



Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in elementaren Bildungseinrichtungen

Eine gendertheoretische Analyse

Simone Scheiner-Posch

*Pädagogische Hochschule Steiermark
simone.scheiner@phst.at*

EINGEREICHT 19 MAR 2021

ÜBERARBEITET 25 MAI 2021

ANGENOMMEN 07 JUN 2021

Kinder erforschen von Geburt an ihre Lebenswelt und nehmen diese mit allen Sinnen wahr. Pädagogische Fachkräfte haben dabei die Aufgabe, Kinder in ihren individuellen und einzigartigen Bildungs- und Lernprozessen zu begleiten und ihnen vielfältige Impulse zu ermöglichen. In der Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Tuns wird dabei eine wichtige Basis dafür gesehen, pädagogische Angebote an der Individualität eines jeden Kindes orientiert zu planen und zu gestalten. Die Lebenswelt der Kinder ist durch soziokulturelle Strukturen, wie u. a. das Geschlechterverhältnis, geprägt und Kinder versuchen ihren Platz darin zu finden. Sie bringen ihre geschlechterbezogenen Vorstellungen in die elementare Bildungseinrichtung ein und beteiligen sich aktiv an der Herstellung von Geschlecht. Dieser Artikel greift die vielschichtigen und komplexen Prozesse der Beobachtung und Dokumentation auf und sensibilisiert für einen geschlechterbewussten Zugang zu diesem elementarpädagogischen Handlungsfeld.

SCHLÜSSELWÖRTER: pädagogische Orientierung, Beobachtung & Dokumentation, elementare Bildung, doing gender

1. Einleitung

Das Beobachten und Dokumentieren der kindlichen Aktivitäten und Entwicklungsprozesse sind wesentliche Elemente im fachlichen Handeln der in elementaren Bildungseinrichtungen tätigen pädagogischen Fachkräfte (vgl. Günther, Fritsch & Trömer, 2016, S. 33f; Volmer, 2017, S. 180f). Auch wenn es sich dabei nicht per se um etwas Neues handelt und die Beobachtung und Dokumentation in der Praxis bereits gut verortet ist, wurde dessen Bedeutung vor allem in den letzten Jahren von bildungspolitischer und bildungswissenschaftlicher Seite aufgegriffen und hinsichtlich einer an der kindlichen Individualität orientierten pädagogischen Praxis in seiner Bedeutung unterstrichen (Bollig, 2011, S. 39). Um den Diskurs zu diesem elementarpädagogischen Aufgabenfeld zu erweitern, beleuchtet dieser Beitrag das Beobachten und Dokumentieren in elementaren Bildungseinrichtun-

gen¹ aus einer gendertheoretischen Perspektive und stellt sich die Frage, inwieweit die pädagogische Praxis dabei dem gesellschaftlich präsenten Geschlechterverhältnis reflexiv begegnet oder zu dessen Reproduktion beiträgt. Ziel des Beitrages ist dabei nicht nur die Relevanz von doing gender in der Beobachtung und Dokumentation aufzuzeigen, sondern auch in Ansätzen eine geschlechterbewusste Beobachtungs- und Dokumentationspraxis zu konturieren und zu einer an der Individualität eines jeden Kindes orientierten Gestaltung der elementaren Bildungsangebote beizutragen.

Dabei gilt es eingangs einen Blick auf den Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (CBI, 2009, S. 2) zu werfen, welcher eine verbindliche Arbeitsgrundlage für pädagogische Fachkräfte in elementaren Bildungseinrichtungen darstellt und mit der darin formulierten pädagogischen Orientierung das pädagogische Setting in diesen Bildungseinrichtungen maßgeblich prägt². In diesem Dokument wird ein Bild vom Kind als kompetentes und neugieriges Individuum gezeichnet, das von Geburt an die Lebenswelt mit allen Sinnen erforscht und als Ko-Konstrukteur (und Ko-Konstrukteurin) der eigenen Entwicklung gemeinsam mit den ihm/ihr vertrauten Personen seine/ihre Bildungsprozesse gestaltet. Die Rolle der pädagogischen Fachkraft wird in der Begleitung und Moderation der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse und in der Gestaltung eines anregenden Umfeldes verortet.

Wenig Aufmerksamkeit erhält in diesem für die Praxis wesentlichen Dokument jedoch, dass es sich bei der Lebenswelt des Kindes stets um einen durch gesellschaftliche Strukturen geprägten Raum handelt, in dem Kinder ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten erkunden und ihren Platz zu finden suchen. Zu diesen gesellschaftlichen Strukturen zählt auch das hierarchisch strukturierte Geschlechterverhältnis und die inhärenten (Re-)Produktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit (Wetterer, 2010, S. 132). Dabei ist festzuhalten, dass Kinder bei Eintritt in die elementare Bildungseinrichtung bereits ein fortwährend wachsendes Sammelsurium an Erfahrungen als Mädchen oder Bub mitbringen, sich aktiv mit den Konzepten von Weiblichkeit und Männlichkeit auseinandersetzen und dieses Wissen in ihr Verhaltensrepertoire übernehmen. Demzufolge sind die in elementaren Bildungseinrichtungen betreuten Kinder auch als kompetente Akteurinnen und Akteure im Geschlechtersystem wahrzunehmen, die von Frauen und Männern als pädagogische Fachkräfte in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen begleitet werden (vgl. Rabe-Kleberg, 2005, S. 142; Gildemeister & Robert, 2008, S. 64f).

1 Der Begriff elementare Betreuungseinrichtung wird in Anlehnung an den *Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* verwendet und „umfasst alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt“ (CBI, 2009, S. 1).

2 Seit dem Kinderbetreuungsjahr 2018/19 gelten österreichweit zusätzlich zum Bildungsrahmenplan noch weitere pädagogische Grundlagendokumente als verbindliche Grundlage für die Gestaltung des pädagogischen Alltags (BGBl I Nr. 103/2018). Hinsichtlich der Thematik dieses Beitrages ist vor allem der Bildungsrahmenplan von Relevanz, wobei sich die darin formulierte pädagogische Orientierung auch in den anderen Dokumenten wiederfindet.

Dennoch fand lange Zeit das Thema Geschlecht in elementaren Bildungseinrichtungen keine bzw. nur eine randständige Bedeutung. Für die letzten 20 Jahre stellte Tim Rohrmann (2009, S. 10), zumindest für Deutschland, ein sich zunehmend entwickelndes Interesse an geschlechterbezogenen Fragestellungen fest. Dies lässt sich anhand der zahlreichen praxisorientierten (vgl. Hubrig, 2015; Wahlström, 2013; Blank-Mathieu, 2002) und wissenschaftlichen Publikationen festmachen (vgl. Kubandt, 2016; Brandes et al., 2016). Daneben wird auch in Fachzeitschriften dem Thema eine zunehmende Bedeutung eingeräumt (vgl. Krabel, 2018; Webhofer, 2020; Wollasch, 2018). Damit geht auch der 2009 veröffentlichte Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan konform, worin die Geschlechtersensibilität als eines von zwölf Prinzipien genannt wird, die es bei der Planung und Gestaltung von Aktivitäten in den elementaren Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen gilt:

Abhängig von ihrer individuellen Sozialisation verfügen Kinder über unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen zu Geschlechterrollen. Ziel einer geschlechtersensiblen Pädagogik ist es, Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten. (CBI, 2009, S. 4)

Wie genau eine solch vom Geschlecht unabhängige Unterstützung der Entwicklung kindlicher Potentiale aussehen soll, wird nicht erwähnt. Im Sinne der im Bildungsrahmenplan verfolgten Methodenfreiheit verbleibt die konkrete Umsetzung bei den Pädagoginnen und Pädagogen in der Praxis. Doch genau hier liegt ein wesentlicher Aspekt, auf den dieser Beitrag aufmerksam machen möchte: Pädagogischen Fachkräfte sind Teil des vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Systems und tragen zu den darin stattfindenden Herstellungsprozessen von Geschlecht aktiv bei – Geschlechtersensibilität, wie im Bildungsrahmenplan gefordert, benötigt daher eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dieser Thematik. An dieser Stelle verortet sich der vorliegende Beitrag und liefert einen Ansatzpunkt, wie ein solch sensibler Umgang mit der Geschlechterthematik in elementaren Bildungseinrichtungen erfolgen kann. Das Augenmerk liegt dabei vor allem auf der Beobachtung und Dokumentation: Wird dieser elementarpädagogische Aufgabenbereich als Basis für einen individuellen und an den Ressourcen und Bedürfnissen der Kinder orientierten pädagogischen Alltag gesehen, ist ein geschlechterbewusster Zugang vor allem in diesem Bereich unabdingbar.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, umfasst der Beitrag drei Schritte. Erstens wird allgemein auf das Thema *Beobachten und Dokumentieren* eingegangen und dessen Position im elementarpädagogischen Feld geklärt. Der zweite Schritt greift die Geschlechterthematik im Kontext der frühen Kindheit auf und zieht dabei Verbindungslinien zu elementaren Bildungseinrichtungen. Darauf basierend

folgen geschlechtertheoretische Überlegungen zur Beobachtung und Dokumentation, welche in einem Ansatz zur geschlechterbewussten Beobachtung und Dokumentation münden. Resümierend werden die wichtigsten Aspekte festgehalten.

