GENDER OPEN REPOSITORIUM

Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie

Kubandt, Melanie

Budde, Jürgen (Hrsg.)

2016

https://doi.org/10.25595/4455

Veröffentlichungsversion / published version
Buch / book

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kubandt, Melanie. Budde, Jürgen (Hrsg.): *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen: Barbara Budrich, 2016. DOI: https://doi.org/10.25595/4455.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.3224/84740780

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY SA 4.0 Lizenz (Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY SA 4.0 License (Attribution - ShareAlike). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en

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

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Melanie Kubandt

Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung

Eine qualitativ-rekonstruktive Studie

STUDIEN ZU DIFFERENZ, BILDUNG UND KULTUR
3
Verlag Barbara Budrich

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur

herausgegeben von
Jürgen Budde

Band 3

Melanie Kubandt

Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung

Eine qualitativ-rekonstruktive Studie

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Zugleich Dissertation an der Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften

© 2016 Dieses Werk ist beim Verlag Budrich UniPress erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84740780).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0780-5 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0902-1 (PDF)
DOI 10.3224/84740780

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Andrea Lassalle, Berlin
Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Inhalt

Einleitung **11**

A. Theorie- und empiriebasierte Annäherungen an den Forschungsgegenstand Geschlecht **23**

I. Erkenntnistheoretische Annahmen der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung **23**

1. Wissenschaftliche Diskurslinien zu Geschlecht 23

1.1 Diskurslinien der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung: Hinführung zu einem unüberschaubaren Feld 23

1.2 Geschlecht als Konstruktionsleistung – konstruktivistische Ansätze 27

1.3 Dekonstruktion von Geschlecht – dekonstruktivistische Ansätze 35

1.4 Verschränkungen zwischen ethnomethodologisch-sozialkonstruktivistischen und dekonstruktivistischen Positionen 39

1.5 Geschlecht im Kontext multikategorialer Differenzdiskurse 44

2. Theoretische Annahmen zur sozialen Konstruktion von Geschlecht: erkenntnistheoretischer Hintergrund der Studie 50

2.1 Geschlechterdifferenzen: gegeben oder gemacht? Zur Frage des Verhältnisses zwischen Natur und Kultur 50

2.2 Zur Verknüpfung von Körper und Geschlecht 59

2.3 Prozesse des *doing gender* als soziale (Differenzierungs-)Praktiken 64

2.4 Der ethnomethodologische Doing-Gender-Ansatz: Geschlechterdifferenzierung statt Geschlechterdifferenz – eine kritische Betrachtung 69

2.5 Differenzforschung gleich Ungleichheitsforschung? – Konsequenzen für das vorliegende Dissertationsprojekt 79

II. Geschlecht im Feld der frühen Kindheit 87

1. Forschungen zu Geschlecht im frühpädagogischen Kontext 89

2. Die Rolle von Geschlecht in den Bildungsplänen für den Elementarbereich 101

3. Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Kontext von Geschlecht am Beispiel der elementarpädagogischen Bildungspläne 118

4. Ansätze und Veröffentlichungen zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen 125

III. Zusammenfassung und Konkretisierung der Studie „Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung“.... 133

B. Methodologische Grundlagen qualitativ-rekonstruktiver Forschung und methodisches Vorgehen der ethnographischen Studie 137

I. Qualitativ-rekonstruktive Forschung – Zielrichtungen, Methoden und Vorgehen der Studie..... 137

1. Soziale Wirklichkeit und qualitative Forschung – eine sozialkonstruktivistische Perspektive..... 137

2. Rekonstruktive Forschung als spezifische Form der qualitativen Forschung..... 140

3. Herausforderungen sinnrekonstruierender qualitativer Forschung und Gütekriterien 145

4. Die Ethnographie als Forschungshaltung und -methode..... 152

   4.1 Die Teilnehmende Beobachtung als Erhebungsinstrument 154

   4.2 Kritik und Grenzen ethnographischer Forschungsperspektiven 156

5. Die Auswertungsschritte der Studie: Kodierung, Kategorisierung und Sequenzanalyse 159

II. Der Zugang zum Feld: Die Geschlechterforscherin in der Kindertageseinrichtung 164

1. Die Kindertageseinrichtung Schatzinsel: Eine Beschreibung der untersuchten Einrichtung 164

2. Zur Rolle als ForscherIn – zwischen Subjektivität, (Re-)Konstruktion und Reifikation 170

   2.1 Das Postulat der Selbstreflexion – Subjektivität und Konstruktivität im Forschungsprozess..... 170

   2.2 Zur Reifikationsproblematik in Forschungsprojekten 172

   2.3 Die geschlechterdifferenzierende Forscherin: Beispiele aus dem Projekt 175

   2.4 Reifikationsprozesse als ein mögliches, produktives Erkenntnismittel..... 182

   2.5 Fazit: Reifikation als inhaltlich zu definierende Reflexionskategorie 183

C. Geschlechterkonstruktionen in der Kindertageseinrichtung: Ergebnisse der Studie 185

1. Das triadische Verhältnis der FeldakteurInnen in der Kindertageseinrichtung: Fachkräfte, Kinder und Eltern 185

2. Geschlechterkonstruktionen in der Schatzinsel: Die Ambivalenzen der vermeintlich neutralen Fachkräfte 187

   2.1 Konstruktionen der Fachkräfte: Geschlecht = Kinderthema bzw. Interessenfokus der Forscherin..... 187

   2.2 Alles im Blick: Die Fachkraft als neutrale BeobachterIn bzw. KommentatorIn 190

   2.3 Die Fachkraft als neutralisierende Instanz: „Wir behandeln alle gleich!“ 193

   2.4 Die weiblichen Fachkräfte: Das *neutrale, unsichtbare* Geschlecht 202

   2.5 Die weibliche Forscherin in einem weiblich konnotierten Arbeitsfeld: Die pauschale Unschuldsvermutung? 205

   2.6 Die reifizierenden Fachkräfte? Geschlechterdifferenz als Interpretationsfolie von Alltagssituationen..... 211

   2.7 Ungleichheitskonstruktionen im Kontext von Geschlechterdifferenzierungen 215

3. Exkurs: Die Geschlechterkonstruktionen der Eltern – Zur Frage *Natur vs. Kultur*? 218

4. Geschlechterkonstruktionen der Kinder: Geschlechterdifferenzierungen im Spielraum zwischen Flexibilität und Starrheit 226

4.1 Die nachträgliche Geschlechterkategorisierung 227

4.2 Der flexible Gebrauch der Geschlechtsgruppenzugehörigkeit 233

4.3 Die vermeintliche Aufhebung der starren Geschlechterdichotomie: Mädchen–Jungen–Jungenmädchen bzw. Jungenfan/Mädchenfan 247

4.4 Die starre Geschlechtszugehörigkeit im kindlichen Rollenspiel 256

4.5 Körper und Geschlecht: *Nackte Tatsachen* 266

4.6 Differenzierungspraktiken versus Ungleichheitskonstruktionen: *Jungs sind Quark*, *Mädchen sind Salat* 270

5. Zusammenfassung: Die situativ unterschiedliche Relevanz der Geschlechterdifferenzierung im Feld der Kindertageseinrichtung 279

D. Zusammenfassung und Diskussion der theoretischen und empirischen Ergebnisse 287

1. Der Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit: Geschlecht zwischen Anerkennung und Ungleichheit 290

1.1 Anerkennung oder Ungleichheit?! – Zur These eines impliziten Positionierungsappells 291

1.2 Geschlechtergerechtigkeit – ein Konstrukt zwischen vermeintlicher Eindeutigkeit und unvermeidlicher Leerstelle 294

1.3 Die weiblichen Fachkräfte – Das *neutrale, unsichtbare und unschuldige* Geschlecht?! 300

1.4 *Wir behandeln alle gleich*: Zur Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis 304

2. Geschlecht im Spannungsfeld zwischen Differenz und Ungleichheit 307

3. Der Mehrwert einer deskriptiv-kategorialen Perspektive auf Geschlecht 310

4. Potenziale und Grenzen der qualitativ-rekonstruktiven Studie zu Geschlechterdifferenzierungen in der Kindertageseinrichtung 313

4.1 Zur Re-Etablierung des Doing-Gender-Ansatzes in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung..... 313

4.2 Grenzen und Reichweite der empirischen Studie 321

5. Fazit und Ausblick: Anregungen für eine erziehungswissenschaftliche Diskussion zu Geschlecht in der Pädagogik der frühen Kindheit 330

Literatur 335

Einleitung

Hintergrund und Fragestellung der Studie

Bei der vorliegenden empirischen Studie mit dem Titel „Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie“ handelt es sich um ein ethnographisches Promotionsprojekt, das an das Projekt „Differenz und Heterogenität im Alltag von Kindertageseinrichtungen“ (11/2010-12/2012; Projektleitung: Melanie Kubandt, Sarah Meyer) des Forschungsbereichs Elementarpädagogik (Leitung Prof. Dr. Hilmar Hoffmann) der Forschungsstelle Elementar- und Primarpädagogik des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) anknüpft. Die erhobenen Daten basieren auf einer von mir über einen Zeitraum von insgesamt 14 Monaten durchgeführten teilnehmenden Beobachtung in einer niedersächsischen Kindertageseinrichtung, die im Rahmen der Promotion im Hinblick auf Geschlechterkonstruktionen von Fachkräften, Kindern sowie Eltern analysiert wurden. Den Ausgangspunkt der Studie bildet ein Forschungsdesiderat: So liegen für den deutschsprachigen Raum bisher kaum empirische Daten zu Relevanzsetzungen von Geschlecht in Tageseinrichtungen für Kinder vor (vgl. Abschnitt A.II.1.). Dessen ungeachtet, lassen sich im Feld der Frühpädagogik aktuell ein gesteigertes Interesse an der Kategorie Geschlecht sowie diverse Anforderungen an pädagogische Fachkräfte zum angemessenen Umgang mit Geschlecht in Kindertageseinrichtungen nachzeichnen (vgl. Abschnitt A.II.3.).

