berücksichtigt, ist es als Bestandteil geschlechtergerechter Pädagogik und Gender Mainstreaming anzusehen (vgl. Cemmell, 2015, S. 26-27).

Daher verfolgt die Stadt Wien mit einem *Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren und eine diskriminierungsfreie Bildsprache* (2011) das wichtige Ziel, Diskriminierungen und Ungleichbehandlungen der Geschlechter in allen Lebensbereichen zu beseitigen. Eine Grundvoraussetzung dafür ist das Sichtbarmachen von Frauen und Männern durch Sprache. Es reicht nicht, zu sagen oder zu schreiben, dass auch Frauen gemeint sind bzw. sich mitgemeint fühlen sollen. Denn Leser_innen und Zuhörende stellen sich das - meist männlich - benannte Geschlecht automatisch vor: wenn also von *Kindergartenpädagoginnen* die Rede ist, entstehen Bilder von Frauen. Sprache verfestigt somit traditionelle Rollenbilder. Um diese aufzubrechen, ist es daher unbedingt notwendig, eine geschlechtergerechte Sprache in Wort und Schrift zu verwenden.

Zudem gibt es durchaus positive Beispiele dafür, dass einige Kindertagesstätten einen Weg gefunden haben, dem Ziel der Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik näher zu kommen. Kajsa Wahlström beschreibt, wie es in einem schwedischen Kindergarten gelang, durch geschlechterbewusste Pädagogik traditionelle Rollenmuster aufzubrechen. Die Mädchen dieser Einrichtung sprachen laut und deutlich und verteidigten ihre Meinungen, berichteten die Lehrer_innen nach deren Einschulung. Leider wurde dieses Verhalten seitens der Lehrkräfte nicht weiter unterstützt und die Kinder fielen in typische Rollenmuster zurück. Dies zeigt, dass in elementarpädagogischen Einrichtungen ein wichtiger Grundstein gelegt wird, die Arbeit jedoch in der Schule weitergehen muss, damit die Veränderungen von Dauer sein können (vgl. Wahlström, 2013, S. 170).

3.4. Gender Mainstreaming und gesetzliche Rahmenbedingungen

Geschlechtersensibles Handeln ist nicht nur eine pädagogische Frage. Die Gleichstellung und Chancengleichheit der Geschlechter in der Gesellschaft, die Herstellung von Geschlechterdemokratie, das Vermeiden von Benachteiligungen und Einschränkungen aufgrund des Geschlechts sind Bestandteil der österreichischen und europäischen Gesetzgebung (B-VG Art.7, 1999), Vertrag von Amsterdam. Dies wird als *Gender Mainstreaming* bezeichnet. Hierbei handelt es sich um eine Doppelstrategie, die einerseits Diskriminierung verbietet und andererseits Benachteiligungen von Frauen/Mädchen und Männern/Buben durch einen Förderauftrag abbauen soll, um die tief in der Gesellschaft verankerte Kultur der Zweigeschlechtlichkeit, abzubauen (vgl. Tanja Dräger, 2008, S. 171). Bezogen auf den Kindergarten bedeutet das zunächst eine geschlechtersensible Erziehung von Mädchen und Buben. Es geht jedoch auch um Grundlegendes, wie die Institution Kindergarten als Sozialisationsinstanz mit allen ihren Strukturen, Normen und Regeln. Nicht zuletzt ist auch das professionelle Milieu, der entsprechende professionelle Habitus und die sich daraus ergebenden Handlungsmöglichkeiten aller Beteiligten - einschließlich der Kinder und Eltern, von Bedeutung (vgl. Ursula Rabe-Kleberg, 2003, S. 28).

Gender Mainstreaming besteht in der (Re)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluation von allen im Kindergarten wichtigen Entscheidungsprozessen, mit dem Ziel, dass die an den Entscheidungen beteiligten Akteurinnen und Akteure den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern/Mädchen und Jungen, in allen Bereichen des Kindergartenalltags einnehmen. (Dräger, 2008, S. 59)

Je früher Maßnahmen zur Gleichstellung und Gleichbehandlung der Geschlechter gesetzt werden, desto besser greifen sie. Damit kommen elementaren Bildungseinrichtungen eine besondere Bedeutung zu. 2009 wurde der *Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* erstellt und sicherte damit die pädagogische Qualität in Österreichs Kindergärten. Zum Thema Geschlechtssensibilität ist dort folgendes zu finden (2009, S. 4): „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“.

4. Gender im Kindergarten

Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich theoretisch mit der geschlechtsbezogenen Sozialisation und Entwicklung von Kindern, weiters werden Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten von geschlechtersensibler Pädagogik beschrieben und schlussendlich die nötigen Kompetenzen, derer Pädagog_innen bedürfen, ermittelt und zusammengefasst.

4.1. Geschlechtersozialisation und Geschlechtsidentität

„Gender wird im Laufe des Lebens entwickelt und steht nicht schon im Mutterleib fest. Genau wie Sprache wird es durch den Einfluss der Umwelt angeeignet“ (Cemmel, 2015, S. 23). Bis zum sechsten Lebensjahr entwickeln Kinder

eine basale Geschlechtsidentität, ein grundlegendes Verständnis von Geschlechterunterschieden, Geschlechtskonstanz, Sexualität und ein Wissen von Geschlechtsstereotypen. Rohrmann (vgl. Rohrmann, 2009, S. 16-21) zeigt in einer Übersicht über die Schritte der geschlechtsbezogenen Entwicklung von Kindern auf, dass die Forschungsergebnisse sowohl zahlreich als auch widersprüchlich sind. Die zeitliche Bestimmung einzelner Schritte dieser Entwicklung ist schwierig, weil Kinder im Alter von ein bis zwei Jahren nicht direkt befragt werden können.

Neuere Studien belegen (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 37-39), dass wenige Monate alte Babys männliche und weibliche Stimmen unterscheiden, und mit neun bis zwölf Monaten bereits Erwachsene nach Geschlecht richtig zuordnen können. Die Unterscheidung zwischen Mädchen und Buben gelingt ihnen jedoch erst gegen Ende des zweiten Lebensjahres. Während erste Selbstkategorisierungsprozesse bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres stattfinden, entwickelt sich das Verständnis der Geschlechtskonstanz und ihrer biologischen Fundierung dagegen erst allmählich im Alter von zwei bis sieben Jahren. Rohrmann & Wanzeck-Sielert (2014, S. 39) fassen zusammen, „dass vor allem das dritte Lebensjahr für die Prozesse der Geschlechterdifferenzierung und Entwicklung der Geschlechtsidentität eine besonders wichtige Phase ist. Dies wird oft wenig wahrgenommen, weil geschlechtstypische Unterschiede im *Verhalten* von Mädchen und Buben in diesem Alter noch eher gering sind“. Geschlechtsunterschiede in den Spielinteressen und Interaktionsstile im Verhalten werden erst ab dem dritten, vierten Lebensjahr deutlich.

Sozialisierungstheoretische Ansätze, um Geschlechterunterschiede zu erklären, beruhen auf der Annahme, dass geschlechtstypische Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen in erster Linie erlernt werden. Einerseits wählen Kinder bevorzugt gleichgeschlechtliche Modelle und ahmen diese nach, andererseits erwartet und verstärkt die Umwelt (Eltern, andere Erwachsene, Gleichaltrige und Sozialisationsinstanzen, wie Medien) geschlechtstypisches Verhalten (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 44). Rohrmann (vgl. Rohrmann, 2009, S. 98-99) beschreibt eine Konzeption einer Münchner Kinderkrippe, die auf folgende Aspekte hinweist: Die Geschlechter werden in Bilderbüchern, Reimen, etc. unterschiedlich dargestellt. Männliche Phantasiewesen

kommen häufiger vor und erwecken den Eindruck, dass Buben *wichtiger* sind. Geschlechtsorgane werden bei Mädchen seltener und später benannt. Einschätzungen, dass Buben einfach wilder sind, sich eher für technische Zusammenhänge interessieren, mehr Raum brauchen und von ihnen weniger Rücksichtnahme erwartet werden kann, können zu einer Ungleichbehandlung führen, die diese vermeintlichen Unterschiede erst hervorbringt. Aber auch Buben werden durch geschlechtstypische Sozialisation in ihrer individuellen Entwicklung behindert, indem Mütter beispielsweise das Interesse von Buben schon früh mehr auf Objekte lenken, wogegen sie bei Mädchen stärker auf akustische Reize reagieren und sie mehr im Blickkontakt binden. Dies könnte auch dazu beitragen, dass Buben sprachlich weniger Förderung erfahren als Mädchen (vgl. Rohrmann, 2009, S. 99).

Medienangebote in Film und Fernsehen reproduzieren nach wie vor kollektive Geschlechternormen und wirken als heimliche Miterziehende. In und über Medien werden immer gesellschaftliche Vorstellungen von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit transportiert und tradiert (vgl. Dräger, 2008, S. 78). Eine Studie der Universität Rostock 2017 (vgl. S. 17) untermauert diese Aussage: Speziell im Kinderfernsehen ergibt der Befund, dass lediglich eine von vier Figuren weiblich ist und dass die Männer die Welt erklären. Außerhalb der fiktionalen Erzählungen für Kinder kommen Frauen deutlich seltener vor, Moderierende sind zu zwei Drittel männlich und wenn es um imaginäre Figuren geht, ist der Möglichkeitsraum fast ausschließlich männlich besetzt: Auf eine weibliche Tierfigur kommen neun männliche.

Kinder erfahren also durch äußere Symbolisierungen, wie Medien, Spielmaterialien, Kleidung, Farben, Verhaltensweisen, Arten der Gefühlsäußerungen und im Spiel, was es heißt, *männlich* oder *weiblich* zu sein. Zirka im Alter von drei Jahren können Kinder ihr eigenes Geschlecht und geschlechtstypische Unterscheidungsmerkmale von Mädchen und Buben benennen, wie: *Mädchen haben lange Haare, Buben spielen gern mit Autos* (vgl. Cemmell, 2015, S. 25). Kinder testen in Folge, was von den gesellschaftlichen Vorgaben ihren eigenen Interessen entspricht und beobachten, wie die Umwelt reagiert, wenn sie Geschlechterzuweisungen überschreiten (vgl. Focks, 2016, S. 47). So werden sie mit ihrem Mädchen- bzw. Bub-Sein konfrontiert und eignen sich auch in den

Spielhandlungen die zugehörigen Eigenschaften, Fähigkeiten, emotionalen Ausdrucksweisen, Körper- und Stimmbilder an. Im weiteren Entwicklungsprozess der Geschlechtsidentität verselbständigt sich die Darstellung des eigenen Gender und wird routinierter. In den ersten Lebensjahren unterscheiden Kinder nur vermeintlich strikt zwischen den Geschlechtern und streben an, sich wie *richtige Mädchen* und *richtige Buben* zu verhalten. Angetrieben werden sie durch die Erwartungen der Bezugspersonen und der Umwelt, die sie erfüllen wollen (vgl. Cemmell, 2015, S. 26).

