

Puppenecken und Bauecken

Gender und Raumordnung

1. Einleitung

Puppenecken und Bauecken gehören zur Einrichtung vieler Kinderkrippen und Kindergärten. Eine systematische Analyse des Raum- und Spielangebots zeigt, dass die Raumgestaltung häufig von unreflektierten Traditionen geprägt wird, durch die stereotype Vorstellungen der Geschlechter vermittelt werden. Kinderkrippen, Kitas und Kindergärten können vor diesem Hintergrund als „gendered organizations“ (Acker 1990; Sargent 2005) bezeichnet werden. Im Beitrag werden die Raumgestaltung, deren Stellenwert für die pädagogische Qualität sowie die Erkenntnisse zu Gender und Raum und Spielmaterial diskutiert. Auf der Datengrundlage des Forschungsprojektes ‚Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (un)doing gender in Kinderkrippen‘ werden die Ergebnisse der Raumanalyse dargestellt. Der Beitrag schließt mit Schlussfolgerungen, wie die von Geschlechterstereotypen mitgeprägten (Raum-)Ordnungen mit einfachen Mitteln verändert werden können, um die Gleichstellung im Raum- und Spielangebot zu fördern und Spielbereiche durchlässiger zu gestalten.

2. Raum und Spielangebot für kleine Kinder

2.1 Die Bedeutung von Raum und Material für Reformkonzepte

In der Kindergarten-Pädagogik wird der Gestaltung von Raum und Materialangebot ein hoher Stellenwert beigemessen: Durch eine gute Vorbereitung des Raums wird selbstgesteuertes Spiel ermöglicht. Historisch dienten die Gestaltung der Räume und des Spielmaterials immer wieder als Vehikel für pädagogische Reformen. So regte beispielsweise Fröbel die Einrichtung von Kindergärten an und schlug Spielmaterial vor, wie beispielsweise die sogenannten „Baugaben“ (Kugel, Walze, Würfel, Quader etc. aus Holz) (Schauwecker-Zimmer, 2012). Montessori (1914/1965) verlangte, dass die Einrichtung für die Kinder so gestaltet wird, dass diese wirklich selbsttätig sein können. In der Reggio-Pädagogik wird der Raum als der „dritte Erzieher“ gesehen, der die pädagogischen Vorstellungen materialisiert. So werden z. B. miteinander ver-

bundene Räume als Ausdruck von Integration gesehen, und die bis auf den Boden hinuntergezogenen Fenster sind Ausdruck der Öffnung und des Bezugs zur Lebenswelt (Knauf, 2000). Der Raum und das Spielmaterial sind für viele dieser Ansätze eine der Voraussetzungen für das pädagogische Handeln und ein wichtiges Werkzeug für die Implementation.

2.2 Aktuelle Konzeptionen des Raumes als Teil der pädagogischen Qualität

Die Gestaltung des Raumes und des Materialangebotes wird auch in der aktuellen Debatte als ein Teil der pädagogischen Qualität verstanden und ist damit eine zentrale Aufgabe pädagogischer Fachpersonen. In den grundlegenden Aussagen des Schweizer Orientierungsrahmens für die frühkindliche Bildung findet sich folgende Forderung:

„Die Aufgabe der Erwachsenen ist es, den Kindern Umgebungen und Tagesabläufe zur Verfügung zu stellen, in denen sie die vielfältigen Erfahrungsfacetten des Spielens ausschöpfen können. Kinder müssen Themen und Lernräumen begegnen, die sie mit neuen, interessanten Inhalten herausfordern und die sie mit ihren bisherigen Erfahrungen verbinden können. Kinder brauchen frei verfügbare Zeit und frei verfügbaren Raum, um ihren Spiel- und Lerntrieb intensiv ausleben zu können. Dazu gehören vielseitige und frei zugängliche Materialien zum Entdecken und Erforschen (z. B. Spielgegenstände, Naturmaterialien, Medien) sowie eine anregende soziale Umwelt (v. a. andere Kinder).“ (Wustmann Seiler & Simoni, 2012, S. 27)