Wie ich aufzeigen werde, lässt sich sowohl auf der Ebene der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung (vgl. Abschnitt A.I.) als auch hinsichtlich der Thematisierung von Geschlecht in frühpädagogischen Kontexten (vgl. Abschnitt A.II.) aktuell in Deutschland die Tendenz nachzeichnen, Geschlecht in erster Linie unter normativ-präskriptiven Aspekten in den Blick zu nehmen. Während in theoretischen Zusammenhängen der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung derzeit vor allem Ansätze prominent scheinen, die Geschlecht im Sinne von Ungleichheit negativ markieren (vgl. Abschnitt A.I.1.3.), erfolgt in auf frühpädagogische Praxis bezogenen Diskussionen häufig eine positive Markierung von Geschlecht. Dabei wird die Kategorie Geschlecht in der Regel subsumiert unter dem Label „individuelle und soziale Differenzen“ in zahlreichen Bildungsplänen als zu berücksichtigende und für die Kinder wesentliche Differenzdimension betont (vgl. Abschnitt A.II.2.). Unabhängig davon, ob Geschlecht eher problematisiert oder als produktives Merkmal von Individuen propagiert wird, orientieren sich die auf den ersten Blick konträren Ausrichtungen offenbar vor allem an der gemeinsamen Frage, wie Geschlecht verhandelt werden *sollte* und nicht wie Geschlecht verhandelt *wird*. Eine angestrebte Zielfolie zum Umgang mit Geschlecht dient offenbar übergeordnet und kontextunabhängig sowohl in wissenschaftlicher Ungleichheitsperspektive als

auch in pädagogischen Anerkennungskontexten als Dreh- und Angelpunkt der Betrachtungen (vgl. Abschnitt A.II.). Interessant ist hierbei, dass normative Setzungen zu Geschlecht im frühpädagogischen Kontext damit sowohl den Ausgangspunkt als auch das Ziel gängiger Positionierungen bestimmen. Der *Status Quo* in den frühpädagogischen Einrichtungen vor Ort interessiert in diesen Ansätzen häufig lediglich als indirekte und nicht empirisch in den Blick genommene Ausgangs- bzw. häufig nur als antizipierte Negativfolie, an die es im Sinne einer Verbesserungs- und Veränderungspädagogik anzuknüpfen gilt. Das heißt, welche inhaltlichen Relevanzen die AkteurInnen im Feld der Kindertageseinrichtungen *selbst* mit Geschlecht verbinden, ist dabei scheinbar wenig von Interesse und bisher kaum erforscht. Somit liegen für den deutschen Raum und auch international kaum empirische Daten darüber vor, wie Geschlecht von AkteurInnen in Kindertageseinrichtungen *selbst* zum Thema wird (vgl. Abschnitt A.II.1.). An dieser empirischen Leerstelle setzt die vorliegende Untersuchung an, indem in Form längst überfälliger Grundlagenforschung frühpädagogische Praxis im Hinblick auf Relevanzsetzungen von Geschlecht jenseits pädagogischer Programmatiken untersucht wird. Die zentrale Forschungsfrage lautet: *„Wie wird Geschlecht von den AkteurInnen im Feld der Kindertageseinrichtung hergestellt und mit welchen Relevanzsetzungen wird Geschlecht verknüpft?“*

Die übergeordnete methodologische Forschungsfolie bildet der auf den Arbeiten von Harold Garfinkel (1967) basierende und von Kessler/McKenna (1978) und West/Zimmerman (1987) etablierte ethnomethodologische Ansatz des *doing gender* (vgl. hierzu Abschnitt A.I.1.2.). In dieser Methodologie wird Geschlecht als interaktive Konstruktionsleistung von AkteurInnen verstanden, nicht als gesellschaftliche Strukturkategorie oder als Identitätskategorie einzelner Subjekte; die Perspektive liegt hier auf der Ebene von Interaktionen, auf der sowohl individuelle Relevanzsetzungen als auch gesellschaftlich wirksame Vorstellungen von Geschlecht rekonstruierbar werden (vgl. Abschnitt A.I. und Abschnitt C).

Konträr zu derzeitigen Logiken im Feld der Frühpädagogik steht demnach die Frage im Zentrum meiner Studie, wie Geschlecht im pädagogischen Alltag bedeutsam *wird*, nicht wie es thematisiert werden *sollte*.[1] In Abgrenzung zu aktuell gängigen *normativ-präskriptiv* geprägten Thematisierungskontexten, erfolgt in der vorliegenden Studie also der Versuch, Geschlecht auf der Ebene pädagogischer Praxis in erster Linie *deskriptiv* in den Blick zu

1 Die Formulierung *wird* darf hier allerdings nicht im Sinne einer Essentialisierung verstanden werden, da dies der dieser Arbeit zugrunde liegenden sozialkonstruktivistischen Perspektive auf soziale Wirklichkeit widersprechen würde (vgl. Abschnitt A.I.1.2. und Abschnitt B.I.). Die begriffliche Unterscheidung zwischen *wird* und *sollte* dient an dieser Stelle zur Veranschaulichung, dass es einen Unterschied macht, ob pädagogische Praxis *deskriptiv* (Ist-Zustand) oder im Hinblick auf *präskriptiv-normative* Zielvorstellungen (Soll-Zustand) betrachtet wird.

nehmen. Daher verfolge ich die Absicht, Geschlecht weder vorab durch eine empirische Perspektive auf Ungleichheit negativ zu markieren, noch Geschlecht als eine von vornherein positiv konnotierte Querschnittsdimension zu bestimmen, die es pädagogisch zu berücksichtigen gilt. Eine solche Perspektive auf Geschlecht erscheint trotz produktiver Potenziale, die ich in Abschnitt D anhand meiner empirischen Ergebnisse diskutieren möchte, in frühpädagogischen Kontexten derzeit nicht bzw. zu wenig berücksichtigt. Mein Forschungsprojekt zielt in erster Linie darauf ab, einen Einblick zu gewähren, wie und welche unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen von Geschlecht von Fachkräften, Kindern und Eltern im Alltag einer Kindertageseinrichtung konstruiert werden.

Zur erziehungswissenschaftlichen Spezifik der Studie

Im Rahmen der Studie stellte sich die Frage, was das spezifisch Erziehungswissenschaftliche der *inhaltlichen* Ausrichtung der vorliegenden Arbeit kennzeichnet. Diese Fragestellung wird gerade im Hinblick auf den die Arbeit prägenden Anspruch virulent, mich von normativen und präskriptiven Sollensvorstellungen bei der Berücksichtigung von Geschlecht in pädagogischer Praxis zu distanzieren, obwohl normative Erwartungen ein wesentliches Bestimmungskriterium von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft darstellen. So erfolgt deren „disziplinäre Identität" als eigenständige Wissenschaft – vor allem in Abgrenzung zu ihren Bezugsdisziplinen – unter anderem über „die umfassende Inanspruchnahme pädagogischer Einflussnahme", mit dem Ziel „gesellschaftliche Probleme zu bearbeiten" (Dörner/Hummrich 2011, S. 171). Allerdings distanziere ich mich in der Studie sowohl von einer Evaluation der vorgefundenen Praxis als auch von dem Anspruch der praktischen Verwertbarkeit der empirischen Ergebnisse, um pädagogische Praxis in der Kindertageseinrichtung zu optimieren. Doch was kennzeichnet dann das spezifisch Pädagogische bzw. Erziehungswissenschaftliche der Studie bzw. worin unterscheidet sie sich beispielsweise von einer (geschlechter-)soziologischen Studie?

Distanziere ich mich einerseits von dem *Identitätsmerkmal* einer pädagogischen Einflussnahme, möchte die Studie aber andererseits als erziehungswissenschaftliche Forschung bezeichnen, ist folglich eine anders gelagerte Positionierung notwendig. Die damit einhergehende Herausforderung hat Meseth (2011) wie folgt formuliert:

> „Stellt erziehungswissenschaftliche Forschung die Differenz zu den pädagogischen Erwartungen durch den Rekurs auf sozialwissenschaftliche Theorien und Methoden zu scharf, läuft sie Gefahr, ihren Gegenstand als pädagogischen nicht zu treffen und wäre […] nicht gegenstandsangemessen. Aus disziplintheoretischer Perspektive könnte man auch sagen, sie wäre dann nicht mehr Erziehungswissenschaft, sondern Soziologie, Lin-

guistik oder Ethnologie. Hebt sie die Differenz zu den pädagogischen Erwartungen hingegen zu weitgehend auf, nähert sich den pädagogischen Selbstbeschreibungen also zu stark an, inkorporiert sie gar in ihre Gegenstandskonstitution, steht sie vor dem Problem, bekanntes pädagogisches Wissen bloß zu verdoppeln. […] Erziehungswissenschaftliche Forschung laborierte dann an einem zu starken, methodologisch nicht kontrollierten Wiedereintritt normativer Kategorien, die aus der pädagogischen Selbstbeschreibung stammen. Es fehlt die differenzbringende Distanz zum Gegenstand, aus der neue Erkenntnis überhaupt erst vorgehen kann" (ebd., S. 182 f.).

Meseth verweist auf das Spannungsverhältnis zwischen normativen Vorannahmen, die den Gegenstand Pädagogik konstituieren, versus einer Distanzierung davon, die der Erkenntnisgewinnung dient, jedoch Gefahr läuft, der eigenen disziplinären Zuordnung zu entgleiten. Wenn Normativität in Form pädagogischer Erwartungen den Gegenstand von Pädagogik begründet, stellt sich also die Frage, inwiefern eine deskriptive empirische Betrachtung wie in meiner Studie dann noch gegenstandsangemessen ist bzw. wodurch sie sich erziehungswissenschaftlich bzw. pädagogisch nennen darf und wie sie sich von Studien anderer Disziplinen unterscheidet.

Da es sich hier um eine ethnographische Studie handelt, greife ich zur Klärung dieser Frage zunächst auf Jürgen Zinnecker zurück, der im Rahmen seines Beitrags „Pädagogische Ethnographie" (2000) eine ähnliche Frage formuliert, die lautet „Wodurch wird ethnographische Feldforschung eine pädagogische?" (ebd., S. 383). Die simpelste Möglichkeit einer Zuordnung als pädagogisch sieht Zinnecker dann gegeben, wenn die Ethnographie von ErziehungswissenschaftlerInnen durchgeführt wird. Gegen eine solche Definition spricht für ihn allerdings, dass damit eine „Beschneidung" dessen verknüpft wäre, was als pädagogisch bezeichnet werden könne, „da die meisten ethnographischen Produkte im pädagogischen Feld *nicht* durch akademisch ausgewiesene Pädagogen legitimiert werden" (ebd.). Daher plädiert Zinnecker dafür, „die Eingrenzung anhand der vorfindlichen pädagogischen Handlungsfelder vorzunehmen. Pädagogische Ethnographien sind demzufolge alle Studien, die sich […] auf pädagogische Handlungsfelder beziehen, seien es sozialpädagogische, erwachsenbildnerische oder schulische, Organisationen oder intime pädagogische Interaktionen, professionelle oder nicht professionelle Felder" (ebd.). Statt einer „Beschneidung" erfolgt hier somit eine „perspektivische Erweiterung" (ebd., S. 384), denn gemäß einer solchen Zuordnung könnten beispielsweise auch an soziologisch orientierten Fragestellungen ausgerichtete und/oder von SoziologInnen bzw. PsychologInnen durchgeführte Ethnographien als pädagogisch bezeichnet werden. In Bezug auf die beiden von Zinnecker eröffneten Bestimmungskriterien einer Zuordnung zum „Pädagogischen" ergäben sich daher keine Schwierigkeiten bei der Selbstzuordnung zu einer pädagogischen Ethnographie: Sowohl meine wis-

senschaftliche Ausbildung als Diplom-Pädagogin, die disziplinäre Zuordnung meiner Dissertationsstudie an das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück als auch die empirische Verortung meiner Ethnographie im frühpädagogischen Handlungsfeld der Kindertageseinrichtung sprächen dafür. Nichtsdestotrotz erscheint diese Begründungslinie für die vorliegende Dissertationsstudie im Hinblick auf die Ausgangsfrage, was das spezifisch Erziehungswissenschaftliche der Studie ist, als zu vereinfacht und inhaltlich nicht ausreichend fundiert. Überdies stellt sich im Kontext von Zinneckers (2000) Ausführungen die Frage, ob und wenn ja, inwiefern sich die Zuordnungen in *pädagogisch* und *erziehungswissenschaftlich* inhaltlich unterscheiden. Denn durch einen teils abwechselnden und teils synonymen Gebrauch wird nicht immer deutlich, ob Zinnecker in seinen Ausführungen semantisch zwischen pädagogisch und erziehungswissenschaftlich differenziert. Laut dem Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft ist eine Differenzierung zwischen den Begriffen Erziehungswissenschaft und Pädagogik generell „unscharf" und bis heute „uneinheitlich geblieben" (Kraft 2012, S. 348). Während Pädagogik „einerseits vielfach synonym mit Erziehungswissenschaft verwendet" (ebd.) wird, hat sich der Begriff Erziehungswissenschaft in Deutschland in den letzten Jahrzehnten u. a. „im Kontext von Forschungen und Fragestellungen, die die Entwicklungsdynamik und das spezifische Profil der Erziehungswissenschaft als eigenständige[r] Disziplin zum Gegenstand haben" durchgesetzt (ebd., S. 350). Eine Zuordnung als pädagogische Ethnographie scheint demzufolge nicht befriedigend zur Beantwortung der Ausgangsfrage, was das Erziehungswissenschaftliche der Studie kennzeichnet, wenn es nicht nur um eine rein begriffliche, sondern vielmehr um eine inhaltlich basierte disziplinäre Verortung innerhalb der Erziehungswissenschaft geht. Daher greife ich im Folgenden auf aktuelle erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen zurück, die sich mit ähnlichen Fragen auf *disziplintheoretischer* Ebene auseinandersetzen.