Erklärungen für die geschlechtsbezogene Entwicklung von Kindern gehen davon aus, dass die sich in den ersten Lebensjahren entwickelnde kognitive Fähigkeit zur Differenzierung der Geschlechter entscheidend dafür ist, dass sie die für das eigene Geschlecht typischen Merkmale übernehmen und positiv bewerten. Umwelteinflüsse werden nicht als kausale Ursache der Entwicklung geschlechtsstereotypen Verhaltens gesehen, sondern als unterstützende oder verstärkende Bedingungen (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 44).

Corinna Giebeler (vgl. Giebeler, 2010, S. 28-36) identifiziert verschiedene geschlechtsbezogenen Risiken und beschreibt: ein Risiko für *typische Buben* könnte aufgrund der gängigen Konstruktion von Männlichkeit (der starke Mann) sein, sich körperlich zu überschätzen und selbst zu verletzen. *Typische Mädchen* leben ihre Bedürfnisse nach Aktivität nicht aus, richten ihre Aggressionen eher nach innen und lernen dementsprechend mehr sich anzupassen als sich zu behaupten. Ein Risiko für Kinder, die sich nicht geschlechtstypisch verhalten, könnte sein, dass sie herabgewürdigt, verspottet, verunsichert und ausgegrenzt werden. Es bedarf daher einer genderbewussten Elementarpädagogik, die die bedeutende Aufgabe hat, Kindern in der Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität Orientierung und Unterstützung zu bieten. Sie entwickeln kreative Bewältigungsstrategien und individuelle Geschlechtsidentitätskonstruktionen, die es wahrzunehmen, ernstzunehmen, zu bestätigen und zu fördern gilt.

Die Geschlechtszugehörigkeit ist einer der bedeutendsten Einflussfaktoren für die Persönlichkeitsentwicklung und die Chancen, die ein Mensch im Leben vorfindet und nützen kann. Menschen kommen mit einer breiten Palette von Fähigkeiten, Eigenschaften und Interessen

zur Welt. Manches bleibt im Lauf der Entwicklung auf der Strecke, anderes wird gefördert und kann wachsen. Das Geschlecht bestimmt weitgehend, in welchen Bereichen sich ein Mensch entwickeln kann und welcher private und berufliche Lebensweg daraus entsteht. (AMG Tirol, 2015, S. 7)

Nach wie vor existieren gesellschaftlich geprägte und tradierte geschlechterabhängige Verhaltenszuschreibungen, welche inzwischen vielfach untersucht und belegt wurden. Rohrmann & Wanzeck-Sielert (vgl. 2014, S. 51-52) beschreiben einige Bereiche, in denen stereotypen Zuschreibungen häufig auftreten, um diese bewusst zu machen und ihnen dadurch entgegenwirken zu können:

- **Spielinteressen:** Mädchen und Jungen haben unterschiedliche Spielvorlieben und Interessen. Dies lässt sich nicht zuletzt an der unterschiedlichen Nutzung von Spielbereichen beobachten (‚Mädchen am Basteltisch, Jungen in der Bauecke‘ oder ‚Jungen spielen Fußball, Mädchen Gummitwist‘).
- **Spielverhalten:** Jungen spielen aktiver, raumgreifender, wilder und riskanter als Mädchen. Toben, Raufen und Kämpfen ist eine Domäne der Jungen. Mädchen arrangieren sich eher mit räumlichen Gegebenheiten und ziehen sich zurück, wenn es ihnen zu wild wird.
- **Gruppengröße:** Jungen spielen mehr in größeren Spielgruppen, wogegen für Mädchen kleine Gruppen und die ‚beste Freundin‘ bedeutsamer sind.
- **Soziale Beziehungen:** Mädchen bemühen sich mehr um Kooperation und Harmonie. Jungen zeigen mehr Dominanzverhalten; ihnen ist wichtig, klare Hierarchien in ihren Gruppen zu etablieren (‚Wer ist der Boss?‘).
- **Gesprächsstile:** Mädchen sprechen mehr und offener über sich selbst als Jungen, und ihre Kommunikation ist mehr von Wechsel-

seitigkeit geprägt. Jungen sprechen weniger, sie äußern mehr Befehle und Drohungen, und es macht ihnen Spaß, mit sexuellen Ausdrücken und Schimpfworten zu provozieren.

- Konfliktverhalten: Jungen zeigen mehr offene Aggression untereinander und testen Regeln und Grenzen von Autoritätspersonen mehr aus. Mädchen bringen Aggression eher indirekt zum Ausdruck, und ihre Konflikte sind oft langwieriger. Sie schließen eher andere Mädchen aus ihren Gruppen aus („du bist nicht mehr meine Freundin“).
- Bezug zu Erwachsenen: Jungen entfernen sich mehr von der Aufsicht der Erwachsenen. Mädchen bevorzugen dagegen Aktivitäten, die von Erwachsenen strukturiert werden und/oder von klaren sozialen Regeln bestimmt sind.

Durch die geschlechtsbezogene Persönlichkeitsentwicklung, die in der frühen Kindheit entscheidet, ob Kinder sich zu selbstbewussten Persönlichkeiten entwickeln können und ob ihre Identität sich über alle Möglichkeiten der Zuordnung der Geschlechterstereotypen hinweg zu entfalten vermag, bleibt nicht ohne Folgen: Durch die klar strukturierten Geschlechterverhältnisse „wird oftmals die freie Entfaltungsmöglichkeit des einzelnen Mädchen/Jungen, der einzelnen Frau/des einzelnen Mannes, eingeschränkt. Aber auch soziale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten können hierdurch verstärkt werden.“ (Dräger, 2008, S. 85).

Eine Studie von Susanne Kuger, Katharina Kluczniok, Jutta Sechtig, Wilfried Smidt (2011), die einen Gendereffekt bezüglich Stärken-Schwächen-Zuschreibungen an Mädchen und Buben durch Pädagog_innen für Kindergartenkinder und ihre alltäglichen (Spiel-)Aktivitäten analysierten, belegt,

dass die Gemeinsamkeiten gegenüber den Unterschieden deutlich überwiegen. Auch wenn Kinder im Alter von vier Jahren einige Aktivitäten geschlechtsrollenkonform mehr oder weniger häufig ausführen, so verlieren sich diese Unterschiede doch nahezu vollständig im Verlauf der Kindergartenjahre. Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte,

sei es in ihrer die Entwicklung begleitenden oder in ihrer eher aktivierenden, steuernden Funktion, ist bezüglich möglicher geschlechtsrollenstereotyper Verhaltensweisen weder evozierend noch kompensatorisch. (vgl. Kuger, Kluczniok, Sechtig & Smidt, 2011, S. 282-283).

Die Studienautor_innen ziehen den Schluss, dass im Zusammenhang mit der Ausprägung und Manifestation der Geschlechterrolle und -identität im Verlauf der Kindheit, sozialisatorische Einflüsse in anderen Umweltbereichen zu finden sind, wie in der Familie und der Peergroup. Fraglich bleibt, ob die Reduktion der Unterschiede im Verlauf der Kindergartenjahre auf die grundlegende Gestaltung des Kindergartenalltags zurückzuführen ist, also ob sie die Folge gezielten Handelns bzw. Nicht-Handelns der Pädagog_innen ist oder andere Aspekte des Kindergartens, beispielsweise der Gruppenkontext, eine ursächliche Wirkung haben. Das Forschungsteam vermutet, dass möglicherweise der Kindergarten als Institution nur eine untergeordnete Rolle spielt und es vielmehr andere Einflüsse sind, die während dieser Entwicklungsphase zum Tragen kommen. Daher kann eine Zunahme geschlechtsspezifischer Unterschiede im Lauf des Kindergartenalltags nicht bestätigt werden. Mit diesem Befund wird auch die Warnung ausgesprochen, als Pädagog_in (vermeintlich) geschlechtsneutral erziehen zu wollen und dabei Geschlechtsunterschiede nicht wahrzunehmen. Denn dadurch könnte sich für diese das Dilemma ergeben, „dass eine möglicherweise gut gemeinte Absicht in ein unbeabsichtigt geschlechtsspezifisches Handeln umschlägt“ (Kuger, Kluczniok, Sechtig & Smidt, 2011, S. 283). Pädagog_innen sind gefordert, den Kindergartenalltag mittels der *Gender-Brille* (welche als metaphorisches Instrument eingesetzt wird, um den Blick für Genderrelevantes zu schärfen) sorgfältig zu beobachten, zu reflektieren und zu gestalten.

Gendersensible Pädagog_innen können stereotypen Verhaltenszuschreibungen entgegenwirken, indem sie hinterfragen, welche geschlechtsspezifisch einschränkenden Botschaften wirkmächtig sind, z.B. in Spielen, Medieninhalten, im Vorbild durch Erwachsene, aber auch in strukturellen Rahmenbedingungen. Fachpersonen können Aussagen wie „auch Buben dürfen rosa mögen“ als Anlass nehmen um über stereotype Zuschreibungen zu diskutieren. Daher ist es enorm wichtig, dass ausgebildete Elementarpädagog_innen um die Effekte von unreflektierten Genderzuschreibungen wissen und in ihr alltägliches Handeln

bewusst einbeziehen, um Kindern gleichberechtigt und gleichbehandelt zu ermöglichen, vielfältige Interessen zu entwickeln und ihre Fähigkeiten zu entdecken - außerhalb von traditionellen Geschlechtsrollenzuschreibungen.

4.2. Geschlechtersensible Pädagogik

Mit Begriffen wie geschlechtergerecht, geschlechterbewusst, gendersensibel, geschlechterreflektierend u.ä. wird im Allgemeinen eine Haltung der Aufmerksamkeit sowie des bewussten Umgangs mit geschlechterbezogenen Zusammenhängen sowohl bei Kindern als auch bei den Pädagog_innen selbst bezeichnet. Der Begriff *Geschlechtergerechtigkeit* betont mehr den Aspekt der Chancengleichheit (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 141). Dräger (vgl. Dräger, 2008, S. 93) definiert den Begriff der geschlechtergerechten Pädagogik als einen Prozess, in dem bewusst scheinbar Selbstverständliches in Frage gestellt wird um Raum für alternative Handlungsmöglichkeiten zu bieten.

