GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Relevanzsetzungen von Geschlecht in der Kindertageseinrichtung – theoretische und empirische Perspektiven

Kubandt, Melanie

2016

https://doi.org/10.25595/2675

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kubandt, Melanie: *Relevanzsetzungen von Geschlecht in der Kindertageseinrichtung – theoretische und empirische Perspektiven*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 8 (2016) Nr: 3, 46–60. DOI: https://doi.org/10.25595/2675.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.3224/gender.v8i3.06

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Melanie Kubandt

Relevanzsetzungen von Geschlecht in der Kindertageseinrichtung – theoretische und empirische Perspektiven

Zusammenfassung

In frühpädagogischen Debatten wird Geschlecht in der Regel als Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen thematisiert. Eine Perspektive auf Geschlechterdifferenz lässt sich beispielsweise für Studien und die elementarpädagogischen Bildungspläne nachzeichnen. Angenommene Differenzen bilden somit die Ausgangsfolie, an die normative Setzungen von dem, wie Geschlecht verhandelt werden sollte, anknüpfen, ohne dass zugrunde gelegte Vorannahmen fundiert werden. Welche Relevanzen die Akteur_innen in Kindertageseinrichtungen *selbst* mit Geschlecht verbinden, ist hingegen kaum erforscht. Hierzu wird eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu *doing gender* in einer Kindertageseinrichtung vorgestellt, die Fachkräfte, Kinder und Eltern mittels teilnehmender Beobachtung ethnographisch untersucht hat. Auf der Basis empirischer Ergebnisse zu Geschlechterkonstruktionen von Kindern und Fachkräften, die vermeintlich geschlechterneutral agieren, werden Leerstellen frühpädagogischer Geschlechterdebatten aufgezeigt.

Schlüsselwörter
doing gender, Kindertageseinrichtung, Geschlechtergerechtigkeit, Vorabmarkierungen

Summary

The relevance of gender in child day care facilities – theoretical and empirical perspectives

In debates on early childhood education gender is often thematized as the differences between boys and girls. A perspective on gender differences can, for example, be found in empirical studies and elementary school curricula. Supposed differences thus build the foundation for the normative settings on how to discuss gender, without questioning the underlying presumptions. The relevance the actors in child day care facilities themselves attach to gender has so far hardly been investigated. This article presents a reconstructive study on doing gender in a child day care facility in which professionals, children and parents were surveyed by means of ethnographic participant observation. Based on empirical results on gender constructions of children and professionals who supposedly act in a gender-neutral manner, the gaps in early educational debates are discussed.

Keywords
doing gender, child day care facility, gender equality, pre-labelling

1 Hintergrund der Studie: zur Rolle von Geschlecht[1] in Kindertageseinrichtungen

Im Folgenden werden auf der Basis von Ergebnissen der qualitativ-rekonstruktiven Studie „Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung“ Leerstellen frühpä-

1 Auch wenn Geschlecht als soziale Konstruktion fokussiert wird, wird bewusst nicht der Begriff *gender* verwendet, da diese Bezeichnungspraxis im Kontext der Begriffsgenese des vermeintlichen Gegensatzpaares *sex* und *gender* – wenn auch nur implizit – nach wie vor indirekt auf eine biologisch-ontologisch gedachte Existenz von sex verweist bzw. vielfach noch so rezipiert wird.

dagogischer[2] Geschlechterdebatten zur Diskussion gestellt. Die zentrale Forschungsfrage lautete: „Wie wird Geschlecht von den Akteur_innen im Feld der Kindertageseinrichtung hergestellt und mit welchen Relevanzsetzungen wird Geschlecht im pädagogischen Alltag verknüpft?"

Dem Beitrag liegt die These zugrunde, dass entsprechende Leerstellen gerade dann entstehen, wenn Geschlecht immer schon inhaltlich markiert in den Blick genommen wird. In diesem Zusammenhang sind frühpädagogische Geschlechterdiskussionen sowohl in Wissenschaft als auch Fachpraxis normativ geprägte Räume, in denen implizite Verhandlungen darüber stattfinden, wie Geschlecht zum Thema wird und wie nicht. Ziel des Beitrags ist es daher, potenzielle Öffnungen des frühpädagogischen „Denkraumes" sowohl im Hinblick auf wissenschaftliche und bildungspolitische als auch auf praxisorientierte Perspektiven auf Geschlecht anzuregen.

Als Folge einer verstärkten gesellschaftspolitischen Thematisierung der Gleichstellung der Geschlechter im Kontext von Gender Mainstreaming liegt der aktuelle Schwerpunkt frühpädagogischer Geschlechterdiskussionen auf der Frage, wie Geschlecht zum Thema werden *sollte,* und nicht, wie Geschlecht in der Fachpraxis vor Ort konkret zum Thema *wird* (vgl. Kubandt 2015). Der Status quo in Kindertageseinrichtungen wird dabei selten empirisch in den Blick genommen, sondern dient als antizipierte Ausgangsfolie, an die es im Sinne einer „Verbesserungspädagogik" anzuknüpfen gilt. Das heißt, welche inhaltlichen Relevanzen die Akteur_innen im Feld der Kindertageseinrichtungen *selbst* mit Geschlecht verbinden, ist wenig von wissenschaftlichem Interesse und bisher kaum erforscht. So sind „speziell im frühpädagogischen Bereich […] die empirische Befundlage […] lückenhaft und gesicherte Erkenntnisse" (Kuger et al. 2011: 269) rar. Kuger et al. (2011) konkretisieren entsprechende Fallstricke:

> „Im Zusammenhang mit mangelndem empirischen Wissen über die pädagogische Praxis vor Ort ist und bleibt die Frage unbeantwortet, wie sich ein – gut gemeintes – vermeintlich ‚geschlechtergerechtes' Verhalten der pädagogischen Fachkräfte zeigt und auswirkt bzw. ob es sich u. U. sogar als kontraproduktiv erweisen könnte, weil Unterschiede zwischen den Kindern nur noch mehr betont und nicht ausgeglichen, möglicherweise sogar ins Gegenteil verkehrt werden könnten" (Kuger et al. 2011: 271).

