

Genderreflektiertes Raum- und Spielangebot

Ein Entwicklungsprojekt der PH Zürich

Dr. Patricia Schär (patricia.schaer@phzh.ch)

Dr. Christa Kappler (christa.kappler@phzh.ch)

31. Mai 2022

Abstract

Als bedeutsame Sozialisationsinstanz hat der Kindergarten eine wichtige Rolle für die gesunde Entwicklung von Kindern inne. Er soll ihnen ermöglichen, sich unabhängig von starren Geschlechterstereotypen und Rollenbildern entlang ihrer persönlichen Potentiale und Interessen entfalten zu können. Das vorliegende Entwicklungsprojekt fokussiert ein genderreflektiertes Raum- und Spielangebot im Kindergarten, denn dieses kann für die Kinder unbeabsichtigte Botschaften aussenden. Oft sind einzelne Angebote so gestaltet, als ob sie den Kindern zeigen würden, wo sie ihrem Geschlecht nach zu spielen hätten.

Im Rahmen dieses Projektes haben sechs Lehrpersonen mittels Reflexionsfragen ihr Raum- und Spielangebot geprüft und eruiert, wo möglicherweise Geschlechterstereotypen reproduziert werden. Mit Hilfe eines Handouts mit Anregungen, wie ein genderreflektiertes Raum- und Spielangebot im Kindergarten gestaltet werden kann, fanden Umgestaltungen in ihnen statt. In einem halbstrukturierten Telefoninterview nahmen sie Stellung zur Auswahl und zur Handhabung der Anregungen und gaben Auskunft zu den beobachteten Veränderungen.

Die Lehrpersonen schätzten die Niederschwelligkeit und Vielseitigkeit der Anregungen und veränderten ihr Raum- und Spielangebot passend zu den Gegebenheiten. Am häufigsten legten sie Spielbereiche zusammen oder schufen Platz, damit sich Bereiche verbinden können. Dies erwies sich als sehr einfach in der Umsetzung und wirkungsvoll bezüglich des Spielverhaltens der Kinder. Eine bewusste Spielbeteiligung der Lehrperson wird ebenfalls empfohlen, da dies die Kinder motiviert, an ungewohnten Orten mitzuspielen und Neues auszuprobieren.

Aufgrund der Ergebnisse wurden die Reflexionsfragen zur Situationsanalyse sowie das Handout mit den Anregungen so weit angepasst, dass daraus ein praxiserprobtes Instrument entstanden ist, welches an interessierte Lehrpersonen und pädagogisch Tätige weitergegeben werden kann.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Erkenntnisinteresse	3
2	Kindergartenraum und Spielverhalten von Kindern	3
3	Methodisches Vorgehen	5
3.1	Untersuchungsdesign	5
3.2	Fragestellungen	7
3.3	Beschreibung der Stichprobe	7
3.4	Auswertung	7
4	Ergebnisse	8
4.1	Reflexionsfragen zur Situationsanalyse	8
4.1.1	Raumangebot, Spielbereiche, Aufenthaltsort	8
4.1.2	Spiel- und Materialangebot	9
4.1.3	Kooperationen und Konfliktbereiche	9
4.1.4	Raumgestaltung / Dekoration	9
4.1.5	Spielbeteiligung und Aufenthaltsort der Lehrperson	10
4.1.6	Wahl des Spiels / der freien Tätigkeit	10
4.1.7	Kommunikation	10
4.1.8	Fazit zu den Reflexionsfragen	10
4.2	Umgestaltung des Kindergartens	11
4.2.1	Raumangebot, Spielbereiche, Aufenthaltsort	11
4.2.2	Spiel- und Materialangebot	12
4.2.3	Kooperationen und Konfliktbereiche	12
4.2.4	Raumgestaltung / Dekoration	12
4.2.5	Spielbeteiligung und Aufenthaltsort der Lehrperson	13
4.2.6	Kommunikation	13
4.2.7	Weitere Ideen	14
4.2.8	Fazit zum Handout mit den Anregungen	14
5	Zusammenfassung und Implikationen	15
	Literatur	17
	Anhang A: Reflexionsfragen zur Situationsanalyse	19
	Anhang B: Anregungen für ein genderreflektiertes Raum- und Spielangebot	20

1 Einleitung und Erkenntnisinteresse

In die Geschlechterthematik¹ fliessen immer auch (unbewusst) die persönlichen Haltungen und die individuellen Vorstellungen von Rollenbildern mit ein. Dies kann sich bei Lehrpersonen in der Interaktion mit den Kindern, in der Sprache, in der Unterrichtsgestaltung, in der Auswahl der Spielmaterialien und der Kinderbücher sowie in der Einrichtung und Gestaltung des Kindergartens oder des Schulzimmers zeigen (vgl. Ducret & Le Roy, 2013). Kindergartenlehrpersonen achten zwar in der Regel auf eine kindgerechte Gestaltung und darauf, dass sich die Kinder im Raum wohlfühlen, dem Geschlechtsaspekt kommt jedoch häufig wenig Aufmerksamkeit zu. Das Bewusstsein, wie schnell durch die Einrichtung und das Spielangebot getrennte Spielbereiche entstehen, welche die Kinder dazu animieren, Geschlechterstereotypen zu reproduzieren, ist nicht immer vorhanden (z.B. Vogt, Nentwich & Tennhoff, 2015).

Für die Entwicklung der Kinder ist es jedoch wichtig, dass sie in ihrem Spielverhalten nicht eingeschränkt werden. Nur so können sie spielerisch Neues ausprobieren und sich in anderen Rollen erleben. Dies soll nicht bedeuten, dass Kinder gezwungen werden sollen, geschlechtsuntypische Spiele zu spielen, sondern vielmehr, dass ihr Erfahrungsspielraum nicht eingeengt wird. Auch Schneider (2013) betont, dass eine gendersensible Pädagogik den Kindern eine freie Entwicklung ermöglicht und diese nicht auf festgelegte Rollen beschränkt, denn «...es geht nicht darum, die Geschlechtsentwicklung zu zerstören oder Kinder um ihr Geschlecht zu berauben, sondern um Befreiung, Stärkung und Ermutigung» (S. 37).

2 Kindergartenraum und Spielverhalten von Kindern

Eine evolutionspsychologische Interpretation des unterschiedlichen Spielverhaltens von Mädchen und Jungen ist zwar populärwissenschaftlich sehr verbreitet, eine biologische Begründung der Unterschiede ist jedoch empirisch nicht haltbar (vgl. Wood & Eagly, 2002). Vielmehr zeigen Forschungen aus dem Schulalltag theoretisch gut begründete und zunehmend auch empirisch belegte Prozesse schulischer Sozialisation auf (vgl. Ludwig & Ludwig, 2007). Auch in entwicklungspsychologischen Theorien dominiert ein konstruktivistisches Verständnis von Geschlecht.

Bereits im Alter von etwa 2 Jahren machen Kinder die Unterscheidung zwischen Jungen und Mädchen und ordnen sich einer Geschlechterkategorie zu. Schon in diesem frühen Alter werden auch Spielzeuge und Aktivitäten einem Geschlecht zugeteilt (vgl. Campbell, Shirley, Heywood & Crook, 2000; Serbin, Poulin-Dubois, Colburne, Sen, & Eichstedt, 2001). Nach Kohlberg (1966) vollzieht sich die Entwicklung des reifen Geschlechtsverständnisses in drei Stufen. Die erste Stufe ist das Stadium der *Geschlechtsidentität*, in welchem die Kinder das eigene Geschlecht erkennen und sich einer Geschlechterkategorie zuordnen können. Danach beginnen sie in einem weiteren Schritt zu merken, dass sich das Geschlecht auch im Zeitverlauf nicht ändern wird. In diesem zweiten Stadium der *Geschlechtsstabilität* ist den Kindern bewusst, dass Mädchen später Frauen werden und Knaben Männer. Im dritten Stadium der *Geschlechtskonstanz*, welches nach Kohlberg zwischen 5 und 7

¹ In entwicklungspsychologischen Theorien und Untersuchungen wird mehrheitlich in binären Geschlechterkategorien geschrieben, sodass an dieser Stelle ebenfalls häufig von «Mädchen» und «Jungen» gesprochen wird. Dies sind jedoch keine jeweils homogenen Gruppen: Auch wenn sich zwischen Mädchen und Knaben gewisse Unterschiede in den Mittelwerten zeigen, so ist der Überlappungsbereich sehr gross und die Spannweite innerhalb der Geschlechter oft grösser als der Unterschied zwischen ihnen. Zudem gehen wir davon aus, dass Geschlecht als Kontinuum verstanden werden kann und es vielseitige Geschlechtsidentitäten und -ausdrucksweisen gibt, die über das starre binäre System hinausgehen.

Jahren erreicht wird, erfolgt dann zusätzlich die Erkenntnis, dass das Geschlecht auch situationsunabhängig gleich bleibt. Die Kinder wissen, dass ein Junge, der einen Rock anzieht, immer noch ein Junge bleibt. Ab diesem Alter entwickelt sich auch ein grundlegendes Verständnis von Geschlechtsunterschieden sowie das Wissen um Geschlechterstereotypen (Eckes & Trautner, 2000).

Martin und Halverson (1981) erklären die Geschlechtsentwicklung von Kindern mit der Konstruktion von Geschlechterschemata. Im Unterschied zu Kohlberg ist nach ihnen jedoch die Motivation, sich geschlechtstypisch zu verhalten, bereits ab dem Kleinkindalter vorhanden. Die Ausbildung eines Geschlechterschemas beginnt, sobald ein Kind erkennt, dass es ein Mädchen oder ein Junge ist. Ab diesem Zeitpunkt werden sämtliche Informationen zum Thema Geschlecht gesammelt. Dies beinhaltet Erfahrungen, Beobachtungen und Wahrnehmungen des Verhaltens von erwachsenen Personen oder von anderen Kindern, und führt in einem weiteren Schritt zu Ausprobieren und Nachahmen (vgl. Bussey & Bandura, 1999). Um eine Information in das eigengeschlechtliche Schema zu integrieren, ist gemäss Martin und Halverson (1981) die Frage wichtig, ob sie dem eigenen Geschlecht entspricht oder nicht (Abbildung 1). Bei einer kognitiven Übereinstimmung (ich bin ein Mädchen, andere Mädchen spielen mit Puppen, also spiele ich auch mit Puppen) wird die Information in das eigengeschlechtliche Schema integriert, ansonsten wird dieses Verhalten vermieden.