Das wichtigste Werkzeug für die Umsetzung geschlechterbewusster Pädagogik ist immer die pädagogische Fachkraft selbst. So identifiziert Schneider (vgl. Schneider, 2015, S.11) in ihrem *Grundlagentext für gendersensible Pädagogik* die Fähigkeit zur Analyse und die Bereitschaft zur Selbstreflexion als wichtigste Voraussetzung für den Kompetenzerwerb. Dies kann durch folgende gezielte Fragestellungen gelingen, die dazu dienen, pädagogische Handlungen zu reflektieren, Doing Gender zu erkennen und Genderkompetenz sowie pädagogische Professionalität zu überprüfen (vgl. Schneider, 2015, S. 14-16; Giebeler, 2010, S. 28-36): Welche geschlechtsbezogenen Botschaften erreichen die Kinder in unterschiedlichen Kommunikationsverhalten, Interaktionen und Bildungsangeboten? Welche Diskurse und Sprechakte stellen in meinem Arbeitsfeld Geschlecht her? Welche unterschiedlichen Anregungen und Verstärkungen erhalten die Kinder? Wie wirkt sich mein Tun in weitere Folge auf das Verhalten der Kinder aus? Wie verhalte ich mich im nonverbalen Ausdruck? Verwende ich geschlechtergerechte Sprache bzw. welche geschlechtsbezogenen Wahrnehmungen, Interpretationen und Vorstellungen von Handeln sind an das wahrgenommene Geschlecht geknüpft und wie gehen diese in meine Sprachhandlungen ein? Pädagogische Fachpersonen lernen dadurch, dass Geschlechtersozia-

lisation ein umfassender Prozess ist, den sie wesentlich mitbeeinflussen und für den sie auch mitverantwortlich sind. In der Reflexion ihrer Haltungen, Handlungen und Interaktionen kann die eigene Beteiligung an der Geschlechterkonstruktion erkennbar, hinterfragt und verändert werden (vgl. Schneider 2015, S. 9).

Grundsätzlich besteht kein Problem darin, wenn Mädchen mit Puppen spielen und Buben mit Autos, sondern eher darin, dass Erwachsene oft immer noch besorgt sind, wenn ihre Kinder sich entgegen der traditionellen Vorstellungen verhalten. Melitta Walter (vgl. Walter, 2008, S. 44) identifiziert Kinder als gesellschaftliche Stimmungsbarometer, die die Zukunft nach den Vorlagen, die ihnen Erwachsene als Vorbilder anbieten, gestalten. Dadurch werden die Drehbücher für beide Geschlechterrollen weitergeschrieben und so der weitere gesellschaftliche Rahmen gestaltet. Denn Kinder lernen u.a. am Modell und erlangen so Kenntnisse über Regeln und Zusammenhänge. Nach Patrizia Olbert (vgl. Olbert, 2008, S. 48) findet Modelllernen statt, wenn Kinder das Verhalten eines Modells (Eltern, Pädagog_innen, etc.) erfassen und sich dabei Verhaltensweisen aneignen bzw. bereits vorhandene Verhaltensweisen verändern. Lernende nehmen so die vorherrschenden Umgangsformen auf, speichern und reproduzieren sie. Pädagogische Professionalität besteht demnach darin, sich immer wieder zu vergegenwärtigen, was Kinder von Pädagog_innen als Frauen oder Männer lernen, dies mit den angestrebten Bildungs- und Erziehungszielen in Beziehung zu setzen und das professionelle Verhalten danach auszurichten.

Gendersensible Pädagogik soll somit helfen, Kindern eine freie Entwicklung zu ermöglichen, in der sie nicht auf festgelegte Geschlechterrollen beschränkt werden, sondern von einer Vielfalt der Geschlechter ausgegangen wird. Sie sollen unterstützt werden, außerhalb von Normen und Werten zu denken. Es soll Raum für geschlechtsspezifische und geschlechtsübergreifende pädagogische Schwerpunkte gegeben werden, bei denen Maßnahmen, Angebote oder Gespräche speziell der einen oder anderen Geschlechtsgruppe angeboten werden. Die pädagogische Aufgabe wäre, bewusst beide Geschlechter zu unterstützen, damit sie sowohl getrennt als auch gemeinsam Kooperationsbereitschaft, Konfliktlösungsmöglichkeiten und Verständnis für Gefühle entwickeln können. Geschlechterbewusste Pädagogik beruht nach Kunert-Zier (vgl. Kunert-Zier, 2005, S. 296) auf drei Arbeitsformen, die sich gegenseitig ergänzen

und befruchten sollen: geschlechtshomogene Mädchen- bzw. Bubenarbeit und geschlechtsbewusste Koedukation. „In den geschlechtshomogenen Gruppen können Erkenntnisse gewonnen werden, die in die geschlechtsbewusste Koedukation einfließen und dort wiederum zu Impulsen für weitere geschlechtshomogene Aktivitäten geben. [...] Ein Zusammendenken und -agieren von Mädchen und Jungenarbeit kann so die Arbeit in geschlechtergetrennten *und* in gemeinsamen Ansätzen gleichermaßen stärken.“ (Kunert-Zier, 2005, S. 300).

Entsprechende Ebenen, bei denen Reflexion und Sensibilität gefordert sind, werden in der Broschüre der AMG Tirol (2015, S. 7) in fünf Punkten übersichtlich zusammengefasst:

- Auf der Ebene der eigenen Persönlichkeit (Welche Bilder von ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ habe ich bewusst oder unbewusst, woher kommen sie und wie ist meine eigene geschlechtsbezogene Entwicklung verlaufen?)
- Auf der Teamebene (Welche Vorstellungen von Mädchen und Jungen bestimmen unser Handeln, z.B. in der Gestaltung von Spielen, bei der Verteilung von Aufgaben?)
- Auf der Ebene der Wahrnehmung gesellschaftlicher Faktoren (Welche Normen, Erwartungen und Annahmen herrschen in meiner beruflichen und privaten Umgebung und bestimmen bewusst oder unbewusst mein pädagogisches Handeln?)
- Auf der Ebene der Wahrnehmung der Kinder (Welche Eigenschaften und Verhaltensweisen nehme ich bevorzugt bei Mädchen oder Jungen wahr, verstärke und fördere ich? Bei welchen versuche ich gegenzusteuern?)
- Auf der Ebene der Interaktion der Kinder untereinander (Welche Vorstellungen über Mädchen und Jungen bringen die Kinder mit und erwarten sie voneinander? Welche ‚untypischen‘ Verhaltensweisen verspotten sie?). (AMG Tirol, 2015, S. 7)

Geschlechtergerechte Pädagogik ist daher ein Teil des Gender Mainstreaming-Prozesses, deren Ziel die Gleichstellung und Gleichbehandlung aller Geschlechter ist. Es ist jedoch „kein spezifisches pädagogisches Konzept, sondern eine Strategie, die dazu beitragen soll, dass der Faktor Gender in alle Überlegungen, institutionelle und pädagogische, mit einbezogen wird.“ (Dräger, 2008, S. 60). Damit sollen Voraussetzungen geschaffen werden, eine Pädagogik zu ermöglichen, die die Interessen von Mädchen und Buben gleichermaßen berücksichtigt. Kinder sollen unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht ihre Fähigkeiten und Interessen entwickeln können und auch in untypischen Verhaltensweisen akzeptiert und gefördert werden (vgl. Dräger, 2008, S. 60-61). „Mädchen und Jungen sollen ermutigt und unterstützt werden, auch Seiten zu zeigen, die den traditionellen Vorstellungen von ‚typisch Mädchen‘ bzw. ‚typisch Junge‘ nicht entsprechen“ (AMG Tirol, 2015, S. 8).

Die städtischen Wiener Kindergärten (MA 10) entwickelten *Standards für eine geschlechterbewusste Pädagogik* (vgl. Schneider, 2014, S. 44), wobei alle Fachkräfte des Teams ihr eigenes Frau- und Mann-Sein als Basis für eine professionelle geschlechtergerechte Haltung reflektieren. Sie sind Vorbilder im gendergerechten Miteinander, indem alle Tätigkeiten nicht geschlechterrollens-tereotypisch, sondern den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Fachkräfte entsprechend aufgeteilt werden. Alle Teammitglieder werden angehalten, sich permanent kritisch mit den eigenen Erwartungshaltungen gegenüber Mädchen und Buben, aber auch jener, die sich keinem eindeutigen Geschlecht zuordnen wollen, auseinanderzusetzen. Diese Überlegungen sollen sich auch auf die Gestaltung und Ausstattung der Räumlichkeiten beziehen, die den Kindern eine individuelle Persönlichkeitsentfaltung, jenseits jeglicher Rollenzuschreibungen, ermöglichen sollen. Bildungsmittel und Bildungsangebote sollen gemäß dem Prinzip der Individualisierung und Differenzierung eine Begleitung und Förderung der Kinder ohne Rollenerwartung ermöglichen. Die gendersensible Grundhaltung der Fachkräfte soll auch in die Arbeit mit Bildungspartner_innen einfließen. Als weitere wesentliche Richtlinie wird die geschlechtergerechte Sprache als Grundlage der gesamten Kommunikation hervorgehoben.

Um eine geschlechtergerechte Pädagogik im Kindergarten zu initiieren und umzusetzen, müssen die hier tätigen Erzieherinnen und Erzieher über die Fähigkeit verfügen, eine Situation zu analysieren, daraus eine kompetente Handlung abzuleiten und diese zu reflektieren. Die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen ist hierfür die Voraussetzung. (Dräger 2008, S. 62)

Aufgrund der beschriebenen Standards fokussiert das folgende Kapitel die benötigten Genderkompetenzen der einzelnen Fachkräfte.

4.3. Genderkompetenzen von Pädagog_innen

Grundlegend für die Umsetzung gendersensibler Pädagogik ist die Genderkompetenz der Pädagog_innen, die damit zu einem geschlechtergerechten Miteinander beitragen. Denn die Gendersensibilisierungs-Arbeit beginnt zunächst bei den Pädagog_innen selbst. „Geschlechtersensibilität ist ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Grundhaltung und zieht sich mit dem Grundsatz, dass jedes Kind in seiner Individualität zu respektieren und durch differenzierte Angebote zu fördern ist, als roter Faden durch alle Bereiche“ (AMG Tirol, 2015, S. 9).