So zeichnet sich seit einigen Jahren in der Erziehungswissenschaft eine Diskurslinie ab, die sich unter dem Leitbegriff *Pädagogischer Ordnungen*[2]

2 Im Jahr 2008 schlossen sich mehrere ErziehungswissenschaftlerInnen zu einem sogenannten Netzwerk „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen" zusammen. Dessen Ziel ist es, „Forschungsaktivitäten, die auf die empirische Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildungen zielen, in einen dauerhaften Austausch zu bringen und sie im Hinblick auf ihre theoretischen und forschungsmethodischen Überschneidungsbereiche und Differenzen zu vergleichen" (Dörner/Hummrich 2011, S. 173). Im Jahr 2011 gab es zum Thema Pädagogische Ordnungen eine Schwerpunktausgabe der Zeitschrift für Qualitative Forschung (Heft 2/2011) mit mehreren Diskussionsbeiträgen. Vom 29.09. bis 01.10.2014 wurde auf der Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Kooperation mit dem Netzwerk „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen" die Diskussion unter dem Tagungsthema „Von der ‚Erziehungswirklichkeit' zur Empirie des Pädagogischen" weitergeführt.

vor allem methodologisch mit der Frage auseinandersetzt, wie „ein nichtnormatives Verständnis der Eigenlogik pädagogischer Praxis zum Ausgangspunkt empirischer Forschungsbemühungen“ werden kann (Bollig/Neumann 2011, S. 199). Ausgangspunkt ist dabei die Suche nach der Spezifik des Pädagogischen sowie „[d]ie Frage nach der Bestimmung und Bestimmbarkeit von Erziehungswirklichkeit“ (Dörner/Hummrich 2011, S. 171). Das Netzwerk grenzt sich von Positionen ab, die einerseits „das Pädagogische als normative Ordnungsvorstellung […] an das empirische Material herantragen, um die vorgefundene Praxis zu evaluieren“ oder andererseits das Pädagogische danach beurteilen, wie mit „sozialwissenschaftlichen Kategorien (bspw. Geschlecht, Milieu, soziale Ungleichheit, Ethnizität)“ umgegangen wird (Dörner/Hummrich 2011, S. 172). An den zwei genannten Positionen wird kritisiert, „dass in beiden Fällen letztlich immer das als Pädagogisches verzeichnet wird, was dem Begriff oder der Rahmung nach als pädagogisch gilt“ (Bollig/Neumann 2011, S. 200). In Abgrenzung dazu schlagen die VertreterInnen dieses neuen Leitbegriffes vor,

> „Erziehungswirklichkeiten daraufhin zu analysieren, wie sie in ihren vielfältigen Ausprägungen und Erscheinungsformen als pädagogische Ordnungsbildungen zu verstehen sind […]. Sie sind schließlich dadurch gekennzeichnet, dass sie einerseits an den analytischen Gehalt sozialwissenschaftlicher Perspektiven anschließen und andererseits zu normativpädagogischen Ordnungsvorstellungen auf Distanz gehen. Dabei werden Fragen nach der Spezifik des Pädagogischen auch hinsichtlich der Möglichkeiten ihrer qualitativ-empirischen Erforschung und Beobachtbarkeit thematisiert. Theoretische und empirische Forschung werden somit nicht voneinander getrennt, sondern vielmehr als Verhältnis wechselseitiger Einflussnahme verstanden“ (ebd.).

Dabei steht der Begriff der Ordnung für einen „Oberbegriff, unter dem sich sozialtheoretische Modellierungen des erziehungswissenschaftlichen Gegenstandes unter Rückgriff auf so differente Ansätze wie die Systemtheorie […], Kultur- und Praxistheorien […] oder die sozialwissenschaftliche Feldtheorie […] vereinen lassen“ (Bollig/Neumann 2011, S. 200). Das Netzwerk verweist also auf eine erkenntnistheoretische Bestimmung der hier zur Diskussion stehenden Spezifik; das Ziel ist es „den Dualismus einer entweder auf Formen und Bedingungen gelingenden pädagogischen Handelns gerichteten Beobachtung des Pädagogischen oder einer allein durch sozialwissenschaftliche Kategorien modellierten Beobachtungsperspektive zu überwinden“ (Dörner/Hummrich, S. 172). Erziehungswissenschaftliche Empirie wird hier dadurch gekennzeichnet, dass sie die Spezifik des Pädagogischen als Ordnungsbildung untersucht. Eine inhaltliche Bestimmung dessen, was das spezifisch Erziehungswissenschaftliche eines Forschungszuganges ist, kann in der Logik des Netzwerkes somit auf drei unterschiedliche Arten erfolgen, die

ich wie folgt begrifflich clustere: normativ-evaluativ, normativ-kategorial oder pädagogisch-ordnungsbildend. Betrachtet man einerseits das Pädagogische als normative Folie, „handelt es sich letztlich um eine Bestimmung des Forschungsgegenstandes, in der das Pädagogische bereits vorausgesetzt wird und damit eine subsumierende Zuordnung erfolgt“ (Dörner/Hummrich 2011, S. 172). Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist dies eine häufig anzutreffende Perspektive, wodurch sich Erziehungswissenschaft offenbar von Nachbarsdisziplinen wie u. a. der Psychologie und Soziologie abzugrenzen bzw. von Bezugsdisziplinen zu emanzipieren versucht.

Eine solche Forschungsperspektive als erziehungswissenschaftliches Bestimmungskriterium ist für die vorliegende Studie allerdings nicht sinnvoll, da im Sinne einer deskriptiven Perspektive auf Geschlecht eine Distanzierung von normativ-evaluativen und normativ-kategorialen Forschungsperspektiven auf pädagogische Praxis erfolgt. Allerdings erscheint die von Dörner und Hummrich vorgebrachte Kritik an der kategorial ausgerichteten Perspektive nicht ausreichend begründet bzw. als zu pauschal. Denn indem Dörner und Hummrich (2011) einer kategorialen Perspektive zuschreiben, dass darin eine „klassifizierende Zuordnung“ erfolge, „die das Pädagogische danach beurteilt, inwiefern es besser oder schlechter mit den Kategorien umzugehen weiß“ (ebd., S. 172), erhält die zweite Forschungsperspektive genau wie die erstgenannte eine Zuordnung zum Normativ-evaluativen. Der Unterschied zwischen einer soziologisch-kategorialen und einer erziehungswissenschaftlich-kategorialen Forschung wäre demnach, dass letztere in der von den AutorInnen beschriebenen Logik ihrem übergeordneten Gegenstand Pädagogik entsprechend stets wertet. Folgt man dieser Begründungslinie, so scheint die Zuordnung zum Pädagogischen zwangsläufig mit Sollensvorstellungen und normativen Zielvorstellungen einherzugehen, aus denen es offenbar kein Entrinnen gibt. Der wesentliche Dreh- und Angelpunkt für die Frage, was das Erziehungswissenschaftliche der Studie ist, ist folglich das Verhältnis von Pädagogik zu einer sie konstituierenden Normativität, die dieser offenbar zwangsläufig inhärent ist und sie wesentlich von anderen Disziplinen unterscheidet. Nichtsdestotrotz ist die Intention, eine erziehungswissenschaftliche Verortung vorzunehmen und gleichzeitig keinen an normativen Sollensvorstellungen ausgerichteten kategorialen Zugang zum Feld zu wählen. Der genannten Trias entsprechend bliebe auf den ersten Blick nur die Möglichkeit einer Verortung in der dritten Perspektive, der auf pädagogische Ordnungsbildung. In der vorliegenden Studie geht es jedoch nicht darum, die Konstitution pädagogischer Ordnungen auf Ebene von pädagogischer Praxis zu untersuchen. Nimmt man die genannte Dreiteilung vor, lässt sich die Studie durch einen kategorialen Fokus auf Geschlecht trotz der genannten Kritik am ehesten der zweiten Perspektive zuordnen. Dabei distanziere ich mich allerdings von der einseitigen Beschreibung dieser Forschungsperspektive von Dörner und Hummrich (2011). Denn in Untersuchungen zur Relevanz von

sozialen Kategorien muss es auch innerhalb erziehungswissenschaftlicher Logik nicht zwangsläufig darum gehen, ob der Umgang mit jenen im untersuchten Praxisfeld besser oder schlechter erfolgt. Im Sinne der von Meseth (2011) beschriebenen Herausforderung einer Gratwanderung zwischen Distanz und Nähe von erziehungswissenschaftlicher Forschung zum Bestimmungskriterium Normativität, vollziehe ich daher eine Synthese zwischen einer Zuordnung zu der zweitgenannten kategorial ausgerichteten Perspektive und Anknüpfungspunkten zur alternativ vorgeschlagenen dritten Perspektive des Netzwerks.

Mein Zugang kann als deskriptiv-kategorial bezeichnet werden. Nichtsdestotrotz spielt Pädagogik als normative Folie auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle. Denn normative Vorstellungen dienen im Kontext der erkenntnistheoretischen Ausführungen zu Geschlecht und den Geschlechterdebatten im Feld der frühen Kindheit als wesentliche Hintergrundfolie. Anforderungen an pädagogische Fachkräfte zur Verbesserung von Geschlechtergerechtigkeit (vgl. Abschnitt A.II.3.) dienen dabei jedoch nicht als Referenzrahmen, an dem die empirisch rekonstruierten Geschlechterkonstruktionen gemessen werden. Stattdessen erfolgt ein umgekehrtes Vorgehen: denn die empirischen Befunde ermöglichen es vielmehr, aktuelle normative Vorgaben und vielfach im Kontext frühpädagogischer Veröffentlichungen zugrunde gelegte Vorstellungen von Geschlecht kritisch zu hinterfragen und jeweils hinsichtlich ihrer Grenzen und blinden Flecke zu beleuchten (vgl. Abschnitt D). Hier unterscheidet sich die Studie beispielsweise von soziologischen Studien. So leistet die Studie sowohl empirisch als auch theoretisch einen Beitrag zur Erziehungswissenschaft, indem transparent gemacht wird, wie Geschlecht im Feld der Kindertageseinrichtungen verhandelt wird und welche Perspektiven und offenen Fragen dabei bisher zu wenig Berücksichtigung finden. Die Frage, was das spezifisch Erziehungswissenschaftliche kennzeichnet, wird zusammenfassend daher wie folgt beantwortet: Wenngleich ich mich von einem Zugang distanziere, der pädagogische Praxis im Hinblick auf die Umsetzung normativer Erwartungen empirisch untersucht, spielen explizite und teils implizite normative Erwartungen davon, was eine erstrebenswerte, d.h. gute pädagogische Praxis zu sein hat, eine wesentliche Rolle bei der Diskussion der Erkenntnisse aus dem untersuchten Feld. An den in den Abschnitten unter A.II. für die Praxis in Kindertageseinrichtungen nachgezeichneten Normvorstellungen zu Geschlecht wird im Rahmen der Studie die pädagogische Praxis in der untersuchten Einrichtung vor Ort jedoch nicht gemessen. Der Mehrwert besteht über die differenzierten empirischen Erkenntnisse zu Geschlechterkonstruktionen in der Kindertageseinrichtung im Sinne von längst überfälliger Grundlagenforschung hinaus nicht in einem *praxisorientierten*, sondern in einem *disziplinären, wissenschaftstheoretischen* Verwertungsbeitrag. Demzufolge spreche ich ausdrücklich von einer *erziehungswissenschaftlichen* Studie, nicht von einer *pädago-*

gischen. Dies betone ich deshalb, da ein wesentliches Ergebnis der stattgefundenen Auseinandersetzung mit der Thematik Geschlecht in der herausgearbeiteten Kritik besteht, dass Geschlecht derzeit im Kontext der Frühpädagogik vorwiegend und umfangreich *pädagogisch* für die Ebene pädagogischer Praxis verhandelt wird, während eine *erziehungswissenschaftliche* Auseinandersetzung auf Ebene der Disziplin Pädagogik der frühen Kindheit bisher kaum erfolgt (vgl. hierzu die Diskussion unter D). Eine solche Diskussion anzuregen, ist ein wesentliches Ziel dieser Studie.