Während frühpädagogische Forschungsarbeiten zu Geschlecht in Deutschland erst langsam zunehmen, gibt es im englischsprachigen Raum seit Jahrzehnten zahlreiche Studien (vgl. Rohrmann 2009). Hierbei wird Geschlecht vor allem als ungleichheitsgenerierende Problemkategorie verwendet, d. h. als bereits von vornherein negativ markiert, und in der Regel als Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen thematisiert (vgl. bspw. Davies 1989; Blaise 2010). Indem die Autor_innen jeweils gesellschaftlich-kulturelle Aspekte der Genese von Geschlechterdifferenz betonen, fokussieren die Studien laut eigener Aussage auf Geschlecht als soziale Kategorie, allerdings steht dabei häufig das Thema Geschlechter*differenz* im Zentrum. Während eine Perspektive auf Geschlechter-

2 Laut Tietze (2012) umfasst der Begriff „Frühpädagogik […] alle pädagogischen Fragen vom Zeitpunkt der werdenden Elternschaft bis nach dem Eintritt des Kindes in die Grundschule (0–8). […] Er bezieht sich auf die pädagogische Theoriebildung und Programmatik, die Qualifizierung von pädagogischem Fachpersonal und von Eltern und die pädagogische Gestaltung der sozialen und räumlichen-sächlichen Umwelt des Kindes" (Tietze 2012: 435). Der Begriff verweist auf ein weitreichend pädagogisch ausgerichtetes Gegenstandsfeld, das nicht (allein) wissenschaftlich geprägt ist, sondern auch pädagogische Praxis jenseits von Wissenschaftlichkeitsansprüchen umfasst.

differenz bereits vom *Ergebnis* einer Differenz her argumentiert und damit teils stereotype Vorannahmen potenziell essentialisiert, nimmt eine Perspektive auf *doing gender* den *Prozess* und die soziale Konstruktion von Unterschieden in den Blick. Da frühpädagogisch bisher wissenschaftliche Perspektiven dominieren, die Geschlechter*differenzen* untersuchen, bedarf es folglich ergänzender empirischer Erkenntnisse darüber, wie Prozesse der Geschlechter*differenzierung* im Alltag von Kindertageseinrichtungen vollzogen werden. An dieser Stelle setzte die hier vorgestellte Studie zu *doing gender* von Fachkräften, Kindern und Eltern an.

Die methodologische Forschungsfolie bildete der auf Garfinkel (1967) zurückgehende und von West und Zimmerman (1987) etablierte ethnomethodologische Ansatz des *doing gender*. Die empirischen Daten basieren auf einer vierzehnmonatigen ethnographischen Untersuchung in einer niedersächsischen Kindertageseinrichtung, wobei der Alltag von Fachkräften, Kindern und Eltern teilnehmend beobachtet sowie in Beobachtungsprotokollen und Videos festgehalten wurde. Dem Prinzip der Offenheit folgend, wurden im Vorfeld keine spezifischen Situationen des Alltags ausgewählt. In Absprache mit den Fachkräften etablierte sich ein wöchentlicher Feldaufenthalt von bis zu drei Tagen im Umfang von jeweils zwei bis sechs Stunden. Zur Analyse der Daten erfolgte die Kodierung des Datenmaterials mit dem Ziel einer Kategorisierung in Anlehnung an die Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) sowie die Erstellung von ausführlichen Sequenzanalysen (vgl. Kruse 2014). Ziel war es, einen empiriebasierten Einblick in die Komplexität, Varianz und Variabilität geschlechtlicher Praktiken aller Akteur_innen(gruppen) in der Kindertageseinrichtung zu gewinnen. Des Weiteren erfolgte eine Auseinandersetzung mit aktuellen Diskursen der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung und mit nationalen sowie internationalen frühpädagogischen Studien zu Geschlecht, die im Hinblick auf Forschungstendenzen untersucht wurden. Zugleich wurden typische Themencluster herausgearbeitet. Außerdem wurde eine intensive Analyse der 16 elementarpädagogischen Bildungspläne sowie pädagogischer Praxisansätze zum Umgang mit Geschlecht in Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Auch hier konnten typische Themencluster hinsichtlich inhaltlicher Relevanzsetzungen zu Geschlecht herausgearbeitet werden.[3]

2 Thematisierungskontexte von Geschlecht am Beispiel der Bildungspläne für den Elementarbereich

Seit der verbindlichen Einführung des Gender Mainstreaming ist die Kinder- und Jugendhilfe dazu aufgefordert, die Chancengleichheit der Geschlechter zu fördern. Anhand der elementarpädagogischen Bildungspläne[4] wird im Folgenden aufgezeigt, wie

3 Im Rahmen des Beitrags kann nur auf einzelne Geschlechterkonstruktionen von Kindern und Fachkräften sowie auf Thematisierungen von Geschlecht in den Bildungsplänen eingegangen werden.

4 Diskowski versteht Bildungspläne „als Sammelbegriff für normative Setzungen zur fachlichen Bestimmung der Kindertagesbetreuung in Deutschland" und spricht von einem „Steuerungsinstrument" der Kinder- und Jugendhilfe (Diskowski 2012: 174f.).

Geschlecht für Kindertageseinrichtungen in diesem Zusammenhang bildungspolitisch verhandelt wird.

Trotz inhaltlicher Unterschiede wird Geschlecht in nahezu allen Bildungsplänen thematisiert, was den Vorgaben des Gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung entspricht (vgl. Jugend- und Kultusministerkonferenz 2004). Demnach gilt es, „für eine ganzheitliche Förderung Aspekte zu beachten, die für alle Inhalte gleichermaßen von Bedeutung sind und den Charakter von Querschnittsaufgaben haben", wozu auch eine „geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit" (Jugend- und Kultusministerkonferenz 2004: 4) zählt. So ist die Geschlechterthematik in sechs Bildungsplänen (Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt) als Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit benannt und geht jeweils mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten wie *geschlechtersensibel* (vgl. Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Sachsen), *genderbewusst* (vgl. Niedersachsen, Schleswig-Holstein), *geschlechterbewusst* (vgl. Sachsen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen) oder *genderorientiert* (vgl. Schleswig-Holstein) einher. Geschlecht wird hierbei oftmals im Sinne von Unterschiedlichkeiten und Stärken auf der Ebene einzelner Geschlechter aufgegriffen, d. h., Geschlechterdifferenzen werden als gegeben vorausgesetzt. Im Sächsischen Bildungsplan (2011) heißt es beispielsweise, es sei wichtig, „dass Mädchen und Jungen soziale Gestaltungsspielräume zur Verfügung stehen, die ihnen eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Geschlechtlichkeit ermöglichen und zulassen" (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2011: 17). Diese Tendenz wird auch im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (2012) sichtbar, der zentrale „Bildungs- und Erziehungsziele" für Kinder benennt: „Das andere Geschlecht als gleichwertig und gleichberechtigt anerkennen" oder „Unterschiede zum anderen Geschlecht wahrnehmen und wertschätzen" (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2012: 122). Im Bildungsplan von Baden-Württemberg (2011) offenbart sich die Differenzperspektive in Form einer durchgängigen Verwendung der Begriffe „Mädchen" und „Jungen", die mit inhaltlichen Unterschieden verknüpft sind. Im Kontext von „Geschlechtssensibilität" wird beispielsweise als Vorannahme konstatiert, dass Jungen und Mädchen unterschiedlich auf männliche und weibliche Fachkräfte reagieren:

> „Mädchen und Jungen reagieren durchaus unterschiedlich auf weibliche und männliche Erziehungspersonen. Eine geschlechtersensible Erziehung und Bildung geht darauf bewusst ein" (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011: 17).