Laut Website des *GenderKompetenzZentrums der Humboldt Universität Berlin* (2012) setzt sich Genderkompetenz aus den Elementen Wollen, Wissen und Können zusammen. Diese allgemeine Definition wird als Grundlage herangezogen und beleuchtet weiters (kursiv markiert), was dies für die Arbeit von Pädagog_innen bedeutet:

- *Wollen:* Das Wollen bezieht sich auf die Motivation und Bereitschaft, gleichstellungsorientiert zu handeln und damit einen Beitrag zur Umsetzung von Gender Mainstreaming zu leisten. Es bedarf einer individuellen Haltung, potentiellen Diskriminierungen entgegenzuwirken. *Für Pädagog_innen bedeutet Wollen einerseits eine persönliche Haltung, andererseits die Bereitschaft, Menschen und Kinder im Besonderen gleichberechtigt zu behandeln.*

- *Wissen*: Das Wissen bezieht sich auf die Kenntnis der Lebensbedingungen von Frauen und Männern, den Auswirkungen von Geschlechternormen und der Verknüpfung mit dem jeweiligen Fachwissen. Genderwissen wird dann zu einem integralen Bestandteil von Fachwissen, wenn die Bedeutung Gender in ihrer Komplexität verstanden wird und grundlegende Erkenntnisse aus den Gender Studies bekannt sind. *Für Pädagog_innen bedeutet Wissen sich mit den Themen der Gleichbehandlung und Gleichberechtigung auseinanderzusetzen und sich Fachwissen in diesen Bereichen anzueignen.*
- *Können*: Das Können betrifft die Fähigkeiten der handelnden Personen, denen durch die Ressourcen der Organisationen, Fortbildungs- und Beratungsangebote zur Verfügung stehen. Um eine Gleichstellungsorientierung im Arbeitskontext zu erreichen, werden Instrumente und Methoden zur Identifizierung von Genderaspekten im jeweiligen Handlungsfeld und Sachgebiet angewendet. *Für Pädagog_innen bedeutet Können eine geschlechtergerechte Handlungskompetenz zu entwickeln und Gendersensibilität dauerhaft in die pädagogische Arbeit miteinzubinden. Dazu gehört auch, die eigene Gendersozialisation zu reflektieren sowie die eigene Haltung und pädagogische Methodik kritisch zu hinterfragen.*

Kunert-Zier (2005, S. 289) destilliert auf der Grundlage ihrer Studienergebnisse eine umfassende Definition für die Genderkompetenz in einer geschlechtsbewussten Pädagogik, die hier zur Gänze wiedergegeben wird:

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

- die den Individuen im Prozess des Doing Gender hilfreich sind
- auf die Erweiterung von Optionen bei beiden Geschlechtern abzielen
- die der Verständigung zwischen den Geschlechtern dienen.

Voraussetzung für diesen Prozess und gleichzeitig Ausdruck von Genderkompetenz ist das Vorhandensein von:

- Genderwissen
- Genderbezogener Selbst- und Praxiskompetenz
- Genderdialogen und genderbewussten Reflexionen zwischen weiblichen und männlichen pädagogischen Fachkräften.

Genderkompetenz liegt eine Haltung der Anerkennung der Verschiedenheit der Individuen zugrunde.

Aus den oben beschriebenen Genderstandards und den Anregungen und Vorschlägen verschiedener Autor_innen (vgl. Rohrmann, 2009, S. 41; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 188-189; Focks, 2016, S. 48-50; Walter, 2008, S. 43) lässt sich zusammenfassend ein Handlungsfaden für genderbewusst arbeitendes Fachpersonal in der alltäglichen Praxis ableiten:

- Pädagog_innen wissen um die (geschlechts-)identitätsstiftende Wirkung von Sprache und bedienen sich des Performing Gender. Sie sind sensibel für die Konstruktion von Geschlecht in ihrer Kommunikation und verwenden sachlich korrekte Formulierungen für die individuellen Verhaltensweisen, Merkmale und Fähigkeiten der Kinder.
- Sie reflektieren ihre eigenen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit und gehen mit ihren eigenen Inszenierungen von Geschlecht ebenso bewusst um wie mit denen der Kinder.
- Fachpersonen beobachten, wie sich Mädchen und Buben mit unterschiedlichen Themen und Anforderungen auseinandersetzen und hinterfragen geschlechtstypisches Verhalten im Alltag.
- Pädagog_innen eröffnen Mädchen und Buben vielfältige Möglichkeiten, bei denen sie mit geschlechtsuntypischen Spielen und Verhaltensweisen experimentieren können.
- Sie ermuntern und unterstützen die Kinder, sich in ihrer individuellen Geschlechtsidentitätsentwicklung mittels vielfältiger Bildungsangebote und -projekte auseinanderzusetzen. Sie werden angeregt, sich über

Geschlechtsidentitäten auszutauschen, jenseits von vorherrschenden stereotypen Vorstellungen und Zuschreibungen von *richtigen* Mädchen bzw. *richtigen* Buben.

- Fachkräfte thematisieren geschlechterstereotype Einengungen der Kinder untereinander und vermeiden Verhaltensweisen, die traditionelle Geschlechterverhältnisse reproduzieren. Sie besprechen mit den Kindern, wenn diese sich gegenseitig in Gender-Schubladen stecken und ermutigen sie, sich darüber kritische Gedanken zu machen und folglich Genderstereotype aufzubrechen.
- Pädagog_innen *entdramatisieren* Geschlecht, indem geschlechtstypisierende Spiel- und Lernorte verringert bzw. vermieden werden. Sie fördern Interaktionen, in denen Geschlecht keine Rolle spielt und ermöglichen einen spielerischen Umgang mit geschlechtsbezogenen Zuordnungen.
- Sie fördern das Miteinander von Mädchen und Buben indem konstruktive Zusammenarbeit angeregt und unterstützt wird. Fröhliche und lustvolle Begegnungen und Dialoge zwischen Geschlechtern werden angeregt, begleitet und gefördert.
- Pädagog_innen akzeptieren und begleiten geschlechtshomogene Gruppen, da diese für die kindliche Entwicklung wichtig sind. Damit wirken sie auch allfälligen Gruppenzwängen, Abwertungen und Ausgrenzungsprozessen entgegen.
- Pädagog_innen thematisieren geschlechtsbezogene Fragen auch mit den Angehörigen der Kinder und sprechen diese explizit in Elternbriefen, Elternabenden, Wandtafeln etc. an.
- Das gesamte Team achtet auf differenzierte, auf alle Geschlechter bezogene Planungen und Konzeptionen und macht diese nach Außen transparent. Ziel ist eine Selbstevaluation und Teamreflexion unter Gender-Gesichtspunkten, bei der u.a. bei Beschreibungen und Darstel-

lungen der Kinder deren Individualität berücksichtigt und sie nicht zu Repräsentant_innen sozialer Gruppen reduziert werden.

Auch die Träger_innen und Institutionen sind in der Verantwortung, Gender Mainstreaming im Kindergarten durch Maßnahmen wie genderkompetente Personalauswahl, genderbezogene Fortbildungsangebote und Supervisionen zu verwirklichen. Diese Maßnahmen sind notwendig um auch Widerstände und blinde Flecken von Elementarpädagog_innen zu identifizieren. Dazu zählen fehlendes Fachwissen über Geschlechtersozialisation und gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse, eine Gleichheitsideologie ohne Berücksichtigung gesellschaftlich gegebener Machtverhältnisse, die Meinung, dass durch das Miteinander der Geschlechter die Kinder von selbst zu partner_innenschaftlichem Verhalten gelangen und eine mangelnde Sensibilisierung für die eigenen Frauen-/Männerbilder und bewussten bzw. unbewussten Erwartungen an Mädchen und Buben (vgl. Rohrmann, 2009, S. 35-37).

Wird der Doing Gender- Ansatz in die pädagogische Praxis eingebunden, müssen Konzeptionen entwickelt werden, die die Alltagssituationen analysieren und das professionelle Handeln darauf aufbauen. Personale Kompetenzen der Sensibilisierung gegenüber Geschlechterfragen müssen trainiert werden und theoretischen Einsichten in die kulturelle Definition der Binarität (Zweigeschlechtlichkeit) vermittelt werden (vgl. Giebeler, 2010, S. 28-36). Weiters müssen Gesellschaftsstrukturierungen durch geschlechtliche Arbeitsteilung analysiert und mit den Akteur_innen in Verbindung gebracht werden. Handlungs- und Interventionsstrategien zum Thema müssen eingeübt und auch praktiziert werden. Genderbewusst Arbeitende erweitern einerseits geschlechtstypische Verhaltensweisen und muten Kindern andererseits geschlechtsuntypische Themen und Angebote zu. Im Rahmen einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften können herrschende Gender-Vorstellungen hinterfragt, irritiert, dekonstruiert, erweitert und Stereotype erschüttert werden (vgl. Focks, 2016, S. 118).

Während die vorangegangenen Kapitel sich theoretisch mit Gender, seinen Bereichen und Strategien und der Genderkompetenz von Pädagog_innen im Besonderen auseinandersetzen, werden sich die folgenden mit den praktischen

Umsetzungsmöglichkeiten von Gendersensibilität im Kindergarten befassen. Denn geschlechtergerechte Pädagogik verhilft Mädchen und Buben selbstbewusst und eigenständig zu entscheiden, wie sie ihr Geschlecht definieren wollen und erwerben dadurch selbst Genderkompetenz.

5. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten

Kinder verbringen einen großen Teil ihrer Zeit in Kindergärten, denen als Sozialisationsräume eine besondere Bedeutung zukommen. Diese *gendered institutions* (vgl. Rabe-Kleberg, 2003, S. 26-27) sind in ihrer etablierten Form jedoch kaum in der Lage, geschlechtstypischen Festlegungen grundlegend entgegenzuwirken. Das Geschlechtersystem in Kindergärten ist ein *weiblicher Raum* und durch die Dominanz von Frauen, typisch weiblichen Beziehungsmustern und Gestaltungsmerkmalen gekennzeichnet. Typisch männliche Interessen und Beschäftigungen kommen in vielen Kindergärten zu kurz und zeigen sich in der räumlichen Gestaltung und materiellen Ausstattung, in der Bildungsarbeit der Elementarpädagog_innen und in ihren Reaktionen auf Verhaltensweisen der Kinder (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 58).

Kinder orientieren sich an den sie umgebenden Kindern und Erwachsenen, um Geschlechterverhältnisse zu verstehen und Klarheit über ihr eigenes Mädchen- bzw. Bub-sein zu erlangen. Dafür haben sie in Kindergärten vielfältige Möglichkeiten, wobei die impliziten Botschaften von Räumen und Materialien und die unbewussten Verhaltensweisen der Fachkräfte ihren bewussten Vorstellungen oft widersprechen. Daher ist es für Pädagog_innen als Gestalter_innen des Kindergartenalltags und -raums eine besondere Herausforderung dem Geschlecht gerecht zu werden und dem eigenen Geschlecht nicht mit Rollenstereotypen zuzusetzen. Denn Pädagog_innen sind Spiegelungen des eigenen Geschlechts und damit (Geschlechterrollen-)Vorbilder, ob sie wollen oder nicht (vgl. Walter, 2008, S. 29). Ein interessantes Phänomen wird durch folgende Studie sichtbar (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 109): Frauen übernehmen, solange sie unter sich sind, alle Aufgaben und Tätigkeiten im Rahmen ihrer Möglichkeiten, also auch typisch männliche. In dem Moment, wo Männer

ins Team kommen, werden *typisch männliche* Bereiche und Tätigkeiten an diese delegiert. Das bedeutet, dass Geschlechterrollenstereotype verstärkt werden, sobald Pädagogen ins *weibliche* Kindergartenteam kommen.