Die Qualitätsfrage im Bereich der frühen Bildung wird zurzeit intensiv und von verschiedensten Akteurinnen und Akteuren diskutiert (Vogt, angenommen). In Qualitätsleitfäden für Kitas und Kindergärten sind der verfügbare Raum, die räumliche Gestaltung und das Spielangebot immer auch Teil der Beurteilung, sowohl als Aspekte der Strukturqualität – wie beispielsweise die Fläche pro Kind – wie auch der Prozessqualität (Quali-Kita, 2013, Tietze, 2008). In diesem Beitrag fokussieren wir auf die Aspekte der Raumgestaltung als Teil der Prozessqualität. Die Bedeutung der Spielangebote wird mit der Notwendigkeit des Spielens für die kindliche Entwicklung begründet: „Wenn die Erwachsenen vielfältige Spielräume bereitstellen, ermöglichen sie den Kindern reichhaltige Lernerfahrungen“ (Wustmann Seiler & Simoni, 2012, S. 27). In Praxisbüchern werden verschiedenste Anforderungen an Räume diskutiert, sie reichen vom Raumklima und Material, über die Beleuchtung, Farbgestaltung und Aufteilung in Zonen (Walden & Schmitz, 1999) bis hin zu Angeboten wie beispiels-

weise Matschbereich, Bauen mit unstrukturiertem Material, Musik, neuen Medien und Orten für Bewegung und Rückzug (von der Beek, 2008, 2010; Franz, 2005; Haug-Schnabel & Wehrmann, 2012). Eine Rolle spielt dabei auch stets die Frage, wie sehr die Kinder den Raum mitgestalten können (Schneider, 2013).

Je stärker Kitas als Institutionen der Bildung wahrgenommen werden, desto spürbarer wächst der Druck, die pädagogischen Angebote zu ergänzen. Zahlreiche Initiativen im Bereich der Kitas versuchen auf der Grundlage eines größeren Bildungsanspruchs eine Erweiterung und Optimierung der pädagogischen Angebote zu erreichen (www.bildungskrippen.ch nach dem Infans-Konzept, vgl. Andres & Laewen, 2011 und Early Excellence vgl. Schäfer, Staeger, Eden & Durand, 2010). Betont werden die Offenheit der Räume und Angebote sowie die Vielfalt.

Im Unterschied zur großen historischen Bedeutung liegt wenig systematische Forschung zu den Wirkungen von Raum und Spielangeboten auf die Entwicklung der Kinder vor. Empirische Untersuchungen finden sich besonders zum Aspekt der Fläche pro Kind, so haben beispielsweise zu kleine Räume negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Kinder (Bensel & Haug-Schnabel, 2012).

Auf der Basis architekturpsychologischer Konzeptionen wird angenommen, dass Raum und Material die Lernprozesse der Kinder beeinflussen, die Kinder sich den Raum jedoch auch aneignen:

„Durch die Auseinandersetzung mit der räumlich-materiellen Umwelt des Raumes wird bei der Aneignung durch das Individuum ihr gesellschaftlicher Wert aufgenommen, was die Aneignung zu einem kommunikativen Vorgang macht. Bei einer handelnden Auseinandersetzung dieser Art widerfährt sowohl der Umwelt als auch dem Mensch selbst eine Veränderung“ (Walden & Schmitz, 1999, S. 18).

Welche gesellschaftlichen Werte aufgenommen werden und wie dieser Prozess der Aneignung und Auseinandersetzung verläuft, ist jedoch wenig untersucht worden.