Des Weiteren finden sich Formulierungen, die eine bereits erfolgte fachliche Berücksichtigung von Geschlecht suggerieren bzw. als geradezu selbstverständlich darlegen. So wird für Rheinland-Pfalz (2014) die „geschlechtssensible Pädagogik" als „in der gesamten pädagogischen Arbeit mitgedacht" (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2014: 19) konstatiert. In Niedersachsen (2005) heißt es im Zusammenhang mit „Genderbewusstsein" analog: „Jedes Kind erfährt auch in der Kindergruppe, dass Jungen und Mädchen alle Erfahrungsfelder in gleicher Weise offen stehen und dass eingrenzende Geschlechtsrollenmuster überwunden werden können" (Niedersächsisches Ministerium 2005: 36).

Gerade der häufige Rekurs auf das Thema *Anerkennung von Verschiedenheit* markiert in den Bildungsplänen sowohl eine Differenzperspektive auf Geschlecht als auch

eine positive Konnotation der Bedeutung von Differenzen. Der übergreifenden Anerkennungssemantik steht innerhalb des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (2012) die Tendenz gegenüber, an manchen Stellen stereotype Vorstellungen von Geschlechtlichkeit zu formulieren, die es mithilfe fachlicher und struktureller Einflussnahme in frühpädagogischen Institutionen aufzulösen bzw. zumindest zu lenken gilt.[5] Gleichzeitig widerspricht ein solches Korrektiv der konstatierten Anerkennungssemantik, wenn es heißt, Unterschiede zwischen den Kindern seien prinzipiell anzuerkennen.

Neben einem Primat an Anerkennungssemantiken lassen sich auch explizite Negativmarkierungen rekonstruieren. So thematisiert beispielsweise der Hamburger Bildungsplan (2012) Geschlecht als eine Art potenzielle Problemkategorie:

„Das veränderte Verständnis von Inklusion als umfassendes Bildungskonzept gegen Ausgrenzung und Bildungsbenachteiligung und die gewachsene Aufmerksamkeit für ‚Exklusionsrisiken', von denen Kinder aufgrund des sozioökonomischen Status ihrer Familie, ihres ethnischen Hintergrundes, ihrer Hautfarbe, ihres Geschlechts, einer Behinderung bzw. Beeinträchtigung oder ihrer Familienkonstellation bereits in den ersten Lebensjahren betroffen sein können […]" (Freie und Hansestadt Hamburg 2012: 6).

Geschlecht wird hier zusammen mit weiteren Differenzlinien als Risikofaktor für Ausgrenzung und Bildungsbenachteiligung genannt. Sowohl im Kontext der Positiv- als auch der Negativmarkierungen werden Anforderungen an Fachkräfte formuliert, wobei vor allem die Fähigkeit zur *Selbstreflexion* als zentrales Mittel propagiert wird, um Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen zu realisieren (vgl. Kubandt 2015, 2016). Dabei sind die Anforderungen vielfach durch die Annahme gekennzeichnet, dass geschlechtliche Unterschiede als Normalfall angesehen werden und den Ausgangspunkt pädagogischer Einflussnahme bilden. Zusammengefasst lassen sich in den Bildungsplänen folgende Thematisierungskontexte rekonstruieren: Erstens erfolgt eine eindeutige Kontextualisierung der Geschlechterthematik hinsichtlich einer Verbesserung von Geschlechtergerechtigkeit. Zweitens sind sie vornehmlich durch eine Perspektive auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern geprägt. Vor dieser normativen Folie offenbaren sich zum einen Tendenzen, Geschlecht als potenzielle Problemkategorie zu postulieren. Häufiger wird Geschlecht allerdings positiv markiert verhandelt, beispielsweise als anzuerkennende Differenzdimension, subsumiert unter dem Label individuelle und soziale Differenzen. Das heißt, Geschlecht wird in erster Linie unter normativ-präskriptiven Aspekten und in der Regel bereits inhaltlich vorabmarkiert in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang konnten drittens deutliche Theorie- und Reflexionsdefizite nachgezeichnet werden, die sich beispielsweise darin zeigen, dass zugrunde gelegte Vorannahmen zu Geschlecht oftmals weder theoriebasiert hergeleitet noch begründet werden. So finden sich Behauptungen zu Geschlechterunterschieden, die gesetzt werden und als Basis für Empfehlungen dienen. Während die Fähigkeit der Selbstreflexion über geschlechtliche Vorannahmen als

5 So heißt es an einer Stelle: „In Gruppen mit erweiterter Altersmischung sind nicht immer genügend Spielpartner des bevorzugten Alters und Geschlechts vorhanden. Was auf den ersten Blick als Mangel erscheint, kann sich als Vorteil erweisen, da Jungen und Mädchen unter diesen Bedingungen ganz selbstverständlich ihr Handlungsspektrum und ihre Spielräume erweitern (z. B. indem ältere Jungen sich fürsorglich gegenüber den Jüngsten verhalten oder Mädchen in die Fußballmannschaft aufgenommen werden)" (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2012: 120).

wesentliche Voraussetzung für die Realisierung normativer Anforderungen in pädagogischer Praxis proklamiert wird, sind die normativen Sollens- und Zielvorstellungen keinem solchen Reflexionsprozess unterzogen worden. Folglich werden Reflexionen für die Ebene der pädagogischen Praxis gefordert, während die in den Bildungsplänen vertretenen Vorstellungen von Geschlecht dagegen nicht (mehr) hinterfragt werden und somit potenziell zu einer Essentialisierung von Geschlechterdifferenzen beitragen. Durch die bildungspolitische Forderung, Geschlecht sei eine zu berücksichtigende Querschnittsdimension des pädagogischen Alltags, wird zudem einerseits der Eindruck vermittelt, Geschlecht habe bildungspolitisch einen hohen Stellenwert. Andererseits geht damit viertens eine Marginalisierung der mit der Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit verknüpften Herausforderungen einher. So erfolgt auf der Ebene normativer Vorgaben eine Vernachlässigung (erkenntnis)theoretischer Schwierigkeiten, die die Komplexität der Thematik Geschlecht im Hinblick auf deren praktische Würdigung im institutionellen Alltag größtenteils ausblendet und deren Bewältigung in die Praxis vor Ort verlegt. Welche Herausforderungen sich daraus für pädagogische Fachkräfte ergeben und was sinnvolle bildungspolitische Perspektiven wären, wird im weiteren Verlauf des Beitrags aufgezeigt.