Pädagog_innen sind daher gefordert, Doing Gender-Prozesse in den Gruppen aufzubrechen, indem sie:

sich in die Dialoge der Kinder einmischen und Vorurteile und Stereotype als solche sichtbar machen und deutlich machen, dass diese andere Kinder ausgrenzen und verletzen können. Es gilt die Kinder und ihre geschlechtsbezogenen Themen ernst zu nehmen und zugleich zu erweitern und alternative gender- und vorurteilsbewusste Inhalte in ihre Dialoge und Diskurse einzubringen. (Focks, 2016, S. 117)

Geschlechtssensible Pädagogik stützt sich daher auf die in den folgenden Unterkapiteln beschriebenen Bereiche des Sprachgebrauchs, der Bildungsangebote und Gender-Materialien, der Raumgestaltung, der Partizipation und der Elternarbeit.

5.1. Sprachgebrauch

Aufgrund der Ergebnisse und Erkenntnisse der psychokognitiven Studien sollten Pädagog_innen wissen, dass sich weibliche Personen durch die Verwendung des generischen Maskulinums nicht mitgemeint fühlen (können). Die Aufforderung „Vor dem Essen geht *jeder* von euch bitte seine Hände waschen“, führt dazu, dass sich Mädchen unter Umständen nicht gemeint, im besten Fall nur mitgemeint fühlen (können). Daher ist ein bewusster Sprachgebrauch einer, der beide Geschlechter miteinbezieht. Die Aufforderung müsste demnach heißen: „Alle Mädchen und Buben gehen bitte ihre Hände waschen“ bzw. „Alle Kinder gehen bitte ihre Hände waschen.“ Damit werden beide Geschlechter explizit in die Aufforderung einbezogen.

Ein bewusster Umgang und Einsatz von geschlechtergerechter Sprache hilft mit, Horizonte und Möglichkeiten für beide Geschlechter zu eröffnen. Beispielsweise können Pädagog_innen in Rollenspielen traditionelle Rollenbilder umkeh-

ren. Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass gängige Rollenklischees nicht fortgeschrieben und zementiert werden. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen: Ein_e Pädagog_in sagt: „Heute spielt Sabine den Arzt und Peter die Krankenschwester“ und bestätigt damit das gängige Rollenklischee, indem erstens klar wird, dass diese Berufe nicht zum jeweiligen Geschlecht passen und zweitens wird durch das Wort *spielen* deutlich, dass die Szene nicht der Wirklichkeit entspricht. Geschlechtergerecht formuliert müsste es heißen: „Heute ist Sabine die Ärztin und Peter der Krankenpfleger“. Damit wird den Kindern unter anderem gezeigt, dass auch Mädchen Ärztinnen und Buben in pflegenden Berufen tätig sein können (vgl. AMG Tirol, 2015, S. 16). Ein weiteres Beispiel aus dem Alltag eines Wiener Kindergartens: Das Lied *Hänsel und Gretel* wird von einem Buben gesungen. Bei der Passage „Wer mag der Herr wohl von diesem Häuschen sein“ wirft die Pädagogin ein, dass in dem Häuschen eine Hexe, also eine Frau wohnt. Nach einer kurzen Nachdenkpause singt der Bub dann: „Wer mag die Frau wohl von diesem Häuschen sein“. Die Pädagogin beobachtete daraufhin, dass manche Kinder begannen, auch ihre Eltern auf geschlechtergerechte Sprache hinzuweisen (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 191).

Weitere Einsatzmöglichkeiten von geschlechtergerechtem Sprachgebrauch können sein, dass erhöhte Aufmerksamkeit auf Alltagssituationen gelegt wird, denn Sprache zieht sich wie ein roter Faden durch den Tagesablauf. Beispiele hierzu sind das Umbenennen der *Puppenecke* in *Wohn- und Familienspielbereich*, das Augenmerk auf entsprechende Formulierungen in Büchern, Liedern, Fingerspielen usw. zu legen und Spiele den Geschlechtern entsprechend bzw. neutral umzuformulieren: „Wer fürchtet sich vor der roten Frau?“, „Liebes Kind, komm tanz mit mir“ (vgl. AMG Tirol, 2015, S. 25). Es bedeutet zwar einen Mehraufwand für Pädagog_innen, wenn sie geschlechtergerechten Sprachgebrauch im Alltag umsetzen wollen, ist jedoch ein wichtiger Beitrag im Sinne des Gender Mainstreaming.

Die Frauenabteilung der MA 57 hat in ihrer Broschüre *Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik* (vgl. Schneider, 2014, S. 35-36) eine *Checkliste für eine nicht-diskriminierende Sprache (Lieder, Sprüche, Reime)* als Hilfestellung für Pädagog_innen und Betreuungspersonal zusammengestellt, die im Folgenden mit Beispielen angeführt wird:

- Verwendung weiblicher Personenbezeichnungen: *Pädagogin, Siegerin, Leiterin, Teilnehmerin,...*
- Ersetzen des Pronomen *jeder, der* durch *alle, die* oder durch *jede und jeder*, denn geschlechtsneutral kann *jeder* nicht verwendet werden. Dies gilt auch für: *jemand, niemand, einer, keiner, man,...*
- Hinwegsetzen über festgeschriebene Grammatikregeln. Von einem Mädchen als es (geschlechtslos) zu sprechen, gilt als überholt: *Es war einmal ein kleines Mädchen, die war so arm, dass sie kein Kämmerchen mehr hatte...*
- Vermeidung diskriminierender geschlechtlich konnotierter Bezeichnungen bzw. Aussagen: *Heulsuse, Ein Mädchen tut das nicht!, Heute waren die Buben besonders brav!*
- Verwendung positiver sprachlicher Identifikationsmöglichkeiten für Buben und Mädchen: *Puppenpapa, Torfrau,...*
- Verzicht auf ausschließlich Buben/Männer bezeichnende Worte: *Mannschaft, Weihnachtsmann, Kaufmannsladen, ...*
- Achten auf Konsequenz: *Reflexionsgespräch* statt *Mitarbeitergespräch*, *Zebrastreifen* statt *Fußgängerstreifen, ...*
- Vermeidung sexistischer Sprache: *Hausarbeit* statt *Hausfrauenarbeit*, *das weibliche Geschlecht* statt *das schwache Geschlecht, ...*
- Nennung weiblicher und männlicher Formen: *Ich brauche noch ein Mädchen oder einen Buben für*
- Im schriftlichen Bereich auf Schreibweisen, wie Paarform, Binnen-I, Schrägstrich oder Gender_Gap achten, in: *Elternbriefen, Wandzeitungen, Einladungen, ...*

- Verwendung geschlechtsneutraler Formulierungen: *Die Zahl der Teilnehmenden ist im Vergleich zum Vorjahr gestiegen.*
- Auf Kongruenz (grammatikalische Übereinstimmung) achten: *Die Gemeinde Wien ist die größte Trägerin von Kindertagesheimen; die Institution Kindergarten als Arbeitgeberin.*
- Verzicht auf diskriminierende Reime und Lieder: *Nudeldicke Dirn, Dickmadam, ...*
- Personenbezeichnungen durch den Namen des Kindes ersetzen: *Steigt die Pia/der Kai auf den Baum* statt *Steigt ein Büblein auf den Baum.*
- Verwendung neutraler Bezeichnungen: *Fünf Kinder sind in den Wald gegangen* statt *Fünf Männlein sind in den Wald gegangen.*
- Formulierungen dem handelnden Kind entsprechend: *die Hampelfrau, Wasserfrau, mit welcher Farbe ...*
- Sprachförderung und Kommunikationsformen wenden sich allen Geschlechtern so klischeefrei wie möglich zu.

5.2. Bildungsangebote und Gender-Materialien

Geschlechterbewusste Pädagogik ist, so Focks (vgl. Focks, 2016, S. 14), eine Querschnittsaufgabe für alle Bildungsbereiche, wobei die Herausforderung darin besteht, sie dahingehend zu beleuchten, inwiefern sie einschränkende Geschlechterkonstruktionen eher stabilisieren oder kritische Auseinandersetzung und Veränderungen fördern. Denn Spielbereiche sind häufig geschlechtsspezifisch determiniert und vorbelastet, ebenso wie die meisten Spielwaren und deren implizite Botschaften über deren *richtigen Gebrauch* erschweren ein *anderes* Spielen jenseits traditioneller Klischees (vgl. Schneider, 2014, S. 21). Sämtliche Materialien können nach gendersensiblen Kriterien ausgewählt werden: Spielmaterialien, Bilderbücher, Reime, Sprüche, Lieder und Kreisspiele. Die im

Anschluss angeführten Reflexionsfragen sollen helfen, die Alltagsgestaltung, Angebote, Materialien und Projekte auf Geschlechtergerechtigkeit zu überprüfen und sind einerseits Ergebnisse des Projektes *Gender-Perspektiven* (vgl. Rohrmann & KiTa Fischteichweg, 2009, zit. nach Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 165-166) und andererseits von der Frauenabteilung Wien zusammengestellte *Educationbox* (vgl. Schneider, 2015, S. 12-15) angeregte eigene Ideen, die hier auszugsweise wiedergegeben werden:

- Haben Mädchen und Buben gleiche Chancen beim Zugang zu Räumen, Materialien und Angeboten und werden diese so gestaltet, dass beide Geschlechter gleichermaßen angesprochen werden und in allen Bildungsbereichen Erfahrungen sammeln können?
- Erhalten Buben und Mädchen gleichermaßen die Aufmerksamkeit der Pädagog_innen, werden sie vergleichbar in geschlechtsuntypischen Bereichen gefördert und herausgefordert.
- Werden Unterschiede innerhalb der Gender-Gruppen wahrgenommen und akzeptiert?
- Regen Bildungsmaterialien (Bücher, Reime, Fingerspiele etc.) Kinder an, ihren Horizont zu erweitern und etwas über die Vielfalt von Familienformen, Lebensgewohnheiten, Berufsrollen oder Geschlechtern zu erfahren?
- Wird bei der Auswahl von Kunst- und Kulturmaterialien darauf geachtet, dass sowohl Künstlerinnen als auch Künstler vertreten sind? *Im Bücherregal finden sich sowohl Werke männlicher als auch weiblicher Autor_innen.*
- Enthalten Bildungsmaterialien stereotype und diskriminierende Inhalte, Abbildungen oder Zuordnungen? *Nehmen Kinder geschlechtsstereotypes Spielzeug in die Gruppe mit, kann dies zum Anlass genommen werden, mit Kindern über Geschlechterbilder zu philosophieren.*

- Handeln die Personen (reale oder fiktive) nach gängigen Klischees oder finden sich auch neue, erweiterte Lebensmuster? *Pädagoginnen verhalten sich geschlechtsuntypisch, indem sie mit den Kindern Fußball spielen oder an der Werkbank hämmern. Pädagogen stricken mit den Kindern und wählen beim Brettspiel die rosa Spielfigur.*
- Kommt es durch Bildungsmaterialien zu Erweiterungen des Handlungsspielraums und werden gängige Geschlechterrollenklischees aufgebrochen (Rollentausch)? *Pädagog_innen könnten ein Märchen mit vertauschtem Geschlecht erzählen, in dem die Prinzessin in die Welt hinausreitet um den Drachen zu bekämpfen um den Prinzen zu retten.*
- Gibt es Protagonist_innen, deren Geschlechtszugehörigkeit unbekannt und/oder von den Kindern selbst definiert werden kann, sodass unterschiedliche Identifikationmöglichkeiten angeboten werden?
- Werden in Bildungsmaterialien Menschen aktiv, handelnd, als selbstständige Persönlichkeiten bei unterschiedlichen Tätigkeiten – unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit - gezeigt? Haben die handelnden Personen gleiche Pflichten und Rechte? *Hausarbeit, Entscheidungen treffen, Kindererziehung...*
- In welchen Berufen werden Frauen dargestellt, in welchen Männer? *Eltern mit geschlechtsuntypischen Berufen werden eingeladen, um über ihren Alltag zu berichten.*
- Sind pädagogische Materialien mit spezifischen Farben assoziiert, die eine Zuordnung zu einem Geschlecht bedeuten?
- Werden Gefühle wie Traurigkeit oder Zorn allen Menschen gleichwertig zugeschrieben und gezeigt?
- Regen die angebotenen Bildungsmaterialien an, kritisch über Vorurteile, Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen nachzudenken und sich dagegen zu wehren?

