

Melanie Schinnerl:

Welche Rolle spielt Geschlecht im Kindergarten?

Zusammenfassung

Zwar hängt die Sozialisation von einer Vielzahl von Lebensbedingungen ab, dennoch stellt das Erlernen der Geschlechtlichkeit für Kinder eine übergeordnete Entwicklungsaufgabe dar. Eine (neben der Familie) dominante Sozialisationsinstanz, die einen essenziellen Beitrag für den Aufbau von Vorstellungen von Geschlecht leistet, sind dabei vor allem Kindergärten und das hier tätige (pädagogische) Personal. Im Rahmen des Kindergartenalltags kann Geschlecht auf unterschiedliche Weise dramatisiert bzw. de-thematisiert werden. Auf Basis eines Multi-Methoden-Designs, bestehend aus Beobachtung, fotografischer Raumanalyse und Gruppendiskussion, wurde in zwei ländlichen Kindergärten untersucht, inwiefern Geschlecht in der pädagogischen Alltagspraxis von Relevanz ist. Die Analyse zeigt, dass das kindliche Verhalten in unterschiedlichen Bereichen von einem *doing gender* geprägt ist, während beim Alltags Handeln der (pädagogischen) Fachkräfte das Postulat der Gleichstellung der Geschlechter gilt.

Schlagworte: Kindergarten, soziales Geschlecht, doing gender, undoing gender, Sozialisation

Abstract

Although socialization depends on a variety of living conditions, learning gender is an important developmental task for children. A dominant instance of socialization (besides the family), which is of crucial importance for the development of ideas about gender, is kindergartens and the (educational) staff working there. In the context of daily routine in kindergartens, gender can be dramatized or de-thematized in different ways. Based on a multi-method design consisting of observation, photographic analysis, and group discussion, the extent to which gender is relevant in everyday pedagogical practice was investigated in two rural kindergartens. The analysis shows that child behavior is characterized by doing gender in different spheres, while the postulate of gender equality is valid for the everyday actions of (educational) professionals.

Keywords: kindergarten, social gender, doing gender, undoing gender, socialization

1. Einleitung

Nach wie vor ist Geschlecht eines der dominantesten Ordnungskriterien in unserer modernen Gesellschaft und bildet nach Carolin Küppers (2012: o.A.) ein „handlungswirksames und grundlegendes gesellschaftspolitisches Strukturierungsprinzip“. Davor sind auch die Kleinsten in unserer Gesellschaft nicht gefeit – bereits bei ihrer Geburt werden sie als männlich oder weiblich „ausgewiesen“. Nach Margarete Blank-Mathieu (1996: 14) sind Kinder auch bereits ab diesem Zeitpunkt mit geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen ihnen gegenüber konfrontiert. Die physischen Anlagen treffen auf eine Reihe von Sozialisationsinstanzen, welche der nachwachsenden Generation Verhaltensweisen und auch Normen vermitteln (vgl. Wagner 2014: o.A.). Eine dieser zentralen Sozialisationsinstanzen ist der Kindergarten.

In der wissenschaftlichen Forschung wurde zwar das biologisch begründete Verständnis von Geschlecht revidiert, im Alltagswissen ist es jedoch oftmals weiterhin präsent (vgl. Hartmann-Tews 2003: 14ff.). Für den Aufbau von Vorstellungen über Geschlecht bzw. für die Ausbildung der eigenen Geschlechtsidentität hat besonders das Alter zwischen zwei/drei und sechs Jahren eine große Bedeutung, denn in dieser Zeit eignen sich Kinder verstärkt Wissen über ihr eigenes Geschlecht an, sie entwickeln ein Geschlechtsbewusstsein (vgl. Raffelsberger 1999: 14). Dies ist auch das Alter, in dem die Kinder in der Regel den Kindergarten besuchen.

Die Konstruktion von Geschlechterwissen seitens der Kinder wird dadurch beeinflusst, „wie die Erwachsenen auf sie und ihre Handlungen reagieren und welche Normen sie dadurch setzen. Geschlechterwissen wird selten explizit, jedoch häufig implizit vermittelt“ (ebd.). Es kommt seitens der Kinder zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht, welche sich nach Wagner, die maßgeblich auf Überlegungen Kohlbergs referiert, in fünf Schritte gliedern lässt: „Zuordnung des eigenen Geschlechts und das der anderen, das Wissen um geschlechtsabhängige Attribute (Stereotype), die hohe Bewertung des eigenen Geschlechts und [das] Erlangen der Geschlechterkonstanz“. (Wagner 2014: o.A.) Dabei bieten stereotype Merkmale wie Kleidung oder Verhaltensweisen (z.B. Schminken) den Kindern Orientierung beim Abgrenzen der Geschlechter. Zudem entsteht in diesem Alter der Wunsch der Darstellung der eigenen Geschlechtszugehörigkeit, sodass sie „häufig in für sie geschlechtstypischen Spielsituationen mit gleichgeschlechtlichen Gruppen anzutreffen und im Einhalten entsprechender Verhaltensweisen zu beobachten sind“ (Wagner 2014: o.A.).

Mit Bezugnahme auf das Modell von Kohlberg erreichen Wagner zufolge Kinder im Alter von etwa fünf bis sechs Jahren eine Geschlechterkonstanz, „in der sie von der Sicherheit geleitet werden, dass ihr Geschlecht irreversibel ist“ (Wagner 2014: o.A.). Dadurch kommt es im Spiel zu Situationen, in denen auch gegengeschlechtliche Rollen eingenommen werden. Gleichzeitig rückt jedoch auch die eigene Geschlechtlichkeit in den Fokus, sodass sich Jungen und Mädchen häufiger mit geschlechtstypischen

Inhalten auseinandersetzen, diese verinnerlichen und teils durch Nachahmung zum Ausdruck bringen. Damit formen die Jungen und Mädchen kontinuierlich ihr Selbstbild.