2. Beobachtung und Dokumentation

In den letzten Jahren erhielt der Aufgabenbereich Beobachtung und Dokumentation sowohl in der facheinschlägigen Literatur als auch in der elementarpädagogischen Praxis zunehmend Bedeutung. Zahlreiche theoretische und praxisorientierte Publikationen, Bildungspläne und Gesetzgebungen wiesen verstärkt darauf hin, dass die Beobachtung und Dokumentation als Grundlage des pädagogischen Alltags zu verstehen sind und eine individuelle den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Kinder entsprechende Planung und Gestaltung ermöglichen (vgl. Kieselhorst et al., 2013, S. 12; Viernickel & Völkel, 2009, S. 11ff). Für Österreich ergibt sich der gesetzliche Auftrag zum Beobachten und Dokumentieren u. a. aus dem Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan. Im Rahmen der genannten zwölf Prinzipien, an denen sich im Sinne eines ko-konstruktiven Verständnisses von Bildung die Gestaltung aller Bildungsangebote im pädagogischen Alltag zu orientieren hat, wird neben elf anderen Prinzipien (Ganzheitlichkeit, Differenzierung, Empowerment, Lebensweltorientierung, Inklusion, Sachrichtigkeit, Diversität, Geschlechtssensibilität, Partizipation, Transparenz und Bildungspartnerschaft) die Individualisierung als entscheidender Aspekt des elementarpädagogischen Alltags genannt:

Jedes Kind ist einzigartig in seiner Persönlichkeit, seiner sozialen und kulturellen Herkunft, seinen Bedürfnissen und Lernpotenzialen sowie seinem Entwicklungstempo. Im Sinne der Individualisierung wird das Recht jedes Kindes ernst genommen, auf seine spezielle Art und in seinem Rhythmus zu lernen. Durch systematische Beobachtung und Dokumentation können die individuellen Lernvoraussetzungen jedes Kindes festgestellt und zum Ausgangspunkt der Planung und Durchführung pädagogischer Angebote werden. (CBI, 2009, S. 3)

Dies deklariert Beobachtung und Dokumentation zur „Kernaufgaben des pädagogischen Fachpersonals“ (Walter-Laager et al., 2017, S. 1) und zum Ausgangspunkt einer an der Individualität eines jeden Kindes orientierten Gestaltung des pädagogischen Alltags. Trotz der verstärkten Aufmerksamkeit, die das Beobachten und Dokumentieren in den letzten Jahren bekommen hat, ist dieses Aufgabenfeld nicht per se als neu zu verstehen. Seit jeher ist die Beobachtung ein fester Bestandteil des elementarpädagogischen Berufsfeldes – dies wurde bereits von Friedrich Fröbel erkannt, um ein prominentes Beispiel anzuführen (vgl. Schulz & Cloos, 2013, S. 787f; Viernickel, 2011, S. 202). Doch während Beobachtungen lange Zeit als

unsystematische, alltägliche Gelegenheitsbeobachtungen nur von vorübergehender Bedeutung waren, setzte sich in den letzten Jahren eine „systematische, regelmäßige Beobachtung aller Kinder und vor allem die fortlaufende Dokumentation dieser Beobachtung“ (Bollig, 2011, S. 39) durch, die stärker denn je auch der Legitimation pädagogischen Handelns dient (vgl. ebd.; Bensel & Haug-Schnabel, 2009, S. 19; Beudels, Herzog & Haderlein, 2012, S. 19).

In weiterer Folge wird es nun darum gehen aufzuzeigen, dass es sich bei der Beobachtung und Dokumentation um keine objektive Abbildung der Wirklichkeit handelt, sondern um einen komplexen, durch individuelle Selektions- und Klassifikationsmechanismen bestimmten Prozess, der u. a. durch geschlechterdifferenzierende Kategorisierungen determiniert wird. Doch vorerst gilt es noch einen allgemeinen Blick auf die Geschlechterthematik im elementaren Bildungsalltag zu werfen.

3. Geschlecht im pädagogischen Alltag

Wenn Kinder in die elementare Bildungseinrichtung kommen, bringen sie bereits geschlechterbezogenen Vorstellungen und Wissenskonzepte mit und beteiligen sich (gemeinsam mit den anderen Akteurinnen und Akteuren in den Einrichtungen) spätestens im Kindergartenalter³ aktiv an den Herstellungsprozessen von Geschlecht. Entsprechend ihrer Erfahrungen als Mädchen oder Bub agieren die Kinder von Beginn an als geschlechtliche Wesen und werden dementsprechend auch von anderen Kindern und von den pädagogischen Fachkräften wahrgenommen. Neben der ethnischen Zugehörigkeit und dem Alter ist – Athenstaedt und Alfermann (2011) zufolge – das Geschlecht eine eine der wesentlichen sozialen Kategorien, die bei spontanen Kategorisierungen herangezogen werden. Bei Kindern stellt Geschlecht vielfach auch die erste soziale Kategorie dar, die sie

zur Ordnung ihrer sozialen Umwelt heranziehen [...]. Im Vergleich zu den anderen zentralen Kategorien hat Geschlecht für Kleinkinder den Vorteil, dass sie erstens ständig mit dieser Kategorie konfrontiert werden, dass diese zweitens mit nur zwei Stufen leicht anwendbar ist und dass drittens eine dieser Stufen eine Eigengruppe darstellt, während die andere eine sehr interdependente Fremdgruppe ist.“ (ebd., 2011, S. 13)

Kinder wachsen in eine geschlechterdifferenzierende Gesellschaft hinein und haben demnach ein großes Interesse daran, sich die Differenzierung zwischen den Geschlechtern anzueignen. In diesem Zusammenhang sind der gesamte soziale Kontext und das Lebensumfeld des Kindes von zentraler Bedeutung. Neben der

³ Im Kindergarten werden Kinder ab dem dritten Geburtstag bis zur Einschulung betreut, wobei österreichweit regionale Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern bestehen (Dörfler, Blum & Kaindl, 2014, S. 54ff).

Familie bieten dabei vor allem auch elementare Bildungseinrichtungen ein gutes Lernumfeld, in dem Kinder ihr Wissen über Geschlecht erproben, umsetzen und weiter ausbauen können (Paseka, 2009, S. 21ff).

3.1. Geschlecht als soziale Konstruktion⁴

Im alltäglichen Miteinander gehen Akteurinnen und Akteure in der Gesellschaft davon aus, dass das, was als Geschlecht bezeichnet wird, eindeutig ist und keiner genaueren Definition bedarf. Menschen begegnen einander als Frauen und Männer, als Mädchen und Buben, und stellen diese zweigeschlechtliche Differenzierung in der Regel auch nicht in Frage (vgl. Gildemeister, 2010, S. 139; Wetterer, 2010, S. 126ff). Dieser vermeintlichen Eindeutigkeit steht ein vielfältiger wissenschaftlicher Diskurs gegenüber, der mit unterschiedlichen Perspektiven der Geschlechterthematik begegnet und eine breite Fülle an verschiedenen Ansätzen und teilweise auch divergierenden Theorien entwickelt hat. Von einem einheitlichen Verständnis von Geschlecht in der Wissenschaft kann daher nicht gesprochen werden. Dies ist nicht zuletzt auch der interdisziplinären Verortung der Geschlechterforschung geschuldet: So entwickelten sich verschiedene Strömungen, die unterschiedliche Foki auf Geschlecht legen und damit in teils sehr divergente Richtung gehen und konträre Positionen verfolgen (vgl. Prengel, 2004, S. 90; Treibel, 2006, S. 102; Aulenbacher, Meuser & Riegraf, 2010, S. 7; Kubandt, 2016, S. 23f). Dementsprechend beschreibt Gudrun-Axeli Knapp Geschlecht als „eine Reflexionskategorie, die ‚an sich‘ inhaltsleer ist“ (ebd., 2001, S. 79). Daraus kann die Aufforderung abgeleitet werden, dass wissenschaftliche Beschäftigungen mit der Geschlechterthematik auch das zugrundeliegende Verständnis von Geschlecht offenlegen müssen.