Diese Reflexionsfragen berücksichtigend können Pädagog_innen mit den Kindern über Bildungsangebote diskutieren, Anknüpfungspunkte aufgreifen und gemeinsam erörtern, wer bestimmt, was richtig ist und was abgelehnt oder ausgelacht wird. Bildungsmittel, die auf die moderne Rollenverteilung mit im Haushalt tätigen Vätern und arbeitenden Müttern Bezug nehmen, sind nötig. Buben lernen zum Beispiel wickeln und nicht nur Garagen bauen, Mädchen bauen Hochhäuser und nicht nur Puppenbetten und alle lernen, ihre Interessen umzusetzen. Daher ist eine bewusste und reflektierte Materialauswahl notwendig.

5.3. Raumgestaltung

Für die Umsetzung einer genderbewussten Pädagogik ist es wichtig, auch die Gestaltung der Räumlichkeiten unter dem Gender-Blick zu betrachten. Wie einleitend schon beschrieben ist der Kindergarten ein *weiblicher Raum*, was sich auch in der räumlichen Gestaltung und Ausstattung widerspiegelt. Buben finden oft weniger Angebote vor, die ihren zugeschriebenen Interessen und Vorzügen entsprechen, wie Werkbänke, Fußballplätze etc. Dies könnte aber auch die Möglichkeit für Mädchen behindern, ihren Handlungsspielraum geschlechtsuntypisch zu erweitern. Daher ist vom pädagogischen Fachpersonal darauf zu achten, möglichst die Interessen beider Geschlechtergruppen in die Raumgestaltung miteinzubeziehen.

Es ist zunächst wichtig, systematisch zu beobachten, wie Mädchen und Buben die zur Verfügung stehenden Räume und Angebote nutzen. Rohrmann und Wanzeck-Sielert (vgl. Rohrmann und Wanzeck-Sielert, 2014, S. 169) beschreiben den Wohn- und Familienspielbereich, den Maltisch oder auch das Kinderatelier als beliebte Orte der Mädchen, während die Buben sich eher im Bau- und Konstruktionsbereich, im Bewegungsraum und am Werk Tisch zusammenfinden. Am ehesten treffen Buben und Mädchen beim Basteln und Werken, bei Rollen- und Regelspielen aufeinander. Durch die Beobachtung der Spielinteressen lässt sich erkennen, wo Kinder gut zusammen spielen können bzw. wo es zu Konflikten kommt und welche Bereiche ungenutzt bleiben.

Um die Spielräume den kindlichen Bedürfnissen anzupassen, können sie in partizipative Entscheidungs- und Umgestaltungsprozesse miteinbezogen werden. Räume sollen sowohl geschlechtstypisches Spielen erlauben, als auch für Überschreitungsmöglichkeiten von Stereotypen anregend sein. Pädagog_innen könnten Spielorte zur Verfügung stellen, die veränderbar und nicht vordefiniert sind, wie *Rumpelräume*, *Stöberplätze*, *Kuschelcouches*, *Bibliotheken* anstelle von klassischen Puppen- und Bauecken. Einer Studie (vgl. Mayer et al., 2013, zit. nach Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 167-168) zufolge, nahm das gemeinsame Spiel von Buben und Mädchen signifikant zu, als die Puppen- und Bauecke zu einem geschlechtsneutralem Spielbereich zusammengelegt wurden. Die sozial-emotionalen Kompetenzen von Buben sowie das räumliche Denken von Mädchen verbesserten sich durch dieses Experiment. Sollen Mädchen und Buben also den Raum bekommen, den sie wirklich brauchen, muss von der Unterteilung der Lernumgebung in streng voneinander getrennte Themenbereiche Abstand genommen werden. Stattdessen sollten die Bereiche großzügiger und miteinander verknüpft werden, um dadurch Bereiche für kreatives Denken und Handeln zu schaffen (vgl. Olbert, 2008, S. 58).

Spielzeug könnte in flexiblen, neutralen Rollcontainern gelagert werden, wodurch der gezielte Griff nach dem immer gleichen Spielzeug vermieden werden würde. Alltägliche Spielgewohnheiten könnten beispielsweise mittels spielzeugfreier Kindertage, Walddage oder Verkehrter-Welt-Tage durchbrochen werden.

5.4. Partizipation

Die Beteiligung der Kinder - Partizipation - hat zwischenzeitlich einen hohen Stellenwert und ist als wesentlicher Schlüssel kindlicher Bildungsprozesse in der Institution Kindergarten anzusehen. Sie ist eine grundsätzliche Haltung - ein demokratisches Prinzip - anderen gegenüber Wertschätzung und Achtung entgegenzubringen und ein seit 1989 in der UN-Kinderrechtskonvention völkerrechtlich verbindliches Menschenrecht. Kinder lernen durch Partizipation Solidarität, Toleranz und Verantwortung für eigenes Handeln zu übernehmen (vgl. Dräger, 2008, S. 135, 139).

Partizipation hängt vielfach von den Vorgaben und pädagogischen Möglichkeiten der Beteiligung, wie Gruppenversammlungen, Kinderkonferenzen, Kinderparlamente etc. ab. In Partizipationsprozessen geht es darum, respektvoll mit allen betroffenen Kindern, ihre Individualität ernstnehmend, in einen Dialog zu treten, sich in sie hineinzusetzen und ihre lebensweltlich geprägten Ausdrucksformen und -möglichkeiten zu berücksichtigen - und zu erweitern (vgl. Focks, 2016, S. 127).

Geschlechtersensible Pädagog_innen können diese Prozesse unterstützen, indem sie zunächst beobachten, wo Kinder Doing Gender-Prozesse zeigen (Spielmaterialien, Raumnutzung, Konflikt- und Bewegungsverhalten). Weiters gilt es neue, geschlechtsuntypische Erfahrungen in den alltäglichen Tagesablauf einzubauen, damit diese erprobt und selbstverständlich werden können. Denn erst wenn Kinder verschiedene Möglichkeiten der Verhaltens-, Spiel- und Ausdrucksformen kennengelernt haben, können sie entscheiden, welche ihren individuellen Interessen, Wünschen und Fähigkeiten entsprechen. Wenn von Kindern die Rede ist, darf in der gendersensiblen Pädagogik nicht übersehen werden, dass es sich dabei um Buben und Mädchen handelt. Ein Beispiel für eine geschlechterbewusste Umsetzung von Partizipation könnte sein: Kinder werden eingeladen, sich an der Gartenumgestaltung zu beteiligen, wobei das pädagogische Fachpersonal auch auf geschlechtsuntypische Alternativen aufmerksam macht. Alle Beteiligten sollen dabei die Möglichkeit erhalten, ihre individuellen, geschlechtsunabhängigen Interessen zu entdecken und Geschlechterordnungen zu überschreiten. Durch diese gleichwertige Beteiligung an Entscheidungen in Alltagssituationen und Projekten können Kinder Selbstbewusstsein entwickeln und Selbstwirksamkeit erfahren (vgl. Focks, 2016, S. 127-131).

5.5. Elternarbeit

Um das Lebensumfeld der Kinder in der pädagogischen Arbeit berücksichtigen zu können, ist es von großer Bedeutung, die Mütter und Väter bzw. die Sorgeberechtigten oder Bildungspartner_innen aktiv in den Kindergartenalltag miteinzubeziehen. Um das zu erreichen, ist es notwendig, dass das Team über die Lebenssituationen ihrer Bildungspartner_innen Bescheid weiß und sich darüber

im Klaren ist, was es von diesen hinsichtlich ihrer individuellen Einstellungen, Erwartungen und Wertvorstellungen erwarten können (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 203). Pädagog_innen könnten in *Tür-und-Angel-Gesprächen*, der häufigsten Form der Elternarbeit, Eltern sensibilisieren und anregen, ihre Kinder in eher geschlechtsuntypischen Bereichen zu fördern, indem sie erzählen, was ihre Tochter oder ihr Sohn heute gemacht hat, beispielsweise hat die Tochter beim Kopieren bzw. der Sohn beim Tischdecken geholfen (vgl. Dräger, 2008, S. 127).

Soll Gender Mainstreaming in der Institution Kindergarten installiert und umgesetzt werden, ist es zunächst wichtig, dass sich das pädagogische Team über die Notwendigkeit und Zielsetzung geschlechtssensibler Pädagogik einig ist und diese nach außen vertreten kann. Diese Umsetzung ist nur in der Zusammenarbeit mit den primären Bezugspersonen der Kinder realisierbar. Männliche Bezugspersonen sind demnach, genauso wie weibliche, in das Bildungsgeschehen ihres Kindes, in Ausflüge, Feste, Projekte, Elterngespräche und Elternabende, miteinzubeziehen. Mütter und Väter sind daher gleichermaßen anzusprechen (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 205) und zu beteiligen, indem Informationen gezielt an beide Geschlechter, mit *Lieber Vater, liebe Mutter* bzw. neutral an *Liebe Eltern, Liebe Bildungspartner_innen* gerichtet werden. Sätze wie: *Liebe Mama, bitte neue Ersatzwäsche mitbringen!* sind leider keine Seltenheit.

Partizipationsmöglichkeiten für Eltern sind beispielsweise, aus jeder Gruppe einen Mann *und* eine Frau als Elternvertretung in den Elternzirkel einzuladen oder Elternbesuchstage und Eltern-Kind-Aktivitäten, wie *Leseeltern*, anzubieten, bei denen sowohl die Mütter als auch die Väter die Möglichkeit nutzen sollen, mit ihrem Kind den Kindergartenalltag zu erleben. Weiters ist es wichtig, Eltern spezielle Elternabende zu den Themen geschlechtersensibler Pädagogik, Geschlechterfragen, Spiel und Spielzeug unter Genders Gesichtspunkten, etc. anzubieten, um ihnen zu vermitteln, welche Rolle geschlechterbewusstes Handeln für die Entwicklung ihres Kindes spielt und um sie an dem Gender Mainstreaming-Prozess zu beteiligen. Es bietet Eltern die Möglichkeit, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren und mit dem pädagogischen Team gemeinsam Möglichkeiten zur Umsetzung geschlechtersensibler Pädagogik zu entwickeln.