Folgt man der Auffassung, dass Geschlechtsidentität ein Bestandteil von Sozialisationsprozessen (und nicht angeboren) ist, kann nach Wagner (2014: o.A.) angenommen werden, „dass geschlechtsspezifische Eigenschaften und Verhaltensweisen erlernbar sind und in Abhängigkeit zu dem von Bezugspersonen und anderen Menschen im direkten Umfeld gezeigten geschlechtsspezifischen Verhalten stehen.“ Neben der Familie kommt dabei dem Kindergarten eine wichtige Rolle zu. Im Kindergarten kann Geschlecht auf unterschiedliche Art und Weise – sei es durch institutionelle Bezugspersonen, von den Kindern selbst (z.B. Peers) oder aber auch in Abhängigkeit vom Raum-, Spielzeug- und Medienangebot – dramatisiert, also „explizit ins Zentrum der Interaktion gestellt werden“ (Nentwich/Vogt/Tennhoff/Schälin 2014: 3). Es kann aber auch de-thematisiert werden, „indem die Geschlechtszugehörigkeit in den Hintergrund tritt“ (ebd.).

Diese Überlegungen bildeten die Basis für eine Untersuchung, deren Ergebnisse im Nachfolgenden präsentiert werden. Mit Bezugnahme auf die theoretischen Konstrukte des *doing gender* und *undoing gender* wurde analysiert, inwiefern diese in den Kindergartenalltag Eingang finden. Der vorliegende Beitrag basiert auf meiner Masterarbeit, welche ich unter dem Titel *Doing Gender in der Kindertagesstätte?* (2016) am Institut für Soziologie an der Johannes Kepler Universität Linz verfasst habe. Sowohl die Aktualität des Themas als auch die geringe Zahl an empirischen Ergebnissen in der österreichischen Forschungslandschaft haben mich dazu bewogen, die zentralen Ergebnisse zu veröffentlichen. Im Rahmen der Masterarbeit wurde, basierend auf einem Multi-Methoden-Design, in zwei ländlich gelegenen Kindergärten untersucht, inwiefern Geschlecht im Kindergartenalltag eine Rolle spielt. Nachfolgend erfolgt nach einer anfänglichen Einordnung des Themas in die wissenschaftliche Debatte um Geschlecht und Gender die Darstellung des methodischen Vorgehens, bevor in einem dritten Schritt zentrale Ergebnisse der Untersuchung präsentiert werden.

2. Die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit

Caroline Hagemann-White (1988: 32) spricht von der „Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit“, die jede*n von uns dazu zwingt, die soziale Welt stets als zweigeschlechtlich segregiert wahrzunehmen. Dementsprechend werden Frauen bzw. Männern bestimmte Verhaltensweisen qua Geschlechtszugehörigkeit zugeschrieben. Die Distanzierung von diesem biologisch geprägten Denkmodell, hin zur Betrachtung der Determinanten der Geschlechterverhältnisse als soziale Konstrukte, ist das Ziel jener Theoretiker*innen die sich unter dem hier zu erläuternden *doing-gender*-Ansatz subsumieren. Die Vertreter*innen des *doing-gender*-Ansatzes verweisen darauf, dass es

keine natürlichen Geschlechtsunterschiede gibt, oder, wie Angelika Wetterer es ausdrückt, keine „außerkulturelle Basis sozialen Handelns“ (Wetterer 2008: 122).

Die Unterscheidung von Sex und Gender hat mittlerweile eine weite Verbreitung gefunden. Mit Gender wird üblicher Weise das soziale Geschlecht bezeichnet. Es bezieht sich auf vergeschlechtlichtes Handeln von Frauen und Männern, das in sozialen Interaktionen erlernt wird. Dagegen bezieht sich Sex auf das biologische Geschlecht, das u.a. an äußeren Geschlechtsmerkmalen festgemacht wird. In vielen Fällen schwingt jedoch eine unhinterfragte Annahme mit, der zufolge Sex als das primär Prägende gilt. Dieser Annahme impliziert zugleich, dass es zwischen den Geschlechtern einen vorgegebenen „natürlichen Unterschied“ gibt.

3. Die soziale Konstruktion von Geschlecht

„Wir werden nicht als Frauen geboren, wir werden zu Frauen gemacht.“ (Beauvoir 1992: 265) Dieser vielzitierte Satz der französischen Schriftstellerin, Philosophin und Feministin Simone de Beauvoir zeigt, dass die Infragestellung der Natürlichkeit der Geschlechterdifferenzierung nicht erst in (post)modernen Theorien auftaucht. Gleichzeitig entspricht er auch den Zugängen jener Autor*innen, welche ich im Folgenden durch die Heranziehung des *doing-gender*-Konzeptes diskutieren möchte.