Dieser Beitrag folgt einem sozialkonstruktivistischen Ansatz, welcher Geschlecht nicht als unveränderliches Merkmal einer Person begreift, sondern als soziale Konstruktion, die im alltäglichen Miteinander fortlaufend neu hergestellt wird. Geschlecht wird damit zum Ergebnis einer sozialen Praxis, die dazu beiträgt, dass die Geschlechterdifferenzierung und das Geschlechterverhältnis beständig (re)produziert werden. In diesem Zusammenhang findet häufig auch der Begriff *doing gender* Anwendung. Dieser Begriff beschreibt die interaktiven Herstellungspraktiken, in denen Geschlecht von den Interaktionspartnerinnen und -partnern hervorgebracht wird. Dieser Auffassung zufolge versteht sich Geschlecht als soziale Kategorie, in deren (inter)aktiven Herstellung alle Gesellschaftsmitglieder eingebunden sind. U. a. durch Wahrnehmungen, Zuschreibungen und Darstellungen stellen Gesellschaftsmitglieder das Geschlecht in Interaktionen immer wieder aufs Neue her. Es entsteht eine dynamische Sicht auf Geschlecht: Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht wird nicht als unveränderliche Eigenschaft bzw. als gegebenes Merkmal einer Person verstanden, sondern als Ergebnis einer sozialen Praxis, die

⁴ Gildemeister, 2012, S. 216.

fortlaufend geschieht. Diesbezüglich schreibt Stefan Hirschauer (1994, S. 670) auch von einer „neuen Lokalisierung von Geschlecht“: Kleidung, Frisur, Verhaltensweisen, Tätigkeiten etc. sind nicht Ausdruck einer natürlichen Geschlechterdifferenz, sondern werden dazu genützt, die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht im sozialen Setting zu erzeugen. Diese sozialen Praktiken der Differenzierung erscheinen im Alltag aufgrund ihrer beständigen Präsenz als selbstverständlich, sie gehen sozusagen in Fleisch und Blut über. Dadurch bleiben die Konstruktionsprozesse von Geschlecht auch unbemerkt und werden unbewusst fortgesetzt (vgl. ebd.; Gildemeister, 2010, S. 137f). Die vergeschlechtlichten gesellschaftlichen Strukturen beeinflussen die alltäglichen Handlungen und halten sich dadurch auch aufrecht. „Da ein Leben außerhalb der Norm der Zweigeschlechtlichkeit nicht möglich ist, müssen sich die Individuen als Frau bzw. Mann darstellen. Indem sie das tun, reproduzieren die Handelnden aber genau jene Normen, mit denen sie sich darstellen müssen“ (Paseka, 2009, S. 22). Nahezu jede Person in unserer Gesellschaft ordnet sich einer Geschlechterkategorie zu und bezeichnet sich selbst als Mann oder Frau – damit beteiligen sie sich wiederum an der Herstellung dieser Strukturen.

Einer solchen Auffassung von Geschlecht folgend liegt der Schwerpunkt des Beitrages auch nicht darin, nach Unterschieden zwischen den Geschlechtern zu suchen. Vielmehr geht es darum, nach den Prozessen zu fragen, in denen Geschlecht als folgenreiche Praxis konstruiert wird (vgl. Gildemeister, 2010, S. 137; Gildemeister & Wetterer, 1992, S. 236f). Dementsprechend ist auch in elementaren Bildungseinrichtungen nach den situativen Praktiken der Herstellung von Geschlecht zu fragen. Es geht damit weniger darum, die Differenz zwischen den Geschlechtern zu analysieren, als vielmehr die Praktiken, in denen die Differenz hervorgebracht und bedeutsam gemacht wird, aufzuzeigen. Und dabei leistet, wie dieser Beitrag aufzeigen möchte, auch die Beobachtung und Dokumentation einen wesentlichen Beitrag.

3.2. Geschlechter in der frühen Kindheit

Die Differenzierung zwischen den Geschlechtern ist für Kinder eine sehr prägende Erfahrung, die sich in den Gefühlen, Handlungen und Gedanken eines jeden Kindes niederschlägt. Die gesamte kindliche Entwicklung wird von den Erfahrungen, die das Kind als Mädchen oder Bub in einer geschlechterdifferenzierenden Welt macht, beeinflusst (vgl. Geissler et al., 2011, S. 79; Kasüschke, 2008, S. 192). Die Autorin Ursula Rabe-Kleberg (2005, S. 139) spricht dem Geschlecht in der frühkindlichen Entwicklung daher auch einen *Masterstatus* zu und verortet im Erwerb der sozialen Geschlechtlichkeit einen der grundlegendsten Bildungsprozesse der frühen Kindheit. Dem stimmt auch Claudia Schneider (2014, S. 2) zu, wenn sie davon schreibt, dass „Kinder lernen, als geschlechtliches Wesen wahrgenommen zu werden, danach bewertet, beurteilt zu werden, sie lernen, sich selbst als geschlechtliches We-

sen zu erfahren und sich entsprechend zu verhalten“. In diesem Zusammenhang wird in der Literatur der Begriff *Geschlechtersozialisation* bzw. *geschlechtsspezifische Sozialisation* verwendet. Damit werden Prozesse beschrieben, in denen sich Personen mit ihrer vergeschlechtlichten Umwelt aktiv auseinandersetzen und dabei geschlechtliche Identität entwickeln. Den sozialisationstheoretischen Perspektiven auf die geschlechtliche Entwicklung von Kindern wurden jedoch vor allem in den 1990er Jahren vermehrt Kritik entgegengebracht. Neben dem Festhalten an der Zweigeschlechtlichkeit und biologischen Differenzierungen (vgl. Bilden & Dausien, 2006, S. 6ff; Connell, 2013, S. 231) wurde dem Konzept der *geschlechtsspezifischen Sozialisation* beispielsweise eine *Überfokussierung* der Geschlechterkategorie gegenüber anderen sozialen Kategorien (wie z. B. Generation, soziale Zugehörigkeit etc.) (Dausien, 1999) und eine passive Darstellung der einzelnen Individuen (Connell, 2013, S. 134) vorgeworfen. Dennoch sprechen sich viele Autorinnen und Autoren, beispielsweise Bettina Dausien und Helga Bilden (2006), für eine Weiterführung von sozialisationstheoretischen Perspektiven auf die geschlechtliche Entwicklung aus und betonen die Gleichzeitigkeit von vielfältigen theoretischen Zugangsweisen. Aktuelle sozialisationstheoretische Perspektiven beschreiben die Sozialisation der Geschlechter als lebenslangen Prozess und nehmen dabei sowohl die Perspektive des einzelnen Individuums ein als auch die gesellschaftliche Ebene mit all ihren Anforderungen und Einschränkungen in den Blick (vgl. Bilden & Dausien, 2006, S. 48; Villa, 2012, S. 48). In diesem unaufhörlichen Prozess werden in der facheinschlägigen Literatur vor allem die ersten sechs Lebensjahre als besonders prägend und bedeutsam hervorgehoben. Regine Gildemeister und Günther Robert schreiben beispielsweise davon, dass in dieser Zeit „grundlegende Kompetenzen des ‚doing life course‘ erworben“ (2008, S. 75) werden, die im weiteren Lebenslauf kaum mehr veränderlich sind (vgl. ebd.; Rohrman, 2008, S. 16). Das Selbstkonzept, das Kinder in diesen frühen Lebensjahren erwerben, „durchdringt bis ins Alter Emotionen, Wahrnehmungen, Konfliktverhalten, Einstellungen zu Fremden“ (Martin & Wawrinowski, 2016, S. 123). Dies verdeutlicht u. a. auch, wie wichtig eine kritische Auseinandersetzung mit geschlechterkonstruierenden Praktiken in den frühen Kindesjahren ist.