2.3 Kindergärten als Gärten der Frauen – Gender und Raum-/Spielangebot

Jede Organisation ist geprägt von Geschlechtsvorstellungen. Acker (1990) brachte dafür das Konzept ‚gendered organization‘ ein. Sargent (2005) verwendete dieses Konzept für die Untersuchung von Kinderkrippen, Kitas und Kindergärten und konstatierte, dass diese als Organisationen von Vorstellungen

von Weiblichkeit geprägt sind. Unter Einbezug dieser Sichtweise werden auch die Dynamiken interpretierbar, mit denen sich Männer, die in Kinderkrippen als Kinderbetreuer arbeiten, konfrontiert sehen. Sie sind zahlenmäßig in der Minderheit, sie befinden sich aber auch in einer weiblich geprägten Organisationskultur, in der weibliche Stereotypen die Berufsideale auszeichnen (Cameron, 2006; Nentwich, Poppen, Schälín & Vogt, 2013; Warin, 2006). Zugespitzt drückt dies Rabe-Kleberg aus (2003, S. 64), indem sie Kindergärten als „weibliche Arenen“ beschreibt. Rohrmann (2009, S. 34) bezeichnet Kindergärten als „Gärten der Frauen“. Van Dieckel und Rohrmann (2003) verweisen auf die Farbwahl, die Art der Dekorationen, die zahlreichen Tücher und Kuschelecken sowie auf das Bastelangebot als eine weiblich geprägte Ästhetik. Auch die Raumaufteilung definiert weibliche und männliche Spielbereiche:

„In nicht wenigen Kitas wird nach wie vor eine geschlechtsspezifische Raumaufteilung realisiert. So finden Jungen und Mädchen jeweils Raumbereiche vor, die ihnen entsprechend bestehender Rollenerwartungen zugeordnet sind, wenngleich sie auch dem anderen Geschlecht grundsätzlich zugänglich sind. Jungen etwa finden eine für sie gedachte Bauecke, Mädchen eine zum Rollenspiel einladende Nachbildung häuslicher Realitäten, Jungen eine Bewegungsecke, Mädchen einen Kreativbereich“ (Braun & Steffes, 2013, S. 15).

Die Studie von Dannhauer (1977) verweist darauf, dass Spielsachen sehr geschlechtsspezifisch konnotiert sind. Die Befragten waren sich generell einig, was ein Jungen- und was ein Mädchenspielzeug sei. Diese Studie wurde 2008 repliziert, es zeigte sich, dass diese Aufteilung immer noch fortbesteht (Andrey & Nyffenegger, 2008 zit. in Grünewald-Huber, 2009). Es wird angenommen, dass die geschlechterdifferente Vermarktung von Spielsachen in den letzten Jahren eher noch zugenommen hat (Imfeld, 2012).

In einigen Texten aus Praxiszeitschriften ist denn auch eine generelle Kritik an den vorgefertigten, gekauften Spielsachen zu lesen, so beispielsweise:

„Allerdings sollte der Gruppenraum nicht mit vorgefertigtem Spielmaterial „vollgepfropft“ sein, denn letztendlich geht es darum, im Kindergarten Raum für Fantasie und Kreativität, also Entfaltungsmöglichkeiten für Selbstbetätigung zu schaffen“ (Schäffer-Gabler, 1998, S. 110).

In eine ähnliche Richtung gehen pädagogische Konzepte wie Waldkindergärten (Huppertz, 2004) und spielzeugfreie Kindergärten, welche in der Schweiz im Rahmen der Suchtprävention gefördert werden (www.spielzeugfreierkindergarten.de; Gathof, 2013). Die wissenschaftliche Literatur zu Kita, Gender

und Raum zeigt, dass Spielzeug und Raumgestaltung nach wie vor stereotype Vorstellungen vermitteln und auch reproduzieren. Zudem ist das Angebot eher weiblich dominiert.