Aufbau und Struktur

Insgesamt besteht die vorliegende Arbeit aus vier großen Abschnitten A bis D, wobei der erste Abschnitt A den Forschungsgegenstand Geschlecht vorwiegend theoretisch beleuchtet. Die Abschnitte B und C sind durch die konkrete empirische Studie zur Geschlechterdifferenzierung im Feld einer Kindertageseinrichtung geprägt. In Abschnitt D erfolgt dann eine abschließende Diskussion der erarbeiteten theoretischen und empirischen Ergebnisse. Um einen Einblick in die Logik sowohl der einzelnen Abschnitte als auch des Gesamtaufbaus zu gewähren, greife ich im Folgenden kurz auf die in den einzelnen Abschnitten enthaltenen Inhalte voraus.

Im ersten Abschnitt A „Theorie- und empiriebasierte Annäherungen an den Forschungsgegenstand Geschlecht“ steht eine Positionierung hinsichtlich der Frage im Zentrum, auf welche Weise Geschlecht forschungsperspektivisch in den Blick genommen wird. Denn Geschlecht ist im wissenschaftlichen Kontext zunächst nichts mehr oder weniger als eine „Reflexionskategorie“ (vgl. Knapp 2001, S. 79), die es, auch jenseits inhaltlicher Vorabmarkierungen, zu bestimmen gilt. Am Beispiel einer Perspektive auf Ungleichheit wird innerhalb der Arbeit dabei nach und nach dargelegt, warum eine inhaltliche Markierung dessen, was unter Geschlecht verstanden wird, einem empirischen Erkenntnisinteresse, das beansprucht, Einblicke in die Genese sozialer Wirklichkeiten und geschlechtliche Bedeutungsdimensionen zu gewähren, potenziell im Weg steht. So lautet ein theoretisch erarbeitetes Fazit, dass im Rahmen einer ethnomethodologischen-sozialkonstruktivistischen Perspektive auf Geschlecht und im Hinblick auf Paradigmen rekonstruktiver Forschung nicht von vornherein eine Relevanz von Ungleichheit vorausgesetzt werden kann. Wie unter Abschnitt A.I. aufgezeigt wird, widerspräche dies der Grundidee des Doing-Gender-Ansatzes als einer erkenntnistheoretischen Forschungsperspektive, die beansprucht, den Prozess der inhaltlichen Markierung von Geschlecht der untersuchten AkteurInnen *selbst* in den Mittelpunkt der Untersuchung zu stellen.

In Abschnitt B stehen „Methodologische Grundlagen qualitativ-rekonstruktiver Forschung und das methodische Vorgehen der Studie“ im Fokus der Darstellung. Ausgehend von einer sozialkonstruktivistischen Methodologie auf Ebene der theoretischen Vorannahmen zu Geschlecht drängte sich für

die Durchführung der Studie ein qualitativ-rekonstruktives Vorgehen auf empirischer Ebene qualitativer Forschung nahezu alternativlos auf, da das zugrunde gelegte methodologische Forschungsverständnis, ähnlich wie der Doing-Gender-Ansatz, eine in erster Linie deskriptiv orientierte Annäherung an das zu erforschende Feld beansprucht. Demnach knüpfen die unter Abschnitt B ausgeführten methodisch-methodologischen Grundlagen einer qualitativ-rekonstruktiven Forschung, die Verortung in der Ethnographie sowie die Ausführungen zum analytischen Vorgehen inhaltlich an die unter A vollzogenen theorie- und empiriebasierten Annäherungen an den Forschungsgegenstand Geschlecht an. Im Sinne eines reifizierungssensiblen Vorgehens werden darüber hinaus auch eigene Geschlechterkonstruktionen als Forscherin im Forschungsprozess kritisch diskutiert.

In Abschnitt C „Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – Ergebnisse der Studie“ stehen dann die empirischen Erträge im Zentrum. Hierbei werden unterschiedlichste Muster von Geschlechterkonstruktionen der verschiedenen AkteurInnen im Feld der Kindertageseinrichtung dargelegt, die auf Basis des Datenmaterials analytisch rekonstruiert wurden. Die Konstruktionsprozesse der Fachkräfte sind dabei durch die Einnahme einer fachlich orientierten Haltung gegenüber Geschlecht geprägt, was mit diversen blinden Flecken für eigene Verwendungen von Stereotypen und dem Vermeiden der Kategorie Geschlecht einherzugehen scheint, wodurch Geschlecht von ihnen zumindest implizit als potenziell problematisch bzw. herausfordernd gekennzeichnet wird. Im Gegensatz dazu setzen die Konstruktionen der Kinder auf unterschiedlichsten Relevanzebenen an, wobei die Kinder den Rekurs auf Geschlecht produktiv für sich als eine Ressource nutzen, um eigene (Spiel-)Interessen zu verfolgen. Im Rahmen eines Exkurses werden zudem Geschlechterkonstruktionen von Eltern dargelegt, die weitere geschlechtliche Bedeutungsdimensionen im Alltag der untersuchten Kindertageseinrichtung offenbaren.

Im vierten und letzten Abschnitt D „Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse“ erfolgt dann eine Zusammenführung der innerhalb des Forschungsprozesses geleisteten theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit der Kategorie Geschlecht hinsichtlich deren Bedeutung für das Feld der Frühpädagogik.

Der zirkuläre Forschungsprozess versus die lineare Darstellung der Studie

Entgegen der gewählten Darstellungsform handelt es sich bei den unter Abschnitt A elaborierten theoretischen Ausführungen zu Geschlecht im Kontext der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung und im Hinblick auf die entsprechende Thematisierung im Feld der frühen Kindheit nicht um Erkenntnisse, die der Empirie der Studie vorgelagert sind. Vielmehr ergaben sich zahlreiche inhaltliche Diskussionspunkte, die im ersten Abschnitt detail-

liert diskutiert werden, erst aus den Felderfahrungen in der Kindertageseinrichtung vor Ort und/oder im Rahmen der analytischen Auseinandersetzung mit dem aufbereiteten Datenmaterial. Da die Darstellung des zirkulär erfolgten Forschungsprozesses schwer umsetzbar und für LeserInnen nicht nachvollziehbar abbildbar erschien, wurde letztlich auf eine übliche lineare Darstellungsform zurückgegriffen, die jedoch zumindest potenziell die Gefahr in sich birgt, fälschlicherweise als deduktives Vorgehen wahrgenommen zu werden. Entgegen dem nun vorliegenden, linearen Aufbau und der dargestellten Struktur folgte der gesamte Forschungsprozess jedoch einer zirkulären Logik. Den Forschungsprozess transparent nachzubilden ist insofern schwer, als die gewählte Darstellungsform eine Art vorläufiges Endergebnis der empirischen und theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Forschungsgegenstand Geschlecht darstellt und jegliche Pfade und Entscheidungen auf dem Weg der Erkenntnisgewinnung – bis auf die Explikation des methodischen Vorgehens im Hinblick auf die Empirie – notwendigerweise ausblendet. Daher gehe ich an dieser Stelle beispielhaft auf einige Aspekte ein, die sich anhand der nachfolgenden Ausführungen nur noch indirekt ablesen lassen.

Im Unterschied zu einem deduktiven Vorgehen, bei dem die Theorie der Empirie im Forschungsprozess in der Regel vorausgeht, haben sich viele Aspekte der theoretischen Erörterungen und inhaltlichen Positionierungen zu Geschlecht erst aus den Forschungserfahrungen ergeben. So ist beispielsweise die für diese Studie zentrale Abgrenzung von Differenzforschung zu Ungleichheitsforschung (vgl. Abschnitt A.I.2.5.) ein wesentliches Ergebnis sowohl des Feldaufenthaltes als auch der Analysen im Zusammenhang mit der theoretischen Auseinandersetzung aktueller Entwicklungen in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung. Denn viele der in der untersuchten Kindertageseinrichtung empirisch rekonstruierten Geschlechterkonstruktionen ließen sich nicht mittels einer Perspektive auf Ungleichheit erklären und wären in solcher Perspektive unter Umständen zudem nie in den Blick geraten. Auch die ausdrückliche Positionierung für eine Abgrenzung von dekonstruktivistischen Grundannahmen zu einem sozialkonstruktivistischen Doing-Gender-Ansatz vollzog sich erst im Laufe der Studie. So waren u. a. vielfältige Grundannahmen dekonstruktivistischer Ansätze nicht mit den Erfahrungen im Feld vereinbar. Bei der Lektüre diverser Veröffentlichungen verfestigte sich immer mehr der Eindruck, dass eine eindeutigere Abgrenzung dieser beiden Ansätze untereinander, anders als in der deutschen Rezeption üblich, notwendig erscheint (vgl. Abschnitt A.I.1.2.-1.3. und A.II.2.4.-2.5.).

Des Weiteren ist die inhaltliche Berücksichtigung der Thematik Geschlecht im Kontext multikategorialer Differenzdiskurse in Abschnitt A.I.1.5. zum einen aktuellen Entwicklungen in der Diskussion von Geschlecht unter dem Obergriff von Differenzen in der Erziehungswissenschaft geschuldet.