Der Ausgangspunkt der geschlechtlichen Entwicklung wird aus sozialisationstheoretischer Perspektive spätestens mit der Geburt festgemacht. Oft sogar pränatal, wenn Eltern beispielsweise bereits frühzeitig über das zukünftige Geschlecht ihres Kindes informiert werden und dieses Wissen unbewusste und bewusste Vorstellungen über das noch ungeborene Kind bei den Eltern provoziert. Spätestens mit der Geburt wird das Kind dann dem einen oder anderen Geschlecht zugeordnet und ein dem Geschlecht entsprechender Vorname vergeben. Auch äußere Symbole, wie die Kleidung, Frisur, Ausstattung, Gestaltung des Kinderzimmers etc. orientieren sich an dieser Zuordnung (vgl. Gildemeister & Robert 2008, S. 45ff; auch Walter, 2014, S. 32ff). Damit wird das Kind entweder als Mädchen oder Bub

wahrgenommen und ihr/ihm die Geschlechterordnung nahegebracht. Geschlechterdifferenzierende Praktiken haben sich aufgrund von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen in den letzten Jahren zwar gelockert bzw. verändert, allerdings bleiben die Inszenierungen in ihrer Grundstruktur erhalten. Beispielsweise sind mittlerweile längere Haare bei Buben durchaus üblich – dennoch unterscheiden sich die Frisuren von Mädchen und Buben in ihrer Ausgestaltung und in ihren Details gravierend. Auch Schmuck, wie z.B. Ohrringe, gehören mittlerweile zur Ausstattung von Buben und Mädchen – bemerkenswerterweise werden je nach Geschlecht aber unterschiedliche Farben und Formen gewählt (Faulstich-Wieland, 2008, S. 242). In Zusammenhang mit der Sozialisation werden vor allem die den alltäglichen Interaktionen inhärenten impliziten Botschaften hervorgehoben, die Kinder die vergeschlechtlichten Strukturen der Gesellschaft nahebringen. Weniger die bewussten Handlungen und explizit erwähnten Worte sind für die Konstruktion von Geschlecht entscheidend als vielmehr die unbewussten Leistungen, welche die Geschlechterdifferenzierung weiter aufrechterhalten (Paseka, 2009, S. 23). Zahlreiche Studien bestätigen beispielsweise, dass Eltern und andere Bezugspersonen Säuglinge unterschiedlich wahrnehmen und sich ihnen gegenüber unterschiedlich verhalten, je nachdem ob das Kind als Mädchen oder Bub kategorisiert wird (Micus-Loos & Schütz, 2004, S. 350ff). Viele Autorinnen und Autoren, wie z. B. Regine Gildemeister und Günther Robert benennen daher auch vor allem die Familie als erste und bedeutungsvolle Instanz in der Geschlechtersozialisation (2008, S. 38).

Bei Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung, vor allem dem Kindergarten ab drei Jahren, bringen Kinder somit bereits vielfältige Erfahrungen mit der gesellschaftlichen Geschlechterordnung mit. Etwa mit dem dritten Lebensjahr entwickeln Kinder ein Verständnis für die eigene Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe und beginnen, sich selbst als Mädchen oder Bub zu bezeichnen. Wobei diese sich auf sprachlicher Ebene manifestierende Geschlechterdifferenzierung vielfältige Entwicklungsprozesse bedingt. Spätestens mit Beginn des Kindergartenalters entwickeln Kinder häufig auch geschlechterstereotype Präferenzen für Spielzeuge und Aktivitäten und bringen damit ihr bereits übernommenes Wissen über die Geschlechterdifferenzierung zum Ausdruck (Siegler et al., 2016, S. 587ff). Elementare Bildungseinrichtungen mit ihrer räumlich-materiellen Gestaltung und den darin agierenden Akteurinnen und Akteuren bietet den Kindern dann die Möglichkeit, ihr Wissen weiter auszubauen und sie lernen, bestimmte Tätigkeiten und Eigenschaften mit den Geschlechtern in Verbindung zu setzen. Sie experimentieren mit den Inszenierungen von Geschlecht und testen die eigenen Handlungsmöglichkeiten aus (vgl. ebd.; Gildemeister & Robert, 2008, S. 64). Dies wird an einem von Focks (2016, S. 41) beschriebenen Beispiel deutlich:

Im Morgenkreis fragen die Erzieher*innen die Kinder nach ihren Interessen. Ben erklärt, dass Züge ihn interessieren. Gülcan sagt, dass sie Pferde liebt. Malou mag die

Farbe Rosa. Als Denis an der Reihe ist, ruft er laut in die Gruppe hinein: ‚Ich hasse Pferde und Rosa ist grässlich!‘

In diesem Beispiel drücken die Kinder nicht nur aus, was ihnen gefällt bzw. nicht gefällt. Sie positionieren sich durch die von ihnen genannten bzw. abgelehnten Interessen auch als Mädchen oder Bub in der Gruppe und beteiligen sich dadurch aktiv an der Herstellung von Geschlecht. Dieses Beispiel verdeutlicht eindrücklich, wie präsent die Geschlechterdifferenzierung im Alltag von elementaren Bildungseinrichtungen ist. Gleichzeitig wird in Anbetracht der vorhergehenden Ausführungen auch deutlich, dass eine an der Individualität eines jeden Kindes orientierte Beobachtung und Dokumentation sensibel für diese Herstellungspraktiken von Geschlecht sein muss, um einschränkenden stereotypen Verhaltensweisen im elementaren Bildungsalltag keinen Nährboden zu geben.

4. Geschlechtertheoretische Überlegungen zur Beobachtung und Dokumentation

In der elementarpädagogischen Praxis ist die Bedeutung der Beobachtung und Dokumentation längst angekommen und wird kaum mehr in Frage gestellt. In einem 2013 veröffentlichten Forschungsbericht stellen Susanne Viernickel et al. (2013, S. 91) für Deutschland fest, dass sich die pädagogischen Fachkräfte bereits intensiv dieser Thematik widmen. Der scheinbar gleichförmigen Zustimmung zum generellen Auftrag steht der Aufforderung zur Beobachtung und Dokumentation eine vielfältige und heterogene Praxis gegenüber. Pädagoginnen und Pädagogen wählen aus einer Fülle an unterschiedlichen Verfahren und Strategien, die in ihrer Beschreibung und Konzeption je für sich behaupten, den richtigen Weg zu verfolgen. Anschließend gilt es die Beobachtungs- und Dokumentationsergebnisse in den eigenen Alltag zu integrieren und mit den Strukturen in der eigenen Einrichtung zu vereinbaren (ebd., S. 98). Wie bereits beschrieben sind dieser Alltag und diese Strukturen durch vielfältige Herstellungsmodi von Geschlecht geprägt – dies schlägt sich bereits in der Beobachtung und Dokumentation nieder. Im Folgenden wird daher nicht nur der subjektive Beobachtungs- und Dokumentationsprozess beschrieben, sondern auch ein Blick auf die in diesem Aufgabenfeld bestehenden Herausforderungen in der elementarpädagogischen Praxis geworfen. Basierend darauf werden zentrale Ansätze an eine geschlechterbewusste Beobachtungs- und Dokumentationspraxis abgeleitet.

4.1. Beobachtung und Dokumentation als Prozess

Die Beobachtung und Dokumentation von kindlichen Aktivitäten ist ein vielschichtiger Prozess. Dieser Prozess inkludiert immer eine Auswahl auf mehreren

Ebenen. Jede pädagogische Fachkraft hat in ihrem beruflichen Alltag bereits erlebt, wie flüchtig bedeutende Momente sind, wie schwierig es ist, diese festzuhalten und wie sehr eine Beobachtung und Dokumentation immer nur einen Ausschnitt aus dem pädagogischen Alltag darstellen kann. Aus einer Vielzahl an Situationen, Erlebnissen und Momenten müssen von der pädagogischen Fachkraft diejenigen herausgesucht werden, die als *beobachtungsrelevant* wahrgenommen werden. Dabei greifen pädagogische Fachkräfte auf einen mehr oder weniger bewussten inneren Auswahl- und Referenzrahmen zurück und entscheiden, welches Kind, wann und wo bzw. wobei beobachtet wird und welcher Aspekt dabei in den Blick genommen wird (Kieselhorst et al., 2013, S. 10). Bei der Beobachtung und Dokumentation handelt es sich demzufolge immer um einen aktiven Wahrnehmungs- und Interpretationsprozess, der neben der bewussten Auswahl auch durch unbewusste Mechanismen beeinflusst wird. Die menschliche Wahrnehmung ist nicht in der Lage, alle auf sie einprasselnden Reize zu verarbeiten, daher ist eine Reduktion der Komplexität erforderlich. Hierfür werden auf Basis verinnerlichter Muster bestimmte Reize zur weiteren Verarbeitung aufgegriffen.