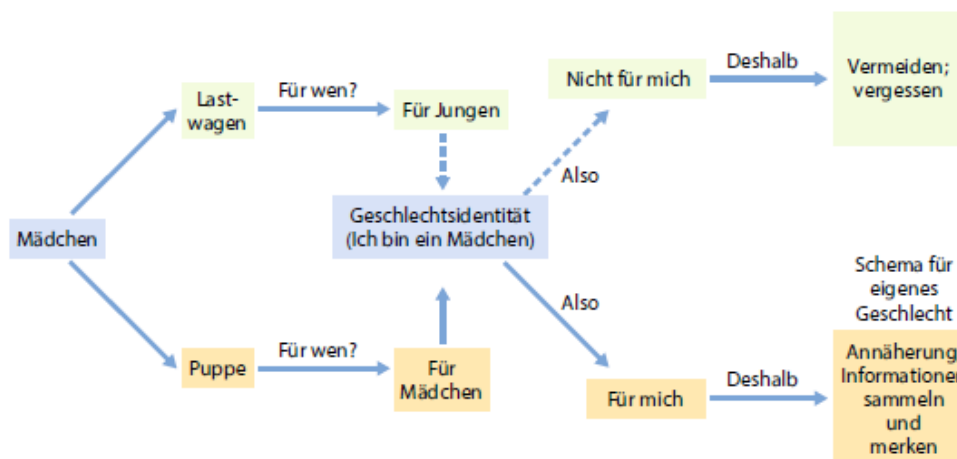


Abbildung 1. Darstellung der Theorie der Geschlechterschemata (Siegler et al. 2021, S. 631)

Während Kleinkinder gleich häufig Kontakt zu Kindern des gleichen wie des anderen Geschlechts suchen, ist ab dem 3. Lebensjahr erkennbar, dass gleichgeschlechtliche Spielpartnerschaften bevorzugt werden. Diese Tendenz verstärkt sich während der Vorschuljahre und hat den Höhepunkt zwischen 8 und 11 Jahren (Maccoby, 2000).

Die Wichtigkeit des gemischtgeschlechtlichen Spiels wird jedoch häufig betont (vgl. Ducret & Le Roy, 2013), zumal sich geschlechtsspezifische Verhaltensunterschiede verstärken, wenn Kinder des gleichen Geschlechts miteinander viel Zeit verbringen. Während Kinder zwar alleine oder in gemischten Gruppen manchmal mit einem geschlechtsuntypischen Gegenstand spielen, machen sie dies vor Kindern des gleichen Geschlechtes sehr selten. Jungen spielen somit nur mit Puppen, wenn sie alleine oder mit Mädchen zusammen sind. Dies zeigt, dass Kinder nicht nur durch die Erwachsenen sozialisiert werden, sondern auch durch ihre Peers. Sie realisieren sehr schnell, ob das Umfeld positiv oder negativ auf ihre Tätigkeiten reagiert. In einer geschlechterhomogenen Gruppe wird ein mit Puppen spielender Junge von seinen Spielkameraden darauf aufmerksam gemacht werden, dass dies ein Mädchenspiel ist; somit wird er das Spiel mit Puppen in Zukunft unterlassen.

Zur vermeintlichen Passung zeigte die Untersuchung von Martin, Eisenbud & Rose (1995), dass Kinder ein ihnen bisher unbekanntes Spielzeug eher mochten, wenn es durch die Versuchsleiterin als zum eigenen Geschlecht zugehörig erklärt wurde. Ein Mädchen interessierte sich somit eher für ein Spielzeug, wenn vorher deklariert wurde, dass es ein Mädchenspielzeug sei, dasselbe gilt für Knaben. Neben der Sozialisation durch die Peers spielen jedoch auch andere Elemente aus dem Alltag eine bedeutsame Rolle. Sogenanntes Gendermarketing ist in der Spielzeugindustrie weit verbreitet, zahlreiche Produkte werden explizit für Jungen oder Mädchen angeboten. Der Besuch in einer Spielwarenhandlung, in der Kleiderabteilung oder in einem Bücherladen zeigt auf den ersten Blick eine Aufteilung in einen Bereich für Mädchen und einen für Jungen. In gewissen Bereichen ist «learning gender» oder «doing gender» somit klar ersichtlich.

In einer Untersuchung von Vogt, Nentwich und Tennhoff (2015) konnte gezeigt werden, dass auch das Raum- und Spielangebot im Kindergarten häufig so gestaltet ist, dass es vom einen oder anderen Geschlecht automatisch bevorzugt wird. Die Lehrpersonen betonten zwar auch hier die Wichtigkeit, dass sich Kinder mit dem beschäftigen können, was sie interessiert. Niemand würde den Jungen das Spielen in der Familienecke verbieten, und auch die Mädchen sollen in der Bauecke willkommen sein. Das Angebot spricht jedoch häufig eine andere Sprache, wodurch den Kindern trotz guter Absicht unbewusst die Botschaft übermittelt wird, wo sie ihrem Geschlecht nach zu spielen haben. Beispielsweise konnte häufig beobachtet werden, dass die Puppen räumlich auf der einen Seite und die Bauklötze und Autos auf der anderen Seite platziert sind. Dazwischen waren oft Mal- und Bastelsachen anzutreffen. Auch in der Familienecke war das Angebot eher auf weibliche Rollen ausgerichtet und animierte die Kinder so zum Nachspielen von traditionellen Rollen. Somit wird die Möglichkeit verpasst, dass die Kinder sich in ihrem freien Spiel kreativ von stereotypen Geschlechtervorstellungen entfernen, Neues ausprobieren und Erlebtes verarbeiten können. Vielmehr lernt ein Kind durch die Nutzung dieser Angebote etwas über Geschlecht, ohne dass die Lehrperson dies explizit lehrt. Es ist deshalb umso wichtiger, dass sich eine Lehrperson kritisch mit diesen Themen auseinandersetzt und überlegt, welche Aussagen sich in ihrem Angebot verbergen könnten, um nicht mit einem unreflektierten Angebot Geschlechterstereotypen zu rekonstruieren (vgl. Focks, 2016).

Aus den erwähnten entwicklungspsychologischen Studien und Beobachtungen ergeben sich verschiedene Interventionsmöglichkeiten. Das Ziel dabei ist jeweils, dass die Kinder Spielsachen und Spielbereiche nicht einem spezifischen Geschlecht zuschreiben und somit in der Identitätsentwicklung nicht eingeschränkt werden.

3 Methodisches Vorgehen

Das vorliegende Projekt beschäftigt sich mit den Möglichkeiten in der Gestaltung des Raum- und Spielangebots, um geschlechterstereotypes Verhalten der Kinder abzuschwächen und ihnen Gelegenheit für die individuelle Entfaltung zu bieten. Dazu wurde ein dreiteiliges Untersuchungsdesign gewählt.

3.1 Untersuchungsdesign

1) In einem ersten Schritt analysierten die teilnehmenden Lehrpersonen aufgrund von Reflexionsfragen ihr Raum- und Spielangebot sowie die Nutzung des Angebots durch die Kinder (Anhang A). Diese genaue Analyse der Situation im eigenen Kindergarten half, geschlechterstereotype Muster zu erkennen und bildete den Ausgangspunkt für Veränderungen im Raum- und Spielangebot. Die

Reflexionsfragen zur Situationsanalyse wurden Mitte März 2021 per Mail versandt, mit der Bitte, diese innerhalb von 30 Tagen beantwortet zurückzusenden.

2) Nach dem Zurücksenden der beantworteten Reflexionsfragen erhielten die Lehrpersonen in einem zweiten Schritt ein Handout mit Anregungen, wie das Raum- und Spielangebot im Kindergarten genderreflektiert gestaltet werden kann (Anhang B). Diese Anregungen entstanden mit Hilfe von verschiedenen Literaturquellen, Studien und Erfahrungen und beziehen sich auf die vorgängigen Beobachtungspunkte. Die teilnehmenden Lehrpersonen wurden angehalten ihren Kindergarten umzugestalten und die vorgenommenen Veränderungen zu dokumentieren, die Anregungen auf deren Umsetzung hin zu prüfen und die Kinder nach der Umgestaltung des Kindergartens zu beobachten.

3) Den Abschluss bildete ein halbstrukturiertes Interview mit den Lehrpersonen zur Arbeit mit dem Beobachtungsbogen und den Anregungen, zu den durchgeführten Veränderungen in ihrem Kindergarten und zu ihren Beobachtungen. Als Orientierung für die Interviewführung diente nachfolgender Interviewleitfaden (Abbildung 2). Je nach Gesprächsfluss wurde die Reihenfolge der Fragen flexibel angepasst.

Interviewleitfaden

1. Wann haben Sie den Raum verändert?
2. Wie lange haben die Kinder in der neuen Umgebung gespielt?
3. Ich würde mit Ihnen nun gerne nochmals die Bereiche des Reflexionsbogens bzw. der Anregungen anschauen und erfahren, wo Sie etwas verändert haben (und warum).
 - 3.1. Raumangebot (offene Raumangebote, Zusammenlegung von geschlechtstypischen Bereichen zu einem neuen Spielbereich, Themenzimmer, geschlechtstypische Spielorte vertauschen)
 - 3.2. Spiel- und Materialangebot (frei zugängliche Materialien, geschlechtsneutrales Spielmaterial, funktionsoffenes Spielmaterial, gemischte Materialien, Thematische Kisten, Bastel- und Maltisch, Bücher)
 - 3.3. Kooperationen und Konfliktbereiche (geschlechtergetrennte Nutzung von Räumen, gemischtgeschlechtliche Bereiche)
 - 3.4. Raumgestaltung / Dekoration
 - 3.5. Spielbeteiligung und Aufenthaltsort der Lehrperson
 - 3.6. Wahl des Spiels / der freien Tätigkeit
 - 3.7. Kommunikation
4. Waren die Anleitungen für Sie klar?
5. Hat etwas gefehlt?
6. Gab es Schwierigkeiten bei der Umsetzung?
7. Gibt es weitere Bereiche, die Sie verändert haben?
8. Gibt es weitere Ideen, die gefehlt haben?
9. Haben Sie die Veränderungen in der Klasse / bei den Eltern angekündigt?
10. Wie haben die Kinder auf die veränderte Umgebung/Bereiche reagiert?
11. Konnten Sie bei den Kindern Veränderungen bezüglich des Verhaltens in den veränderten Bereichen feststellen? Welche?
12. Welche Umgestaltung war am wirkungsvollsten?
13. Welche Umgestaltung würden Sie weiterempfehlen?
14. Fanden Sie die Ideenliste hilfreich?
15. Würden Sie diese weiterempfehlen?
16. Gibt es sonst noch etwas, das Sie uns zum Thema genderreflektierte Raum- und Spielgestaltung sagen möchten?