3. Methoden: Raumanalyse

Die hier diskutierten Ergebnisse sind Teil des Forschungsprojektes ‚Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: Gender in Kinderkrippen‘, welches als Teil des Nationalen Forschungsprogramms Gleichstellung der Geschlechter (www.nfp60.ch) des Schweizerischen Nationalfonds von 2010 bis 2014 durchgeführt wurde (Nentwich et al., 2013; Vogt, Nentwich, Poppen & Schälin, 2013). Das Forschungsprojekt umfasste ethnographische und videobasierte teilnehmende Beobachtung, Interviews mit Kinderbetreuern, Kinderbetreuerinnen und Kita-Leitungen, die Analyse der Ausbildungscurricula und die Raumanalyse.

3.1 Raumanalyse: Erhebung

Am Forschungsprojekt nahmen zwanzig Deutschschweizer Kinderkrippen teil. Die Datenerhebung für die Raumanalyse erfolgte im Anschluss an das Interview mit der Kita-Leitung. Diese wurde gebeten, durch die Räume der Kita zu führen und die Funktion der Räume und deren Besonderheiten zu erläutern. Dieses Gespräch wurde aufgenommen. Jeder Raum wurde in alle vier Richtungen fotografiert, und einzelne Details zusätzlich fotografiert. Darüber hinaus wurden Raumskizzen zur Anordnung angefertigt. Die Erhebung für die Raumanalyse fand größtenteils am Abend statt, wenn die Kinder nicht mehr in der Kita waren. Die Fotos zeigen also ‚aufgeräumte‘ Kitas, sie zeigen, was wo seinen Platz hat, in der Ordnung, wie sie von den Erziehenden vorgesehen und hergestellt werden. Das Datenmaterial für die Raumanalyse umfasste 858 Fotos, durchschnittlich 43 pro Kita.

3.2 Raumfotos: Datenanalyse

Auf Grund der Fotos sowie der Literatur (von der Beek 2008, 2010; Quali-Kita 2013, S. 15; Wustmann Seiler & Simoni 2012, S. 54) wurden Zuordnungen zu Kategorien vorgenommen und Einzelheiten in Unterkategorien erfasst. Die Kategorien umfassten u. a. Puppenecke, Verkleidungen, Puppenstube, Baue-

cke, Autos, Bücher, Experimente, Musikinstrumente, Rückzugsecken, Bewegen und Toben, Malen, Basteln, Werken und Fahrzeuge.

Über alle Kitas hinweg wurde eine vergleichende Datenanalyse durchgeführt, bei der die Ähnlichkeiten zwischen den Kitas, jedoch auch die Besonderheiten jeder einzelnen Kita herausgearbeitet wurden. Die Bereiche wurden danach quer durch alle Krippen detaillierter analysiert, und in einer interpretativen Diskussion wurden die genderrelevanten Konnotationen erhoben. Als Bezugspunkte wurden Umschreibungen der Geschlechterstereotypen (Eckes, 2010) und das Verständnis dieser Geschlechterdifferenzen als Teil der Sozialstruktur wie auch der Interaktion entsprechend dem Begriff der ‚Genderismen‘ nach Goffmann (1994) genutzt. Genderismen beziehen sich auf an ein Geschlecht gebundene Erwartungen und Verhaltensweisen, mit denen auch die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht inszeniert werden kann. Stereotypes Wissen über Geschlechterdifferenzen wird inszeniert und dadurch erneut festgeschrieben.

4. Die Räume für Kinder: traditionell und geschlechterdifferenziert

4.1 Bereiche und Materialangebot

Die Auswertung der Daten ergab ein deutliches Bild, was zu einer Kita gehört: eine Puppenecke, eine Bauecke und ein Rückzugsbereich mit Matratzen und Kissen. Alle zwanzig Kitas haben einen Bereich mit Kochherd und Kochgeschirr für das Rollenspiel des häuslichen Alltags. In der Mehrheit der Kitas ist dieser Bereich auch räumlich als Ecke definiert. In fast allen Kitas sind Puppen in Puppenwagen oder Wiegen sichtbar, häufig in räumlicher Nähe zur Küchenecke. In insgesamt neun von zwanzig Kitas ist der Rollenspielbereich mit Spielhäusern oder Bauten mit mehreren Ebenen gestaltet, in einer Kita steht neben der Puppenecke auch ein großes Holzschiff. Alle Kitas haben einen Bereich mit Matratzen und Kissen, häufig ist dieser mit Tüchern und Raumteilern abgetrennt, wodurch bei einigen ein Rückzug aus dem Blickfeld erlaubt wird. In sechs der zwanzig Kitas steht zusätzlich ein Sofa.