Das Konzept des *doing gender* hat seinen Ursprung in der interaktionstheoretischen Soziologie und ist, wie Regine Gildemeister (2008: 137) betont, „in der Geschlechterforschung zu einem Synonym für die in dieser Tradition entwickelte[] Perspektive einer ‚sozialen Konstruktion von Geschlecht‘ geworden“. Das Konzept lässt sich im Wesentlichen auf Candace West und Don Zimmerman zurückführen und ihnen entsprechend ist Geschlecht (Gender) das Ergebnis performativer Zuschreibungen. West und Zimmerman fassen Gender als „routine, methodical, and recurring accomplishment“ (West/Zimmerman 1987: 126), als Errungenschaft, die durch permanente Interaktion erreicht wird. Das Konzept zielt also darauf ab,

„Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen ‚Geschlecht‘ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird.“ (Gildemeister 2008: 137)

Auf der Grundlage von Fallstudien von Harold Garfinkel zur transsexuellen Agnes zeigen West und Zimmerman, dass Geschlecht einerseits durch Interaktion geschaffen wird, dass andererseits aber gleichzeitig Geschlecht auch die Interaktion strukturiert. Diesem Verständnis zufolge ist Geschlecht (Gender) eine in sozialer Interaktion immer wieder aufs Neue herzustellende Leistung. Wobei West und Zimmerman in diesem Zusammenhang die Frage „Can we ever not do gender?“ (West/Zimmerman 1987: 137) aufwerfen. Von West und Zimmerman wird dies klar verneint, ebenso wie auch

von anderen Sozialkonstruktivist*innen. Ihnen zufolge ist das Ruhenlassen nicht möglich – „doing gender is unavoidable“ (ebd.). Eine Erweiterung erfährt das Konzept zugunsten eines *doing-difference*-Ansatzes (vgl. West/Fenstermaker 1995).

Mit dem Vorschlag eines Absehens von der Geschlechterzugehörigkeit – als aktiver Vorgang – geht Stefan Hirschauer (1994; 2001) in seinem Konzept des *undoing gender* einen Schritt weiter und richtet sich gegen die Omnirelevanz-Annahme des sozialen Geschlechts (vgl. Kotthoff 2002: 132). Mit seinem Vorschlag eines *undoing gender* versucht er aufzuzeigen, dass es unterschiedliche Grade der Relevanzsetzung von Geschlecht in Abhängigkeit vom Kontext gibt. Hirschauer teilt zwar die Annahme der Ethnomethodologie, dass ein „Ausweiszwang“ des Geschlechts herrscht, dass also jede Person einer Geschlechtskategorie zuordenbar sein muss. Wie Riegraf betont, formuliert Hirschauer aber gleichzeitig die Gegenthese, sodass neben dem Herstellen von Geschlecht (*doing gender*), in einem *undoing gender* „zumindest theoretisch eine Unterbrechung der interaktiven Herstellung von Geschlecht denkbar sein müsste“ (Riegraf 2010: 72).

In Anlehnung an Hirschauer ist die Herstellung von Geschlechtlichkeit kein kontinuierlicher Prozess, sondern sie kann nach einer anfänglichen Kategorisierung in den Hintergrund treten oder aber bewusst neutralisiert werden. Hirschauer spricht von der „vorübergehenden situativen Neutralisierung der Geschlechterdifferenz“ (Kotthoff 2002: 132). Demnach ist es möglich, dass Personen in der Interaktion das Geschlecht lediglich registrieren und im Anschluss formelhaft „mitlaufen lassen“, was bedeutet, dass Männer und Frauen nicht als solche adressiert werden (vgl. Hirschauer 1994: 678). Letztendlich folgt aus diesem Zugang nach Birgit Riegraf (2010: 73),

„dass Geschlecht auf seine konkrete Relevanzsetzung in Interaktionen in bestimmten Kontexten unter der Bedingung unterschiedlicher kultureller Konfigurationen und institutioneller Arrangements untersucht werden muss („kontextuelle Kontingenz“).

4. Forschungsdesign

Wie Renate Niesel (2001) betont, sind Kinder in keinem Alter geschlechtsneutral. Im Kindergarten sammeln sie in der Regel die ersten institutionalisierten Erfahrungen außerhalb der Familie, folglich ist der Kindergarten eine zentrale Institution betreffend die „geschlechterdifferenzierende Sozialisation, die Aneignung der kulturell tradierten Zweigeschlechtlichkeit und Identitätsentwicklung“ (Nentwich et al. 2014: 1). In Anlehnung an den *doing-gender*- und *undoing-gender*-Ansatz, welche das Geschlecht als sozial konstruiert begreifen, wird im Rahmen einer Untersuchung in zwei Kindergärten der Blick darauf gerichtet, inwiefern das Geschlecht im Praxisalltag thematisiert bzw. de-thematisiert wird. Vor diesem konzeptionell-theoretischen Hintergrund verfolgte die Untersuchung die folgenden zentralen Forschungsfragen:

- Ist *doing gender* im Kindergarten präsent? Wenn ja, wo wird das Konzept wirksam?
- Inwieweit wird *doing gender* im Kindergarten alltäglich oder professionell konstruiert?
- Inwieweit findet *undoing gender* im Kindergarten statt?

Die Forschungsfragen rund um die Herstellung von Geschlecht im Kindergartenalltag legten eine qualitative Herangehensweise nahe. Durch das qualitative Vorgehen konnten die an den Interaktionen beteiligten Personen als aktive Akteur*innen wahrgenommen werden. Das war insofern bedeutsam, als gerade das (pädagogische) Kindergartenpersonal „durch gesellschaftliche Normen, Deutungssysteme und Strukturen in der alltäglichen Arbeit mit Kleinkindern Geschlechterdifferenz, sowie deren Dramatisierung und Dethematisierung praktizieren“ (Nentwich et al. 2014: 3).