Abbildung 2. Interviewleitfaden

Die Interviews wurden telefonisch geführt und mit dem Einverständnis der interviewten Personen mittels Audiorecorder aufgenommen. Durchschnittlich dauerten die Interviews 25 Minuten (Spannbreite 23 - 32 Minuten). Die Transkription erfolgte der Lesbarkeit halber auf Schriftdeutsch.

3.2 Fragestellungen

Das Ziel des vorliegenden Projekts war es, die Reflexionsfragen sowie die Vollständigkeit und Umsetzbarkeit der Anregungen zu evaluieren. Die Fragen wurden wie folgt formuliert:

- Sind die Reflexionsfragen beantwortbar und werden dadurch die wichtigen Punkte erkennbar?
- Sind die Anregungen des Handouts hilfreich und umsetzbar? Fehlen wesentliche Punkte?
- Welche Veränderungen im Raum- und Spielangebot werden am häufigsten umgesetzt?

3.3 Beschreibung der Stichprobe

Die Ausschreibung zur Teilnahme an diesem Entwicklungsprojekt fand auf den Facebook-Gruppen «CHindergartenlehrpersonen Schweiz» sowie «Lehrerinnen und Lehrer Schweiz» statt. Die Ausschreibung war sehr offen formuliert und beinhaltete keinerlei Voraussetzungen. Auf den Aufruf hin meldeten sich 10 Kindergartenlehrpersonen. Im Laufe des Projektes sind 4 Lehrpersonen abgesprungen, sodass schlussendlich 6 Lehrpersonen die Reflexionsfragen vollständig beantworteten und in einem Interview Auskunft über ihre Erfahrungen gaben. Von diesen 6 Lehrpersonen waren 4 Frauen und 2 Männer, 4 Personen waren aus dem Kanton Zürich, 1 aus dem Kanton Aargau und 1 aus dem Kanton Zug.

Die Lehrpersonen waren zwischen 25 und 47 Jahre alt, ihre Berufserfahrung im Schulfeld lag zwischen 1 und 26 Jahren. Auf die Frage, wie hoch ihr Interesse an der Genderthematik zwischen 1 (gar nicht) und 10 (sehr stark) sei, nannten sie Werte zwischen 7 und 10. Ihr Vorwissen zur Genderthematik auf derselben Skala bezifferten sie zwischen 5 und 7.

Als Dankeschön für ihre Teilnahme am Projekt erhielten die teilnehmenden Lehrpersonen einen Gutschein für ein Geschäft ihrer Wahl für CHF 50.-.

3.4 Auswertung

Die Auswertung der Interviews orientierte sich am Vorgehen der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) entlang vorher definierter Fragestellungen und daraus abgeleiteter Kategorien. Die Texte wurden hierzu in Sinneinheiten zerlegt, welche wiederum jeweils einen offenen Code als Benennung erhielten. Anschliessend wurden diese Codes den Kategorien zugeordnet, welche aus den Fragestellungen und dem Interviewleitfaden abgeleitet und zu Beginn der Auswertung deduktiv festgelegt wurden. Der dritte Schritt bestand in der induktiven Eruierung von Unterkategorien innerhalb der Kategorien, entlang derer im folgenden Kapitel die Ergebnisse abschnittsweise dargestellt werden. Als technisches Hilfsmittel zur Codierung und Kategorisierung diente das Computerprogramm MAXQDA.

4 Ergebnisse

Die nachfolgenden Ergebnisse sind entsprechend dem Projektablauf aufgeführt. Nach der Analyse der Reflexionsfragen erfolgt die Auswertung der Interviews zur Umgestaltung des Kindergartens. In einem letzten Schritt werden weitere Ideen aufgelistet sowie Beobachtungen zur Verhaltensänderung der Kinder beschrieben. Den Abschluss bilden die Bemerkungen zur Handhabung des Handouts mit den Anregungen.

4.1 Reflexionsfragen zur Situationsanalyse

Die Reflexionsfragen lassen Raum für individuelle Antworten der teilnehmenden Lehrpersonen, da sie sich auf die räumlichen Gegebenheiten, die aktuellen Gruppenkonstellationen und die jeweilige Situation beziehen. Der Zweck dieser Fragen ist die Situationsanalyse im eigenen Kindergarten und somit das Herauskrystallisieren von Knackpunkten. Deshalb werden exemplarisch die von den Lehrpersonen gemachten Analysen des eigenen professionellen Handelns und der Schulpraxis aufgeführt. Wichtig für das vorliegende Projekt war zudem, ob die Fragen des Reflexionsbogens beantwortbar und verständlich waren und ob sie für eine Situationsanalyse sinnvoll sind.

Sieben der zehn Lehrpersonen schickten die Fragen innerhalb von 30 Tagen beantwortet zurück. Der Ausfall von drei Lehrpersonen lässt sich darauf zurückführen, dass die Schulen aufgrund der Pandemie sehr belastet waren.

4.1.1 Raumangebot, Spielbereiche, Aufenthaltsort

Bei diesen Fragen ging es um die Erhebung der Flexibilität der Spielbereiche sowie um den Aufenthaltsort der Kinder. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich Angebote zu einem grossen Teil auch aufgrund der jeweiligen räumlichen Gegebenheiten ergeben.

Als flexible Raumangebote und umnutzbare Spielbereiche nannten die Lehrpersonen insbesondere den Stuhlkreis oder das Umstellen der Tische. Dadurch konnten die Kinder jeweils mehr Platz zum Spielen generieren. Ebenfalls berichteten sie von einer Ausdehnung des Spiels in den Garderobebereich oder in den Gang. Tische wurden vielfältig genutzt: zum Zeichnen, Basteln oder für Brett- und Gesellschaftsspiele. Oft beschrieben die Lehrpersonen zudem, dass normalerweise spezifisch genutzte Bereiche grundsätzlich umgenutzt werden könnten (vgl. Basteln in der Bauecke oder Brettspiel am Basteltisch). Die meisten betonten dabei jedoch die Wichtigkeit, dass danach wieder alles zurückgeräumt wird.

Das grosse Rollenspiel sowie die Bauecke befanden sich meistens in einem abgetrennten Raum und wurden daher mehrheitlich als fixe Bereiche beurteilt.

Die Fragen nach dem Aufenthaltsort der Kinder nach Geschlecht beantworteten die meisten Lehrpersonen mit dem Hinweis, dass es sich dabei um Tendenzen handelt und sich die Antworten nicht auf alle Mädchen oder Jungen beziehen. Generell wurde häufig erwähnt, dass Mädchen und Jungen nicht als homogene Gruppe angesehen werden können und es grosse Unterschiede innerhalb der Gruppen gibt.

In Bewegungsräumen, beim Basteln oder bei Gesellschaftsspielen spielten die Kinder meistens geschlechtergemischt, die Bücherecke wurde ebenfalls von allen Kindern genutzt.

Am grossen Rollenspiel nahmen tendenziell eher die Mädchen teil, insbesondere wenn es sich um «klassisch» eingerichtete Ecken wie eine Puppenecke oder Familienecke handelte. Es zeigte sich

eine Tendenz, dass vermehrt gemischtgeschlechtlich gespielt wurde, wenn diese Bereiche thematisch eingerichtet waren (z.B. Post, Büro, Zirkus).

Beim kleinen Rollenspiel (Bauernhof, Puppenhaus, Pferdestall) waren mehrheitlich Mädchen am Spielen. Wenn es darum ging, etwas zu bauen oder zu konstruieren (z.B. mit Bauklötzen oder mit der Werkbank), wurden mehrheitlich Jungen angetroffen, dasselbe beim Spielen mit Autos oder der Briobahn wie auch beim Fussballspiel im Aussenbereich.

4.1.2 Spiel- und Materialangebot

Sämtliche Kinder der teilnehmenden Klassen hatten Zugang zu allen Spielmaterialien in ihrem Kindergarten. Teilweise wurden einzelne Ausnahmen erwähnt, z.B. wenn es neue Sachen sind, die eine Erklärung brauchen, oder bei Spielen, die erst ab einem gewissen Alter geeignet sind.

Funktionsoffen waren insbesondere Materialien im Kreativbereich, mit denen gebastelt oder etwas konstruiert werden kann. Weiter wurden oft Bauklötze und der ganze Aussenbereich erwähnt.

Geschlechterunterschiede beschrieben die Lehrpersonen häufig beim Basteln. Während Mädchen mehrheitlich mit Glitzer, Stickers oder sonstigem Dekomaterial bastelten, verwendeten Jungen eher grösseres und gröberes Material wie z.B. Schachteln, Holz oder Kartonröhren. Interessant war auch die Beobachtung, dass Jungen öfter etwas Räumliches gestalten als Mädchen.

Bezüglich Bücher weisen fast alle Lehrpersonen eine hohe Sensibilität auf. Gemäss ihren Aussagen achten sie auf eine möglichst grosse Diversität von Büchern. In ihrem Angebot finden sich Sachbücher zu verschiedenen Themen, Wimmelbücher und Bilderbücher. Einige Lehrpersonen reflektierten die Geschlechterrollen in den Büchern und achteten bei der Buchauswahl auf die diesbezüglichen Aussagen und Abbildungen.

4.1.3 Kooperationen und Konfliktbereiche

Als Tätigkeiten, bei denen die Kinder gut kooperierten, wurden mehrfach Basteln, Malen und das Gestalten mit Bügelperlen erwähnt.

Bei der Frage nach den Konfliktbereichen waren sich die Lehrpersonen einig, dass nicht die Räume oder Spielbereiche selbst konfliktbehaftet sind. Die Ursachen für Streitigkeiten wurden auch nicht dem Geschlecht zugeschrieben, sondern der Gruppenkonstellation und -dynamik.

Konflikte gab es generell häufig in Bereichen, in denen Absprachen gemacht werden müssen (z.B. wer ist welches Haustier beim Rollenspiel) oder wenn eine Gruppe zusammen ein grosses Projekt erschaffen will (z.B. mit Bauklötzen etwas bauen). Manchmal ging es auch um fehlende oder mangelnde Teile (z.B. Lego oder Konstruktionsspiel) oder wenn Kinder sich beim Spielen räumlich behinderten.