Zum anderen dienen die dortigen Ausführungen als Grundlage, um aufzuzeigen, in welchen theoretischen Kontexten Geschlecht im frühpädagogischen Feld verhandelt wird, ohne dass eine transparente Zuordnung zu aktuell geläufigen Diskurslinien erfolgt (vgl. Abschnitt A.II.). Zudem wird in Abschnitt A.I.2.1. die Frage des Verhältnisses von Natur und Kultur im Hinblick auf den Ursprung von Geschlechterdifferenzen deshalb theoretisch diskutiert, da diese Frage gerade von den Eltern im beobachteten Feld häufig thematisiert wurde und bei der Analyse der Materialien interessante Geschlechterkonstruktionen offenbarte. Das ist auch der Grund, weshalb die Akteursgruppe der Eltern, anders als ursprünglich intendiert, sowohl analytisch als auch bei der Darstellung der Ergebnisse in Form eines Exkurses innerhalb der Studie Berücksichtigung fand (vgl. Abschnitt C.3.). Dies sind nur einige Beispiele dafür, wie die einzelnen Unterpunkte zirkulär zusammenhängen und dass jedes einzelne Unterkapitel jeweils ein Einzelergebnis einer wechselseitigen Bearbeitung von Theorie und Empirie darstellt. Demzufolge handelt es sich bei den Ausführungen unter Abschnitt A nicht im Sinne einer deduktiven Ausrichtung um die Darlegung von theoretischen Grundlagen in Vorbereitung auf die Elaboration des methodischen Vorgehens (vgl. Abschnitt B) und die Darstellung der empirischen Ergebnisse (vgl. Abschnitt C). Stattdessen stellen auch die Kapitel unter Abschnitt A u. a. Ergebnisse der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung dar, die unter Abschnitt D mit den empirisch bzw. analytisch rekonstruierten Geschlechterkonstruktionen der AkteurInnen der Kindertageseinrichtung zusammengeführt und im Hinblick auf ihren Beitrag für eine erziehungswissenschaftliche Diskussion der Kategorie Geschlecht im Feld der frühen Kindheit betrachtet werden.

A. Theorie- und empiriebasierte Annäherungen an den Forschungsgegenstand Geschlecht

I. Erkenntnistheoretische Annahmen der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung

1. Wissenschaftliche Diskurslinien zu Geschlecht

Im Folgenden stehen zunächst theoretische Grundlagen zum Forschungsgegenstand Geschlecht und eine Verortung in aktuellen Diskursen im Zentrum. Ziel ist es, einen Überblick über gängige Diskussionskontexte von Geschlecht nachzuzeichnen und in Abgrenzung zu anderen Positionierungen nach und nach meine spezifische ethnomethodologische Perspektive auf Geschlecht zu konturieren. Wenn nachfolgend von Diskursen die Rede ist, lehne ich mich an eine Definition von Walgenbach (2014) an, deren „Diskursbegriff" in ihrer Veröffentlichung „Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft" für eine Art „Provisorium [steht], da alternative Begriff wie Konzepte, Programme oder Paradigmen teilweise zu voraussetzungsvoll wären" (ebd., S. 8). So liegt dem Abschnitt keine wissenschaftliche, d.h. methodisch fundierte Diskursanalyse zugrunde. Die Einteilung in Diskurse ist vielmehr ein Produkt einer theoretischen Auseinandersetzung mit prominenten Theorieströmungen, die die (erziehungswissenschaftliche) Geschlechterforschung prägen. Des Weiteren verwende ich stets die Formulierung *(erziehungswissenschaftliche) Geschlechterforschung,* da Geschlechterforschung bislang vor allem interdisziplinär ist und je nach wissenschaftlicher Verortung an unterschiedliche wissenschaftliche Traditionen und damit an je verschiedene, innerdisziplinäre Kontexte anknüpft. Daher können die nachfolgenden Quellen und Debatten nicht eindeutig und allein der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung zugeordnet werden. Da entsprechende Diskurse jedoch vielfach auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext diskutiert und rezipiert werden, setze ich *erziehungswissenschaftlich* in Kombination mit Geschlechterforschung zumindest in Klammern.

1.1 Diskurslinien der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung: Hinführung zu einem unüberschaubaren Feld

Entgegen einer im Alltagsverständnis vermeintlichen Eindeutigkeit dessen, was mit der Kategorie Geschlecht verknüpft wird, lassen sich in wissen-

schaftlichen Debatten hierzu zahlreiche, unterschiedliche Positionierungen nachzeichnen. So verweist Knapp (2001) darauf, dass die Kategorie Geschlecht, ähnlich wie beispielsweise die Kategorie Differenz, eine „Reflexionskategorie" ist, die *per se* zunächst inhaltsleer sei. Daher müsse, wenn Geschlecht in den Fokus genommen wird, vorab geklärt werden, was damit gemeint sei:

> „Meint die Rede von ‚Geschlecht' Geschlechterdifferenz als Eigenschafts- und Identitätskategorie, zielt sie auf Geschlechterbeziehungen als Relationen und Formen des Austauschs zwischen Männern und Frauen; auf Geschlechterordnungen als symbolisch-kulturelle Klassifikations- und Regulationssysteme oder auf Geschlechterverhältnisse als soziostrukturelle Organisationsform des Verhältnisses zwischen den Genus-Gruppen?" (ebd., S. 79).

Quer zu den genannten Ebenen lassen sich im Kontext der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung übergeordnete Ansätze rekonstruieren, die jeweils unterschiedliche Foki auf die Kategorie Geschlecht legen. Hierzu kann man beispielsweise Gleichheits- oder Differenzdiskurse sowie Diskurse um Konstruktion und Dekonstruktion zählen. Dabei unterscheiden sich die Ansätze nicht nur inhaltlich, sondern häufig auch dadurch, auf welche Ebene sie rekurrieren. In der Regel wird zwischen Verortungen auf Mikro- und Makroebene unterschieden. Die Begriffe Mikro- und Makroebene befassen sich laut Lenz (2012) in geisteswissenschaftlicher Tradition meist mit der Ebene der „Vergemeinschaftung" (Mikroebene) und der Ebene der „Vergesellschaftung" (Makroebene). Während erstere „durch die Unmittelbarkeit der Kontakte gekennzeichnet" ist, ist die Makroebene dadurch definiert, „dass die daran beteiligten Individuen ganz überwiegend nur in indirekten Beziehungen stehen" (ebd., S. 393). Im Hinblick auf die potenziell kontingente inhaltliche Ausdifferenzierung der Begriffe Mikro- und Makroebene, folge ich einer Einteilung in Mikro-, Meso- und Makroebene in Anlehnung an Lenz (2012): Während die Mikroebene auf die Ebene der Interaktion rekurriert, verweist die Mesoebene auf die Ebene von Organisationen und die Makroebene umfasst dann letztlich das Gegenstandsfeld der Gesellschaft (ebd.). Allerdings sei in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass bei einer solchen analytischen Trennung bewusst ausgeblendet wird, dass die genannten Ebenen „weder empirisch noch analytisch unabhängig voneinander sind" (Heidenreich 1998, S. 232, vgl. auch Juan 2010).

In Gleichheitsdiskursen wird Geschlecht vorwiegend als soziale Strukturkategorie begriffen, die historisch entstanden und potenziell veränderbar ist. Diese Ausrichtung gewann mit der neuen Frauenbewegung in den 1970er Jahren auch in Deutschland einen großen Einfluss (vgl. Micus-Loos 2004). Indem Geschlecht als Strukturkategorie angesehen wird, setzt die Gleichheit der Geschlechter daher auf der Makroebene der Gesellschaft an. Diese Dis-

kurslinie ist weniger in theoretischen Konzepten formuliert worden, sondern kennzeichnet sich vielmehr durch politische Haltungen, die in erster Linie auf die Aufhebung von Benachteiligungen der Frauen abzielen. Dem Namen nach geht es den unter diesem Label subsumierten Ansätzen vorwiegend darum, die Gleichheit der Geschlechter voranzubringen. Differenztheoretische Ansätze gehen hingegen trotz jeweils unterschiedlicher Vorstellungen von biologisch-ontologischen Grundlagen davon aus, die Differenz zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit als unverwechselbar aufzufassen. Die Betonung bzw. das „Insistieren auf der Differenz" war aus Sicht von Gildemeister und Wetterer (1992) im Kontext der Frauenbewegungen und auch im Rahmen der Geschlechterforschung „zunächst geradezu unumgänglich, wenn Frauen nicht länger als defizitäre Männer" (ebd., S. 201) lediglich mitberücksichtigt werden wollten:

> „Solange das Geschlechterverhältnis ein soziales Ungleichheitsverhältnis ist, bedarf es der Kategorie ‚Frau' und des Denkens der ‚Geschlechterdifferenz', um strukturelle Ungleichheiten markieren und analysieren zu können – freilich ohne dass diese Analysen mit dem Anspruch von Seinsbeschreibungen (‚alle Frauen sind'; ‚jede Frau sollte') verbunden sind" (Micus-Loos 2004, S. 114, Herv. i. O.).

Eine Einteilung in Differenz- oder Gleichheitsdiskurs erfolgt demnach im Hinblick auf die jeweilige Positionierung für oder wider Unterschiede zwischen den Geschlechtern, ohne dass damit zwangsläufig eine Aussage darüber getroffen ist, wie und wo etwaig konstatierte Unterschiede entstehen. In Abgrenzung dazu kennzeichnen sich die in den letzten 30 bis 40 Jahren viel rezipierten, prominenten Diskurslinien der Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht bereits auf begrifflicher Ebene durch eine angenommene Konstruktion von Geschlecht. Das heißt, beide Diskurslinien distanzieren sich jeweils von ontologischen, a priori gegebenen Geschlechterunterschieden. Dabei liegen diese letztgenannten Diskurslinien quer zu den beiden erstgenannten Ansätzen: Während Gleichheits- und Differenzansätze sich dem Namen nach mit unterschiedlichen Vorzeichen hinsichtlich der Frage der Relevanz von Differenz zwischen den Geschlechtern positionieren, geht es konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Ansätzen vielmehr um die Frage, wie Geschlechterdifferenz in sozialen bzw. diskursiven Praktiken erst entsteht. Die beiden letztgenannten Diskurslinien lösten dabei das in den 1970er Jahren innerhalb der deutschen Geschlechterforschung etablierte Sozialisationsparadigma bzw. die Vorstellung von einer „geschlechtsspezifischen Sozialisation" (Bilden/Dausien 2006, S. 8) ab.

Trotz dieser wesentlichen Gemeinsamkeit, lehne ich mich nach Sichtung und diversen Überlegungen zur Kategorisierung unterschiedlicher Ansätze bei der Unterscheidung von konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Diskurslinien an Ausführungen von Kahlert (2000) an, die sich von einer

Zusammenfassung von konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Ansätzen distanziert, die unter dem Schlagwort *konstruktivistische Wende* in der deutschen Frauen- und Geschlechterforschung weit verbreitet ist. Denn gerade im Kontext der Konstruktions- und Dekonstruktionsdiskurse kommt es laut Kahlert häufig zu Begriffsverwirrungen bzw. synonymen Verwendungen:

> „Die Begriffe ‚Konstruktion' und ‚Dekonstruktion' gehören zu den wohl am häufigsten gebrauchten und zugleich irreführendsten Begriffen in den gegenwärtigen wissenschaftlichen Debatten zum Geschlecht. Konstruktion und Dekonstruktion werden in dieser Begriffsinflation umstandslos in eins gesetzt und oft losgelöst von ihren ursprünglichen Theoriekontexten verwendet" (ebd., S. 20).

Konstruktion und Dekonstruktion stehen allerdings für „zwei völlig verschiedene Theorierichtungen mit jeweils eigenem Erkenntnisinteresse" (Wartenpfuhl 1996, S. 192, vgl. auch Micus-Loos 2004). So wird der Konstruktionsbegriff beispielsweise häufig mit der Position von Judith Butler (1995) verknüpft, obwohl diese ihren Ansatz nach Ansicht von Kahlert (2000), Wartenpfuhl (1996) und Micus-Loos (2004) vielmehr dem Dekonstruktivismus zuordnen würde (vgl. hierzu ausführlicher im Folgenden A.I.1.3. und A.I.1.4.).