Alle Kitas haben eine Bauecke, häufig definiert durch einen Straßenteppich. Es stehen in allen Kitas Bauklötze zur Verfügung, in fünfzehn der Kitas sind Autos sichtbar, in einigen Garagen und manchmal auch Schienen und Züge.

Etwas weniger häufig vertreten sind Bereiche für Bewegung und Gestaltung. In elf der zwanzig Kitas finden sich in den Räumen Angebote für Be-

wegung und Toben, Matten, Schaumstoffquader, kleine Trampoline oder eine Sprossenwand, in fünf Kitas finden sich die Bewegungsangebote für die Kleinsten nach Pikler (2001).

In gut der Hälfte der Kitas sind Mal- (13/20) und Bastelbereiche (10/20) eingerichtet, in neun mit Malwand, Malecke, Bastelzimmer oder Mal- und Basteltisch, in zwei weiteren sind für die Kinder zugängliche Regale mit dem Mal- und Bastelmaterial eingerichtet, in zwei Kitas nur auf der Höhe der Erwachsenen. In fünf Kitas gibt es Werkbänke oder Werkzeuge.

Selten finden sich Angebote für Experimente (1/20) für Musik (5/20) oder Tiere in Terrarien, Aquarien oder Gehegen (5/20). Neue Medien für den Gebrauch durch Kinder sind auf den Fotos nicht zu sehen, in fünfzehn der zwanzig Kitas sind Bücher zu sehen, jedoch nur in sechs ist eine größere Auswahl für die Kinder in Form einer Bücherecke zugänglich gemacht worden. In drei Kitas ist eine Weltkarte aufgehängt.

Diese Auszählung der häufigen und seltenen Bereiche in den Kitas weist darauf hin, dass das Spielangebot weitestgehend bestimmten Traditionen folgt. Neu diskutierte Bildungsbereiche wie Medien, Naturwissenschaften und Technik sind wenig vertreten. Auch deutet in den Raumanalysen nur wenig darauf hin, dass die Spielangebote einem Thema entsprechend gestaltet und verändert wurden. Lediglich in drei der zwanzig Kitas finden sich thematische Angebote, so beispielsweise ein Bauernhofzimmer und eine Baustelle.

4.2 Durch die Differenzierung der Raumordnung zur Geschlechterordnung

In einem weiteren Analysegang wurde anhand der Fotos und der Raumskizzen die räumliche Anordnung untersucht. Für diesen Beitrag wird auf das kleine Rollenspiel fokussiert, also auf das Spielen mit Figürchen, Tieren, Autos, Zug, Playmobil, Puppenstuben und Bauernhof.

Nur in zwei Kitas sind Puppenstuben für das kleine Rollenspiel zu sehen. Diese sind in der Nähe der Puppenecke positioniert. Für das kleine Rollenspiel gibt es in diesen Kitas auch einen Bauteppich, Autos und Garagen, in einer der beiden auch Legos. Diese befinden sich in einem anderen Raum als die Puppenstube. Damit werden die häusliche Welt und die „Außenwelt“ räumlich getrennt. Wir finden hier also einen in den Raum eingeschriebenen Genderismus: die Trennung von öffentlicher und privater Sphäre und die damit verbundene Zuweisung der Privatsphäre als weibliche und der Arbeitswelt als männliche Domäne. Durch die räumlich getrennte Anordnung von Pup-

penstube und Straßenteppich wird es den Kindern in dieser Kita erschwert, die Gleichstellung der Geschlechter im kleinen Rollenspiel in Szene zu setzen (Vogt, Nentwich, Poppen & Schälin, 2012).