4.1.4 Raumgestaltung / Dekoration

Die Frage, ob durch die Raumgestaltung und -dekoration gewisse Kinder eher angesprochen werden, konnten die Lehrpersonen nicht geschlechtsspezifisch beantworten. Die Gestaltung des Kindergartens richtete sich jeweils nach dem aktuellen Thema bzw. den Jahreszeiten. Daher passt es für gewisse Kinder manchmal etwas besser und für die anderen etwas weniger. Die Dekoration bestand bei allen Lehrpersonen einerseits aus eigenen Kreationen und andererseits aus den Bastelarbeiten oder Werken der Kinder. Eine Beteiligung der Kinder an der Dekoration ist damit gegeben.

4.1.5 Spielbeteiligung und Aufenthaltsort der Lehrperson

Die meisten Lehrpersonen berichteten, dass sie sich hauptsächlich im Hauptraum aufhalten und eher selten in einen Neben- oder Aussenraum gehen, z.B. in den Gang.

Gemäss eigenen Aussagen spielen sie bei vielseitigen Gelegenheiten mit. Ihre Rolle beschreiben sie als Instruktor:in, zum Einführen von neuen Angeboten, beim Suchen von Lösungen oder zum Erklären von Techniken und Hilfestellungen (z.B. beim Basteln). Als Spielpartner:in helfen sie den Kindern beim Spielverlauf oder regen diesen durch Inputs an (z.B. beim Rollenspiel). Häufig beteiligen sie sich auch bei Gesellschaftsspielen.

Die Lehrpersonen stellten mehrheitlich fest, dass sie sich beim kleinen Rollenspiel oder in der Malecke bzw. beim Zeichnen eher selten beteiligen, da die Kinder diese Aktivitäten meist sehr selbstständig ausführen. Eine Lehrerin reflektierte, dass sie bei reinen Jungengruppen in der Bauecke nicht mitspielt, da sich dies so anfühle, als würde sie in eine geschlossene Gruppe eindringen.

4.1.6 Wahl des Spiels / der freien Tätigkeit

Die Wahl des Spiels bzw. der freien Tätigkeit erfolgt bei allen Lehrpersonen frei und ohne Vorgaben betreffend Verhältnis Mädchen/Jungen. Häufig wurden Vorgaben zur Anzahl der Kinder in einem Spielbereich erwähnt, dies jedoch um Konfliktpotential zu mildern, z.B. weil es dort zu laut oder zu wild werden könnte oder weil wenig Platz vorhanden war.

Die Frage nach der Wahl der freien Tätigkeit bezog sich auch darauf, ob gemischtgeschlechtlich oder geschlechtergetrennt gespielt wird. Hierzu bemerkte eine Lehrperson, dass mit der Einteilung ins Freispiel gut in die Gruppenkonstellation eingegriffen werden kann.

4.1.7 Kommunikation

Nur selten erwähnten die teilnehmenden Lehrpersonen Bemerkungen zur geschlechtsuntypischen Spielwahl von Gleichaltrigen. Häufiger beschrieben sie jedoch Kommentare zur geschlechtsuntypischen Kleiderwahl, zu einer Verkleidung, zu angemalten Fingernägeln oder zu Farben (z.B. Jungen weigern sich, aus pinken Bechern zu trinken oder pinke Handschuhe anzuziehen, selbst wenn sie kalte Hände haben). Interessant war die Beobachtung, dass geschlechtsuntypisches Verhalten von Mädchen (z.B. Fussballspielen) häufiger von Jungen beanstandet wird als umgekehrt.

Alle Lehrpersonen berichteten, dass sie Aussagen, welche Geschlechterstereotype reproduzieren nicht einfach stehen lassen, sondern ansprechen, sei es durch das Hinterfragen der Aussagen, durch das Aufzeigen von Gegenbeispielen oder durch Nachfragen bei den Kindern, warum das so sei. Oft wurde auch bereits während des Schuljahrs präventiv mit der Klasse darüber geredet, dass jedes Kind spielen dürfe, worauf es Lust hat, und dass sie einander nicht auslachen.

4.1.8 Fazit zu den Reflexionsfragen

Die Antworten zu den Reflexionsfragen gaben Hinweise, ob die gestellten Fragen sinnvoll und gut beantwortbar sind. Die meisten Lehrpersonen begrüßten diesen ersten Analyseschritt ihres Kindergartens. Einige empfanden es etwas aufwändig, jedoch wurde auch bemerkt, dass es lohnenswert ist, sich Zeit zur genauen Beobachtung zu nehmen.

Aufgrund der Auswertung der Reflexionsfragen erfolgte eine Überarbeitung der Fragen. Neben kleineren sprachlichen Präzisierungen wurden praktisch identisch beantwortete Fragen herausgestrichen. Das neu formulierte Dokument ist im Anhang A zu finden.

4.2 Umgestaltung des Kindergartens

Aufgrund der pandemiebedingten Belastungssituation im Schulfeld war es den sieben Lehrpersonen, welche die Reflexionsfragen beantworteten, freigestellt, wann sie die Umgestaltung in ihrem Kindergarten machen möchten. Mit einem fix vorgegebenen Zeitplan hätten wohl noch mehr Lehrpersonen die Teilnahme am Projekt abbrechen müssen. Trotz dieser Flexibilität stieg eine weitere Lehrperson nach dem Beantworten der Reflexionsfragen aus.

Schlussendlich haben sechs Lehrpersonen den Kindergarten umgestaltet. Zwei Lehrkräfte haben ihren Kindergarten in den Frühlingsferien verändert und konnten ihre Klassen bis zu den Sommerferien beobachten. Zwei weitere Kindergartenlehrpersonen haben vor den Sommerferien kleinere Dinge geändert und die grösseren Umstellungen in den Sommerferien vorgenommen. Wiederum zwei Lehrpersonen haben sämtliche Veränderungen in ihrem Kindergarten in den Sommerferien durchgeführt.

Im folgenden Kapitel werden zuerst die Ergebnisse aus den Interviews dargestellt. Es ist nicht das Ziel, quantifizierte Aussagen zu den Rückmeldungen der Lehrpersonen zu treffen, daher wurden möglichst alle Anregungen berücksichtigt. Danach folgt eine Auflistung weiterer Ideen zur genderreflektierten Raumgestaltung. Da jeweils im Sommer die Hälfte der Kindergartenklasse in die Primarschule wechselt und dafür neue Kinder in den Kindergarten kommen, hatte dies zur Folge, dass die Kindergartenklasse zur Hälfte nicht mehr aus den gleichen Kindern bestand wie beim Beantworten der Reflexionsfragen. Aufgrund der neuen Klassenkonstellationen sind die Beobachtungen zur Veränderung des Verhaltens der Kinder nur bedingt interpretierbar. Trotzdem werden diese mit entsprechenden Vorbehalten in einem Unterkapitel aufgeführt. Im letzten Kapitel finden sich die Aussagen zur Handhabung des Handouts mit den Anregungen.

4.2.1 Raumangebot, Spielbereiche, Aufenthaltsort

Die Idee des offenen Raumangebots bewerteten die Lehrpersonen sehr positiv, jedoch mit der Bemerkung, dass dies zu einem umstrukturierten Raum führe und somit einige Kinder überfordern könne. Es bestand die Befürchtung, dass dadurch einige Kinder sehr viel Raum einnehmen könnten und somit andere Kinder verdrängt würden. Geschützte Nischen wurden von den Lehrpersonen als sehr wichtig erachtet: Sie geben den Kindern Sicherheit und den Platz, der ihnen zusteht, zum Spielen oder um sich zurückziehen. Eine Abgrenzung der Bereiche zeigt nicht nur Grenzen auf, sondern bringt auch Ruhe in den Raum, sowohl für die Kinder als auch für die Lehrperson. Diese Umgestaltungsmöglichkeit wurde somit von niemandem vorgenommen, da der Vorbehalt bestand, dass das Unstrukturierte sehr schnell in Chaos ausarten kann.

Mehrere Lehrpersonen haben jedoch in einzelnen Bereichen mehr Platz geschaffen. So wurde z.B. die Familienecke vergrössert oder Tische wurden rausgestellt, damit durch die Ausdehnung von anderen Bereichen etwas Neues entstehen kann oder die Kinder selber Bereiche verbinden können. Eine Lehrerin vergrösserte die Bücherecke, da dieser Bereich in der Klasse sehr beliebt ist.

Die Hälfte der beteiligten Lehrpersonen legte einzelne Bereiche zusammen. Berichtet wurde vom Puppenhaus, welches mit der Bauecke verbunden wurde, sowie vom Bauernhof und der Konstruktionsecke, die zu einem Bereich zusammengelegt wurden. Auch erfolgte eine Zusammenlegung der Familienecke und der Verkleidungsecke.

Das Zusammenfügen der Bereiche funktionierte bei allen sehr gut und stiess bei den Kindern auf grosses Interesse. Durch die grösseren Bereiche konnte auch eine grössere Gruppe von Kindern an diesem neuen Ort spielen, was neue Spielpartnerschaften ermöglichte. Die Beobachtung, dass die

Kinder plötzlich das Spiel von Kindern kopierten, mit denen sie sonst nicht spielten, fand mehrfach Erwähnung.

Eine Lehrperson gestaltete die Puppenecke in einen thematischen Bereich um. Hierbei erwies sich die Beteiligung der Kinder bei der Umgestaltung als hilfreich. Die Kinder durften in der neuen Ecke spielen und der Lehrperson mitteilen, ob es noch etwas brauche. Diese Mitbestimmung bei der Einrichtung wurde als wichtiges Element beschrieben, zumal dies auch der Durchmischung des Spiels hilft, da so gewährleistet wird, dass es alle Kinder anspricht. Die Puppen- oder Familienecke war häufig bereits vorgängig nicht mehr so klassisch eingerichtet und bestand aus Angeboten, welche Jungen und Mädchen zum Spielen animieren (z.B. Feuerwehr, Hochhaus, Zirkus, Wohnung oder Büro / ICT-Zentrum).

4.2.2 Spiel- und Materialangebot

Die meisten Lehrpersonen achteten bereits vorgängig auf eine Vielfalt der Bücher bezüglich Themen und Geschlechterrollen. Meistens wurde die Auswahl der Bücher nochmals kritisch begutachtet, einige wurden ausgemistet und allenfalls aktuelle Exemplare dazu gekauft. Eine Lehrperson stellte in diesem Zusammenhang fest, dass es im NMG-Bereich viele Tierbücher hat, aber nur sehr wenige Bücher zu Technik. Als hilfreich bei der Auswahl von neuen Büchern erwies sich die Broschüre zu Kinder- und Jugendmedien mit vielfältigen Geschlechterrollen von der Fachstelle für Gleichstellung².