Auch wenn mit der Nennung der genannten Ausrichtungen der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung hier beispielsweise eine Zuordnung zu vier Diskursgruppen vollzogen wird, so muss angemerkt werden, dass es innerhalb der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung viele unterschiedliche, auf den ersten Blick ähnliche und doch in sich teils widersprüchliche Ansätze gibt, weshalb eine abschließende und überzeugende Systematisierung bzw. Zuordnung zu Diskurslinien nicht sinnvoll realisierbar erscheint. So spricht beispielsweise auch Kahlert (2000) davon, dass die Debatte um Geschlecht in ihren disziplinären und inter- bzw. transdisziplinären Ausdifferenzierungen kaum mehr überschaubar ist. Auch Klika (2000) konstatiert unterschiedliche Bezugnahmen von ForscherInnen auf die jeweiligen Diskurse, was unter anderem zu „Diskursdurchmischungen philosophischer und sozialwissenschaftlicher Bezüge" führt (ebd, S. 14). Hinsichtlich eines Verständnisses der Kategorie Geschlecht handelt es sich je nach erkenntnistheoretischem und disziplinärem Kontext um teilweise gegensätzliche Positionen, die in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption weiteren Ausdifferenzierungen unterworfen sind.[3] In diesem Kontext sei darauf

3 Ich vermute, dass es zu den genannten Diskursmischungen kommt, da die Geschlechterforschung, wie bereits konstatiert, bis heute vor allem interdisziplinär arbeitet und keine originäre Disziplin ist. Somit knüpft sie je nach wissenschaftlicher Verortung an unterschiedliche Traditionen und die jeweiligen innerdisziplinären Kontexte an, die nicht immer ohne

verwiesen, dass jeder Rekurs und jede Einordnung verschiedener Ansätze in übergeordnete Diskurse stets ein konstruktiver Akt und potenziell kontingent ist. So beanspruche ich im Hinblick auf die vollzogene Systematisierung der übergeordneten Diskurslinien keinen alleinigen Geltungsanspruch, denn die genannte Unterteilung ist ein notwendig selektives Ergebnis einer Auseinandersetzung mit Prämissen und Ansätzen der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung im Kontext der spezifischen Fragestellung. Demnach dient die skizzierte Unterteilung der Diskurslinien lediglich der Hinführung zu den für die vorliegende Studie wesentlichen Inhalten zu Geschlecht. Trotz inhaltlicher Ausdifferenzierung auch innerhalb der Gleichheits- und Differenzdiskurse, werden im Folgenden hierbei lediglich Grundzüge der konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Diskurslinien ausführlicher dargelegt, da sich die der Studie zugrunde liegende Vorstellung von Geschlecht anhand dieser beiden Diskurslinien konturieren lässt.

1.2 Geschlecht als Konstruktionsleistung – konstruktivistische Ansätze

Konstruktivistische Ansätze sind seit Mitte der 1980er Jahre im angloamerikanischen Raum und seit Mitte der 1990er Jahre auch in deutschsprachigen Diskussionen im Zusammenhang mit der Erklärung populär, wie Geschlechterdifferenzen entstehen. Dem konstruktivistischen Paradigma lassen sich verschiedene Ansätze zuordnen, wie bspw. wissenssoziologische, kognitionstheoretische und ethnomethodologische. Konstruktivistische Ansätze sind u. a. dadurch gekennzeichnet, dass sie darauf aufmerksam machen, dass soziale Wirklichkeit nicht schon *per se* da ist, sondern kontinuierlich in (kulturellen) Praktiken konstruiert, d.h. hergestellt und verändert wird (vgl. Kelle 2009). Als wissenschaftlich prominente Varianten des Konstruktivismus können exemplarisch der Konstruktivismus der Systemtheorie nach Luhmann (1995), der neurobiologische Konstruktivismus nach Roth (1987), der Konstruktivismusansatz nach Piaget (1993) und der soziale Konstruktivismus von Gergen (1994) genannt werden.

Kelle (2009) verweist auf zwei wesentliche Bezugspunkte konstruktivistischer Ansätze: zum einen auf *kognitive Konstruktionen*, zum anderen auf *soziale Konstruktionen*. Während die erstgenannte Perspektive kognitive Konstruktionsleistungen von einzelnen Individuen in den Mittelpunkt stellt, geht es der letztgenannten Perspektive um „Kommunikation und Interaktion

Weiteres mit anderen Theorietraditionen vereinbar sind. Desweiteren spielt vermutlich der eingangs nach Knapp (2001) zitierte Sachverhalt eine Rolle, dass abhängig von der (disziplinären) Ausrichtung auch etwas je anderes mit der Kategorie Geschlecht gemeint ist bzw. in diesem Zusammenhang fokussiert wird.

zwischen Beteiligten“ (Knorr-Cetina 1989, S. 90). Auch Winter (2010) unterscheidet verschiedene Ausrichtungen konstruktivistischer Ansätze:

> „Während der radikale Konstruktivismus zu erklären versucht, wie ein einzelnes Individuum eine unabhängige Realität wahrzunehmen und zu verstehen versucht, geht der soziale Konstruktivismus vom Sozialen aus, von den Beziehungen zwischen Menschen und den gemeinschaftlichen Konstruktionen von Bedeutung“ (ebd., S. 127).

Der Konstruktivismusdiskurs innerhalb der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung folgt vorwiegend der Perspektive auf soziale Konstruktionen. Disziplinen übergreifender Ausgangspunkt eines sozialen Konstruktivismus’ ist dabei

> „nicht das Individuum, sondern das Soziale, die Beziehung zwischen Menschen. Wissen, Erfahrung und das Selbst sind stets sozial verankert. Vor diesem Hintergrund geht der soziale Konstruktivismus davon aus, dass wissenschaftliche Beobachtungen nicht den Charakter der Realität enthüllen können, denn sie sind immer schon sprachlich vermittelt und verweisen auf die kulturellen und sozialen Kontexte ihrer Entstehung“ (Winter 2010, S. 123).

Unter dem Begriff Sozialkonstruktivismus subsumiert, lässt sich dieser Fokus wiederum in zwei vorherrschende Positionen unterteilen. Zum einen ist der an Alfred Schütz angelehnte *Sozialkonstruktivismus*[4] von Berger und Luckmann (vgl. Berger/Luckmann 1996) bedeutsam, zum anderen der ethnomethodologische Konstruktivismus in Anlehnung an Karl Mannheim. Ausgangspunkt beider sozialkonstruktivistischer Positionen ist die Annahme, dass gesellschaftliche Wirklichkeit „als eine durch soziale Handlungen innerhalb von Interaktionsprozessen kollektiv hervorgebrachte Sozialordnung verstanden“ wird, in der „gesellschaftliche Tatbestände und soziale Phänomene […] nicht unabhängig von sozialen interaktiven Handlungen“ existieren (Micus-Loos 2004, S. 115). Der Hauptunterschied beider Positionen liegt nun darin, dass der ethnomethodologisch orientierte Konstruktivismus die soziale Konstruiertheit dieser Tatbestände *empirisch* nachweisen möchte, während der an Berger und Luckmann orientierte *Sozialkonstruktivismus* die

4 Im Unterschied zur weit verbreiteten Rezeption des Konzepts von Berger und Luckmann unter dem Begriff *Sozialkonstruktivismus* betitelt Kruse (2014) deren Ansatz beispielsweise mit dem Begriff *Sozialphänomenologie* und ordnet den Begriff Sozialkonstruktivismus allein Alfred Schütz zu (ebd., S. 29 ff.). Nichtsdestotrotz greife ich im Folgenden im Hinblick auf Berger und Luckmann weiter auf den gängigeren Begriff *Sozialkonstruktivismus* zurück. Um Begriffsverwirrungen zwischen dem Konzept des *Sozialkonstruktivismus* nach Berger und Luckmann (1996) und dem Oberbegriff Sozialkonstruktivismus – der u. a. auch den ethnomethodologischen Konstruktivismus subsumiert – zu vermeiden, wird im Folgenden das Konzept von Berger und Luckmann stets kursiv gesetzt.

Konstruktion der Tatbestände *theoretisch* bereits unterstellt (vgl. ebd.). Demnach geht der *Sozialkonstruktivismus* von einer „kollektiven Sinnproduktion sozialer Ordnung aus, die die Individuen gleichzeitig als eine von ihrem Handeln unabhängige, objektive Ordnung erfahren" (Micus-Loos 2004, S. 115 f.). Das Erkenntnisinteresse dieses Ansatzes gilt dann der Frage, wie es zu diesem Erleben des Äußeren, Objektiven kommt (vgl. Berger/Luckmann 1996). So stehen in dieser Spielart des Sozialkonstruktivismus vorwiegend Objektivierungsprozesse im Sinne von Habitualisierungen, Typisierungen etc. im Fokus, womit sich die beiden Autoren von lokalen Reproduktionen distanzieren. Im sogenannten ethnomethodologischen Konstruktivismus geht es hingegen genau um die letztgenannte Ebene, nämlich die empirische Erschließung von lokalen, situierten Konstruktionsprozessen von AkteurInnen innerhalb ihres sozialen Umfeldes, d.h. um die Untersuchung konkreter sozialer Interaktionen. Der Begriff der Ethnomethodologie wurde von Harold Garfinkel (1967) geprägt, wobei mit Ethnomethoden „die Methoden des Alltagshandelns, welche soziale Realität konstituieren" (Koeck 1976, S. 261) gemeint sind. Ethnomethodologie steht somit ganz allgemein für die „Untersuchung der Methoden der Alltagshandelnden" (ebd.). Die Ethnomethodologie folgt sozialkonstruktivistischen Grundannahmen, was sich u. a. auch in Garfinkels (1967) Verständnis von Realität widerspiegelt: „objective reality of social facts as an ongoing accomplishment of the concerted activities of daily life" (ebd., S.VII). Somit konstituiert sich soziale Wirklichkeit in alltäglichen Handlungen, was Bergmann den ethnomethodologischen Begriff der „Vollzugswirklichkeit" prägen ließ (Bergmann 1974, S. 113ff., 2000a, S. 122). Die Ethnomethodologie versucht dabei „zu rekonstruieren, wie wir die Wirklichkeit […] in unserem tagtäglichen Handeln und sozialem Umgang miteinander als eine faktische, geordnete, vertraute, verlässliche Wirklichkeit hervorbringen" (Bergmann 1988, S. 3). Aus ethnomethodologischer Perspektive „‚verwirklicht' sich gesellschaftliche Wirklichkeit erst im alltäglich-praktischen Handeln, soziale Ordnung ist für sie ein fortwährendes Erzeugnis von Sinnzuschreibungen und Interpretationsleistungen" (Bergmann 2000b, S. 527). Garfinkel (1967) greift bei der Konstitution seiner Ethnomethodologie auf Karl Mannheims (1952) Grundidee einer dokumentarischen Methode der Interpretation zurück. So hat Karl Mannheim wesentlich zu einer Methodologie beigetragen, die davon ausgeht, dass AkteurInnen im Alltag intuitiv über Methoden der Sinnzuschreibung und Interpretation verfügen, die es im Forschungsprozess zu rekonstruieren gilt. Mannheims dokumentarische Methode der Interpretation, „meint die Suche nach einem identischen (homologen) Muster, das einer Vielfalt unterschiedlicher Erscheinungen zugrundeliegt und jede einzelne Gegebenheit […] als Dokument, als Hinweis für ein dahinter vermutetes (latentes) Muster interpretiert" (Koeck 1976, S. 263). Garfinkel sieht nun in dieser dokumentarischen Methode der Interpretation ein wesentliches Prinzip der interpretierenden Wirklichkeitskonstitution. So

zeigte Harold Garfinkel (1967) in seinem die Ethnomethodologie begründenden Werk „Studies in Ethnomethodology“ anhand seiner Transsexuellenfallstudie *Agnes* auf, wie sich im Rahmen von Agnes' Geschlechterwechsel vom Mann zur Frau Prozesse der Geschlechtszuweisung und der -darstellung vollziehen. Garfinkel veranschaulichte somit am konkreten Fall, wie Geschlecht durch soziale Praktiken konstruiert wird, die in der Regel derart in Routine übergegangen und selbstverständlich geworden sind, so dass sie im Alltag nicht mehr bewusst wahrgenommen werden.[5] Daraus folgerte Garfinkel, dass die Klassifikation in zwei Geschlechter „eines der grundlegenden Typisierungsmuster dar[stellt], in denen die soziale Welt sich ordnet“ (Gildemeister 2008a, S. 139). Zweigeschlechtlichkeit sei somit „a matter of objective, institutionalized facts, i.e. moral facts“ (Garfinkel 1967, S. 122). Auch Goffman leistete wichtige Vorarbeit zur Etablierung von Ansätzen zur sozialen Konstruktion von Geschlecht. In seinem Werk „The Arrangement Between The Sexes“ (1977) verwies er wie Garfinkel auf die soziale Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und problematisierte die Verknüpfung von Benachteiligungen aufgrund von körperlichen Merkmalen, die mit Geschlechtlichkeit verbunden werden:

> „Women do and men don't gestate, breast-feed infants, and menstruate as a part of their biological character. So, too, women on the whole are smaller and lighter boned and muscled than are men. For these physical facts of life to have no appreciable social consequence would take a little organizing, but, at least by modern standards, not much“ (ebd., S. 301).