Im pädagogischen Alltag stellt diese Einschränkung der Wahrnehmung pädagogische Fachkräfte vor eine Herausforderung: Auf der einen Seite erfordert das Beobachten und auch das Dokumentieren eine Auswahl an wesentlichen Reizen, auf der anderen Seite soll die Beobachtung auch der Individualität eines jeden Kindes entsprechen und die Wirklichkeit möglichst transparent abbilden (vgl. Kieselhorst et al., 2013, S. 10; Bollig, 2011, S. 34; Brée & Kieselhorst, 2011, S. 191f). Um den Prozess besser darstellen zu können, differenzieren Markus Kieselhorst et al. (2013) in ihrem Forschungsprojekt drei aufeinanderfolgende Phasen, die sich strukturell unterscheiden. Dabei werden neben der (1) *Wahrnehmung und Beobachtung* auch die (2) *Dokumentation* und die (3) *Interpretation* als eigenständige Phase genannt. Dieses Phasenmodell bietet sich auch an, um das Geschehen im pädagogischen Alltag besser darstellen zu können.

ad 1) Wahrnehmung und Beobachten

Die Wahrnehmung ist Grundlage und Voraussetzung der Beobachtung. Der komplexe Prozess des Wahrnehmens kann als subjektive Leistung, die abhängig von der jeweiligen wahrnehmenden Person ist, verstanden werden. Jede Person nimmt eine Situation daher auch anders wahr. Permanent prasselt eine Vielzahl an Reizen und Informationen auf die menschlichen Sinnesorgane ein, wovon das Wahrnehmungssystem nur einen Bruchteil weiterverarbeitet. Das Unterbewusstsein bearbeitet die einströmenden Reize noch bevor diese dem Bewusstsein zugänglich sind, vergleicht diese mit bereits gespeicherten Erfahrungen und wählt dabei die für die jeweilige Person als wichtig erachteten Reize aus.

Neu Entdecktes muss sich mit bereits Bekanntem in eine Beziehung setzen lassen, sei es durch Ähnlichkeit oder Abweichung. Eine Beobachtung, die keinerlei Bezug zu bereits bestehenden (Wissens-)Kategorien und/oder Sinnsystemen aufweist, kann nicht eingeordnet und als unterscheidendes Bezeichnen damit letztlich nicht verwirklicht werden. (Kieselhorst et al., 2013, S.18)

Vielfältige Faktoren beeinflussen dabei den menschlichen Wahrnehmungsprozess. Beispielhaft werden in der Theorie physiologische Bedürfnisse, Vorurteile, Stereotype und Erwartungen genannt. Damit lenkt das Unterbewusstsein bereits die Aufmerksamkeit: Eine Person, die hungrig ist, nimmt ein Lebensmittelgeschäft beispielsweise ganz anderes wahr als eine Person, die aktuell kein Bedürfnis nach Nahrung verspürt (vgl. Walter-Laager et al., 2014, S. 151f). Auf Basis von Vorurteilen⁵ werden in diesem frühen Stadium der menschlichen Wahrnehmung Personen auch bereits bestimmten Gruppen zugeordnet – Klassifizierungen wirken demnach noch vor der *eigentlichen* Beobachtung. Menschen nehmen das Gegenüber bereits auf Basis dieser Klassifizierungen wahr (Martin & Wawrinowski, 2014, S. 120f). Diese Einschränkungen und Reduktionen der Wahrnehmung ermöglichen auf der einen Seite zwar rasches Reagieren und Handeln, bedeuten auf der anderen Seite jedoch auch, dass die bewusste Wahrnehmung bereits auf Reduktionen und Interpretationen basiert (vgl. Kieselhorst et al., 2013, S.18; Martin & Wawrinowski, 2014, S. 14).

Hinsichtlich der Beobachtungspraxis in den elementaren Bildungseinrichtungen muss daher davon ausgegangen werden, dass auch pädagogische Fachkräfte stets nur einen Ausschnitt aus ihrer Umwelt wahrnehmen können. Zwar darf nicht unerwähnt bleiben, dass eine Beobachtung das einfache Wahrnehmen überschreitet und durch eine bestimmte Zielvorstellung geleitet und von vertiefenden Gedanken begleitet wird (Thiesen, 2003, S. 22ff). Dennoch kann sich die Beobachtung immer nur auf das Sicht-, Hör- und Beobachtbare beschränken. Außerdem erfordert jede Beobachtung von den Fachkräften auch immer die Auswahl einer bestimmten als beachtenswert erkannten Situation (vgl. Brée & Kieselhorst, 2011, S. 188).

ad 2) Dokumentation

Damit die Beobachtung der pädagogischen Fachkraft auch als Grundlage für die Gestaltung des pädagogischen Alltags herangezogen werden kann, ist es erforderlich, eine entsprechende Dokumentation im Alltag dauerhaft zu etablieren. Nur dadurch werden die Beobachtungen auch der weiteren Bearbeitung bzw. Reflexion zugänglich (Walter-Laager et al., 2014, S. 151f). Durch die Dokumentation wird die beobachtete Situation in gesprochene oder geschriebene Sprache trans-

⁵ Der Begriff *Vorurteile* bezeichnet in diesem Kontext dem menschlichen Denken inhärente Einstellungen, Wertvorstellungen und Ansichten, die zur Beurteilung anderer Menschen eingesetzt werden (Martin & Wawrinowski, 2014, S. 120f).

formiert und von der beobachtenden Person gelöst. In diesem Zusammenhang muss beachtet werden, dass die Möglichkeiten der Schriftsprache begrenzt sind und es daher wiederum nicht möglich ist, die beobachtete Situation in ihrer Vollständigkeit darzustellen. Außerdem ist die geschriebene Sprache offen für unterschiedliche Interpretationen (vgl. Martin & Wawrinowski, 2016, S. 58f; Bollig, 2011, S. 33ff). Je nach Intention und Zielvorstellungen verfolgen Dokumentationen auch unterschiedliche Intentionen und Ziele, die wiederum von der beobachtenden und dokumentierenden Person abhängen. So hält Helene Knauf sieben andersgeartete Funktionen fest, welche mit der Dokumentation von Beobachtungsergebnissen verfolgt werden. Neben der Kommunikationsfunktion nennt sie dabei auch die Erkenntnisfunktion, die Partizipationsfunktion, Erinnerungsfunktion, Repräsentationsfunktion, Diagnostikfunktion und Kohärenzfunktion und verdeutlicht damit, welche Fülle an ungleichen Zielsetzungen mit diesem Aufgabengebiet in elementaren Bildungseinrichtungen verbunden sind (Knauf, 2019, S. 24ff). Ein differenzierter Blick auf die Dokumentationspraxis, der beispielsweise neben den vielfältigen Funktionen auch noch die unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten aufgreift, wäre demzufolge angebracht.

ad 3) Interpretation

Die fachliche Einschätzung und Beurteilung bilden die Grundlage dafür, dass die Beobachtung auch in die Planung des pädagogischen Alltags einfließen kann. Persönliche Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte spielen bei diesem Schritt eine besondere Rolle und prägen den Interpretationsprozess. In der facheinschlägigen Literatur wird daher auch darauf verwiesen, dass es erforderlich ist, die Beobachtung konsequent von der Interpretation zu trennen (vgl. Bensel & Haug-Schnabel, 2009, S. 52 ff). Dies erfordert jedoch nicht nur ein hohes Maß an Reflexionskompetenz auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte, sondern lässt grundsätzlich in Frage stellen, inwieweit dies strikte Trennung überhaupt realisierbar ist (vgl. Walter-Laafer et al., 2017, S. 2).

4.2. Herausforderungen in der Praxis

Sowohl in der Praxis als auch in der praxisorientierten Literatur wird das Beobachten und Dokumentieren vielfach polarisierend auf verschiedenen Ebenen diskutiert und z. T. mit normativen Zielvorstellungen versehen (Schulz & Cloos, 2013, S. 794). Facheinschlägige Publikationen konzentrieren sich beispielsweise vorwiegend darauf zu beschreiben, wie die Beobachtung und Dokumentation in den elementaren Bildungseinrichtungen *aussehen sollen* und verknüpfen unterschiedliche programmatische Zielvorstellungen damit. Weniger thematisiert wird, *wie* die Beobachtungen und Dokumentationen in der Praxis *tatsächlich aussehen*. Damit einhergehend fehlt es auch an kritischen Auseinandersetzungen mit den an

die pädagogischen Fachkräfte herangetragenen Kompetenzansprüchen: Es wäre auch zu thematisieren, wie die Beobachtungen und Dokumentationen *tatsächlich aussehen können*. Auch wenn die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren durchaus theoretische Entwürfe und eine wissenschaftliche Basis liefern, wird der gelebten Praxis wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Viernickel, 2011, S. 202f).

Ein solcher Zugang wäre jedoch durchaus sinnvoll und gewinnbringend. Beispielsweise zeigen unterschiedliche Studien auf, dass in diesem Bereich aufseiten der pädagogischen Fachkräfte viele Unsicherheiten vorhanden sind und bereits die Wahl des entsprechenden Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens Herausforderungen mit sich bringt (Viernickel et al., 2013). Andere Studien konnten aufzeigen, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen bei der Deutung ihrer Beobachtungen größtenteils auf ihre Intuition und Erfahrungen berufen (Kieselhorst et al., 2013) und die Beobachtung und Dokumentation je nach pädagogischer Fachkraft und Kind sehr unterschiedlich umgesetzt wird (vgl. Viernickel et al., 2013; Walter-Lager et al., 2014).