Durch eine Methoden-Triangulation, bestehend aus nicht-teilnehmender Beobachtung, fotografischer Raumanalyse und Gruppendiskussion, konnten verschiedene Ebenen der Konstruktion von Geschlecht erfasst und miteinander in Verbindung gesetzt werden. Im Rahmen der Studie wurden zwei ländlich gelegene Kindergärten ausgewählt – im Folgenden als Kindergarten A und Kindergarten B bezeichnet. In jedem der beiden Kindergärten erfolgte eine einwöchige nicht-teilnehmende Beobachtungsphase, um nicht in das Kindergartengeschehen einzugreifen. Die systematische Beobachtung erfolgte mittels eines selbst erstellten Beobachtungsleitfadens, der objektiv den Kindergartenalltag nach bestimmten Gesichtspunkten festhalten sollte. Dieser Leitfaden sollte ein einheitliches Vorgehen der Beobachtung sicherstellen. Gleichzeitig ließ er aber noch genügend Spielraum, um auf neue Fragen und Themen, die sich während der Beobachtungssituation ergaben, aufmerksam zu werden.

Für die Untersuchung wurde die offene Beobachtung gewählt, die beobachteten Personen wurden also davon in Kenntnis gesetzt, dass sie beobachtet werden. Die visuelle Dokumentation und Analyse der Räumlichkeiten in den Kindergärten sollte ermöglichen, die einzelnen Funktionsecken in den Kindergärten zu identifizieren. Die Institution Kindergarten und das darin tätige (pädagogische) Personal wurden in der Studie als Anbieter*innen einer Dienstleistung betrachtet. Aus diesem Grund galt es, die Beobachtungsergebnisse mit den Anbieter*innen der Dienstleistung „Kinderbetreuung“ zu diskutieren bzw. die forschungsleitenden Fragestellungen in operationalisierter Form zu thematisieren. Dies sollte durch Gruppendiskussion mit dem gesamten Kindergartenpersonal (Kindergartenleitung, Kindergartenpädagog*innen und Kindergartenhelfer*innen) erfolgen, da diese bereits ein eingespieltes Team sind und davon ausgegangen wurde, dass so die Hemmschwelle bei der Diskussion niedriger ist.

Die Untersuchung erfolgte in zwei Kindergärten in Oberösterreich:

	Anzahl Kinder	Anzahl Pädagogisches Personal	männliches Kindergartenpersonal
Kindergarten A	38	1 Leiterin = Pädagogin, 2 Pädagoginnen, 2 Helferinnen	Nein
Kindergarten B	69	1 Leiterin, 5 Pädagoginnen, 3 Helferinnen	Nein

Tabelle 1: Analyierte Kindergärten (eigene Darstellung)

Mit insgesamt 38 Kindern ist der Kindergarten A ein relativ kleiner Kindergarten. Dieser wird offen geführt, was bedeutet, dass keine getrennten Gruppen vorhanden sind. Stattdessen können sich die Kinder frei im Gebäude bewegen, das ein Bauzimmer, ein Kreativzimmer, das Schlumpfenland, einen Turnsaal, ein Restaurant und einen Garten umfasst. Die Unterscheidung bzw. Einteilung der Kinder erfolgt nach dem Alter: Käfer = die Kleinsten; Frösche = 4- und 5-jährige Kinder; Bären = Schulanfänger*innen. In diesem Kindergarten arbeiten zwei Kindergartenhelferinnen und drei Pädagoginnen, wobei die Leiterin gleichzeitig auch als Pädagogin fungiert. Männliches Personal gibt es im Kindergarten A nicht.

Kindergarten B ist mit 69 Kindern fast doppelt so groß wie Kindergarten A. Dieser teiloffen geführte Kindergarten verfolgt das Konzept der Schwerpunkträume: es gibt ein Zwergenreich, das Baumeisterland, die Villa Kunterbunt, das Träumeland, den Spielepfad, einen Turnsaal, ein Restaurant und einen Garten. Die Unterscheidung der Kinder erfolgt in diesem Kindergarten ebenfalls nach dem Alter aufsteigend: Schmetterlinge = die Kleinsten, Libellen = 4-jährige Kinder, Löwen = 5-jährige Kinder, Giraffen = Schulanfänger*innen. Neben der Kindergartenleitung sind noch fünf Pädagoginnen und drei Helferinnen im Kindergarten tätig. Männliches Personal ist auch im Kindergarten B nicht beschäftigt.

In Hinblick auf das *doing gender* und *undoing gender* wurde untersucht, wie Geschlecht im Kindergarten inszeniert und praktiziert wird. Dafür wurde in Anlehnung an Nentwich et al. (2014: 3) untersucht, wie Geschlecht durch das (pädagogische) Kindergartenpersonal, von den Kindern selbst sowie durch das Raum-, Spielzeug- und Medienangebot dramatisiert, also explizit ins Zentrum der Interaktion gestellt wird. Es sollte herausgefunden werden, wie „z.B. für Mädchen und Jungen jeweils als angemessen befundene Angebote gemacht werden“ (ebd.) aber auch, wie Geschlecht de-thematisiert wird. Mit dieser ganz spezifischen Lesart von *doing gender* als auch *undoing gender* werden nach Julia Nentwich und ihrem Team (2014: 3) „nicht nur stattfindende Differenzierungen zwischen den Geschlechtern, sondern auch das Unterlassen dieser Möglichkeit der Unterscheidung bzw. ein ‚Ruhenlassen‘ der kulturellen Resource ‚Geschlecht‘ zum Untersuchungsgegenstand“.

Die Auswertung des Datenmaterials aus den Beobachtungen in den Kindergärten (Beobachtungsleitfaden) und der Gruppendiskussion mit dem Kindergartenpersonal (transkribierte Diskussion) erfolgte nach den Prämissen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1988), die eine der klassischen Vorgehensweisen zur Analyse von Textmaterial ist (vgl. Flick 1996: 212).