3 Das ethnographische Vorgehen: der deskriptive Zugang zu Geschlecht in der Kindertageseinrichtung

Neben dem *doing gender*-Ansatz bot der empirische Konstruktivismus nach Knorr-Cetina (1989) den erkenntnistheoretischen Hintergrund der Studie. Dieser Zugang zeichnet sich durch eine Präferenz für die empirische Erschließung der angenommenen Konstruktionsprozesse aus und stellt die Frage nach dem „Wie" der Konstruktionen in den Mittelpunkt (vgl. Knorr-Cetina 1989). In Abgrenzung zu den rekonstruierten Thematisierungskontexten von Geschlecht in den Bildungsplänen wurde folglich ein Zugang verfolgt, der im Sinne eines Kontingenzverständnisses nicht vorab bestimmt, wie und mit welchen inhaltlichen Dimensionen Geschlecht zum Thema wird. Die ethnographische Untersuchung fokussierte dementsprechend auf Prozesse der Geschlechter*differenzierung* als soziale Differenzierungspraktiken. In diesem Zusammenhang erfolgte eine Distanzierung von der gängigen Vorannahme der Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie[6]. Der zentrale Unterschied zwischen Differenz und Hierarchie entspricht im Luhmann'schen Sinne der Unterscheidung von Asymmetrie und Hierarchie (vgl. Luhmann 1995). Da „Asymmetrie grundsätzlich invertierbar" ist, „Hierarchie hingegen nicht" (Haag 2003: 121), ist jedes Differenzverhältnis potenziell austauschbar, ein Hierarchieverhältnis dagegen nicht. *Differenz* markiert Unterschiede somit horizon-

6 Die Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie geht davon aus, dass eine Klassifikation in männlich-weiblich immer mit Ungleichheit verknüpft ist, da die Unterscheidung der Geschlechter stets auf ein hierarchisches Geschlechterverhältnis verweist. Diese Vorannahme wird u. a. den Ansätzen von Garfinkel (1967) sowie West und Zimmerman (1987) zugeschrieben. Inwiefern dies jedoch den konstruktivistischen Grundannahmen des *doing gender*-Ansatzes widerspricht und auf Missverständnissen der Rezeption in der deutschsprachigen Geschlechterforschung beruht, wird in Kubandt (2016) diskutiert.

tal, *Hierarchie* definiert Unterschiede vertikal. Wie Geschlecht zum Thema wird, ist daher zunächst kontingent. Unterstellt man von vornherein inhaltliche Vorabmarkierungen zu Geschlecht, ist man tendenziell blind für situativ unterschiedliche Bedeutungsdimensionen von Geschlecht.[7] Zur Verdeutlichung der in der Studie eingenommenen deskriptiven Perspektive hinsichtlich einer inhaltlichen Kontingenz von Geschlechterkonstruktionen ist besonders ein in der Einrichtung häufig wiederholter Singsang *Jungs sind stark, Mädchen sind Salat* der Kinder aufschlussreich. Dieser Singsang wird von Kindern im Alter von 4;6[8] bis 5;3 bei einem Beobachtungstag über den ganzen Tag aufgegriffen und individuell modifiziert. Im Folgenden hierzu ein Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll:

> Timm ruft: „Jungs sind Salat, Mädchen sind Quark!" […] Timm ruft nun: „Jungs sind Quark, Mädchen Salat!" Sophie steigt auf die kleine Holzbank und balanciert langsam auf dem Holzbrett. Timm ist aufgestanden, schaut ihr zu und sagt: „Das ist gefährlich!" Sophie schiebt langsam einen Fuß vor den anderen und erwidert: „Ja!" Lukas schiebt lächelnd das Holzbrett zur Seite, auf dem sie balanciert. Sophie hüpft schnell auf die Holzbank und ruft: „Whoaw", das Brett fällt runter in den Sand. Lukas geht derweil um das Holzgebilde herum und richtet erneut an Sophie den Singsang: „Jungs sind stark, Mädchen sind Quark!" Sophie erwidert: „Jungs sind Salat, Mädchen sind Quark", wendet sich dann ab und hängt sich wieder in ein Seil am Geländer. „Nix Besonderes", sagt Lukas. Sophie ruft: „Jungs sind Quark. Mädchen sind Salat." „Hey cool, en Sprungbrett", höre ich Jannis hinter mir sagen, der auf dem Holztisch hoch und runter hüpft und „dedidedede" dabei singt.

Im obigen Auszug greift Lukas auf die hierarchisierende Formulierung „Jungs sind stark, Mädchen sind Quark!" zurück, Sophie entgegnet mit der horizontal markierten Formulierung „Jungs sind Salat, Mädchen sind Quark". Bei ihrer fast identischen Wiederholung verändert Sophie lediglich das Attribut, welches die Jungen charakterisiert und die ungleichheitsgenerierende Konnotation enthält: Aus dem positiv konnotierten „stark" wird bei ihr das potenziell wertfreiere Wort „Salat". So sind die Attribute *Salat* und *Quark* für Timm und Sophie bei der Verknüpfung mit *Jungs* und *Mädchen* untereinander austauschbar. Denn beide wechseln bei ihrem Singsang jeweils die Attribute. Das spricht dafür, dass diese Gegenüberstellung nicht mit unterschiedlichen spezifischen Qualitäten verbunden ist, sondern dass es hier um eine Differenzierung der Geschlechter im Sinne von Unterschiedlichkeit geht. Anders bei Lukas: Sieht man sich seinen Singsang über den ganzen Tag an, fällt auf, dass er als Einziger stets an der Zuschreibung „Jungs sind stark" festhält und damit eine spezifische, positiv konnotierte Qualität des Jungenseins konstruiert. Bei der Beschreibung der Mädchen wechselt er hingegen wie Timm und Sophie mehrfach zwischen „Salat" und „Quark" (vgl. Kubandt 2016: 270ff.). Den austauschbaren Attributen der Mädchenkennzeichnung steht also Lukas' Festhalten an der Aussage „Jungs sind stark" gegenüber. Deren inhaltlicher Gehalt ist somit der Einzige, der nicht umkehrbar ist. Demnach wären die Konstruktionen von Timm und Sophie im Sinne Luhmanns Asymmetrien, Lukas' wiederholte Konstruktion von „Jungs sind stark" hingegen eine Hierarchisierung.

7 Durch die Gleichursprünglichkeitsannahme wird die Verknüpfung von Differenz und Hierarchie folglich zur gesetzten Vorannahme statt zum Untersuchungsgegenstand.

8 Es handelt sich hierbei um Altersangaben. Die Ziffer vor dem Semikolon gibt das Jahr an, die Ziffer dahinter den Monat. 4;6 steht somit für ein viereinhalbjähriges Kind.