Für das kleine Rollenspiel eignen sich auch Bauernhofställe, die in fünf Kitas zu finden sind. Die Ställe stehen in keinem räumlichen Bezug zu anderen Elementen des kleinen Rollspiels. Eine Integration von Tier- und Menschenfiguren würde wiederum die Spielmöglichkeiten bereichern. Die Playmobilkisten, die in drei Kitas zu sehen sind, sind nicht mit anderen Rollenspielmaterialien verbunden. Beim kleinen Rollenspiel gilt es, besonders die räumliche Ordnung und die durch die Spielwarenhersteller festgelegte geschlechterdifferente Ordnung zu hinterfragen.

Auch für das große Rollenspiel, in dem die Kinder die Rollen selber einnehmen, bestehen auf Grund des Raum- und Spielangebots geschlechterstereotype Einschränkungen. Wir fanden kaum Bereiche des großen Rollspiels, die über das Angebot einer Puppenecke hinausgingen, auf den Fotos sind außer dem Bauernhof-Themenzimmer und einer Baustelle kaum andere Ecken für das große Rollenspiel zu finden. Die Requisiten sind für das Rollenspiel der Kinder wichtig – zum Rollenspiel gehört das Hantieren mit Gegenständen (Andresen, 2011). Jedoch sind auch hier große Einschränkungen im Angebot der analysierten Kitas festzustellen: In den Ecken mit Herd und Kochutensilien fehlen Verkleidungsgegenstände für Männer, die Kinderbetreuung und Haushalt übernehmen, und Gegenstände für Frauen und Männer, die im Haus Reparaturen ausführen oder die erwerbstätig sind (Vogt et al., 2013, 2014). Für das große Rollenspiel wäre eine größere Auswahl an Requisiten und Verkleidungen wünschenswert.

5. Fazit

Wenn man davon ausgeht, dass Räume und Materialien wichtige pädagogische Einflüsse auf das Lernen und die Entwicklung von Kindern haben, dann ist es nötig, die Räume und Materialien daraufhin zu untersuchen, was sie über Geschlechterrollen und Geschlechtsidentität aussagen. Unsere Untersuchungen konnten zeigen, dass durch die Raum- und Angebotsgestaltung tradierte Genderismen erzeugt und festgeschrieben werden. Häufig wird mit dem Argument, Ordnung halten zu wollen, auch verlangt, dass das Material nicht gemischt und die Ecken nicht polyfunktional genutzt werden. Mit dieser ‚Ordnung‘ wird besonders auch die ‚Geschlechterordnung‘ hergestellt. Die Kinder sollen sich zwischen Bau- und Puppenecke entscheiden. Wer als Junge mit

Puppen oder als Mädchen in der Bauecke mit den Autos spielen will, muss sich über klar definierte Zuweisungen hinwegsetzen.

Bei einer geschlechtergerechten Gestaltung des Spielangebots, z. B. durch das Erweitern der häuslichen Kochecke mit Requisiten für Männer sowie für berufstätige Frauen und Männer, ist ein großes Rollenspiel möglich, das auch die Realitäten der meisten Familien darstellt. Ein Zusammenführen von Puppenstube und Straßenteppich, Garage, Autos und Bahn, Tieren und Figürchen könnte die Spielmöglichkeiten erweitern, auch hinsichtlich der Geschlechterrollen (Vogt, Nentwich & Tennhoff, 2014). Diese Veränderungen in den Kitas sind nicht aufwändig, jedoch bedeutungsvoll in Bezug auf die reflexiven Kompetenzen: Die tradierten eigenen Bilder, wie ein Kindergarten zu sein hat, in Bezug auf Gender, kulturelle Prägungen und zu sozialer Schicht, sind zu überdenken.