Das Überdenken des angebotenen Materials empfanden die Lehrpersonen als sehr empfehlenswert. Ein hölzernes Puppenbett ersetzte ein rosa Bett und ein rosa Schloss wurde umgesprayt, farbiges Plastikspielzeug wurde durch neutrale Holzspielsachen ersetzt und einmal wurde das Angebot durch eine Sandwanne und eine Werkbank ergänzt.

Das Bastelangebot war bei den meisten Lehrpersonen bereits sehr vielfältig und beinhaltete sowohl kleinere als auch grössere Materialien (z.B. Kleberli, Sticker, Glitzer, Abfall- und Verpackungsmaterial, Stoffe, Eierschachteln, Korken, Hölzer). Dass dies beide Geschlechter anspricht, zeigte sich auch darin, dass bereits vorgängig beobachtet wurde, dass gemischtgeschlechtlich gebastelt wurde.

4.2.3 Kooperationen und Konfliktbereiche

Das Zusammenlegen von Bereichen beschrieben die Lehrpersonen als konfliktreduzierend. Ein Grund ist sicher, dass dadurch mehr Platz zum Spielen vorhanden ist und dass das Spiel dadurch vielseitiger wird. Auch bei der Umgestaltung der Familienecke in einen thematischen Bereich (z.B. Post, Büro) beobachteten die Lehrpersonen, dass das Spiel dadurch einen anderen Charakter erhielt und dass weniger herumgealbert wurde.

Das Bewegungsangebot erwies sich häufig als sehr wild, aber nicht unbedingt konfliktbehaftet. Häufiger zeigten sich jedoch Konflikte in den Pausen durch Kämpfe oder Schubsen. Explizit etwas dagegen unternahmen die Lehrkräfte jedoch nicht, da diese Beobachtungen nicht mit dem Geschlecht, sondern mit der Gruppenkonstellation zusammenhingen.

4.2.4 Raumgestaltung / Dekoration

Es fanden überall Veränderungen in der Dekoration des Raumes statt, da in der Zwischenzeit ein anderes Thema ins Zentrum rückte oder der Kindergarten jahreszeitgerecht umgestaltet wurde. Eine

² <https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/gleichstellung/publikationen/rollenbilder-und-stereotypen/gendersensible-kinder--und-jugendbuecher.html>

Lehrperson bemerkte, dass es für sie wichtig ist, dass die Raumgestaltung ihrem ästhetischen Auge und ihrem Ordnungssinn entspricht, damit auch sie sich wohl fühlt.

4.2.5 Spielbeteiligung und Aufenthaltsort der Lehrperson

Die Reflexionsfragen zum eigenen Spielverhalten erwiesen sich als sehr bereichernd. Diese Fragen animierten die Lehrpersonen nicht nur dazu, das eigene Spielverhalten zu beobachten, sondern auch dazu, beim Mitspielen das Spiel der Kinder genauer zu studieren. Eine Lehrperson erzählte, dass sie spezifischer zugehört hat, worüber die Kinder beim Spielen sprechen, und auf diese Gespräche eingehen konnte. Eine weitere Lehrperson berichtete, dass sie durch die genaue Beobachtung gemerkt hat, dass die Kinder manchmal einen Input brauchen, und dass durch ihre Spielbeteiligung neue Ideen generiert werden konnten.

Aufgrund der vermehrten und bewussteren Beteiligung im Spiel stellten die Lehrpersonen auch sehr schnell Änderungen im Spielverhalten fest. Eine Lehrerin bemerkte, dass die Mädchen ebenfalls in die Bauecke kommen, wenn sie dort spielte. Auch beim Fussballspiel in der Pause gab es Mädchen, die mitspielten, wenn die Lehrerin sich auch beteiligte. Umgekehrt stellte sie dieses Verhalten nicht fest: Die Knaben zogen nicht mit, wenn sie sich in den Bereichen beteiligte, in welchen eher Mädchen spielten. Das Mitspielen bei neutraleren Spielangeboten (z.B. beim Basteln) motivierte beide Geschlechter zum Mitspielen.

Ein Lehrer zeigte den Mädchen, wie man mit Bauklötzen spielen kann. Er demonstrierte ihnen, dass man damit viel mehr als nur Mauern bauen kann. Dies bestätigte die Vermutung, dass einige Kinder in gewissen Bereichen einfach nicht spielen, weil sie nicht wissen wie. Die Mädchen spielten nach seinem Input vermehrt auch in diesem Bereich.

Eine Lehrperson stellte dabei einen praktischen Nebeneffekt fest: Durch das eigene Mitspielen in den Bereichen merkte sie besser, an welchen Angeboten und Materialien es in den Bereichen noch fehlt.

4.2.6 Kommunikation

Die Lehrpersonen waren sich einig über die Wichtigkeit, geschlechterstereotype Aussagen, die einschränkend wirken können, nicht stehen zu lassen, sondern darüber zu sprechen. Als Reaktion auf Aussagen, dass ein Geschlecht etwas nicht machen kann, nannten sie häufig das Nachfragen, ob das wirklich so sei und ob das denn stimme. So entdecken Kinder durch eigene Reflexion, dass sie Gegenbeispiele kennen. Die Lehrpersonen nahmen wahr, dass die Kinder sehr gerne diskutieren und ihre Meinung dazu sagen. Sie nannten aber auch Beispiele von Kindern, die sich geschlechtsuntypisch verhalten und deren Verhalten nie ein Thema in der Klasse war, die damit also ohne Kommentare ihrer Peers akzeptiert wurden.

Hilfreich war hier sicher, wenn auf ein anderes Rollenbild verwiesen werden konnte. Wenn z.B. ein Junge sagt, lange Haare seien nur für Mädchen, und ein Kindergartenlehrer ebenfalls lange Haare hat, so ist diese Aussage natürlich sehr schnell widerlegt. Das gleiche gilt auch umgekehrt, wenn z.B. eine Kindergärtnerin beim Fussballspielen mitmacht und die Mädchen so sehen, dass auch Frauen Fussball spielen.

Teilweise zeigte sich eine gewisse Unsicherheit, wie auf solche Aussagen souverän reagiert werden soll, zumal dieses Rollenbild ja häufig auch vom Elternhaus oder durch die Medien vermittelt wird (z.B. Pink ist eine Mädchenfarbe).

4.2.7 Weitere Ideen

Die Lehrpersonen brachten auch eigene spannende Ideen ein. Drei stachen heraus, da sie Aspekte beinhalten, welche in den Anregungen noch nicht berücksichtigt wurden; sie fanden Einzug in die überarbeitete Version des Handouts.

Der Umgestaltungsprozess wurde einmal zusammen mit den Kindern vorgenommen. Die grossen Kinder erhielten dazu vor den Sommerferien eine Lupe aus Karton, mit welcher sie den Kindergarten kritisch durch die Geschlechterbrille anschauen konnten. Daraufhin besprach die Klasse gemeinsam, welcher Bereich zu stark auf Mädchen oder auf Jungen ausgerichtet war und wo was fehlte. So entstand eine interessante Diskussion, und die Bereiche konnten für alle Kinder attraktiver gestaltet werden.

Vom Unterricht in Ateliers zu verschiedenen Bereichen berichtete eine Lehrperson. Sie machte sich viele Überlegungen, wie das Angebot für alle Kinder attraktiv gestaltet werden kann. Hilfreich erwies sich, in den jeweiligen Ateliers Bilder als Inspiration hinzulegen, sodass Kinder ohne Ideen entscheiden konnten, was sie machen möchten. In der Bauecke fand z.B. eine Challenge statt, wer einen hohen Turm bauen kann. Dazu wurden Bilder von Türmen aus der Umgebung ausgestellt, welche nachgebaut werden konnten. Alternativ konnten auch Türme gezeichnet und dann nachgebaut werden. Solche Angebote erwiesen sich sowohl für Mädchen als auch für Jungen als sehr attraktiv. Auch die Wahl der Arbeit in den verschiedenen Ateliers ergab neue Kombinationen unter den Kindern, was u.a. auch als sehr förderlich für den Klassenzusammenhalt erlebt wurde.

Eine Lehrperson schaffte geschlechtergetrennte Toiletten ab. Die Bebilderung auf den Toiletten wurde abgeklebt und durch ein neutrales Zeichen ersetzt. Dies verhinderte u.a. auch Engpässe auf den Toiletten z.B. vor der Turnstunde. Für die grossen Kinder war es zu Beginn eine Umgewöhnung und sie gingen meistens noch auf die gewohnte Toilette. Die kleinen Kinder, welche die getrennten Toiletten gar nie kennengelernt hatten, besuchten beide Toiletten.

4.2.8 Fazit zum Handout mit den Anregungen

Die Frage, ob das Handout mit den Anregungen hilfreich und umsetzbar ist, wurde von allen Lehrpersonen bejaht.

Das Gender-Thema scheint etwas zu sein, das viele beschäftigt. Oft fehlen jedoch die Ideen, was alles gemacht werden kann. Die Anregungen wurden daher als sehr sinnvoll und hilfreich beurteilt, da sie Inputs geben, an denen man sich orientieren kann. Der klare und übersichtliche Aufbau und die vielseitigen Ideen stiessen auf Anklang und regten zum Nachdenken an. Selbst genderaffine Personen bemerkten, dass es noch ein paar spannende Feinheiten zum Verändern gibt. Geschätzt haben die Lehrpersonen auch, dass das Handout kein Rezept vermittelt, sondern Möglichkeiten aufzeigt, welche allenfalls auch zu einem späteren Zeitpunkt noch gemacht werden können. Niemand erwähnte dringliche Punkte, die noch fehlen und unbedingt ins Dokument müssten.

Die Lehrpersonen nahmen unterschiedliche Änderungen vor. Am häufigsten wurden Spielbereiche zusammengelegt oder Platz geschaffen, damit sich Bereiche verbinden können. Ansonsten überprüften einige die Materialien und ersetzten sie allenfalls durch neutrale Produkte. Auch die Wahl der Farben hinterfragten sie und veränderten sie allenfalls. Es wurde auch erwähnt, dass das eigene Mitspielen bewusster stattfand und sie darauf achteten, auch mal an ungewohnten Orten mitzuspielen.