5. *Doing gender* und *undoing gender* – Zentrale Ergebnisse aus dem Kindergartenalltag

5.1 Gender display

Ein Aspekt des aktiven Prozesses der geschlechtlichen Eigendarstellung ist die Kleidung beziehungsweise, allgemeiner gefasst, das Aussehen der Kinder (vgl. Wunderer 2012: 17). Auch in der Analyse zeigten sich bereits auf den ersten Blick Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Hinblick auf die geschlechtliche Eigendarstellung in beiden Kindergärten. Diese drückten sich u.a. in den unterschiedlichen Haarlängen, Frisuren bzw. Accessoires von Jungen und Mädchen aus. Im Kindergarten B war in Bezug auf die Kleidung besonders auffällig, dass einige Mädchen auch unabhängig von äußeren Faktoren (z.B. dem Wetter, geplanten Aktivitäten im Kindergarten etc.) ein Kleid trugen. In Anbetracht der Darstellung der eigenen entdeckten Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Wagner 2014: o.A.) ist eine Beobachtung von Zwillingen (jeweils Mädchen), in beiden Kindergärten, erwähnenswert. Während jeweils ein Mädchen die Stereotype hinsichtlich mädchenhaften Aussehens verkörperte, könnte man jeweils das zweite Zwillingmädchen als eher „jungenhaftes Mädchen“ – in Hinblick auf die Kleidung und Frisur – bezeichnen. Eine vertiefende Analyse in diese Richtung wäre spannend. Des Weiteren war in beiden Kindergärten durch die Unterschiede bei den Kindergartentaschen ein *gender display* zu erkennen: hinsichtlich der Motive als auch der damit verbundenen Farben gab es deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Hier bleibt jedoch die Frage offen, ob es die Kinder selbst sind, welche die Kleidung, Frisuren sowie Kindergartentaschen auswählen, oder deren Eltern.

Die Unterscheidung der Geschlechter durch die Kinder selbst erfolgte hauptsächlich aufgrund körperlicher Merkmale. Dies zeigte sich u.a. in einer Diskussion der Kinder mit einer Elementarpädagogin im Kindergarten A über die Kunstfigur Conchita Wurst. Die Kinder waren aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes unsicher, ob es sich dabei um einen Mann oder eine Frau handelt. Für sie waren Kleidung und Frisur ausschlaggebend dafür, ob sie ihr Gegenüber als Mann oder Frau wahrnehmen – Conchita Wurst konnte folglich von den Kindern nicht eindeutig zugeordnet werden.

5.2 Raum

In Bezug auf das räumliche Arrangement der beiden Kindergärten zeigte sich, dass das Spielangebot weitestgehend bestimmten einrichtungsspezifischen Traditionen folgt (entsprechend dem Raumteilverfahren), die Waltraut Hartmann und Martina Stoll (1996: 37f.) aus raumsoziologischer Perspektive identifizierten. Jeder der beiden Kindergärten hält jedoch auch ganz spezielle Angebote für die Kinder bereit (vgl. Schinnerl 2016: 164).

Ähnlichkeiten zeigen sich in beiden Kindergärten dahingehend, dass es Bereiche für das Rollenspiel gibt, die nach bestimmten Anlässen oder auch Ideen der Kinder wandelbar sind und so die kindliche Fantasie im Rollenspiel anregen sollen. Neben dem traditionellen, dem häuslich nachempfundenen Bereich (vgl. Hartmann/Stoll 1996: 48), finden sich auch Settings für das Rollenspiel die sich beispielsweise an diversen Berufen orientierten (z.B. Post, Geschäft, Schule etc.). Durch die Gestaltung dieses Bereiches ist es möglich, Spielsituationen alltagsnah am kindlichen Erleben umzusetzen, wobei die Raumgestaltung und die räumliche Anordnung des Spielangebots das geschlechtliche Rollenspiel nicht suggerieren. Beide Kindergärten umfassen zudem die traditionelle Bau-Ecke sowie Bereiche für kreatives Arbeiten. Im Kindergarten B ist der Kreativraum auffallend groß gehalten, sodass z.B. auch Leinwände Platz fanden. Auch ein Rückzugsbereich, gestaltet mit Matratzen und Kissen, ist beiden Kindergärten gemein (vgl. ebd.).

In jedem der beiden Kindergärten konnten aber auch Besonderheiten festgestellt werden, wie etwa die Chemie-Ecke im Kindergarten A, in der die Kinder zu unterschiedlichen Experimenten (mit eingefärbtem Wasser, Lupen, Pipetten etc.) angeregt werden. Dies greift den neu diskutierten Bildungsbereich der Naturwissenschaften auf, der zunehmend Eingang in die Kindergartenpraxis findet. Auch in der Ausbildung des pädagogischen Kindergartenpersonals wird naturwissenschaftliches Forschen und Experimentieren mit Kindergartenkindern vermittelt (vgl. Dahle 2006: o.A.). Eine Besonderheit im Kindergarten B ist der musikalische Fokus und die eigens eingerichtete Musik-Ecke. Hier haben die Kinder die Möglichkeit, unterschiedliche Instrumente auszuprobieren. Zudem gibt es im Kindergarten B als weiteres Highlight eine Kinder-Bibliothek. Medien- oder Technik-bezogene Bildungsbereiche, die etwa Nentwich et al. (2014: 7f.) hervorheben, sind in beiden Kindergärten kaum vorhanden. Lediglich im Kindergarten A gibt es alte Computerteile, die jedoch nur für die Zerstörung mittels handwerklicher Instrumente gedacht sind.