Zu den Interaktionen zwischen Raum und Spielangebot, dem Spiel der Kinder sowie der Bedeutung der Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern in Bezug auf Gender stehen noch kaum forschungsbasierte Erkenntnisse zur Verfügung. Es ist zu untersuchen, wie die Kinder mit dem Raum- und Spielangebot interagieren, wie sie die vorgegebenen räumlichen und materiellen Strukturen interpretieren. Wichtig ist auch eine Erforschung von Veränderungsprozessen und Umsetzungen: Inwieweit führt die Umsetzung eines geschlechterreflektierten Spiel- und Raumangebots zu einer Veränderung der Spiele, der Gruppenzusammensetzungen sowie des pädagogischen Handelns? Zudem ist auch davon auszugehen, dass dem professionellen Handeln der pädagogischen Fachkräfte in der Kita große Bedeutung für die Gleichstellung der Geschlechter zukommt. Vertiefte Studien zur Interaktion zwischen Erziehenden, Raum und Kindern sind nötig wie auch Erprobungen in der Praxis. Auszuprobieren ist nicht nur, wie die Raumgestaltung und das Spielangebot auf die Geschlechterrollen einwirken können, sondern auch, wie das Erspielen Vielfalt und Gleichstellung für die Zukunft ermöglichen kann.

Literatur

- Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies – a Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139–158.
- Aktion Jugendschutz (Hrsg.): Spielzeugfreier Kindergarten. Verfügbar unter <http://www.spielzeugfreierkindergarten.de/> (01.04.2014).
- Andres, B. & Laewen, H.-J. (2011). *Das infans-Konzept der Frühpädagogik: Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Grundlagen, Instrumente, Praxisbeispiele*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

- Andresen, H. (2011). *Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2012). 16 Länder – 16 Raumvorgaben: Föderalismus als Chance oder Risiko? In G. Haug-Schnabel & I. Wehrmann (Hrsg.), *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten* (S. 31–44). Weimar: Verlag das Netz.
- Braun, M. & Steffes, D. (2013). Aus der Rolle fallen. Geschlechtsbewusste Pädagogik in der Bildungspraxis katholischer Familienzentren. *Kompakt*, 2, 15.
- Cameron, C. (2006). Men in the Nursery Revisited: Issues of Male Workers and Professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 68–79.
- Dannhauer, H. (1977). *Geschlecht und Persönlichkeit: eine Untersuchung zur psychischen Geschlechtsdifferenzierung in der Ontogenese*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 178–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franz, M. (2005). *Raumgestaltung in der Kita*. München: Don Bosco.
- Gathof, S. (2013). *Projekt ‚Spielzeugfreier Kindergarten‘. Suchtprävention durch Lebenskompetenzförderung*. München: GRIN Verlag.
- Goffman, E. (1994). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Grünewald-Huber, E. (2009). *Geschlechterbezogene Selbstkonzepte und Spielvorlieben von 5- bis 8-Jährigen*. Beitrag zur SGL-Tagung „Entwicklung und Lernen junger Kinder“ 28.1.2009. St. Gallen. Verfügbar unter: http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung_und_entwicklung/lehr_lernforschung/090128_Gruenewald_Elisabeth_S.pdf (01.04.2014).
- Haug-Schnabel, G. & Wehrmann, I. (Hrsg.) (2012). *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten*. Weimar: Verlag das Netz.
- Huppertz, N. (2004). *Handbuch Waldkindergarten. Konzeption, Methodik, Erfahrungen*. Oberried bei Freiburg: PAIS-Verlag.
- Imfeld, C. (2012). Ich Barbie, du Ken. *Beobachter*, 16.03.2012, Nr. 6., 66.
- Knauf, T. (2000). Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerziehung. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 181–201). Weinheim: Beltz.
- Montessori, M. (1914/1965). *Dr. Montessori's own Handbook*. New York: Random House LLC.
- Nentwich, J., Poppen, W., Schälén, S. & Vogt, F. (2013). The Same and the Other: Male Childcare Workers Managing Identity Dissonance. *International Review of Sociology*, 23 (2), 326–345.