In der Gegenüberstellung der Aussagen wird sichtbar, dass Geschlechterzuschreibungen zunächst inhaltlich kontingent sind. In der Studie wurde Geschlecht daher weder vorab negativ als Ungleichheit noch als eine von vornherein positiv konnotierte Querschnittsdimension bestimmt, die es pädagogisch zu berücksichtigen gilt. Stattdessen wurde mithilfe des *doing gender*-Ansatzes eine deskriptive Perspektive auf geschlechtliche Konstruktionsprozesse im pädagogischen Alltag eingenommen, die inhaltliche Markierungen der Feldakteur_innen selbst zum Forschungsfokus machte.

4 Ausgewählte Ergebnisse zu den Geschlechterkonstruktionen der Kinder und Fachkräfte

In diesem Abschnitt werden Auszüge der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung in der Kindertageseinrichtung vorgestellt. Für die rekonstruierten Muster der kindlichen Geschlechterkonstruktionen gilt, dass Geschlecht von den Kindern häufig aktiv und/oder im Sinne einer Ressource eingebracht wurde. Die im Folgenden exemplarisch genannten Muster *Der flexible Gebrauch der Geschlechtsgruppenzugehörigkeit* und *Die vermeintliche Aufhebung der starren Geschlechterdichotomie* verweisen darauf. Das erstgenannte Muster steht für Geschlechterkonstruktionen, die dann zu beobachten waren, wenn spielerische oder echte Konflikte unter den Kindern auftraten. So kam es in Spielsituationen bei der Konstitution von gegnerischen Kindergruppen häufig zu Szenarien, in denen neu hinzukommende Kinder aufgefordert wurden, sich zu positionieren bzw. in eine der Gruppen zu integrieren. Hierbei wurde von den Kindern die geschlechtliche Opposition *Jungen/Mädchen* als Kennzeichnung der Gruppen eingeführt, zwischen denen es sich im Sinne von entweder/oder zu entscheiden galt. Während eine Auswahl nach dem Prinzip entweder/oder einen vermeintlichen Positionierungszwang beinhaltet, war dieser nicht zwangsläufig mit der individuellen Geschlechterkategorie verknüpft, denn *Junge-* oder *Mädchensein* war per se kein Kriterium für die Entscheidung der favorisierten Gruppenzugehörigkeit. Die hier exemplarisch genannte Frage von Lina (5;3) *„Linus und Maximilian, für wen seid ihr? Für uns, für die Mädels oder für die Jungs?“* an zwei Jungen (4;6 und 4;3) ergäbe im Kontext des Fangspiels keinen Sinn, wenn Lina unterstellen würde, dass sich die Jungen zwangsläufig der Jungengruppe anschließen. Der Ergebnisoffenheit der Frage trägt die Antwort der beiden auch Rechnung, als sie sich *„Für die Mädels!“* entscheiden und dann im weiteren Spielverlauf in der *Mädelsgruppe* gegen die *Jungengruppe* kämpfen. Es geht bei den Positionierungen für eine der Gruppen augenscheinlich nicht darum, nach vermeintlich eindeutigen individuellen Geschlechtszugehörigkeiten zu differenzieren. Stattdessen wird Geschlecht als übergeordnetes Label der Gruppen herangezogen und eine frei gewählte Zuordnung zu einer der Gruppen ist möglich.

Das zweite hier vorgestellte Muster, *Die vermeintliche Aufhebung der starren Geschlechterdichotomie*, d. h., die Kinder generieren vor der Folie von Zweigeschlechtlichkeit diverse kreative geschlechtliche „Zwischenformen“ (bspw. *Jungenjungen, Mädchenmädchen, Jungenfan/Mädchenfan*), zeigte sich in den unterschiedlichsten Varianten. Ein Mädchen konstruierte sich beispielsweise im Rahmen eines Fangspiels situativ als *Jungenmädchen* mit besonderen Rechten: Sie durfte nach eigener Aussage als

Mädel im Jungsteam nicht gefangen werden. Eine Verknüpfung der eigenen Identität als Mädchen mit der Affinität für ein Jungenkollektiv zeigte sich besonders bei Mia (5;2), die für sich mit der Bezeichnung *Jungenfan* einen Zwischenstatus proklamierte, der in der Einrichtung sowohl von den anderen Kindern als auch den Fachkräften anerkannt war. Hierzu ein Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll:

Boris unterbricht sein wildes Getobe auf den Matten und sagt zu mir: „Mia ist ein Jungenfan!" Mia nickt. Ich hake nach: „Ach ja? Was bedeutet das denn?" Boris: „Weil sie mag Jungs!" Ich entgegne: „Dann bin ich auch ein Jungenfan!" Boris: „Nein! Das sagst du jetzt nur, weil es gerade gesagt wurde!" Auch Mia sagt: „Nein, du bist kein Jungenfan!" Ich frage zurück: „Wieso nicht? Ich mag auch Jungs!" Mia sagt: „Du hast zu lange Haare!!", und deutet auf meine Haare. Boris und Mia toben jetzt im Raum herum. Kurze Zeit später frage ich Mia, als sie wieder zu mir kommt: „Warum bist du denn ein Jungenfan?" Mia erzählt: „Weil ich bin ein Junge!!" Boris ruft in sein Toben vertieft: „Nein, sie ist ein Mädchen!!" Ich frage: „Wieso?", erhalte aber keine Antwort. Mia und Boris spielen jetzt Fangen und toben wild im Raum herum.

Sowohl als „Jungenfan" als auch als „Mädchen" oder „Junge" gibt es offenbar Regeln bzw. Voraussetzungen, die es Individuen erlauben, eine entsprechende Zuordnung für sich zu beanspruchen oder nicht. Um diesen Spielraum von Regeln und Voraussetzungen geht es auch im Gespräch mit Boris und Mia, die diese jeweils unterschiedlich auslegen, weshalb es zur Kollision aufgrund von Boris' Widerspruch kommt. Mia beansprucht für sich, einen Einfluss sowohl auf die Formulierung der Bedingungen zu haben, die einen *Jungenfan* kennzeichnen, als auch den Status des Jungen*seins* für sich proklamieren zu können.

Die Starrheit der Dichotomie und die Zwangsläufigkeit, sich einem Geschlecht zuzuordnen, führen offenbar dazu, dass die Kinder kreative Zwischenformen generieren, die durch den Rekurs einerseits der Geschlechterdichotomie Tribut zollen, andererseits eine größere Flexibilität und Deutungsfreiheit erlauben.

Aufseiten der Fachkräfte wurde in der Studie hingegen die übergeordnete Kernkategorie *Die neutralen Fachkräfte* rekonstruiert, die der Fülle an diversen Mustern und Differenzierungspraktiken der Kinder gegenübersteht. Mit der Wahl des Begriffs *neutral* wird auf verschiedene Ebenen von Neutralität abgezielt. So nehmen die Fachkräfte die Rolle von Beobachter_innen ein, die das Geschehen und die Kinder als Akteur_innen im Alltag der Kindertageseinrichtung im Blick haben. Geschlecht wird nicht als ein gemeinsames Thema konstruiert, sondern als ein Thema der Kinder, das von den Fachkräften beobachtet und in Form von Anekdoten nachträglich kommentiert wird.