Die Elternarbeit erfordert hier eine besonders achtsame Vorbereitung und Durchführung (vgl. Rohrmann und Wanzeck-Sielert, 2014, S. 207).

Den Eltern muss von Beginn an deutlich werden, dass es bei Fragen der Geschlechtsrolle kein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gibt, sondern es um die gegenseitige Ermutigung und Hilfe auf der gemeinsamen Suche nach alltäglichen Antworten auf ganz individuelle Probleme und Fragen ihrer Kinder geht. (Rohrmann & Thoma, zit. nach Rohrmann und Wanzeck-Sielert, 2014, S. 207)

Der Einbezug der Eltern als primäre Bezugspersonen soll den Kindern einerseits eine innenfamiliäre Auseinandersetzung mit diesen Themen ermöglichen, andererseits ist er maßgeblich für das Gelingen der Umsetzung geschlechtersensibler Pädagogik. Dadurch können Pädagog_innen angemessene Partner_innen für die Eltern sein, sie einbinden und transparent machen, was Bildungs- und Erziehungsarbeit mit all ihren Facetten bedeutet.

6. Zusammenfassung

Ziel meiner Arbeit ist es, die formulierten Forschungsfragen mittels einer Literaturrecherche zu beantworten und herauszufinden, wodurch sich gendersensible Pädagog_innen in der konkreten Arbeit auszeichnen. Diese Hauptforschungsfrage gliedert sich in detaillierte Subforschungsfragen, welche die einzelnen Teilbereiche beleuchten. Von Interesse ist, welche Kompetenzen Pädagog_innen erwerben müssen, um gendersensibel handeln zu können und wie sie als Vorbilder Performing- und Doing Gender im Alltag umsetzen können. Von weiterer Relevanz ist, was Pädagog_innen bei der Auswahl von Bildungsangeboten und -materialien, aber auch bei der Raumgestaltung beachten müssen, um geschlechtersensiblen Gesichtspunkten zu entsprechen und wie sie die Eltern bzw. Bildungspartner_innen auf die Notwendigkeit eines genderbewussten Umgangs mit ihren Kindern sensibilisieren können.

Eine der Subforschungsfragen beschäftigt sich mit den spezifischen Kompetenzen, die Pädagog_innen erwerben müssen, um gendersensibel handeln zu

können. Die einfache Antwort lautet: *Genderkompetenz* (vgl. Kapitel 4.3). Diese setzt sich aus drei Komponenten zusammen: Wollen, Wissen und Können. Ausschlaggebend für die Umsetzung gendersensibler Pädagogik ist zunächst die persönliche Haltung der Pädagog_innen selbst.

Die Komponente *Wollen* bedeutet, motiviert zu sein, gleichstellungsorientiert und antidiskriminierend zu handeln, aber auch, bereit zu sein, allfällige Umsetzungshürden in Kauf zu nehmen, wie: Aufmerksamkeit auf geschlechtergerechte Sprache, auf die gendersensible Auswahl der Bildungsangebote, -materialien und die Raumgestaltung zu legen sowie die Eltern entsprechend einzubinden. Es bedeutet weiter, entgegen Geschlechterzuschreibungen und -stereotype zu handeln bzw. diese aufzudecken und aufzubrechen. Die Komponente *Wissen* erfordert einerseits die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Gender in seiner Komplexität und andererseits die Aneignung entsprechenden Fachwissens. Die dritte Komponente *Können* bedeutet für pädagogische Fachpersonen geschlechtergerechte Analyse- und Handlungskompetenzen zu entwickeln, Gendersensibilität permanent in die alltägliche Arbeit miteinzubinden und diese im Team bzw. mittels Fortbildungen, Supervisionen u.ä. laufend zu reflektieren.

Eine weitere Forschungsfrage widmet sich der Vorbildwirkung der Pädagog_innen, die geschlechtersensibel handeln wollen. Im Bezug darauf sollte diesen bewusst sein, dass sie mittels ihrer eigenen Sozialisation, ihrer persönlichen Haltungen und Einstellungen, ihrem Performing- und Doing Gender, die Geschlechtersozialisation der ihnen anvertrauten Kinder maßgeblich mitbeeinflussen und bedingen. Durch die ständige verbale Begleitung kindlichen Handelns nimmt die Verwendung geschlechtergerechten Sprachgebrauchs - Performing Gender - eine zentrale Rolle im Kindergartenalltag ein. Wie im theoretischen Teil (vgl. Kapitel 3.3.1) ausführlich beschrieben, ist geschlechtergerechte Sprache für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von essentieller Bedeutung und muss schon in der frühen Kindheit verankert und geprägt werden. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, dass in der Bildungsinstitution Kindergarten die Elementarpädagog_innen dafür Sorge tragen, dass Kinder auch durch sprachliche Antidiskriminierung alle Voraussetzungen für eine bestmögliche Entwicklung erhalten. Durch die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur wurde klar, dass die Verwendung des generischen Maskulinums als diskriminierend

interpretiert werden muss und im geschlechtergerechten Sprachgebrauch keinen Platz haben kann: werden Mädchen und Frauen nicht explizit benannt, werden sie auch nicht mitgedacht - weder von den Sprechenden, noch von den Zuhörenden Personen. Daher müssen auch die Eltern bzw. Bildungspartner_innen entsprechend angesprochen werden. Die feministische Sprachwissenschaft hat hier unterstützend Strategien und Vorschläge für geschlechtergerechten Sprachgebrauch entwickelt und vorgelegt (vgl. Kapitel 3.3.2). Performing Gender gehört daher für Pädagog_innen zu den grundlegendsten Aspekten von Genderkompetenz und ist, im Sinne von Gender Mainstreaming, ein Beitrag zur Gleichstellung, Gleichberechtigung und Chancengleichheit aller Geschlechter im Denken und Handeln (vgl. Kapitel 3.3.3).

Doing Gender ist ein Prozess der Übernahme von Geschlechterzuschreibungen, der permanent und wechselseitig inszeniert und reproduziert wird. Er wird durch Sozialisation erworben und beschreibt eine immerwährende Praxis von Zuschreibungs- und Darstellungsroutinen, die im Laufe der Zeit verfestigt werden und identitätswirksam sind. Zu Doing Gender zählt auch die Vergeschlechtlichung von Kleidung, Spielmaterial, Farbe etc. In unreflektierten Doing Gender Prozessen werden typische Verhaltensweisen von Mädchen bzw. Buben gefördert und untypische verhindert. Diesen diskriminierenden Prozessen müssen gendersensible Pädagog_innen entgegenwirken, indem sie ihre Vorbildwirkung und ihre Handlungen kritisch hinterfragen und reflektieren (vgl. Kapitel 3.2). Eine Einbindung des Doing Gender-Ansatzes in die pädagogische Praxis bedeutet folglich, dass Alltagssituationen mittels der *Genderbrille* analysiert und professionelle Handlungen darauf aufgebaut werden müssen.

Genderbewusst arbeitende Pädagog_innen ermöglichen eine Erweiterung geschlechtstypischer und geschlechtsuntypischer Themen gleichermaßen, indem sie im Rahmen vertrauensvoller Beziehungen zu den Kindern, herrschende Gender-Vorstellungen hinterfragen, irritieren, dekonstruieren, erweitern und Stereotype erschüttern. Konkret können sie Doing Gender-Prozesse in den Kindergartengruppen aufbrechen, indem sie sich aktiv in die Gespräche der Kinder einmischen, Vorurteile und Diskriminierungen als solche aufdecken und als Diskussionsanlässe aufgreifen. Sie nehmen die Kinder und ihre geschlechtsbezogenen Bedürfnisse ernst und bringen alternative gender- und vorurteilsbewuss-

te Inhalte in ihre Dialoge ein. Genderkompetente Pädagog_innen bauen neue geschlechtsuntypische Erfahrungen in ihren Tagesablauf ein, damit diese erprobt werden können und lassen die Kinder an all diesen Prozessen partizipieren (vgl. Kapitel 4.1; 4.3). Performing und Doing Gender sind damit wesentliche Aspekte von Genderkompetenz, die in der persönlichen Haltung der Pädagog_innen zum Ausdruck kommen. Diese muss auf einer genderentsprechenden Lebenshaltung basieren, um authentisch und überzeugend gelebt werden zu können. Die Umsetzung in die konkrete Praxis wird in den pädagogischen Bildungsangeboten, den Spiel- und Bildungsmaterialien und in den räumlichen Konzepten sichtbar.

Eine Subforschungsfrage befasst sich mit der Auswahl von Bildungsangeboten und Bildungsmaterialien unter geschlechtssensiblen Gesichtspunkten. Bildungsangebote sind vorstrukturierte pädagogische Vorhaben für eine bestimmte Zielgruppe, beispielsweise zur Entwicklungsförderung. Zu Bildungsmaterialien zählen Bilderbücher, Brettspiele, Reime, Sprüche, Lieder etc. Werden diese unter dem Gender-Blick betrachtet, müssen Pädagog_innen darauf achten, den Zugang so zu gestalten, dass sowohl Mädchen als auch Buben gleichermaßen angesprochen werden und sie in allen Bildungsbereichen ihren eigenen Interessen entsprechende Erfahrungen sammeln können. Bildungsangebote und -materialien sollen geschlechtstypische und -untypische Bereiche fördern und das Wissen über die Vielfalt von Lebensgewohnheiten, Familienformen, Berufsrollen und Geschlechtern mit den Kindern sowohl reflektieren als auch erweitern. Speziell bei der Auswahl von Kunst- und Kulturmaterialien soll darauf geachtet werden, dass sie einerseits keine stereotypen und diskriminierenden Inhalte, Abbildungen und Zuordnungen beinhalten und dass andererseits männliche und weibliche Künstler_innen gleichermaßen vertreten sind.

Bildungsangebote und -materialien sollen so ausgewählt werden, dass sie gängige Geschlechterrollenklischees aufbrechen, unterschiedliche Identifikationsmöglichkeiten anbieten und Handlungsspielräume erweitern. Bei der pädagogischen Materialanschaffung unter gendersensiblen Gesichtspunkten wird auch darauf geachtet, keine geschlechtsspezifisch assoziierten Farben zu wählen. Bereits vorhandenes Material kann genutzt werden, um mit Kindern über Diskriminierung, Geschlechterrollenzuschreibungen, Gleichbehandlung und

Gleichberechtigung im Kindergartenalltag und auch außerhalb zu diskutieren und zu reflektieren. Pädagog_innen können sich mit genderreflektierenden Fragen helfen, ihre Alltagsgestaltung, Angebote, Materialien, Räume und Projekte auf Geschlechtergerechtigkeit zu prüfen und zu beleuchten, inwiefern sie einschränkende Geschlechterkonstruktionen eher stabilisieren oder kritische Auseinandersetzungen fördern (vgl. Kapitel 5.1; 5.2).