Bei genauerem Blick auf die räumliche Anordnung der Spielbereiche in den beiden Kindergärten werden Genderismen kenntlich. Durch die räumliche Trennung des häuslichen Bereichs bzw. der Küchen-Ecke und der Bau-Ecke werden „die Trennung von öffentlicher Sphäre und die damit verbundene Zuweisung der Privatsphäre als weibliche und die der Arbeitswelt als männliche Domäne vermittelt“ (ebd.: 8). Somit

wird den „Kindern nicht nahegelegt, beziehungsweise sogar erschwert, die Gleichstellung der Geschlechter im kleinen Rollenspiel in Szene zu setzen“ (ebd.). Darüber hinaus gibt es in beiden Kindergärten eine konsequente räumliche Trennung des Bastelbereichs (mit Papier, Farben, Klebstoff etc.) vom Werkbereich (mit Hammer, Nägeln, Holz etc.). Durch die Trennung dieser beiden Bereiche wird den Kindergartenkindern eine geschlechterstereotype Zuordnung von Werken als männliche und Basteln als weibliche Beschäftigung vermittelt (vgl. Vogt/Nentwich/Poppen/Schälin 2012: 5).

Es ist folglich festzuhalten, dass durch die Raumaufteilung bzw. die separaten Funktionsecken in beiden Kindergärten punktuell eine Aufladung im *doing gender* erkennbar ist. Dies zeigt sich vereinzelt sowohl am geschlechterstereotypen Raum- und Spieleangebot als auch an deren räumlicher Trennung (vgl. Schinnerl 2016: 165).

5.3 Spiel

Auch die Analyse der räumlichen Nutzung des Kindergarten-Innenbereichs durch Mädchen und Jungen zeigte punktuell ein *doing gender*. Deutlich wurde dies u.a. durch die vorwiegend geschlechtlich getrennte Nutzung der Bau-Ecke durch die Jungen als auch die Nutzung der Mal- und Bastelecke durch die Mädchen. Für die Werk-Ecke konnten weder im Kindergarten A noch im Kindergarten B spezifische Unterschiede im Nutzungsverhalten festgestellt werden. Im Kindergarten A verwies die getrennte Nutzung des Spielbereiches für das große Rollenspiel – der an sich keine Aufladung im *doing gender* zeigte – dahingehend ein *doing gender*, dass Jungen und Mädchen unter ihresgleichen blieben. Im Kindergarten B zeigte sich wiederum in der Nutzung eines Gruppenraumes, der sehr umfangreiche Bereiche für das große Rollenspiel bereithielt, dahingehend ein *doing gender*, dass im Beobachtungszeitraum beinahe ausschließlich Mädchen diesen Schwerpunktraum nutzten, wobei die Requisiten keinen Ansatz von Geschlechterkonstruktion suggerierten (vgl. Schinnerl 2016: 165f.).

Im Innenbereich der Kindergärten gab es jedoch einen erheblichen Unterschied mit Blick auf die Turnsäle. Während im Kindergarten A in Hinblick auf die Nutzung des Turnsaales keine Aufladung im *doing gender* erkennbar war, war im Kindergarten B die geschlechtlich getrennte Nutzung dieses Bereiches auffallend. Ein Bereich, der in beiden untersuchten Kindergärten keinen Ansatz der sozialen Geschlechterkonstruktion zeigt, ist jener, der für Brett-, Geschicklichkeits-, Lern- und Konzentrationsspiele reserviert war (vgl. Schinnerl 2016: 166).

Im Freispiel kristallisierte sich jedoch ein Aspekt heraus, der den Kindern „sehr wichtig“, so ihre eigenen Worte, war: das Thema Freundschaft. Im Kindergarten A wurde deren Wichtigkeit auch immer wieder durch die gegenseitige Frage „Sind wir Freunde?“ hervorgehoben. Die Freundessuche, welche primär durch die Auswahl von gleichgeschlechtlichen engeren Freunden geprägt war, zeigte dabei einen spannenden Ansatz betreffend die Geschlechterkonstruktion. Gleichzeitig wurden diese (=

gleichgeschlechtliche Kinder) auch bevorzugt als Spielpartner*innen gewählt. Besonders auffällig war dies bei einzelnen, kleineren, konstanten Mädchengruppen, während bei Jungen das Freispiel nicht so stark an gewisse Personen gebunden war – wenn auch hier die Geschlechter weitgehend unter sich blieben. Ausgenommen davon waren jedoch die Geschwisterkinder, welche geschlechterunabhängig als Spielpartner*in ausgewählt wurden.

5.4 Zusammenspiel von Interaktion und Raum

Im Außenbereich zeigte sich auf den ersten Blick in keinem der beiden Kindergärten ein *doing gender* betreffend die Nutzung der Spielbereiche. Hinsichtlich des Zusammenspiels von Interaktion und Raum zeigte sich jedoch auf den zweiten Blick eine soziale Konstruktion von Geschlecht, sowohl im Außen- als auch im Innenbereich. Konkret bedeutet das, dass sich ein *doing gender* in der Art und Weise des Spiels durch die Kinder zeigte. So gab es Unterschiede im Spielverhalten von Jungen und Mädchen in den gleichen Spielbereichen. In der Sandkiste der Kindergärten nutzten Mädchen den Sand beispielsweise, um einen Kuchen zu backen. Die Jungen hingegen versuchten Straßen in den Sand zu bauen. Im Kindergarten A war die Nutzung von Fahrzeugen (Wettrennen vs. Einkaufsfahrt), im Kindergarten B das Spielen entlang der Bäume und Sträucher am Zaun (Klettern vs. Haus im Rollenspiel) unterschiedlich. Indem Jungen und Mädchen die gleichen Bereiche unterschiedlich bespielten, fand somit eine Herstellung von Geschlecht statt. Diese Beobachtungen bestätigten sich im Rahmen der Gruppendiskussion. Insgesamt kann festgehalten werden, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen „wildere“ Spiele bevorzugten.