Die Verknüpfung von physiologischen Merkmalen mit sozialen Positionierungen unterzog Goffman einer deutlichen Kritik:

> „My argument throughout has been the new standard one that the physical differences between the sexes are in themselves very little relevant to the human capacities required in most of our undertakings. The interesting question then becomes: How in modern society do such irrelevant biological differences between the sexes come to seem of vast social importance? How, without biological warrant, are these biological differences elaborated socially?“ (ebd., S. 319).

Goffman rekonstruierte, dass die mit Geschlechtlichkeit einhergehenden Positionierungen von AkteurInnen in Interaktionen aktiv hergestellt werden. So prägte er in einer früheren Veröffentlichung den Begriff „gender display“

5 Es würde an dieser Stelle zu weit führen, dezidiert auf die bereits vielfach zitierte Agnes-Fallstudie einzugehen. Für eine ausführliche Darstellung der Agnes-Studie mit konkreten Anschauungsbeispielen siehe daher Garfinkel (1967) oder auch die deutsche Übersetzung in Gildemeister (2008a).

(1976), mit dem er die Darstellungsfunktion von Geschlechtlichkeit im Rahmen von Interaktionen bezeichnete:

> „What the human nature of males and females really consists of, then, is a capacity to learn to provide and to read depictions of masculinity and femininity and a willingness to adhere to a schedule for presenting these pictures, and this capacity they have by virtue of being persons, not females or males. One might just as well say there is no gender identity. There is only a schedule for the portrayal of gender" (ebd., S. 76).

Im Kontext der Geschlechterforschung wird eine konstruktivistisch-ethnomethodologische Ausrichtung durch Kessler/McKenna (1978, 1985) bzw. West/Zimmermann (1987) in Anknüpfung an die Arbeiten von Harold Garfinkel und Erving Goffman (1977) mit der Bezeichnung *doing gender* gefasst. In Weiterführung der beiden genannten Vorreiter stehen demzufolge die situativen Konstruktionsleistungen von Geschlechterdifferenzen im Fokus des Erkenntnisinteresses des Doing-Gender-Ansatzes. Eine wesentliche Frage dieser Richtung lautet dann: „Wie kommt es zur binären Klassifikation von zwei Geschlechtern, und wie funktioniert die alltägliche Aufrechterhaltung dieser Exklusivität?" (Micus-Loos 2004, S. 115). Die Doing-Gender-Perspektive beschreibt Geschlecht als einen aktiven Konstruktionsprozess in sozialen Situationen: „Rather than as a property of individuals, we conceive of gender as an emergent feature of social situations" (West/Zimmermann 1987, S. 126). *Doing gender* steht demzufolge für einen Analyseansatz, der sich von der Vorstellung von Geschlecht als einer starren, essentialistischen Eigenschaft absetzt. Kessler und McKenna (1978) kommen wie Garfinkel zu dem Schluss, dass die Annahme einer Zweipoligkeit von Geschlechtlichkeit, d.h. die Unterscheidung in *männlich* ODER *weiblich*, als „Tiefenschicht des Alltagshandelns" (Gildemeister 2008a, S. 140) angesehen werden kann. Dabei verstehen Kessler und McKenna *doing gender* vor allem als BetrachterInnenaktivität. Statt eines einfachen *Sehens* von Geschlechtern stellen sie einen komplizierten *„Attributionsprozeß"* fest (vgl. Hirschauer 1989, S. 103).[6] Auch West und Zimmermann (1987), die an die Arbeiten von Garfinkel sowie Kessler und McKenna anknüpfen, grenzen sich explizit von einer bis dahin in der Geschlechterforschung gängigen Unterscheidung in *sex* und *gender* ab. Diese auch bis heute noch häufig anzutreffende Unterscheidung zwischen dem anatomischen Geschlecht, sozusagen dem biologischen

6 Da Kessler/McKenna davon ausgehen, dass Geschlecht nicht *per se* da ist, sondern interaktiv hergestellt wird, besteht der Unterschied zwischen einem einfachen *Sehen* und einem *Attributionsprozess* darin, dass diverse Zuschreibungsprozesse stattfinden, die eine geschlechtliche Relevanz erst konstruieren. Geschlecht wird in dieser Logik nicht *erkannt* – d.h. ist der Situation nicht vorgängig – sondern wird in der Situation erst aktiv *zugeschrieben*.

Rohmaterial (sex) und dem sozialen, zur Darstellung gebrachten, aber auch von anderen zugeschriebenen Geschlecht (gender), geht auf Connell (1985) zurück und beinhaltet folgende Vorstellung: „natural difference is a ‚basis' of gender" (ebd., S. 268). Laut Hirschauer (1989) wird somit „die soziale Dimension der Geschlechterwirklichkeit […] auf die ‚Ausschmückung' einer natürlich gegebenen Basis reduziert" (ebd., S. 100). Auch Gildemeister kritisiert diese Unterscheidung, da auf diese Weise „implizit von einem ‚natürlichen Unterschied' ausgegangen und die kulturellen Ausprägungen von ‚gender' lediglich als gesellschaftlicher Reflex auf Natur gefasst wurde" (Gildemeister 2008a, S. 137, Herv. i. O.). In Abgrenzung dazu „denaturalisiert" das Konzept des *doing gender* „die alltagstheoretische Vorannahme einer naturgegebenen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit" und macht gleichzeitig auf die „Gefahr, bei Analysen die binäre Geschlechtermatrix sowie damit verbundene Herrschaftsverhältnisse zu reifizieren", aufmerksam (Micus-Loos 2004, S. 117, vgl. Abschnitt B.II.2.). Aus konstruktivistischer Perspektive erweist sich demnach auch die Kategorie *sex* als eine Konstruktion, was die lange in der Frauen- und Geschlechterforschung nicht hinterfragte Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* mehr und mehr fragwürdig und obsolet erscheinen lässt. Zwar ist die „natürliche" Geschlechterdifferenz eine „unbestritten wirkungsmächtige Realität – aber sie ist keine natürliche, sondern eine gesellschaftliche Realität" (Heintz 1993, S. 38, vgl. Kahlert 2000, S. 28). Beispielsweise treffen Kessler und McKenna (1978, 1985) in ihrem wegweisenden Werk „Gender. An ethnomethodological Approach" eine wichtige Unterscheidung in die einmalig mit der Geburt erfolgende Geschlechts*zuweisung* und der sogenannten Geschlechts*zuschreibung* als interaktiven, lebenslangen Prozess. West und Zimmermann (1987) hingegen unterscheiden in Abgrenzung zur gängigen Sex/Gender-Dichotomie in die Geburtsklassifikation (sex), in die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht (sex categorization) und in die interaktive Validierung entsprechender Geschlechtszugehörigkeiten (gender), betonen aber, dass alle der drei genannten Zuordnungen soziale Konstruktionen darstellen. Damit überwinden auch sie die Vorstellung von *sex* als biologischem Geschlecht in Opposition zu *gender* als sozialer Konstruktion[7] (vgl. ebd.). Dabei sind die drei Elemente nur als analytisch unabhängig zu verstehen und beziehen sich in einem reflexiven Prozess aufeinander, „in dem es zur (situations-spezifisch immer neuen)

[7] Auch wenn Geschlecht in der vorliegenden Studie als soziale Konstruktion in den Blick gerät, wird hier bewusst nicht der Begriff *gender* verwendet, da diese Bezeichnungspraxis im Kontext der genannten Begriffsgenese des vermeintlichen Gegensatzpaares *sex* und *gender* – wenn auch nur implizit – nach wie vor trotz der genannten Überwindung indirekt auf eine biologisch-ontologisch gedachte Existenz von *sex* verweist bzw. vielfach noch so rezipiert wird. In Abschnitt A.I.2.1. erfolgt die Auseinandersetzung mit der in diesem Zusammenhang spannenden Frage nach dem Ursprung von Geschlechterunterschieden: *Kultur* oder *Natur*?

Konstituierung einer geschlechtlich bestimmten Person in einem spezifischen sozialen Kontext kommt (gendered person in society)“ (Gildemeister/ Wetterer 1995, S. 212):

> „Our purpose […] is to propose an ethnomethodologically informed, and therefore distinctively sociological, understanding of gender as a routine, methodological, and recurring accomplishment. […] Doing gender involves a complex of socially guided perceptual, interactional, and micropolitical activities that cast particular pursuits as expressions of masculine und feminine ‚natures‘“ (West/Zimmerman 1987, S. 126).

Im deutschsprachigen Raum war vor allem Carol Hagemann-White mit ihrem Buch „Sozialisation: Weiblich-männlich?“ (1984) eine „Pionierin der deutschsprachigen ethnomethodologischen Frauen- und Geschlechterforschung“ (Kahlert 2000, S. 27). Hagemann-White (1984) vertritt die These, dass Mädchen und Jungen keine stabile Geschlechterpersönlichkeit besitzen, sondern „unsere Kultur eine Selbstzuordnung als Mädchen oder Junge im Unterschied zum jeweils anderen Geschlecht als Bedingung der Möglichkeit von Identität“ erzwingt und dass im „Prozeß der Aneignung des Systems und nicht in den Merkmalen der Personen […] die Entstehung von Geschlechtsunterschieden und ihre Aufrechterhaltung“ gesehen werden muss (ebd., S. 234). Mittels der sogenannten *Nullhypothese* plädiert Hagemann-White (1984) in Abgrenzung zum bis dato latenten Biologismus der deutschsprachigen Frauen- und Geschlechterforschung durch Bezug auf die sex/gender-Dichotomisierung für die Annahme, dass Geschlechterdifferenzen kulturelle Produkte sind. Gemäß der Nullhypothese gäbe „es keine notwendige, naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit“, stattdessen gäbe es „nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht“ (ebd., S. 230). Demnach sind „‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘ […] durch und durch kulturelle Setzungen“ (Kahlert 2000, S. 27). Eine weitere Hauptvertreterin der ethnomethodologisch orientierten Frauen- und Geschlechterforschung ist Regine Gildemeister, die an die Arbeiten von Hagemann-White anknüpft. In ihren Veröffentlichungen spitzt Gildemeister[8] (1992) die These weiter zu, dass für Natur gehalten wird, was eigentlich Gesellschaft ist. Gemeinsam mit Angelika Wetterer (1992) sieht Gildemeister in der lange Zeit prominenten Unterscheidung in *sex* und *gender* ein „Musterbeispiel einer geglückten ‚Selbst-Naturalisierung‘“, da durch den Rekurs auf *sex* als natürliche Geschlechterbasis eigentlich soziale Konstruktionen als *Natur* gedacht werden (ebd., S. 211).