Diese heterogene und herausfordernde Praxis des Beobachtens und Dokumentierens ist auch in Zusammenhang mit den bereits genannten Gedanken zu den Herstellungsprozessen von Geschlecht zu bringen. Sowohl pädagogische Fachkräfte als auch die in den elementaren Bildungseinrichtungen agierende Kinder begegnen sich als geschlechtliche Wesen und nehmen einander nicht unabhängig davon wahr. Auf der einen Seite beobachten pädagogische Fachkräfte Kinder auf Basis ihrer inhärenten Vorstellungen von Geschlecht, auf der anderen Seite sind auch Kinder an den Herstellungspraktiken von Geschlecht aktiv beteiligt und testen in diesem Zusammenhang im pädagogischen Alltag ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten und Grenzen aus, die sie als Mädchen oder Bub erfahren (vgl. Gildemeister & Robert, 2008, S. 64). So gesehen ist davon auszugehen, dass *doing gender* auch Bestandteil der Beobachtung und Dokumentation ist. Daher werden in weiterer Folge zwei für die Beobachtungs- und Dokumentationspraxis entscheidende Aspekte thematisiert: das im aktuellen elementarpädagogischen Diskurs zum Ausdruck kommende Bild vom Kind und die Orientierung am einzelnen Kind.

Bild vom Kind

Die im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan präsentierte pädagogische Orientierung zeichnet ein Bild vom Kind, das sowohl die Selbstbildung des Kindes als auch ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Bildung im Sinne von *ko-konstruktiver Bildung* enthält und damit auch soziale Prozesse im Bildungsgeschehen aufgreift. Das Kind wird als kompetentes Individuum verstanden, das sich von Geburt an forschend mit der eigenen Lebenswelt auseinandersetzt: „Kinder kommen als kompetente Individuen zur Welt, die ihre Lebenswelt von Anfang an mit allen Sinnen wahrnehmen und erforschen. Im Austausch mit

vertrauten Personen und der Umwelt entwickeln sie ihre Kompetenzen und ihre Persönlichkeit“ (CBI, 2009, S. 1). Damit einhergehend wird die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen in der Begleitung und Moderation der kindlichen Welterkundungsstrategien gesehen: „Sie begleiten und moderieren die kindlichen Strategien, sich die Welt verfügbar zu machen. Sie gestalten ein anregendes Umfeld, das eine Balance zwischen selbst gesteuerten Lernprozessen der Kinder und vielfältigen Impulsen und Bildungsangeboten der pädagogischen Fachkräfte ermöglicht“ (ebd.). Ein solches Bild vom Kind, welches durch das pädagogische Grundlagendokument dem pädagogischen Alltag in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen zugrunde gelegt wird, findet auch in der Beobachtung und Dokumentation Ausdruck. Doch der individualisierende Blick auf das einzelne Kind und die zurückhaltend formulierte Rolle der pädagogischen Fachkraft dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kinder ihre Welt nicht nur als aktive Konstrukteurinnen und Konstrukteure wahrnehmen, sondern auch einer durch soziokulturelle Strukturen geprägten Wirklichkeit begegnen. So halten Ernst Martin und Uwe Wawrinowski (2014, S. 183) fest, dass es „neben dem konstruierenden Erfassen [...] für das Kind durchaus auch einen Weltbezug [gibt], bei dem gegebene Dinge und Zusammenhänge internalisiert und eher passiv aufgenommen werden“. Kinder konstruieren ihre Welt nicht nur aktiv, sondern eignen sich auch bestimmte Strukturen der Gesellschaft an, die in weiterer Folge auch ihre Verhaltensweisen und Gedanken mitbestimmen. Als Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit ist dem auch die Geschlechterordnung zuzuordnen.

Mit den Bemühungen, die Eigenaktivität des Kindes hervorzuheben und der Individualität und Selbstständigkeit eines jeden Kindes gerecht zu werden, wird häufig der Gedanke verbunden, dass eine Befassung mit geschlechterdifferenzierenden und -stereotypisierenden Prozessen nicht mehr notwendig sei. Immerhin entsprechen die Planung und Gestaltung der Bildungsangebote, so die Argumente, der Individualität des Kindes. Kinder können demzufolge ihre Spielräume in elementaren Bildungseinrichtungen vielfach selbst wählen und auch über die Wahl der Spielthemen und -inhalte sowie der Spielpartnerinnen und -partner selbst verfügen. Im freien Spiel kommen Kinder miteinander in Kontakt und gestalten aktiv und selbstständig ihre eigenen Lernprozesse. Doch darf der soziokulturelle Kontext des Spiels nicht übersehen werden. Kinder greifen im Spiel durchaus kulturelle Geschlechterkonstruktionen auf und inszenieren die von ihnen wahrgenommenen Geschlechterrollen, wie Katharina O'Connor (2014, S. 12) festhält: „Kinder spiegeln in ihrem Spiel ihre Alltagserfahrungen (z. B. Nachspielen von Fernsehsendungen), sie orientieren sich an Geschlechterrollen unserer Gesellschaft (Mädchen spielen Puppen, Jungen spielen Autos) und üben untereinander Macht aus (die Älteren über die Jüngeren, die Jungen über die Mädchen, die Beliebten über die Einzelgänger).“ Das freie Spiel birgt demnach auch die Gefahr einschränkender sozialer Praktiken in sich. Das im aktuellen elementarpädagogischen Diskurs zum

Ausdruck kommende Bild darf somit nicht darüber hinwegtäuschen, dass individuelle Spielräume in der gesellschaftlichen Geschlechterordnung nur begrenzt zur Verfügung stehen (Rendtorff 1999, S. 77). In diesem Zusammenhang kritisierte Tim Rohrmann (2009, S. 37ff), dass im großen Spektrum an unterschiedlichen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren der Geschlechteraspekt kaum Berücksichtigung findet – wenn, dann nur im Zusammenhang mit beschriebenen Wahrnehmungsfehlern bzw. Hinweisen auf die Subjektivität der Wahrnehmung. Dementsprechende Bemerkungen nehmen jedoch nur die Wahrnehmungsprozesse der pädagogischen Fachkräfte in den Blick, geschlechterkonstruierende und -stereotypisierende Praktiken auf Seiten der Kinder bleiben dabei völlig unbeachtet. Hier besteht nach wie vor großer Handlungsbedarf.

Orientierung am einzelnen Kind

Ein weiterer aufzugreifender und mit den vorhergehenden Überlegungen einhergehender Aspekt ist die Orientierung am einzelnen Kind. So belegen Studienergebnisse, dass sich Beobachtungen und Dokumentationen in der elementaren Bildungspraxis vorwiegend am einzelnen Kind orientieren. Damit einhergehend schrieben die Autorinnen Susanne Viernickel et al. (2013, S. 93) in ihrem Forschungsbericht von einer „stark individualisierende[n] Perspektive“ und nannten zwei wesentliche Aspekte, die hinsichtlich einer solchen Orientierung am einzelnen Kind kritisch aufzufassen sind:

Zum einen geht damit die Gefahr einher, dass der Kontext der Beobachtung nicht vollständig berücksichtigt wird. Vor allem unterschiedliche soziale Differenzierungsdimensionen, wie z. B. die Geschlechtszugehörigkeit, Ethnizität etc. bleiben dabei beständig unberücksichtigt (vgl. Thiesen, 2003, S. 25; Bensel & Haug-Schnabel, 2009). Eine mögliche Konsequenz daraus ist, dass geschlechterdifferenzierende Praktiken, wie z. B. die Vorliebe für bestimmte Farben, mit der Individualität eines Kindes erklärt werden. Dies wird auch an der bereits zitierten Alltagssequenz von Petra Focks (2016, S. 41) deutlich. Darin nennen zwei Mädchen das Interesse an Pferden und eine Vorliebe für die Farbe Rosa, während ein Bub dies vehement ablehnt und ein anderer Bub sein Interesse an Zügen äußert. Nehmen die pädagogischen Fachkräfte diese Farb- und Themenpräferenzen von den Kindern ausschließlich als individuelle Vorlieben wahr, unterlaufen ihnen eventuell die von den Kindern selbst vorgenommenen Darstellungen ihrer Geschlechtszugehörigkeit und damit einhergehenden Einschränkungen. Kinder bringen mit Ihren Themen nicht nur ihre Vorlieben zum Ausdruck, sondern auch ihre Geschlechtszugehörigkeit. Indem sie auf geschlechterdifferenzierende Farbcodes und Themen zurückgreifen, positionieren sie sich im sozialen Kontext der elementaren Bildungseinrichtung eindeutig als Mädchen oder als Bub. Sie bringen das von ihnen bereits erworbene Geschlechterwissen (Dölling, 2005) zum Ausdruck und möchten als kompetente Akteurinnen und Akteure im Geschlechtersystem wahrgenommen werden.