Die grösseren Umgestaltungen wurden durch die Lehrperson selber vorgenommen und nicht angekündigt, weder bei den Kindern noch bei den Eltern. Die Kinder bemerkten jeweils, dass z.B. ein Tisch fehlte oder etwas ersetzt wurde, sie verlangten aber keine Erklärung oder Begründung dafür.

Die Kombination aus Reflexionsfragen und Handout mit Anregungen zur Umgestaltung wurde als sinnvoll erachtet. Es regte die Gedanken an und brachte die Lehrpersonen dazu, sich bewusst Zeit für dieses Thema zu nehmen und den Kindergarten mal mit anderen Augen anzuschauen.

Inhaltlich wurde das Handout mit den Anregungen durch drei Ideen aus der Praxis erweitert (siehe Kapitel 4.2.7) sowie mit einzelnen Beispielen ergänzt. Das finale Handout findet sich im Anhang B.

5 Zusammenfassung und Implikationen

Mit dem Eintritt in den Kindergarten entfernen sich die Kinder in gewissem Masse auch vermehrt vom Elternhaus. War ihr bisheriges Leben durch die Kernfamilie und deren Umfeld geprägt, betreten sie nun eine neue Welt, in welcher sie weiteren Einflüssen ausgesetzt sind. Zusammen mit der Kindergartenlehrperson und den Peers bildet sich ein neues Mikrosystem, welches eine herausragende Sozialisationsfunktion einnimmt. Da wichtige Entwicklungsphasen der Geschlechtsidentität ins Kindergartenalter fallen, ist während dieser Zeit die Identifikation mit gleichgeschlechtlichen Peers wie auch eine Abgrenzung vom anderen Geschlecht für die Kinder wichtig. Um zu sehen, wie sich andere Mädchen oder Jungen verhalten, sind Peers bedeutsame Informationsquellen. Da im Kindergarten die Kinder in einer altershomogenen Gruppe aufeinandertreffen, manifestiert sich dort geschlechtstypisches Verhalten oft deutlich. Kinder lernen (voneinander) und nehmen in ihre Geschlechterschemata auf, dass es vermeintliche Passungen bezüglich Verhalten, Farben, Spielzeugen, etc. gibt. Dies kann eine Einschränkung des Spielrepertoires bedeuten, zumal dadurch bestimmte Bereiche gemieden oder neue Spiele gar nicht erst ausprobiert werden.

Es sind jedoch nicht nur die Kinder, welche sich gegenseitig sozialisieren, auch die Einrichtung im Kindergarten trägt ihren Teil dazu bei. An diesem Punkt sind genderreflektierte Lehrpersonen gefragt, welche die Kinder und ihr Verhalten beobachten und ihre Erfahrungsräume öffnen. Gewisse Spielbereiche oder Spielsachen werden durch die Kinder sehr schnell und rigide einem Geschlecht zugeordnet. Dies gilt es möglichst zu vermeiden, denn ansonsten kann es vorkommen, dass Kinder mit geschlechtsuntypischen Spielsachen nicht spielen, obwohl diese ihren Interessen eigentlich entsprechen würden. Es gilt somit zu beachten, dass der Raum zum eigenständigen Gestalten und Ausprobieren anregen und Kinder darin bestärken soll, sich so auszuleben und zu entfalten, wie es ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten entspricht. Ansonsten werden sich Kinder an traditionellen und nicht selten einengenden Geschlechterkonstruktionen orientieren.

Das vorliegende Projekt setzte sich daher zum Ziel, Lehrpersonen bei der Analyse und Reflexion ihres Raum- und Spielangebotes zu unterstützen. Dabei wurde in einem ersten Schritt überprüft, ob es Bereiche gibt, die einem Geschlecht zugeordnet werden können und die somit das geschlechterstereotype Spielverhalten der Kinder fördern. Ein Handout mit Anregungen bietet dabei Hilfestellung, um die Erfahrungsräume der Kinder zu erweitern und Einschränkungen vorzubeugen.

Empfehlenswert ist sicher, dass Spielbereiche im Laufe eines Klassenzuges nicht immer gleich angeordnet sind. Oft bewirkt eine neue Ordnung auch eine andere Gruppenkonstellation und somit eine neue Durchmischung der Kinder. Es bietet sich an, die Kinder möglichst geschlechtergemischt spielen zu lassen, denn die Hürde für das Spielen in einem ungewohnten Bereich kann einfacher überwunden werden, wenn dort Kinder des eigenen Geschlechts spielen. Geschlechterhomogene Gruppen vermitteln den Kindern des Gegengeschlechts die Botschaft, dass dieses Spiel nicht für das eigene Geschlecht geeignet ist. Diese Information wird durch die Kinder in das Geschlechterschema aufgenommen, was dazu führt, dass dieser Spielbereich gemieden wird und die Kinder durch die mangelnde Spielpraxis nicht geübt sind, dort zu spielen. Einzelne Bereiche werden somit durch die

Kinder mit der Zeit nicht nur aufgrund des Geschlechts nicht mehr genutzt, sondern auch, weil sie nicht (mehr) wissen, wie man dort spielt. Da Kinder sehr viel durch Ausprobieren und Nachahmen lernen, brauchen sie Vorbilder des eigenen Geschlechts.

Aus diesem Grund wurden zwei Veränderungen als besonders wirkungsvoll wahrgenommen: einerseits das Zusammenlegen von zwei Bereichen, andererseits das Mitspielen durch die Lehrperson. Das Zusammenlegen zweier Bereiche (z.B. Puppenhaus und Bauecke) erwies sich als sehr einfach in der Umsetzung und wirkungsvoll bezüglich des Spielverhaltens der Kinder. Handelte es sich um zwei Bereiche, welche jeweils von den meisten Kindern einem Geschlecht zugeordnet werden, schuf das Zusammenlegen einen neuen, grösseren, neutraleren Bereich. Die Kinder konnten diesen keinem Geschlecht mehr zuordnen. Ein weiterer Vorteil dieser Veränderung ist, dass die Gruppengrösse im Spiel in dieser neuen Ecke grösser wird und es somit neue geschlechtergemischte Konstellationen gibt. Dies schafft mehr Möglichkeiten, andere Kinder beim Spielen zu beobachten und deren Spiel zu imitieren.

Eine weitere Möglichkeit, die Kinder zum Spiel in neuen Bereichen zu animieren, ist das Mitspielen durch die Lehrperson. Die Spielbegleitung ist ein wichtiger Part im Kindergartenalltag. Eine Kindergärtnerin ist einerseits ein Rollenvorbild für die Mädchen in der Klasse und bildet andererseits für die Jungen ein Beispiel für das andere Geschlecht – umgekehrt gilt dies auch für einen Kindergartenlehrer. Wenn eine Lehrerin in der Bauecke mitspielt, zeigt dies den Mädchen, dass sie dort auch spielen können und den Jungen, dass auch Mädchen/Frauen interessiert am Bauen sein können. Diese Vorbildfunktion wurde auch in der vorliegenden Untersuchung erwähnt. Aufgrund der vermehrten und bewussteren Spielbeteiligung wurden von den teilnehmenden Lehrpersonen schnell Änderungen im Spielverhalten der Kinder festgestellt. Über die Nachhaltigkeit dieses neuen Verhaltens kann keine Aussage getroffen werden. Plausibel ist aber, dass durch das häufigere Spielen in ungewohnten Bereichen auch die Hemmschwelle für das zukünftige Spiel an diesem Ort gesenkt wird. Auch eine Hilfestellung mittels Bildmaterial z.B. in der Bauecke ist sehr zu empfehlen, denn auch dies zeigt Kindern mit wenig Spielerfahrung in diesem Bereich, was und wie dort gespielt werden kann.

Die meisten Lehrpersonen pflegen eine geschlechterbewusste Sprache und verwenden geschlechtsneutrale Bezeichnungen für die verschiedenen Spielecken. Beim grossen Rollenspiel erwies sich jedoch auch das Wort «Familiecke» als eher weiblich konnotiert. Thematische Ecken waren für die Kinder neutraler, so wurde z.B. im «Wohnzimmer» oder im «Büro» geschlechtergemischt gespielt. Die Benennung alleine macht für die Kinder jedoch noch nicht den ganzen Unterschied. Es muss auch darauf geachtet werden, dass Spielzeug angeboten wird, welches alle Geschlechter anspricht. Hier zeigte sich ein weiterer Vorteil der Spielbeteiligung, denn durch das eigene Mitspielen konnten die Lehrpersonen auch selber erfahren, was noch fehlt. Ansonsten wurde auch das Einbinden der Kinder in die Umgestaltung und die Frage nach fehlendem Material empfohlen.

Die Entwicklung der Geschlechtsidentität als bedeutsame Aufgabe zwischen 4 und 7 Jahren wird auch durch den Sozialisationsort Kindergarten beeinflusst. Es gilt darauf zu achten, dass die geschlechtlichen Schemata der Kinder nicht eingeengt, sondern erweitert werden. Die Reflexion des Raum- und Spielangebot seitens der Lehrperson ist eine einfache und wirksame Möglichkeit, den Kindern Freiräume in ihrem Verhalten anzubieten, damit sie sich auf spielerische Weise ausprobieren können. Die Investition von ein wenig Zeit in diesem Bereich lohnt sich.

Literatur

- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676–713.
- Campbell, A., Shirley, L., Heywood, C., & Crook, C. (2000). Infants' visual preference for sex-congruent babies, children, toys and activities: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 479–498.
- Ducret, V. & Le Roy, V. (2013). *Nicos Puppe und Sophies Lastwagen. Ein Handbuch für die Beobachtung von Interaktionen zwischen pädagogischen Fachpersonen, Eltern und Mädchen und Jungen*. Adaption für die deutschsprachige Schweiz durch: Steinmetz, J., Spirig Mohr E. & Simoni H. Zürich, Genève: MMI, Marie-Meierhofer-Institut für das Kind.
- Eckes, T. & Trautner, H. M. (2000). *The developmental social psychology of gender*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Focks, P. (2016). *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg: Herder Verlag.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Hrsg.), *The development of sex differences*, Bd. 5, (S. 82–173). Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Ludwig, P. H. & Ludwig, H. (2007). *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Martin, C. L. & Halverson Jr., C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Martin, C. L., Eisenbud, L. & Rose, H. (1995). Children's Gender-Based Reasoning about Toys. *Child Development* 66(5), 1453-1471.
- Maccoby, E. E. (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Klett Cotta.
- Mayer, D., Bernhard, C. & Peters, A. (2013). Spielumwelten im Kindergarten. Auswirkungen auf Geschlechterunterschiede im Spielverhalten und Kompetenzentwicklung. *Frühe Bildung*, 2(4), 185-195.
- Rohrmann, T. (2005). Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. *Kindertageseinrichtungen aktuell*. Teil 1: Heft 11, 224-227; Teil 2: Heft 12, 248-252.
- Rohrmann, T. (2009). Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 31.5.22. Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018). Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper – Gender - Sexualität. Kohlhammer.
- Schneider, C. (2013). Genderkompetenz: Vom alltagsweltlichen Geschlechterwissen zur theoriegeleiteten Professionalität. In: Ernstson, S. & Meyer, C. (Hrsg.), *Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung* (S. 19-40). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K. A., Sen, M. G., & Eichstedt, J. A. (2001). Gender stereotyping in infant: visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year of life. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 7–15.
- Siegler, Robert, Jenny R. Saffran, Elizabeth T. Gershoff, Nancy Eisenberg. 2021. Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Van Dieken, C. & Rohrmann, T. (2003). Raum und Räume für Mädchen und Jungen. *Kindergarten heute*, 33(1), 26-33.