In diesem Zusammenhang wurde das Thema *Neutralität* auf der Ebene der Geschlechtszugehörigkeit der Fachkräfte selbst rekonstruiert. So war Geschlecht kein Thema, das von den Fachkräften mit ihrer eigenen Personengruppe verknüpft wurde. Das änderte sich allerdings, als der männliche Erzieher Tom kurzfristig als Vertretung in der Einrichtung arbeitete, denn daraufhin kam es wiederholt zu Begegnungen mit weiblichen Fachkräften, die in Toms Anwesenheit einen für mein Forschungsthema relevanten Aspekt sahen:

Später dürfen Sid, Jannis und Timm auf Toms Rücken bzw. Füßen „um die Welt reisen". Die Krippenfachkraft Natascha, die jetzt raus in den Garten kommt und sieht, wie ich die Weltreise beobachte, sagt lachend zu mir, auf Tom deutend: „Oh, interessantes Thema für dich! Besser könnte es nicht sein!"

Offenbar dominiert das weibliche Geschlecht der Fachkräfte den Alltag in der Einrichtung so sehr, dass es in den Hintergrund tritt, weil es die geschlechtliche Normalitätsfolie darstellt. Daher wurde das weibliche Geschlecht der Fachkräfte als das *neutrale, unsichtbare* Geschlecht in der Kindertageseinrichtung rekonstruiert.

Darüber hinaus wurde eine vorgängige *geschlechterneutrale* Haltung herausgearbeitet, wodurch sich die Fachkräfte im Hinblick auf Geschlecht als eine neutralisierende Instanz konstruieren. So lautet ihr Credo wiederholt: „Wir behandeln alle gleich." Eine solche neutralisierende Haltung wird verstärkt in Tür-und-Angel-Gesprächen im Laufe der teilnehmenden Beobachtung deutlich:

Nachdem mich die Fachkraft Anna kurz nach meiner morgendlichen Ankunft in der Kita in einem Tür-und-Angel-Gespräch nach meinem Projekt gefragt hat und ich ihr erzähle, dass mich interessiert, wann und wie in der Kita Geschlecht bedeutsam wird, sagt die Fachkraft Anna: „Also ich behandele ja alle gleich!"

Hier erfolgt durch die Fachkraft eine klare Positionierung zur Thematik Geschlecht, die zunächst fachlich begründet scheint und auf einen bereits realisierten Ist-Zustand verweist. Die Betonung einer geschlechtsneutralen Haltung scheint besonders mir gegenüber als vermeintlicher Expertin zum Thema Geschlecht eine Art Legitimationsfolie zu sein. Denn die Aussage „Wir behandeln alle gleich" wird von mehreren Fachkräften direkt an mich adressiert. Die Haltung verwundert nicht, da sie auf den Gemeinplatz Vermeidung von stereotypen bzw. stigmatisierenden Aussagen im Sinne von politischer Korrektheit bzw. sozialer Erwünschtheit verweist. Die Ergebnisse der Studie zeigen jedoch, wie die Überzeugung der Fachkräfte, vermeintlich nicht an Differenzierungsprozessen beteiligt zu sein, dazu führt, dass stereotype Zuschreibungen nicht (mehr) bewusst wahrgenommen und nicht reflektiert werden (können). An folgendem Beispiel zu einer Anziehsituation wurde dies in Kubandt (2015) ausgeführt:

In der Garderobe werden die Krippenkinder umgezogen. Ich helfe mit, ziehe nacheinander ein paar Kindern die Schuhe und Jacken an. Mathias (3;1) läuft mit einer Softshelljacke in der Hand umher, ich frage, ob ich ihm beim Anziehen helfen darf. Die Jacke sticht ins Auge, sie ist neonhellblau mit lila und pinken stilisierten Blüten und Kreisen darauf. Durch ihre Farbgebung und Musterung wirkt sie auf mich eher mädchentypisch. Ich sage: „Schicke Jacke!" und ziehe sie ihm an. Er sagt: „Ja, die hat meine Mama gekauft!". […] Die Fachkraft Steffie, die etwas weiter sitzt und ein paar andere Kinder anzieht, fragt: „Mathias, ist das deine Jacke?" Er reagiert nicht, ich sage daher: „Ja, hat er mir gerade gesagt." Mathias bestätigt jetzt auch leise mit „Ja." Steffie bittet mich: „Kannst du mal hinten aufs Schild schauen, es würde mich wundern, wenn er so eine Jacke hätte." Ich sage: „Die hat seine Mutter für ihn gekauft", schaue dennoch hinten im Inneren seiner Jacke auf das Schild, dort steht jedoch nichts. Steffie sagt: „Ok."

Hier konfrontiert die Fachkraft einen Jungen mit ihren stereotypen Vorstellungen, weil sie offenbar nicht glauben kann, dass eine vermeintlich mädchentypische Jacke tatsächlich ihm gehört. Dabei ist den Fachkräften häufig nicht bewusst, dass sie an der Konstruktion von Geschlechterstereotypen und Ungleichheit beteiligt sind. Hier kann man von einer weiteren Dimension von *Neutralität* sprechen, nämlich als ein vermeintliches *Nicht-Beteiligtsein* an Prozessen der Stereotypenbildung.

Hinsichtlich der konstatierten geschlechterneutralen Haltung der Fachkräfte in der untersuchten Einrichtung ist hervorzuheben, dass sich darin gesellschaftliche Verände-

rungstendenzen zur Relevanz von Geschlecht abbilden, die auch Diskussionen der Geschlechterforschung prägen. So gibt es Debatten zu der Frage, ob Geschlechterdifferenz nach wie vor eine zu berücksichtigende Leitdifferenz ist (vgl. u. a. Wetterer 2003) oder ob es verstärkt zu einer De-Institutionalisierung und/oder De-Thematisierung von Geschlechterdifferenz (vgl. u. a. Tacke 2008) kommt. Wetterer (2003) verweist in diesem Zusammenhang auf eine „Rhetorik der Gleichheit […], hinter der ein Alltag verschwindet, der weiterhin durch Ungleichheiten geprägt ist" (Wetterer 2003: 297), was letztlich zu einer De-Thematisierung von Geschlechterungleichheit führen kann. Als Ursache dafür, dass geschlechtliche Ungleichheiten insgesamt schwer zu thematisieren sind, argumentiert Tacke (2008) mit historisch-gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, da hierdurch geschlechtliche Ungleichheiten zumindest auf der Ebene von gesellschaftlichen Strukturen weitgehend bzw. potenziell nicht mehr bestehen. Sie resümiert, dass deswegen „auch die geschlechtlich ‚neutralisierten' Primärsysteme der Gesellschaft nicht aus[schließen], dass es, sobald Personen bedeutsam werden, zu impliziten und stereotypen Aktualisierungen des Geschlechts kommt" (Tacke 2008: 285). Ähnliches konstatiert Wetterer (2003), indem sie problematisiert, dass eine diskursive De-Thematisierung von geschlechtlichen Ungleichheiten den Blick für entsprechende Zuschreibungen in Interaktionen versperrt. Sie spricht hierbei von der „Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis" bzw. der „Ohnmacht der Diskurse". Demnach ist das Reden ein anderes geworden, „[n]ur an der Praxis hat sich wenig geändert" (Wetterer 2003: 297f.).