- Pikler, E. (2001). *Laßt mir Zeit: Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. Untersuchungsergebnisse, Aufsätze und Vorträge*. München: Richard Pflaum Verlag.
- Quali-Kita (2013). *QualiKita-Handbuch: Standard des Qualitätslabels für Kindertagesstätten*. Verband Kindertagesstätten der Schweiz. Jacobs Foundation. Verfügbar unter http://quali-kita.ch/fileadmin/user_upload/Arbeitsinstrumente/QualiKita_Handbuch.pdf. (01.04.2014).
- Rabe-Kleberg, U. (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rohrman, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen, ein Überblick über den Forschungsstand*. München: DJI.
- Sargent, P. (2005). The Gendering of Men in Early Childhood Education. *Sex Roles*, 52 (3/4), 251–260.
- Schäfer, G. E., Staeger, R., Eden, H. & Durand, J. (2010). *Evaluationsforschung in Early Excellence Zentren des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin*. Abschlussbericht. Universität Köln.
- Schäffer-Gabler, A. (1998). Zu Bau und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen. In W. E. Fthenakis & M.R. Textor (Hrsg.) *Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich* (S. 104–113). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schauwecker-Zimmer, H. (2012). Fröbels Baugaben und Legetäfelchensystem: eine Didaktik für mathematische und ästhetische Bildung in der Kindheit – ein Workshopbericht. In K. Neumann, U. Sauerbrey & M. Winkler (Hrsg.), *Fröbelpädagogik im Kontext der Praxis* (S. 64–69). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm).
- Schneider, K. (2013). Raum für mich und meine Gefährten. *TPS*, 5, 6–9.
- Schweizerischer Nationalfonds (Hrsg.). Nationales Forschungsprogramm Gleichstellung der Geschlechter. Verfügbar unter: <http://www.nfp60.ch/D/Seiten/home.aspx>. (01.04.2014).
- Thkt (Hrsg.): *Bildungskrippen*. Verfügbar unter: <http://www.bildungskrippen.ch>. (01.04.2014).
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz* (S. 16–35). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53. Verfügbar unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7265/> (10.03.2014).
- Van Dieckel, C. & Rohrman, T. (2003). Raum und Räume für Mädchen und Jungen. *Kindergarten heute*, 33 (1), 26–33.
- Vogt, F., Nentwich, J. & Poppen, W. (2014). Drei Papis und ein Baby. *4bis8*, (3), 10–11.

- Vogt, F., Nentwich, J., Poppen, W., Schälin, S. (2012). Hausmänner in der Puppenstube, Automechanikerinnen in der Bauecke: Gender und Raum in der Kita. *undKinder. Gender im Frühbereich*. Dezember 2012, 37–42.
- Vogt, F., Nentwich, J., Poppen, W. & Schälin, S. (2013). Offiziersmütze und Stöckelschuhe. *Bildung Schweiz*, (10), 42–43.
- Vogt, F. (angenommen). Bildung in der frühen Kindheit: ‚Bildung‘ und ‚pädagogische Qualität‘ als Auslöser von Angebotsausbau und Innovation. In Bergman, M., Grunder, H.U., Hupka-Brunner, S., Imdorf, Chr. (Hrsg.): *Qualität in der Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Von der Beek, A. (2008). *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar: Verlag das Netz.
- Von der Beek, A. (2010). *Bildungs-Räume für Kinder von Drei bis Sechs*. Weimar: Verlag das Netz.
- Walden, R. & Schmitz, I. (1999). *KinderRäume. Kindertagesstätten aus architekturpsychologischer Sicht*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Warin, J. (2006). „Heavy-metal Humpty Dumpty: Dissonant Masculinities within the Context of the Nursery“. *Gender and Education*, 18 (5), 523–537.
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich. Verfügbar unter: www.orientierungsrahmen.ch. (01.04.2014).