- Verlinden, M. (1995). Mädchen und Jungen im Kindergarten. Sozialpädagogisches Institut NRW (Hrsg.) Köln. 2. Überarbeitete und ergänzte Auflage: SPI.
- Vogt, F., Nentwich, J. & Tennhoff, W. (2015). Puppenecken und Bauecken. Gender und Raumordnung. In: Müller, C., Ambert, L., Dütsch, T., Hildebrandt, E., Vogt, F. & Wannack, E. (Hrsg.), Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe. (S. 113 – 124). Münster, New York: Waxmann.
- Wood, W. & Eagly, A. H. (2002). A Cross-Cultural Analysis of the Behavior of Women and Men: Implications for the Origins of Sex Differences. *Psychological Bulletin*, 128(5), 699-727.

Anhang A: Reflexionsfragen zur Situationsanalyse

1. Raumangebot und Spielbereiche

- 1.1 Welche Spielbereiche liegen im Zentrum (raumbeherrschende Stellung), welche am Rand des Gruppenraumes (Randstellung)? Welcher Spielbereich nimmt am meisten Raum ein?
- 1.2 Gibt es Spielbereiche, die von den Kindern umgenutzt werden können, oder sind die Spielbereiche fix?
- 1.3 In welchen Räumen/Spielbereichen spielen Jungen und Mädchen in geschlechtsgetrennten, wo in geschlechtsgemischten Gruppen?
- 1.4 Gibt es Bereiche, in denen sich gewisse Kinder nicht aufhalten, da sie nicht wissen, wie sie dort spielen sollen?

2. Spiel- und Materialangebot

- 2.1 Gibt es Angebote und Aktivitäten, die vor allem von Mädchen oder von Jungen aufgegriffen werden? Welche?
- 2.2 Haben die Kinder freien Zugang zu allen Materialien/Spielsachen, die sie benutzen dürfen?
- 2.3 Welche Materialien/Spielsachen sind offen in ihrer Funktion?
- 2.4 Variieren die Bastelmaterialien in Grösse/Farbe/Form? Gibt es Bastelmaterialien, die vor allem von Mädchen oder von Jungen verwendet werden?
- 2.5 Inwiefern zeigt die Auswahl der Bücher eine gewisse Diversität auf? Sind verschiedene Dimensionen (Rollenbilder, Familienformen etc.) abgedeckt? Decken die Sachbücher verschiedene Themen aus dem NMG-Bereich ab?

3. Kooperationen und Konfliktbereiche

- 3.1 Gibt es Räume/Spielbereiche/Aktivitäten, in denen Mädchen und Jungen besonders gut kooperieren?
- 3.2 Gibt es Räume/Spielbereiche/Aktivitäten, in denen es besonders oft zu Konflikten zwischen Mädchen und Jungen kommt?

4. Raumgestaltung/Dekoration

- 4.1 Werden die Kinder in den Gestaltungs-/Dekorationsprozess einbezogen?
- 4.2 Spricht die Gestaltung/Dekoration des Raumes beide Geschlechter an?

5. Spielbeteiligung und Aufenthaltsort der Lehrperson

- 5.1 In welchen Räumen und Spielbereichen halten Sie sich meistens auf? In welchen selten?
- 5.2 Bei welchen Angeboten spielen Sie häufig mit? Bei welchen selten?

6. Wahl des Spiels / der freien Tätigkeit

- 6.1 Wie erfolgt die Wahl/Zuteilung zur freien Tätigkeit/zum Spielangebot?
- 6.2 Gibt es in den Spielbereichen Vorgaben zur Anzahl Jungen oder Mädchen, die dort spielen dürfen?

7. Kommunikation

- 7.1 Kommentieren Kinder die geschlechtsuntypische Spielwahl eines anderen Kindes?
- 7.2 Wie sprechen Sie solche Kommentare an?

Als Grundlage und Inspiration für die Reflexionsfragen dienten folgende Quellen:

- Rohrmann, T. (2005). Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. *Kindertageseinrichtungen aktuell*. Teil 1: Heft 11, 224-227; Teil 2: Heft 12, 248-252.
- Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper – Gender – Sexualität*. Kohlhammer.
- Van Dieken, C. & Rohrmann, T. (2003). Raum und Räume für Mädchen und Jungen. *Kindergarten heute*, 33(1), 26-33.
- Verlinden, M. (1995). *Mädchen und Jungen im Kindergarten*. Sozialpädagogisches Institut NRW (Hrsg.) Köln. 2. Überarbeitete und ergänzte Auflage: SPI.

Anhang B: Anregungen für ein genderreflektiertes Raum- und Spielangebot

Sie finden hier ein paar Anregungen, wie das Raum- und Spielangebot im Kindergarten genderreflektiert gestaltet werden kann. Jeder Kindergarten ist anders, daher passen diese Anregungen manchmal besser und manchmal weniger gut. Ausgangspunkt und Grundlage für die Veränderung des Raum- und Spielangebots sind die vorgängig gemachten Beobachtungen (siehe Anhang A).

1. Raumangebot und Spielbereiche

1.1 Offene Raumangebote

Häufig ist die Raumaufteilung relativ starr, und nicht selten sind die Bereiche für Jungen oder Mädchen eingerichtet, sodass sich die Kinder ihrem Geschlecht entsprechend im Raum aufhalten. Generell ist es deshalb sinnvoll, Orte zu schaffen, die keinem Geschlecht zugeordnet werden können. Anstelle der bisherigen Raumaufteilung z.B. in Bau- und Familienecke kann ein offeneres Raumangebot z.B. mit einem Zelt, beweglichen Kisten oder Kartonelementen hergestellt werden. Dies bietet den Kindern die Möglichkeit, ihre Spiel- und Lernumgebung selber weiterzuentwickeln und Orte zu schaffen, die vielfältige und kreative Möglichkeiten eröffnen. Allenfalls lohnt sich auch die Überlegung, ob die Toiletten geschlechtergetrennt sein müssen.

1.2 Zusammenlegung von geschlechtstypischen Bereichen zu einem neuen Spielbereich

Das Zusammenlegen von Spielbereichen, z.B. der Bauecke und der Familienecke, eröffnet spannende neue Spielmöglichkeiten für die Kinder. Dieser neue Spielbereich wird mit geschlechtstypischen Spielmaterialien aus den jeweiligen Bereichen (z.B. Haushaltsspielzeug, Puppen und Puppenmaterial aus der Familienecke, Konstruktionsmaterial und Autos aus der Bauecke) sowie mit geschlechtsneutrale Spielmaterial (z.B. Mensch- und Tierfiguren, Verkleidungskiste, Medizinkoffer, Laptop, alte Handys, Telefon, Detektiv- und Kochutensilien, Kaffemaschine) ausgestattet. Die Anreicherung an Materialien kann auch situativ immer wieder variiert werden. In Untersuchungen zeigte sich, dass im neuen Spielbereich das gemeinsame Spiel zunahm und Geschlechtsunterschiede im Spielverhalten weniger beobachtbar waren.

1.3 Themenzimmer/-ecken

Anstelle der bisherigen Spielecken bieten sich auch Themenzimmer/-ecken (z.B. Bauernhof, Krankenhaus, Laden, Büro, Wohnzimmer, Museum, Zirkus) mit neutralen Requisiten und Verkleidungsgegenständen an. Thematische Zimmer verleiten durch das Angebot weniger zu geschlechterstereotypen Einschränkungen.

1.4 Geschlechtstypische Spielorte vertauschen

Auch die räumliche Anordnung eines Spielbereichs hat manchmal eine wichtige Bedeutung für die Kinder. Finden sich z.B. Bauteppich, Autos oder Garagen in einem anderen Raum als die Puppenstube, können diese Bereiche auch mal räumlich getauscht werden. Da Kinder oft nicht nur spielen, sondern auch Raumpräferenzen haben, werden Sie vielleicht beobachten, dass die Kinder weiterhin am gleichen Ort spielen, an dem sie auch vorher gespielt haben und dadurch mit neuem Spielmaterial in Berührung kommen.

1.5 Hilfestellung zum Spielen

Es ist möglich, dass gewisse Spielbereiche von manchen Kindern nicht aufgesucht werden, da sie nicht wissen, wie sie dort spielen sollen. Hier ist eine Hilfestellung mittels Bildmaterial oder Beispielen sehr zu empfehlen, dies bietet Inspiration und senkt die Hürde für Kinder mit wenig Spielerfahrung in diesem Bereich (z.B. Bilder von Türmen in der Bauecke aufhängen). Auch die Spielbeteiligung der Lehrperson ist in diesem Fall hilfreich (siehe auch Punkt 5).

2. Spiel- und Materialangebot

2.1 Frei zugängliche Materialien

Achten Sie darauf, dass alle Materialien und Spielsachen, welche die Kinder benutzen dürfen, in den unteren Bereichen des Raumes stehen, damit die Kinder selbstständig Neues entdecken und erforschen können. Es kann für Kinder ein Hindernis sein, mit gewissen Materialien oder Spielsachen zu spielen, wenn sie diese zuerst von der Lehrperson verlangen müssen.

2.2 Geschlechtsneutrales Spielmaterial

Bereits kleine Kinder teilen Spielzeug und Aktivitäten einem Geschlecht zu. Da sie motiviert sind, sich geschlechtstypisch zu verhalten, schränken sie ihre Spiel- und Entfaltungsmöglichkeiten dadurch selber ein. Reichern Sie daher das Angebot auch mit Spielsachen an, die keinem Geschlecht zugeordnet werden können. Denn sobald ein Spielzeug als geschlechtstypisch gesehen wird, spielt oft das Gegengeschlecht damit nicht mehr, selbst wenn dieses dem eigenen Interesse eigentlich entsprechen würde.