Eine solche Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis zeigt sich auch im Kontext der vermeintlich geschlechterneutralen Haltung der Fachkräfte: So konstruieren sich diese als unbeteiligt, ohne zu reflektieren, dass sie Geschlechterdifferenz häufig als Interpretationsfolie auf den Alltag legen und dadurch Geschlecht reifizieren. Hierin begründet sich die These, dass eine eingenommene Haltung wie „Wir behandeln alle gleich" analog zu der These von Wetterer dazu führen kann, dass eigene Stereotypisierungen und ungleichheitsgenerierende Momente nicht mehr in den Blick geraten.

5 Anregungen für frühpädagogische Diskussionen zu Geschlecht

In der Studie wurde sowohl für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung und für Praxisansätze zur Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit als auch für die Bildungspläne nachgezeichnet, dass eine Beschäftigung mit Geschlecht oftmals damit einhergeht, Geschlecht bereits auf der Ebene der Vorannahmen inhaltlich zu markieren und sich dabei in der Regel entweder für eine positive oder eine negative Markierung von Geschlecht zu positionieren (vgl. hierzu ausführlicher Kubandt 2016: 23ff.). Dieses Phänomen wurde in der Studie als *impliziter Positionierungsappell* bezeichnet, der sich ebenso wie eine Perspektive auf Geschlechterdifferenz zwangsläufig aus einem Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit ergibt (vgl. Kubandt 2016: 287ff.). Ein solcher Appell kennzeichnet auch die Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte: Indem diese betonen, sie behandelten alle gleich, und damit entsprechend einem eher geschlechterneutralen Ansatz argumentieren, positionieren sie sich vor der Folie von Geschlechter-

gerechtigkeit ungefragt(!) für eine negative Markierung von Differenz im Sinne von Ungleichheit zwischen Jungen und Mädchen. In dieser Logik sind geschlechtliche Unterschiede aus Sicht der Fachkräfte fachlich zu neutralisieren bzw. zu marginalisieren. Die Rekonstruktionen zeigen allerdings auch, dass die Fachkräfte im Hinblick auf ihre proklamierte geschlechterneutrale Haltung in erster Linie nicht aus fachlicher oder persönlicher Überzeugung argumentieren. Denn trotz einer vermeintlich eindeutigen Position sind sie verunsichert, was einen angemessenen Umgang mit Geschlecht letztlich kennzeichnet. Das verdeutlicht zum Beispiel die von der Leiterin an mich gerichtete Frage, ob der Umgang der Fachkräfte mit Geschlecht in der Einrichtung aus meiner Sicht gut oder schlecht sei.

In diesem Zusammenhang wurde rekonstruiert, dass ein Positionierungsappell hinsichtlich der Kategorie Geschlecht unabhängig davon wirksam ist, ob die jeweilige Positionierung theoretisch, empirisch oder individuell begründet wird. Denn die Ergebnisse verweisen darauf, dass die Einnahme einer Position zunächst bedeutsamer ist als deren inhaltliche Begründung. Im Hinblick auf die Fachkräfte lässt sich zur Erklärung heranziehen, dass sie im Sinne eines vorauseilenden Gehorsams als Folge eines impliziten Positionierungsappells auf die vermeintlich unproblematischste Haltung des „Wir behandeln alle gleich“ zurückgreifen. Die Geschlechterkonstruktionen geben also darüber Aufschluss, wo Unsicherheiten seitens der Fachkräfte bestehen. So verweist ihre eher geschlechterneutrale Haltung beispielsweise indirekt auf die bildungspolitisch wenig diskutierten Fragen: Wann genau sind geschlechtliche Unterschiede problematisch, wann nicht? Und wann und vor allem wie sind sie anzuerkennen?

Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass eine fehlende wissenschaftliche Diskussion dieser grundsätzlichen Fragen sowie entsprechende Leerstellen auf der Ebene bildungspolitischer Vorgaben gegebenenfalls in eine durch Verunsicherung ausgelöste Ansicht von Fachkräften münden können, jeglicher Rekurs auf Geschlecht wäre bereits problematisch. Die Fachkräfte sind zumindest verunsichert, ob eine Differenzierung immer mit Ungleichheit einhergeht, wenn sie konstatieren, sie würden generell nicht unterscheiden, sondern alle gleich behandeln. Demnach sind die Fachkräfte bei der Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit mit Schwierigkeiten konfrontiert, die ihren Ursprung nicht in der Praxis vor Ort haben, sondern auf der Ebene von (Erkenntnis-)Theorie und Vorannahmen zu Geschlecht angesiedelt sind. Werden entsprechende Herausforderungen nicht auch wissenschaftlich untersucht und bildungspolitisch diskutiert, wird einem von Betz (2012) und Kuhn (2013) konstatierten „Defizitdiskurs von ErzieherInnen“ (Kuhn 2013: 20) Vorschub geleistet, da den Fachkräften die alleinige Verantwortung für ein „Gelingen und Scheitern“ und die „Verwirklichung von Chancengleichheit“ zugeschrieben wird (Betz 2012: 129). So ist in den Bildungsplänen nicht ausreichend definiert, was im Kontext von Geschlecht konkret unter Ungleichheit und Vermeidung von Stereotypen zu verstehen ist und wie dem begegnet werden kann. Gerade wenn einerseits die Anerkennung von Unterschieden zum Ausgangspunkt der Forderungen wird, zugleich indes andererseits Stereotype und Ungleichheit vermieden werden sollen, stellt sich tatsächlich die Frage, (ab) wann Differenzen problematisch sind bzw. als Ungleichheit angesehen werden. Im Luhmann’schen Sinne wäre selbst eine positive Betonung von Unterschieden bereits Ungleichheit, wenn den jeweiligen Geschlechtern unterschiedliche, nicht invertierbare Attribute zugeschrieben werden, wie es in zahl-

reichen Bildungsplänen der Fall ist. Denn dort werden Eigenschaften und Präferenzen mit der (kollektiven) Geschlechtszugehörigkeit erklärt. Daher kann selbst eine positive Hervorhebung von Unterschieden als potenziell problematisch gelten, wenn gleichzeitig angestrebt wird, Möglichkeitsräume nicht geschlechtlich bedingt zu begrenzen. Hier liegt ein erkenntnistheoretischer Widerspruch vor, der sowohl wissenschaftlich als auch bildungspolitisch stärker zu diskutieren wäre.