5.5 Kommunikation und Interaktion

Hinsichtlich der Kommunikation und Interaktion wurden zwei Aspekte analysiert: Erstens die Kommunikation und Interaktion zwischen den Kindern und zweitens die Kommunikation und Interaktion zwischen dem Kindergartenpersonal und den Kindern.

Betreffend den ersten Aspekt konnte durch die Analyse festgestellt werden, dass die Gefühlsausdrücke der Kinder sehr ähnlich sind und folglich diesbezüglich keine Aufladung im *doing gender* erkennbar war. Teilweise waren ausgeprägtes Konkurrenzverhalten unter den Jungen (in beiden Kindergärten), ein verschiedener Umgang mit Streitsituationen (in beiden Kindergärten) als auch die Kommunikation unter den vorwiegend gleichgeschlechtlichen Freundesgruppen (z.B. spezieller Freundesgruß im Kindergarten B) erkennbar. Es zeigte sich also punktuell ein *doing gender* (vgl. Schinnerl 2016: 167).

Die Kommunikation und Interaktion zwischen dem (pädagogischen) Kindergartenpersonal und den Kindern bestand in beiden Kindergärten aus gleichmäßigen Erklärungen, Aufforderungen, Anregungen, Ermahnungen und Konsequenzen bei Verstößen. Folglich ließen sich in diesem Bereich keine Anhaltspunkte dafür finden, dass spezifische Geschlechterrollen aufgerufen werden. Auffallend war jedoch, dass sich im Laufe der Analyse ein anderes Differenzierungsmerkmal abzeichnete, nämlich das Kindesalter (vgl. ebd.). Auf dieses wurde wiederholt hingewiesen, z.B. „Du bist Schulanfänger*in, von dir kann man das schon erwarten“. Darüber hinaus wurde dies aber auch in den unterschiedlichen Angeboten für unterschiedliche Altersgruppen deutlich. Ein Beispiel aus Kindergarten A verdeutlicht diesen Aspekt: Die Kinder sollten ein Vater-tags-Gedicht lernen. Dabei lernten die Schulanfänger*innen ein längeres Gedicht als die Kinder mittleren Alters, die Jüngsten lernten wiederum ein noch kürzeres Gedicht. Im Kindergarten B wurden Altersunterschiede vor allem anhand der eigens gestalteten Aufgaben für die Schulanfänger*innen (Wochenaufgabe und Schulanfänger*innenstunde) deutlich (vgl. ebd.).

5.6 (Un)doing gender in der professionellen Arbeit mit den Kindern

In beiden analysierten Kindergärten stellte die Gleichstellung der Geschlechter eine relevante Norm im Kindergartenalltag dar. Da diese Thematik, wie in den Gruppendiskussionen deutlich wurde, im Rahmen der Ausbildungen (Elementarpädagogin und Helferin) nicht bzw. nur kaum aufgegriffen wurde, basiert das Wissen des Kindergartenpersonals im Wesentlichen auf den Inhalten selbstständiger, freiwilliger Weiterbildungen. Obwohl die persönliche Sozialisation und individuelle Erfahrungen die Vorstellungen von Geschlecht prägen und Rollenklischees laut (pädagogischem) Kindergartenpersonal in der professionellen, alltäglichen Arbeit wahrgenommen werden, wird durch Selbstreflexion versucht, sich dieser persönlichen Prägungen bewusst zu werden. Diese Selbstreflexion bildet somit den Ausgangspunkt dafür, den Klischees betreffend das Geschlecht in der professionellen Arbeit mit den Kindern entgegenzuwirken (vgl. ebd.: 168). Sie bietet aber auch die Möglichkeit, in der eigenen Rolle mit Geschlechterstereotypen zu brechen. Gleichzeitig wurde seitens der Kindergartenpädagog*innen und Helfer*innen aber auch der Wunsch nach einem männlichen Kollegen geäußert. Durch die Sensibilisierung hinsichtlich möglicher Stereotypisierungen seitens des Kindergartenpersonals in beiden Kindergärten, fand in der professionellen Arbeit mit den Kindern im Laufe der Analyse ein *undoing gender* statt.

Wichtiger als Geschlechterzuschreibungen ist dem Personal die Betonung und Förderung der unterschiedlichen Charaktere bei gleichzeitiger Vermeidung von Pauschalisierungen. Bei der professionellen pädagogischen Arbeit ist es den Beschäftigten im Kindergarten wichtig, die Persönlichkeitstypen wahrzunehmen und individuell auf sie einzugehen sowie die Kinder auch selbst ausprobieren zu lassen.