Zum anderen geht mit dieser Perspektive auch eine Fokussierung des einzelnen Kindes einher, Gruppenprozesse finden weniger Beachtung (Viernickel et al., 2013, S. 93). Die Peer-Group, die Gruppe der Gleichaltrigen, stellt jedoch einen entscheidenden Erfahrungsraum dar und ist im Sinne von Selbstsozialisationsprozessen von tragender Bedeutung (Röhner, 2007, S. 342). Die Gleichaltrigen stehen als Rollenmodelle geschlechtertypischer Verhaltensweisen zur Verfügung und kontrollieren einander oft rigoros um angemessenes Verhalten. Ein dem Geschlecht unangemessenes Handeln kann dabei in der Peer-Group durchaus zu sozialen Sanktionen führen, wie z. B. Ausgrenzung und Hänseleien. Regine Gildemeister und Günther Robert beschreiben die Gruppe der Gleichaltrigen daher auch als „Agenten ihrer eigenen Sozialisation“ (2008, S. 62).

Ausgehend von diesen Gedanken zur Beobachtung und Dokumentation sollen im Folgenden Ansprüche an eine genderbewusste Beobachtungs- und Dokumentationspraxis dargestellt und auf verschiedenen Ebenen reflektiert werden.

4.3. Beobachtung und Dokumentation aus der Geschlechterperspektive

Um den pädagogischen Alltag in elementaren Bildungseinrichtungen entsprechend der individuellen Bedürfnisse, Voraussetzungen und Interessen eines jeden Kindes planen und gestalten zu können, müssen pädagogische Fachkräfte auf Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken zurückgreifen. Die vorhergehenden Ausführungen verdeutlichen jedoch, dass hierbei auch der soziokulturelle Kontext, insbesondere geschlechterkonstruierende Prozesse, mitzuberücksichtigen sind. Ansonsten besteht die Gefahr, dass einschränkende und stereotypisierende Praktiken nicht nur übersehen, sondern weiter reproduziert werden. In diesem Sinne geht Barbara Rendtorff (1999, S. 77) auch davon aus, dass die individuelle Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse ein begünstigendes Klima bedarf, das gezielt geschaffen werden muss. Die „individuellen Spielräume“, wie sie es nennt, stehen „in einer kulturell so nachhaltig durchstrukturierten Sphäre wie der Geschlechterordnung nur begrenzt zur Verfügung“. Pädagoginnen und Pädagogen sind daher dazu angehalten, sich mit den „Folgen geschlechtstypisierender Einflüsse zu befassen“.

Doch wie kann das funktionieren? Welche Anforderungen stellt eine geschlechterbewusste⁶ Beobachtungs- und Dokumentationspraxis an die pädagogischen Fachkräfte? Den vorhergehenden Ausführungen folgend ist festzuhalten, dass dementsprechende Bemühungen auf mehreren Ebenen ansetzen müssen. Drei Ebenen, die in weiterer Folge näher beschrieben werden, scheinen hier zen-

⁶ Ansätze, die sich mit der Geschlechterthematik in elementaren Bildungseinrichtungen beschäftigen, bedienen sich bei der Bezeichnung ihrer Inhalte unterschiedlicher Begrifflichkeiten. Der in diesem Beitrag verwendete Begriff *geschlechterbewusst* hebt einen bewussten Umgang mit Geschlecht hervor und ist in Anlehnung an Petra Focks (2016a) als „Oberbegriff für einen reflektierten Umgang mit Geschlecht und Geschlechterkonstruktionen“ auf allen Ebenen einer Bildungs- und Betreuungseinrichtung zu verstehen.

tral zu sein: (1) *Fachwissen*, (2) *Praxis* und (3) *Reflexion* (vgl. Scheiner-Posch, 2020, S. 521ff, Rabe-Kleberg, 2003, S. 95f).

ad 1) Fachwissen

Fachkräfte benötigen neben dem Wissen über die Herstellungsmechanismen von Geschlecht auch entsprechende Kenntnisse zur Geschlechtersozialisation, entwicklungspsychologische Grundlagen zur geschlechtlichen Entwicklung und Einsichten in die gesamtgesellschaftliche Einbettung der elementaren Bildung in das Geschlechterverhältnis. Nur dadurch ist es möglich, geschlechterbezogene Prozesse in der kindlichen Entwicklung zu erkennen. Auch Kenntnisse zum menschlichen Wahrnehmungsprozess sind wichtig, um Einschränkungen, die sich bei der Beobachtung und Dokumentation ergeben, erkennen und reflektieren zu können.

ad 2) Praxis

Auf dieser Ebene gilt es den Transfer des Fachwissens in die Praxis anzustreben und die konkrete Praxis der Beobachtung und Dokumentation entsprechend zu erweitern. Dabei ist erstens zu berücksichtigen, dass die Herstellungsmechanismen von Geschlecht vielfach auf einer unbewussten Ebene stattfinden, die kaum reflektier- und explizierbar sind. Eine Möglichkeit, dem zu begegnen, wäre die Kindbeobachtung in möglichst vielen unterschiedlichen und kontrastierenden Situationen (Bensel & Haug-Schnabel, 2009, S.24). Situations- und kontextspezifischen Einschränkungen könnte dadurch möglicherweise entgangen werden.

Wie bereits erwähnt ist auch die Gruppe der gleichaltrigen Kinder, der Peers, von fundamentaler Bedeutung für die geschlechtliche Entwicklung eines Kindes. Um geschlechterdifferenzierende und stereotypisierende Praktiken, welche die kindliche Entwicklung prägen, erkennen zu können, bedarf es zweitens auch der Berücksichtigung von Gruppenprozessen. Hierfür eignet sich die von Holger Brandes (2011, S. 135) vorgestellte gruppenorientierte Perspektive, welche die Kindergruppe in ihrer Ganzheit wahrnimmt und auch den jeweiligen Kontext der Handlungen Bedeutung verleiht. Eine solche Beobachtung der Kindergruppe als soziales System ermöglicht es den Fachkräften, das doing gender innerhalb der Kindergruppe zu verstehen und die individuellen Entwicklungs- und Bildungswege eines Kindes aus einer Geschlechterperspektive heraus zu reflektieren. In der Praxis finden solche Verfahren, die nicht als Gegensatz zu den bereits fest etablierten individuellen Beobachtungen einzelner Kinder aufgefasst werden dürfen, jedoch noch kaum Verwendung (vgl. Brandes, 2011, S. 142; Viernickel et al. 2014, S. 105).

ad 3) Reflexion

Die laufende Reflexion der eigenen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis ermöglicht es pädagogischen Fachkräften nicht nur sensibel für die geschlechterkonstruierenden Praktiken aufseiten der Kinder zu sein, sondern auch die eigene Betei-

ligung an den interaktiven Herstellungspraktiken aufzuarbeiten, zu reflektieren und anschließend zu dekonstruieren. In der Reflexion werden blinde Flecken aufgedeckt, denen es weiterhin durch Fachwissen, Praxis und Reflexion zu begegnen gilt.

Ziel dieser drei Ebenen ist es, ein tiefergehendes Bewusstsein für die Bedeutung der Geschlechterdifferenzierung im pädagogischen Setting zu erhalten. Dies bildet die Basis für eine geschlechterbewusste Beobachtungs- und Dokumentationspraxis, die in weiterer Folge in eine individuelle Gestaltung der Bildungsangebote mündet (Scheiner-Posch, 2020, S. 521ff).

5. Resümee

Die Ausführungen in diesem Beitrag verdeutlichen, wie präsent geschlechterkonstruierende Praktiken im Alltag von elementaren Bildungseinrichtungen sind und dass auch die Beobachtungen und Dokumentationen der pädagogischen Fachkräfte einen Beitrag zum doing gender leisten. Als Ausgangspunkt für pädagogische Interaktionen ist dieses elementarpädagogische Handlungsfeld jedoch von wesentlicher Bedeutung: Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, Kinder in der Entfaltung ihrer individuellen Potentiale zu unterstützen und ein Umfeld zu gestalten, das jedem Kind unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit ein breites Spektrum an Entwicklungs- und Bildungsimpulsen ermöglicht. Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn pädagogische Fachkräfte sich der Subjektivität ihrer Wahrnehmung und der Herstellungsprozesse von Geschlecht bewusst werden, ihre eigene (Geschlechter-)Rolle reflektieren und geschlechtsspezifische Typisierungen der Mädchen und Buben im Bildungsalltag erkennen. Eine geschlechterbewusste Beobachtungs- und Dokumentationspraxis, die auf Fachwissen, Praxis und Reflexion fußt, leistet hierfür einen wesentlichen Beitrag.