Die nächste Subforschungsfrage betrifft die Umsetzung von Gendersensibilität in der Raumgestaltung (vgl. Kapitel 5.3). Wissend, dass der Kindergarten ein *weiblicher Raum* ist, der sich auch in der Gestaltung und Ausstattung der Kindertageseinrichtungen widerspiegelt, ist es wichtig, darauf zu achten, die Interessen aller Geschlechtergruppen miteinzubeziehen und umzusetzen. Vor allem gilt dies für meist vernachlässigte Angebote für Interessen, die eher Buben zugeschrieben werden, wie Werkbänke, Fußballplätze etc. Um hier gendersensibel agieren zu können, müssen Pädagog_innen zunächst systematisch beobachten und analysieren, wie Mädchen und Buben die zur Verfügung stehenden Räume und Angebote nutzen. Dadurch lässt sich erkennen, welche Bereiche eher von Mädchen bzw. eher von Buben genutzt werden, wo Kinder gut zusammen spielen können bzw. wo es zu Konflikten kommt und welche Bereiche ungenutzt bleiben. Durch Partizipation können Kinder miteinbezogen werden, Spielorte zu gestalten, die ihren Spielinteressen entgegenkommen, geschlechtstypisches und -untypisches Spielen erlauben und Überschreitungsmöglichkeiten anregen (vgl. Kapitel 5.4).

Die letzte Subforschungsfrage beschäftigt sich mit der Einbeziehung der Bildungspartner_innen. Nicht zuletzt müssen die Erziehungsberechtigten der Kinder aktiv in den Kindergartenalltag integriert werden, da diese für die Bildung und Erziehung ihres Kindes außerhalb der Institution Kindergarten zuständig sind. Um sie u.a. auch in den Gender Mainstreaming-Prozess miteinbeziehen zu können, ist es für Pädagog_innen von grundlegender Bedeutung, sich über deren individuelle Einstellungen, Erwartungen und Wertvorstellungen zu informieren und Bescheid zu wissen. Männliche und weibliche Bezugspersonen sollen stets gleichermaßen angesprochen und aufgefordert werden an der Bildungsarbeit aktiv teilzunehmen. In Elternabenden und Elterngesprächen werden sie über die Themen Gender, Performing Gender, Geschlechterfragen und

die Ziele gendersensibler Pädagogik informiert und inkludiert. Diese Maßnahmen zur Teilhabe und Information können helfen, Eltern zu vermitteln, welche Rolle geschlechterbewusstes Handeln für die Entwicklung ihres Kindes spielt. Es bietet ihnen die Möglichkeit ihr eigenes Verhalten zu reflektieren und mit dem pädagogischen Team gemeinsame Umsetzungsmöglichkeiten gendersensibler Pädagogik zu entwickeln und auszuhandeln. Dies erfordert eine besonders achtsame Vorbereitung und Durchführung seitens der Pädagog_innen (vgl. Kapitel 5.5).

Zusammenfassend und als Antwort auf die Hauptforschungsfrage wird nochmals komprimiert festgehalten, welche Kompetenzen Elementarpädagog_innen benötigen, um der Geschlechtervielfalt der Kinder gerecht zu werden und diese bei der Entwicklung ihrer persönlichen Geschlechtsidentität zu begleiten: Um gendersensible Pädagogik umzusetzen ist es unerlässlich, dass Pädagog_innen fähig sind, eine Situation zu analysieren, daraus Strategien für kompetente Handlungen abzuleiten und diese zu reflektieren. Dafür benötigen sie Genderkompetenz, welche Pädagog_innen mittels dreier Komponenten erwerben: dem Wollen, welches sich auf die ganz persönliche Einstellung und das Interesse an Gleichbehandlung und Gleichberechtigung bezieht; dem Wissen, welches sich die interessierten Personen durch Literatur, Weiterbildung, etc. aneignen und dem Können, welches sich auf die sich daraus ableitende Analysefähigkeit und Handlungskompetenz bezieht.

Gendersensible Pädagog_innen wissen aber auch um die (geschlechts-)identitätsstiftende Wirkung von Sprache, sind sensibel für die Konstruktion von Geschlecht in ihrer Kommunikation und bedienen sich des Performing Gender. Sie reflektieren ihre eigenen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit und gehen bewusst mit Inszenierungen von Geschlecht um. Genderkompetente Pädagog_innen eröffnen Mädchen und Buben zahlreiche Möglichkeiten, bei denen sie mit geschlechtsuntypischen Spielen und Verhaltensweisen experimentieren können. Mittels vielfältiger Bildungsangebote und -projekte ermuntern und unterstützen sie die Kinder, sich mit ihrer individuellen Geschlechtsidentitätsentwicklung auseinanderzusetzen und sich von den vorherrschenden stereotypen Vorstellungen und Zuschreibungen von *richtigen Mädchen* bzw. *richtigen Buben* zu lösen und zu entfalten. Genderfachleute besprechen mit den

Kindern, wenn diese sich gegenseitig in Gender-Schubladen stecken und ermutigen sie, sich darüber kritische Gedanken zu machen und damit Genderstereotype aufzubrechen. Weiters achten Pädagog_innen auf differenzierte und auf alle Geschlechter bezogene Planungen und Konzeptionen und reflektieren diese durch die Gender-Brille in Selbstevaluationen, Teamgesprächen und Supervisionen. Gendersensible Pädagog_innen integrieren die Angehörigen der Kinder und sprechen beide Geschlechter explizit an, um sie an Gender Mainstreaming-Prozessen teilhaben zu lassen.

Gender Mainstreaming im Elementarbereich ist Bestandteil der österreichischen und europäischen Gesetzgebung und bedeutet Gleichstellung und Chancengleichheit für alle Geschlechter, das Vermeiden von Benachteiligungen und Einschränkungen aufgrund des Geschlechts. Gender Mainstreaming sollte aufgrund dessen *state of the art* und selbstverständlich sein. Daher muss es auch im Interesse der Kindergartenleitungen, -einrichtungen und des pädagogischen Teams sein, gendersensible Pädagogik im Alltag zu integrieren und zu leben. Um diese Ziele und Vorgaben zu erreichen, ist ein hohes Engagement seitens der Pädagog_innen gefordert, da in den Ausbildungsstätten Gender zwar allgemein thematisiert wird und zum Lehrplan gehört, jedoch nicht immer in der nötigen Tiefe behandelt und von den Praxislehrkräften eingefordert und gefördert wird. In der täglichen Praxis können Pädagog_innen, die sich dem Thema - meist aus Eigeninteresse - verschrieben haben, durch Fort- und Weiterbildungen gefördert und unterstützt werden.

7. Literatur- und Quellenverzeichnis

AMG Tirol. (2015). *Geschlechtersensible Pädagogik in elementaren Bildungseinrichtungen. Leitfaden für die praktische Arbeit*. Zugriff am 21.11.2016. Verfügbar unter: <https://www.tirol.gv.at/gesellschaft-soziales/frauen/publikationen>.

Cemmel, Laura Katarina. (2015). *Die Rolle geschlechtergerechter Sprache in der immersiven Sprachbildung*. Masterthesis. Universität Wien, Wien.

Dräger, Tanja. (2008). *Gender Mainstreaming im Kindergarten (Dialogisches Lernen)*. Ibidem-Verlag, Stuttgart.

GenderKompetenzZentrum Humboldt Universität Berlin. (2012). *Genderkompetenzen*. Zugriff am 11.6.2017. Verfügbar unter: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gender/genderkompetenz.html>.

Giebeler, Corinna. (2010). Zwei Geschlechter gibt es nicht...Geschlechter-Geflechte in der Pädagogik der Kindheit. In *Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit* 11/12 (S. 28-36).

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

Kero, Judith M. (2016). *Geschlechtergerechte Sprache im Internetauftritt psychosozialer Berater_innen*. Masterthesis. Universität Krems, Krems. <http://permalink.obvsg.at/duk/YC00339623>.

Kero, Judith M. (in Vorbereitung). *Mind the Gap. Checkliste zur Vermeidung diskriminierender Sprache (in Internetauftritten) von Psychotherapeut_innen, Supervisor_innen und Berater_innen* (vorläufiger Titel).

Kuger, Susanne, Kluczniok, Katharina, Sechtig, Jutta & Smidt, Wilfried. (2011). Gender im Kindergarten. Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2011) 2, S. 269-288.

- Kunert-Zier, Margaritta. (2005). *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogische Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olbert, Patricia. (2008). Gender und Lernen - Zwei Seiten derselben Medaille, die es lohnt, genauer zu betrachten. In Margaritta Kunert-Zier & Margret Krannich (Hrsg.^{innen}). *Vom Geschlechterquatsch zum Geschlechterparcours. Geschlechtergerechte Bildung und Erziehung vom Kindergarten bis zum Jugendtreff* (S. 47-59). Essen: Klartext Verlag.
- Prommer, Elisabeth & Linke, Christine. (2017). *Audiovisuelle Diversität? Geschlechterdarstellungen in Film und Fernsehen in Deutschland*. Institut für Medienforschung, Philosophische Fakultät, Universität Rostock. Zugriff am 10.8.2017. Verfügbar unter: https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Presse/Pressemeldungen/Broschuere_din_a4_audiovisuelle_Diversitaet_v06072017_V3.pdf.
- Rabe-Kleberg, Ursula. (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Rohrmann, Tim. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 9.7.2017. Verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf.
- Rohrmann, Tim & Christa Wanzeck-Sielert. (2014). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schneider, Claudia. (2014). *Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik*. Zugriff am 20.8.2017. Verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/geschlechtssensible-paed-leitfaden.pdf>.
- Schneider, Claudia. (2015). *Education Box 2015. Gendersensible Pädagogik*. Zugriff am 21.11.2016. Verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/educationbox/pdf/educationbox2015-grundlagen.pdf>.

Stadt Wien. (2011). *Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren und eine diskriminierungsfreie Bildsprache*. Zugriff am 30.11.2016. Verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/medien/service/medienarbeit/richtlinien/leitfaden-gender>.

Walter, Melitta. (2008). „Und wofür soll das gut sein?“ Genderpädagogik als Bildungsauftrag. In Margaritta Kunert-Zier & Margret Krannich (Hrsg.^{innen}). *Vom Geschlechterquatsch zum Geschlechterparcours. Geschlechtergerechte Bildung und Erziehung vom Kindergarten bis zum Jugendtreff* (S. 25-45). Essen: Klartext Verlag.