Des Weiteren ist auch in den Bildungsplänen die Einnahme einer Position offenbar bedeutsamer als deren Fundierung. Denn entgegen der vermeintlichen Eindeutigkeit lassen sich immer wieder konträre Vorstellungen von Geschlecht bzw. Geschlechtergerechtigkeit nachzeichnen: Einerseits sind Unterschiede im Sinne von Anerkennung positiv zu berücksichtigen, andererseits sind Unterschiede zwischen den Geschlechtern tendenziell problematisch. Die teils widersprüchlichen Aussagen werden jedoch in der Regel nicht transparent als Positionierungen kenntlich gemacht, sondern oftmals als unhinterfragte Tatsachenbehauptungen formuliert. Folglich sind Reflexionsdefizite und Reifikationen nicht nur eine Gefahr, die für die Ebene pädagogischer Praxis und in Forschungskontexten diskutiert werden sollte, sondern betreffen auch die Bildungspläne.

Zusammenfassend können aktuelle frühpädagogische Thematisierungskontexte zu Geschlecht als normativ geprägte Räume verstanden werden, in denen Verhandlungen darüber stattfinden, wie Geschlecht zum Thema wird und wie nicht. Eine von vornherein festgelegte Perspektive auf Geschlecht − sei es als anzuerkennende Querschnittsdimension oder machtkritisch als Ungleichheit − tendiert dazu, andere Thematisierungskontexte auszublenden. Die Vielfalt der ethnographisch rekonstruierten Muster, Ebenen und Kontexte, in denen Geschlecht je unterschiedlich zum Thema wird, verweist insgesamt auf situative und variable Relevanzen von Geschlecht im Alltag der Kindertageseinrichtung, die sich weder allein durch eine vorab vollzogene Positiv- und/oder Negativmarkierung in den Blick nehmen ließen. Angesichts der Vielfalt kultureller Praktiken wird Geschlecht folglich deutlich unterkomplex thematisiert und eine diskursive Perspektiverweiterung scheint notwendig. Hier bietet eine deskriptiv-kategoriale Perspektive auf Geschlechterkonstruktionen gerade durch ihre potenzielle Ergebnisoffenheit eine sinnhafte und notwendige Erweiterung. Eine Distanzierung von einer inhaltlichen Vorabmarkierung darf allerdings nicht dahingehend falsch verstanden werden, dass eine vorausgesetzte inhaltliche Konturierung von Geschlecht stets zu vermeiden wäre. Problematisch wird eine solche Sichtweise lediglich dann, wenn für diese eine Ausschließlichkeit beansprucht wird und andere Kontextualisierungen stets ausgeblendet werden. Mit der Diskussion der Ergebnisse bietet die Studie daher ein Reflexionsangebot sowohl für wissenschaftliche und bildungspolitische als auch für praxisnahe Perspektiven auf Geschlecht in der Frühpädagogik, die dahingehend hinterfragt werden können, was durch sie in den Blick genommen und was wie ausgeblendet wird.

Literaturverzeichnis

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.). (2012). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (5., erw. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Betz, Tanja (2012). Ungleichheit im Vorschulalter: Einrichtungsbezogene Bildungs- und Betreuungsarrangements unter sozialwissenschaftlicher Perspektive. In Maria A. Wolf, Maria Heidegger, Eva Fleischer & Elisabeth Dietrich-Daum (Hrsg.), *Child Care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern aus geschlechterkritischer Perspektive* (S. 117−131). Weinheim: Beltz Juventa.

Blaise, Mindy (2010). Kiss and tell. Gendered narratives and childhood sexuality. *Australasian Journal of Early Childhood*, *35*(1), 1−9.

Davies, Bronwyn (1989). *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender.* London: Allen/Unwin.

Diskowski, Detlef (2012). Bildungspläne. In Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (Band I, S. 174–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration – Abteilung Familie und Kindertagesbetreuung (Hrsg.). (2012). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen* (2. überarb. Aufl.). Hamburg.

Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Englewood Cliffs.

Haag, Christine (2003). *Flucht ins Unbestimmte. Das Unbehagen der feministischen Wissenschaften an der Kategorie.* Würzburg: Königshausen & Neumann.

Jugend- und Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). Gütersloh.

Knorr-Cetina, Karin D. (1989). Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. *Soziale Welt*, *40*(1/2), 86−96.

Kruse, Jan (2014). *Qualitative Interviewforschung*. *Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kubandt, Melanie (2015). „Oh man, was hab ich denn jetzt gesagt?!" Doing gender von Fachkräften in der Kindertageseinrichtung. In Hilmar Hoffmann, Kathrin Borg-Tiburcy, Melanie Kubandt, Sarah Meyer & David Nolte (Hrsg.), *Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld* (S. 88−120). Weinheim: Beltz Juventa.

Kubandt, Melanie (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur). Opladen: Barbara Budrich.

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

Kuhn, Melanie (2013). *Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft.* Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19158-4

Luhmann, Niklas (1995). *Soziologische Aufklärung Band 6. Die operative Geschlossenheit psychischer und geschlossener Systeme.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (Hrsg.). (2014). *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz*. Weinheim.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.* Stuttgart.

Niedersächsisches Ministerium (Hrsg.). (2005). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.* Hannover.

Rohrmann, Tim (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: DJI.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.). (2011). *Der sächsische Bildungsplan.* Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar/Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.). (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege* (aktual. Neuaufl.) Weimar/Berlin.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Tacke, Veronika (2008). Neutralisierung, Aktualisierung, Invisibilisierung. Zur Relevanz von Geschlecht in Systemen und Netzwerken. In Sylvia Marlene Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (S. 253−289). Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90831-1_9

Tietze, Wolfgang (2012). Frühpädagogik. In Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (Band 1, S. 435−437). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

West, Candace & Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, *1*(2), 125−151. http://dx.doi.org/10.1177/0891243287001002002

Wetterer, Angelika (2003). Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In Gudrun-Axeli Knapp & Angelika Wetterer (Hrsg.), *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II* (S. 286−320). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Zur Person

Melanie Kubandt, Dr., Verwalterin der Professur für Didaktik der Sozialpädagogik/Theorie der Sozialpädagogik, Leuphana Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-rekonstruktive Forschung, Geschlecht im Feld der (frühen) Kindheit, Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen, Sprache im Kindesalter.

Kontakt: Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Scharnhorststraße 1, C1.318, 21335 Lüneburg

E-Mail: Kubandt@leuphana.de