Literatur

- Athenstaedt, U. & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aulenbacher, B., Meuser, M. & Riegraf, B. (2010). Einleitung. In B. Aulenbacher, M. Meuser & B. Riegraf (Hrsg.), *Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung* (S. 7–11). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2009). Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. *Kindergarten heute spezial*, 92.
- Beudels, W., Herzog, S. & Haderlein, R. (2012). Beobachtung und Dokumentation: Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung. In W. Beudels, R. Haderlein & S. Herzog (Hrsg.), *Handbuch Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen* (S. 11–25). Dortmund: Borgmann.

- Bilden, H. & Dausien, B. (2006). Sozialisation und Geschlecht. Einleitung in eine vielstimmige Diskussion. In H. Bilden & B. Dausien (Hrsg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 7–16). Opladen: Budrich.
- Blank-Mathieu, M. (2002). *Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechterbewusste Erziehung in der Kita*. München: Ernst Reinhardt.
- Bollig, S. (2011). Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Praxisanalytische Perspektiven auf die Materialität der bildungsbezogenen Beobachtung im Elementarbereich. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 33–48). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brandes, H. (2011). Die Kindergruppe im Fokus. Beobachtung aus gruppenorientierter Perspektive. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 130–143). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2016). *Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Brée, S. & Kieselhorst, M. (2011). Beobachtungs- und Deutungspfade frühpädagogischer Fachkräfte. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 188–201). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bundesgesetzblatt I Nr.103/2018. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22.
- Charlotte Bühler Institut [CBI] (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan*. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?6ar4ba
- Connell, R. (2013). *Gender. Herausgegeben von Ilse Lenz und Michael Meuser*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B. (1999). "Geschlechtsspezifische Sozialisation" - Konstruktiv(istisch)e Ideen zur Karriere und Kritik eines Konzepts. In B. Dausien, M. Herrmann, M. Oechsle, C. Schmerl & M. Stein-Hilbers (Hrsg.), *Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft* (S. 216–246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dölling, I. (2005): ‚Geschlechter-Wissen‘ – ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende‘ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen? *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien*, 23(1+2), 44–62.
- Dörfler, S., Blum, S. & Kaindl, M. (2014). *Europäische Kinderbetreuungskulturen im Vergleich. Jüngste Entwicklungen in der vorschulischen Betreuung in Deutschland, Frankreich, Österreich und Schweden*. Working Paper. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien.

- Faulstich-Wieland, H. (2008). Sozialisation und Geschlecht. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 240–252). Weinheim & Basel: Beltz.
- Focks, P. (2016). *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Focks, P. (2016a). Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kindheit. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=635&catid=46&showall=1&start=0>
- Geissler, C., Giener-Grün, A., Karber, A. & Wustmann, C. (2011). Elementarpädagogische Diskurse in Österreich. In R. Mikula & S. Kittl-Satran (Hrsg.), *Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 69–88). Graz: Leykam.
- Gildemeister, R. & Robert, G. (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201–254). Freiburg (Breisgau): Kore.
- Gildemeister, R. (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 137–145). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gildemeister, R. (2012). Geschlechterforschung (gender studies). In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 213–223). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Günther, H., Fritsch, S. & Trömer, W. (2016). *Kita von A bis Z*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668–692.
- Hubrig, S. (2015). *Spiele für Jungs – Spiele für Mädchen: Praxisangebote für bewusste Mädchen- und Jungenförderung in der Kita*. Münster: Ökotopia.
- Kasüschke, D. (2008). Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren – ein Problemaufriss. In B. Rendtorff & A. Prenzel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht* (S. 191–202). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kieselhorst, M., Brée, S. & Neuß, N. (2013). *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Knapp, G.-A. (2001). Kein Abschied von Geschlecht. Thesen zur Grundlagendiskussion in der Frauen- und Geschlechterforschung. In U. Hornung, S. Gümen & S. Weilandt (Hrsg.), *Zwischen Emanzipationsvision und Gesellschaftskritik. (Re)Konstruktionen der Geschlechterordnung in Frauenforschung, Frauenbewegung, Frauenpolitik* (S. 78–87). Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Knauf, H. (2019). *Bildungsdokumentation in Kindertageseinrichtungen. Prozessorientierte Verfahren der Dokumentation von Bildung und Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krabel, I. (2018). Ohne Patentrezept. Geschlechtersensibles Arbeiten in der Praxis. *Betrifft Kinder*, 01-02/18, 13–15.
- Kubandt, M. (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara.
- Martin, E. & Wawrinowski, U. (2014). *Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Micus-Loos, C., Schütze, Y. (2004). Gender in der Familienerziehung. In E. Glaser, D. Klika & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 349–361). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- O'Connor, K. (2014). *Spiel und Pädagogik im Kindergarten. Eine qualitative Studie zu Einstellungen von Erzieherinnen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Paseka, A. (2009). Geschlecht lernen rekonstruieren – dekonstruieren – konstruieren. In T. Schweiger & T. Hascher (Hrsg.), *Geschlecht, Bildung und Kunst* (S. 15–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2004): Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten - Perspektivitätstheoretische Beiträge. In E. Glaser, D., Klika, & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 90–101). Bad Heilbrunn & Obb.: Klinkhardt.
- Rabe-Kleberg, U. (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim, Basel & Berlin: Beltz.
- Rabe-Kleberg, U. (2005). Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Band 2: Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich* (S. 135–171). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Rendtorff, B. (1999). Erziehung und Entwicklung - Sexualisierte Selbstbilder von Mädchen und Jungen. In B. Rendtorff & V. Moser (Hrsg.), *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (S. 71–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Röhner, C. (2007). "Jetzt bin ich starke Männer!". *Zur Konstitution von Geschlecht in der Peerkommunikation des Kindergartenalltags*. https://www.pedocs.de/volltexte/2009/1015/pdf/Roehmer_Jetzt_bin_Diskurs_2007_3_D.pdf
- Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Scheiner-Posch, S. (2020). *Der Kindergarten aus der Genderperspektive*. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/5564956>

- Schneider, C. (2014). *Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik. Beilage*. <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/geschlechtssensible-paed-leitfaden.pdf>
- Schulz, M. & Cloos, P. (2013). Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 787–800). Wiesbaden: Springer VS.
- Siegler, R. S., Eisenberg, N., DeLoache, J. S. & Saffran, J. (2016). Die Entwicklung der Geschlechter. In R. S. Siegler, N. Eisenberg, J. S. DeLoache & J. Saffran (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (S. 575–618). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Thiesen, P. (2003). *Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim*. Weinheim, Basel & Berlin: Beltz.
- Treibel, A. (2006). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. <https://www.gew.de/index.php%3FfeID=dumpFile&t=f&f=26405&token=d4c11a627e9b10904f97f9166fo6a2593ef47c94&sdownload=>
- Viernickel, S. (2011). Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Einige Reflexionen über ihren Beitrag zur frühpädagogischen Professionalisierung. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 202–220). Weinheim: Beltz Juventa.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/o1_Themen/o8_Qualitaet_und_Evaluation/GEW-Expertise_Schluessel_zu_guter_Bildung_2013.pdf
- Vollmer, K. (2017): *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Wahlström, K. (2013). *Jungen, Mädchen und Erzieher/innen. Geschlechterbewusste Pädagogik für die Kita*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Walter, M. (2014). *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. München: Kösel.
- Walter-Laager, C., Luthard, J. & Pfiffner, M. (2017). *Beobachten, Dokumentieren und Planen im Elementarbereich*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/2389.pdf>
- Walter-Laager, C., Pfiffner, M., Bruns, J., Schwarz, J. (2014). Beobachten und Dokumentieren. Basis zur chancengerechten Gestaltung des pädagogischen Alltags. In C. Walter-Laager, M. Pfiffner & K. Fasseing Heim (Hrsg.), *Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte in der Frühpädagogik* (S. 149–193). Bern: hep.

-
- Webhofer, B. (2020). Schlimme Goß und dumme Augustine. Sensibilisierung für Ungleichbehandlung und Rollentypisierung. *Unsere Kinder*, 4/2020, 21–25.
- Wetterer, A. (2010). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S.126–136). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wollasch, U. (2018). Gender-Mainstreaming. Der Unterschied von biologischem und sozialem Geschlecht. *Betrifft Kinder*, 01–02/2018, 10–13.