6. Fazit

Die Analyse hat gezeigt, dass *doing gender* im Kindergartenalltag vorwiegend durch die Kindergartenkinder selbst bzw. punktuell durch die räumlichen Gegebenheiten in den Kindergärten stattfindet. Interessant ist dies insbesondere, da sich die Kinder im Kindergartenalltag sehr frei bewegen und ihren Interessen nachgehen können. Gefördert wird diese individuelle Auswahlmöglichkeit wiederum durch das offene bzw. teil-offene Konzept in den Kindergärten. Dennoch kommt es punktuell in bestimmten Kindergartenbereichen zu einem *doing gender*, sodass angenommen werden kann, dass die Interessen der Kinder bereits einem *doing gender* folgen. Demgegenüber kommt es im pädagogischen Handeln des Kindergartenpersonals zu keinem *doing gender*, im Gegenteil, hier zeigte sich während der Untersuchung eine bewusste De-Thematisierung des kindlichen Geschlechts (*undoing gender*).

Obwohl die Kinder einen wesentlichen Teil ihres Tages im Kindergarten verbringen, muss auch berücksichtigt werden, dass sie nicht als „unbeschriebenes Blatt“ dorthin kommen. So ist anzunehmen, dass sie bereits durch die Eltern, Großeltern, die Medien oder Peers beeinflusst wurden – wobei die Rolle der Eltern laut Aussagen des Kindergartenpersonals besonders wichtig ist, denn sie sind es, die den Kindern Werte und Normen vermitteln und eine Vorbildfunktion haben.

Literatur

- Blank-Mathieu, Margarete (1996): Jungen im Kindergarten. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Dahle, Gabriele (2006): Naturwissenschaften im Kindergarten. Das Kita-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/naturwissenschaftliche-und-technische-bildung-umweltbildung/1624> (09.03.2021).
- de Beauvoir, Simone (1992): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg: Rowohlt.
- Gildemeister, Regine (2008): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–145.
- Hagemann-White, Carol (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren. In: Hagemann-White, Carol/Rerrich, Maria (Hg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld: AJZ, S. 224–235.
- Hartmann, Waltraut/Stoll, Martina (1996): Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten. Charlotte Bühler Institut. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Hartmann-Tews, Ilse (2003) Soziale Konstruktion von Geschlecht: Neue Perspektiven der Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft. In: Hartmann-Tews, Ilse/ Gieß-Stüber, Petra/ Klein, Marie-Luise/Kleindienst-Cachay, Christa/Petry, Karen: Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–27.
- Hirschauer, Sebastian (2001): Das Vergessen des Geschlechts: Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 41, S. 208–235.

- Hirschauer, Sebastian (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zwei-Geschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46/4, S. 668–692.
- Kotthoff, Helga (2002): Was heißt eigentlich „doing gender“? Differenzierungen im Feld von Interaktion und Geschlecht. In: Freiburger FrauenStudien, 125, S. 125–161.
- Küppers, Carolin (2012): Soziologische Dimensionen von Geschlecht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/apuz/135431/soziologischedimensionen-von-geschlecht> (30.11.2020).
- Mayring, Philipp (1988): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nentwich, Julia/Vogt, Franziska/Tennhoff, Wiebke/Schälin, Stefanie (2014): Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing gender in der Kinderkrippe. Final scientific report NRP 60 „Gender Equality“. St. Gallen: Swiss National Science Foundation. http://www.nfp60.ch/SiteCollectionDocuments/nfp60_projekte_nentwich_zusammenfassung_projektergebnisse_lang.pdf (30.11.2020).
- Niesel, Renate (2001): Geschlechterdifferenzierende Pädagogik im Kindergarten – neue Perspektiven. In: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, 6 (2), S. 28–31. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/geschlechtsbezogene-erziehung-sexualerziehung/580> (16.01.2021).
- Raffelsberger, Christa (1999): Das EU- Projekt „Gleichheit teilen“ – Schwimmen gegen den Strom. In: Guggenberger, Doris (Hg.): Geschlechtersensible Pädagogik in Kindergarten und Vorschule. Wien: BMUK, S. 14–15.
- Riegraf, Birgit (2010): Konstruktion von Geschlecht. In: Aulenbacher, Brigitte/Meuser, Michael/Riegraf, Birgit (Hg.): Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–77.
- Schinnerl, Melanie (2016): Doing Gender in der Kindertagesstätte? Saarbrücken: Akademikerverlag.
- Vogt, Franziska/Nentwich, Julia/Poppen, Wiebke/Schälin, Stefanie (2012): Hausmänner in der Puppenstube, Automechanikerinnen in der Bauecke: Gender und Raum in der Kita. Gender im Frühbereich. In: undKinder, Nr. 90, S. 37–42.
- Wagner, Daniela (2014): Geschlechtsidentität und Geschlechterrollen – Jungen und ihre Bezugspersonen im Sozialisationsprozess. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/2294> (30.11.2020).
- West, Candice/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender and Society, 9/1, S. 8–37.
- West, Candice/Zimmerman, Don (1987): Doing gender. In: Gender and Society, 1/2, S. 125–151.
- Wetterer, Angelika (2008): Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 122–131.
- Wunderer, Sabine (2012): Typisch Junge, typisch Mädchen? Geschlechterbewusste Erziehung in der pädagogischen Praxis. In: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.: Projekt MAIK – Männer arbeiten in Kitas. Perspektiven. Dokumentation der Fachtagung. Köln: Kompakt Spezial, S. 15–18.

Über die Autorin



Melanie Schinnerl, MSSc.

melanie.schinnerl@jku.at

ist Soziologin und arbeitet als wissenschaftliche Projektmitarbeiterin im Projekt „Was tun EU-Städte gegen Armut? Kommunale Strategien und Maßnahmen zur Reduktion von Armut“ am Institut für Management Accounting an der Johannes Kepler Universität Linz. Daneben absolviert sie das Masterstudium Soziale Arbeit (FH St. Pölten) als auch das Doktoratsstudium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (Johannes Kepler Universität Linz).