2.3 Funktionsoffenes Spielmaterial

Wichtig ist auch, dass vorgefertigte strukturierte Materialien nicht dominieren, sondern dass diese nach Möglichkeit mit funktionsoffenem Spielmaterial angereichert werden. Je neutraler die Materialien, desto mehr Fantasie und Kreativität lässt das Angebot den Kindern und das Spiel wird dadurch vielfältiger.

2.4 Gemischte Materialien

Das Halten der Ordnungsstrukturen hat oft auch mit den Vorlieben und Gewohnheiten einer Lehrperson zu tun. Dies sendet manchmal unbeabsichtigte Signale und die Kinder meinen, dass die Materialien nicht gemischt oder multifunktional genutzt werden sollen. Überlegen Sie, ob die bestehende Ordnung sinnvoll und notwendig ist, oder ob das Material nicht auch gemischt werden kann. Vielleicht können die Kinder das Material nach dem Spiel auch mal selber sortieren und ordnen.

2.5 Thematische Kisten

Denkbar ist auch das Bereitstellen von Kisten mit thematischem Spielmaterial, z.B. Materialien, mit denen im Sand, mit Wasser oder im Garten gespielt werden darf. Dies ermöglicht den Kindern unterschiedliche Zugänge zu verschiedensten Elementen.

2.6 Bastel- und Maltisch

Wird der Bastel- oder Maltisch vorwiegend von einem Geschlecht benutzt, kann dieser auch mal umfunktioniert werden. Denkbar ist ein Druckatelier, ein Ton- oder Knetisch, eine Holzwerkstatt oder ein Experimentierlabor. Erweitern Sie das Bastelmaterial auch gezielt mit Materialien aus dem Baumarkt (Schrauben, Nägel, Draht, Scharniere, elektrotechnisches Material etc.). Dies weckt die Lust an neuen Tätigkeiten.

2.7 Bücher

Bücherkisten werden häufig vom Vorgänger oder der Vorgängerin übernommen oder möglichst kostengünstig zusammengestellt. Analysieren Sie Ihr Angebot daraufhin, ob die Auswahl auch der Diversität der Klasse entspricht. Die Fachstelle für Gleichstellung erstellt jedes Jahr eine Broschüre³ mit Empfehlungen für Kindermedien mit vielfältigen Geschlechterrollen. Es lohnt sich ein Blick darauf und die Anreicherung mit ein paar aktuellen, genderreflektierten Büchern. Auch Sachbücher decken häufig mehrheitlich den Pflanzen- und Tierbereich ab und beinhalten wenig aus den Bereichen Technik und Physik. Achten Sie auch hier darauf, dass verschiedene NMG-Themen abgedeckt sind.

³ <https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/gleichstellung/publikationen/rollenbilder-und-stereotypen/gendersensible-kinder--und-jugendbuecher.html>

3. Kooperationen und Konfliktbereiche (siehe auch Wahl des Spiels/der freien Tätigkeit)

3.1 Geschlechtergetrennte Nutzung von Räumen

Sollte es in gewissen Bereichen oft zu Konflikten zwischen Mädchen und Jungen kommen, so kann auch zeitweise versucht werden, diesen Bereich geschlechtergetrennt nutzen zu lassen. Hier ist jedoch unbedingt darauf zu achten, dass Kinder, die sich geschlechtsuntypisch verhalten, dabei nicht zu kurz kommen. Geschlechtergetrennte Angebote sollten dazu da sein, den Mädchen und Jungen Erfahrungen zu ermöglichen, die sonst nicht gemacht werden.

3.2 Gemischtgeschlechtliche Bereiche

Gewisse Bereiche können auch konfliktbehaftet sein, weil dort ein Geschlecht dominiert. Oft führt dies dazu, dass andere Kinder diesen Bereich meiden. In diesem Fall kann für eine bestimmte Zeit auch mal die Regel eingeführt werden, dass in diesem Bereich nur gemischtgeschlechtlich gespielt werden darf. Dadurch löst sich der Streit um den Zugang zu diesem Bereich auf und die Kinder bewegen sich mehr aufeinander zu.

4. Raumgestaltung/Dekoration

Die Raumgestaltung oder die Dekoration des Kindergartens kann eine geschlechtstypische Tendenz haben, z.B. betreffend Ordnung, Ästhetik oder Gemütlichkeit. Dies gilt allgemein für den Kindergartenraum, aber auch für einzelne Bereiche oder Spielecken. Sind diese geschlechtstypisch gestaltet, können sie Stereotypen verstärken.

5. Spielbeteiligung und Aufenthaltsort der Lehrperson

Das Spielverhalten und die räumliche Nutzung der Mädchen und Jungen kann auch vom Verhalten und dem Geschlecht der Lehrperson abhängen. Mädchen suchen öfter die Nähe der Lehrperson, während Jungen sich auch sehr gerne unbeobachtet fühlen und sich z.B. im Gang aufhalten. Wenn sich eine Lehrerin kaum im Bewegungsraum austobt oder ein Lehrer selten in der Familienecke mitspielt, kann dies das geschlechtstypische Spiel in diesen Bereichen begünstigen. Die Spielbeteiligung einer Lehrerin in einem Bereich, in dem typischerweise Jungen spielen, kann somit auch Mädchen animieren, diesen Bereich aufzusuchen. Analog gilt das für die Spielbeteiligung eines Lehrers in einem Bereich, in dem eher Mädchen spielen.

6. Wahl des Spiels/der freien Tätigkeit

Auch die Wahl der freien Tätigkeit kann für Kinder Hürden beinhalten, sich wirklich frei und interessensteigend zu betätigen. Das öffentliche Ankündigen der Spielwahl (z.B. im Kreis) kann bereits ein Hinderungsgrund sein, eine geschlechtsuntypische Tätigkeit zu wählen. Kinder sozialisieren sich gegenseitig und oft reicht eine Bemerkung oder ein Kommentar aus, damit etwas nicht mehr gespielt wird. Auch hier lohnen sich Überlegungen, ob die Wahl oder die Zuteilung zur freien Tätigkeit nicht mal für eine gewisse Zeit geändert werden kann. Die Zuteilung darf auch gelegentlich durch die Lehrperson gemacht werden oder es können neue Bedingungen aufgestellt werden, z.B. dass in gewissen Bereichen nur gemischtgeschlechtlich gespielt werden darf. Während Kinder vor anderen Kindern des gleichen Geschlechtes nur selten mit einem geschlechtsuntypischen Gegenstand spielen, machen sie dies alleine oder in gemischten Gruppen öfters. Demzufolge nimmt das gemischtgeschlechtliche Spiel eine wichtige Rolle ein. Wenn Kinder gewohnt sind, mit dem anderen Geschlecht zusammen zu spielen, verstärkt dies auch zukünftig das gemeinsame Spiel.

7. Kommunikation

Gerade im Kindergartenalltag sind geschlechterstereotype Aussagen von Kindern keine Seltenheit. Der Reaktion einer Lehrperson kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Um eine langfristige Sensibilisierung und Veränderungen zu bewirken, ist es notwendig, dass bei solchen Aussagen die Hintergründe erforscht werden. So können geschlechtsbezogene Diskurse, mit denen Kinder sich selbst und andere verstehen, identifiziert werden. Solche Themen sollen ernst genommen werden, gleichzeitig sollen Gegenbeispiele und alternative Denkweisen aufgezeigt werden. Es können Gelegenheiten geschaffen werden, in denen Kinder die Aussagen der anderen Kinder und die davon ausgehenden Handlungen kommentieren und in Frage stellen können. Dies ist eine immer wiederkehrende Arbeit mit Fokus auf die Themen «Geschlecht und Geschlechterrollen», welche auch den geforderten Kompetenzen im Lehrplan 21 entspricht.

8. Einbezug der Kinder

In die (Um-)Gestaltung der Spielbereiche sollten unbedingt auch die Ideen und Meinungen der Kinder einbezogen werden. Überlegen Sie sich, in welchen Gruppen oder Klassenzusammensetzungen mögliche Ideen gesammelt werden können (geschlechtergetrennt, geschlechtergemischt, nur mit den älteren Kindern, mit der ganzen Klasse). Lassen Sie die Kinder z.B. mit einer Lupe aus Karton durch den Raum gehen und diesen durch die «Geschlechterlupe» betrachten. Geben Sie ihnen den Auftrag zu eruieren, wo noch etwas fehlt und was es brauchen würde, damit Bereiche, die eher geschlechtergetrennt genutzt werden, für alle Kinder attraktiv werden. Dies ermöglicht spannende Diskussionen.

Als Grundlage und Inspiration für die Anregungen dienten folgende Quellen:

- Ducret, V. & Le Roy, V. (2013). *Nicos Puppe und Sophies Lastwagen. Handbuch für die Beobachtung von Interaktionen zwischen Pädagogischen Fachpersonen, Eltern und Mädchen und Jungen*. Adaption für die deutschsprachige Schweiz durch: Steinmetz, J., Spirig Mohr, E. & Simoni, H. Zürich, Genève: MMI, Marie-Meierhofer-Institut für das Kind.
- Mayer, D., Bernhard, C. & Peters, A. (2013). Spielumwelten im Kindergarten. Auswirkungen auf Geschlechterunterschiede im Spielverhalten und Kompetenzentwicklung. *Frühe Bildung*, 2(4), 185-195.
- Rohrmann, T. (2005). Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. *Kindertageseinrichtungen aktuell*. Teil 1: Heft 11, 224-227; Teil 2: Heft 12, 248-252. Aktualisiert August 2005.
- Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 31.5.22. Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper – Gender - Sexualität*. Kohlhammer.
- Van Dieken, C. & Rohrmann, T. (2003). Raum und Räume für Mädchen und Jungen. Angebote und Raumnutzung unter geschlechtsspezifischen Aspekten. *Kindergarten heute*, 33(1), 26-33.
- Vogt, F., Nentwich, J. & Tennhoff, W. (2015). Puppenecken und Bauecken. Gender und Raumordnung. In: Müller, C., Ambert, L., Dütsch, T., Hildebrandt, E., Vogt, F. & Wannack, E. (Hrsg.), *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe*. (S. 113 – 124). Münster, New York: Waxmann.