8 Zwar knüpfen Carol Hagemann-White und Regine Gildemeister an ethnomethodologische Traditionen an, gleichzeitig enthalten ihre Arbeiten auch dekonstruktivistische Bestrebungen. Vergleiche hierzu Abschnitt A.I.1.4.

Neben der vielzitierten Nullhypothese erfolgte innerhalb der konstruktivistisch orientierten Geschlechterforschung eine breite Rezeption und Diskussion der in vielen Ansätzen enthaltenen Omnirelevanzannahme im Kontext von Geschlechtlichkeit. So konstatierten beispielsweise sowohl Garfinkel (1967) als auch West und Zimmerman (1987) für Prozesse der Geschlechterunterscheidung eine sogenannte *Omnirelevanz*. Da West und Zimmerman davon ausgehen, dass in allen sozialen Interaktionen zwischen den AkteurInnen ein sogenanntes „gender assessment" erfolge, d.h. dass Geschlecht als Hintergrundfolie generell wirksam sei und eine permanente geschlechtliche Zuschreibung vollzogen werde, kommen sie zu dem Schluss: „doing gender is unavoidable" (ebd., S. 137). Omnirelevanz meint also, dass die Geschlechterdifferenzierung stets wirksam und der Rekurs auf sie generell unvermeidbar sei. Die Omnirelevanzannahme stieß jedoch gerade im Rahmen der deutschen Rezeption der konstruktivistischen Ansätze auf Kritik (vgl. u. a. Gottschall 2000, Hirschauer 2002). So konnte beispielsweise Hirschauer (1994, 2002) aufzeigen, dass die geschlechtliche Bedeutung je nach Situation und Kontext u. a. ausgesetzt, neutralisiert oder gar vergessen werden könne, was er als *undoing gender* bezeichnet (vgl. Hirschauer 2001, vgl. auch Kelle 2004, S. 640). Interessant ist, dass West und Fenstermaker (1995) in der Weiterentwicklung des Doing-Gender-Ansatzes von West und Zimmerman (1987) zu ihrem Doing-Difference-Ansatz nach wie vor an der Omnirelevanzannahme festhalten. In dessen Fokus rücken sie neben der Kategorie Geschlecht die beiden Kategorien Klasse und race/Ethnizität[9] und konstatieren analog zu *doing gender* nun für alle drei Kategorien, dass diese für jegliche soziale Interaktion bedeutsam seien und es demnach unvermeidbar sei, auf diese zu rekurrieren. Dabei argumentieren sie allerdings ähnlich wie Hirschauer, nämlich dass je nach Kontext die jeweiligen bzw. einzelnen Kategorien mal mehr, mal weniger in den Vordergrund treten und die anderen situativ eher an Relevanz verlieren (vgl. West/Fenstermaker 1995a, S. 30). Demzufolge scheinen die AutorInnen eine andere Vorstellung von der Bedeutung von Omnirelevanz zu haben als beispielsweise Hirschauer.

Insgesamt kann man sagen, dass die erkenntnistheoretischen Ansätze des Konstruktivismus nur schwer auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen sind. Für alle konstruktivistischen Ansätze ist jedoch der de-ontologisierende Aspekt charakteristisch sowie die Tatsache, dass sie in erster Linie bzw. ausschließlich nach dem *wie* der Konstruktion von sozialer Wirklichkeit

9 Da bei West und Fenstermaker (1995) im Original von „race" die Rede ist, in der deutschen Übersetzung von 2001 allerdings von „Ethnizität" und damit je unterschiedliche Vorstellungen verbunden sein können, verwende ich im Folgenden die deutsch-englische Doppelbezeichnung. In der konstruktivistisch informierten Geschlechterforschung hat es sich dagegen mittlerweile etabliert von ‚Rasse'/Ethnizität zu sprechen, u. a. um dafür zu sensibilisieren, dass auch *Rasse* ein soziales Konstrukt ist.

fragen, nicht aber nach dem *warum* (vgl. Kahlert 2000, S. 29). Nach Gottschall (1997) zeigt sich ein Unterschied zwischen den Spielarten des Konstruktivismus in ihrem Begriff von Gesellschaft, der in der ethnomethodologischen Perspektive mikrosoziologisch über Interaktionen zwischen Individuen erschlossen, in der systemtheoretischen Position hingegen über die Kategorie *soziale Systeme* makrosoziologisch konzipiert wird (vgl. ebd., S. 480). Im Kontext von Debatten um Geschlecht ist der Konstruktivismus für Villa (2011)

> „vor allem ein erkenntnistheoretischer und ‚methodologischer' Begriff, der zunächst einmal nicht mehr – und nicht weniger – sagen will, als dass die Wirklichkeit des Geschlechts und Geschlechtskörpers durch Menschen und ihr sowohl kognitives wie unbewusstes Tun und Erleben konstruierte Wirklichkeiten sind" (ebd., S. 99).

Im Anschluss an die Grundzüge der konstruktivistischen Ansätze, konturiere ich im Folgenden die Grundannahmen dekonstruktivistischer Ansätze innerhalb der Geschlechterforschung, bevor ich im darauffolgenden Abschnitt sowohl die Verschränkungen als auch Abgrenzungen beider Diskurslinien deutlicher hervorheben möchte.

1.3 Dekonstruktion von Geschlecht – dekonstruktivistische Ansätze

Ansätze der Dekonstruktion, die Differenzen in den Blick nehmen, gehen in der Regel auf den poststrukturalistischen Ansatz des Sprachphilosophen Jaques Derrida zurück. Derrida vertrat in seinem Ansatz die These, „dass Kategorien in der abendländischen Philosophie *binär* entworfen werden und in dieser Binarität stets in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen" (Kuhn 2013, S. 71, Herv. i. O.). Derrida galt als Kritiker der Philosophie und versuchte durch sein Konzept der Dekonstruktion die Voraussetzungen des abendländischen Denkens in Frage zu stellen. Wie einleitend bereits angemerkt, wird der Begriff Dekonstruktion im Kontext von Geschlecht jedoch häufig „entkontextualisiert und unscharf verwendet" (Kahlert 2000, S. 30). Laut Wartenpfuhl (1996) ist der Begriff zwar untrennbar mit den Arbeiten von Jaques Derrida verbunden, aber bezeichnet laut Knapp (1998) keine systematische Theorie, sondern vielmehr „eine spezifische Weise oder Haltung des Wi(e)der-Lesens in Anschluß an Derrida" (ebd., S. 147, Herv. i. O.). Im Kern steht dekonstruktivistisch in diesem Kontext für „kritische Aktivitäten der Destabilisierung vermeintlich fixer Bedeutungen durch den Nachweis ihrer Abhängigkeit von dem, was sie verwerfen oder als ihr Anderes ausschließen bzw. verdrängen" (Knapp 1998, S. 146). Im Unterschied zu konstruktivistischen Positionen sind dekonstruktivistische Positionen in der

Geschlechterforschung auf der Ebene von Sprache und symbolischen Ordnungen anzusiedeln.

> „Anders als im Sozialkonstruktivismus steht nicht die *Re*konstruktion von Interaktionsprozessen auf der Mikroebene des Alltags im Fokus, sondern die *De*konstruktion der Denktraditionen der westlichen, abendländischen Philosophie“ (Kuhn 2013, S. 70, Herv. i. O.).

Im Kontext der Geschlechterforschung setzen dekonstruktivistische Ansätze daher in erster Linie auf der Makroebene an, indem die entsprechenden Ansätze Geschlechterdifferenz als gesellschaftlich, kulturell und historisch gewachsen definieren, wenngleich diese – wie Kahlert (2000) anmerkt – „auch gelebt wird“:

> „Dekonstruktivistinnen beziehen in ihre Überlegungen zur Geschlechterdifferenz den Körper als historisch-gesellschaftlich geworden ein und arbeiten heraus, daß unter herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen die Geschlechterdifferenz nicht nur produziert, sondern auch gelebt wird, und als solche mit anderen gesellschaftlichen Herrschaftsphänomenen (z. B. Sexualität, Ethnizität, Klasse) verflochten ist. Vorerst führt nach Ansicht dieser feministischen Theoretikerinnen kein Weg an einer nichthierarchisierenden Anerkennung der (Geschlechter-)Differenz vorbei“ (Kahlert 2000, S. 39).

Ausgangspunkt für dekonstruktivistische Positionen und Analysen sind immer Texte, die einen Kontext für die angestrebte Dekonstruktion vorgeben. Text ist in diesem Sinne jedoch nicht wörtlich gemeint, vielmehr liegt Dekonstruktivismuskonzepten ein erweiterter Textbegriff zugrunde:

> „Die Rede ist demnach genauso ein Text wie die Geste oder auch die gesellschaftliche Realität. Dieser totalisierende Textbegriff impliziert, daß es kein Außerhalb des Textes gibt. Dekonstruktion ist folglich nur im und gegen den Text möglich“ (Kahlert 2000, S. 33).

Statt sozialer Situationen bzw. Interaktionen auf Mikroebene dienen den VertreterInnen der dekonstruktivistischen Denktradition daher in der Regel diverse Arten von Texten und unterschiedlicher Textquellen als Datengrundlage ihrer empirischen Analysen.

> „In methodologischer Hinsicht arbeiten poststrukturalistische Analysen aufgrund ihrer sprachtheoretischen Fundierung mehrheitlich mit diskursanalytischen Zugängen. Als Datengrundlage genuiner Diskursanalysen dienen üblicherweise historisches oder auch zeitgenössisches Text- oder Bildmaterial“ (Kuhn 2013, S. 73).

Eine der bekanntesten VertreterInnen des dekonstruktivistischen Feminismus ist Luce Irigaray. Im Hinblick auf die Arbeiten der französischen Philosophin

sei an dieser Stelle lediglich auf die ihre Arbeit bestimmende These hingewiesen, dass sie die Benachteiligung und Diskriminierung von Frauen nicht auf die Geschlechterdifferenz an sich zurückführt, sondern auf eine dahinterliegende Hierarchisierung von Differenzen: „Die Unterdrückung resultiert daraus, daß die Differenz hierarchisch eingesetzt wird“ (Irigaray 1987, S. 59). Für Irigaray (1987) ist also Differenz *per se* nicht mit Ungleichheit gleichgesetzt, sondern letztere entsteht erst durch eine Hierarchisierung von Differenzen. Demzufolge betrachtet Irigaray *Differenzen* und *Ungleichheit* als zunächst getrennte Phänomene (vgl. Abschnitt A.I.2.5.). Eine weitere renommierte Vertreterin des Dekonstruktivismus im Kontext von Geschlecht ist Judith Butler. Butler (1991) geht zwar ebenso wie konstruktivistische Positionen von einem sozialen Konstruktionsprozess von Geschlechterdifferenz aus, verortet diesen jedoch nicht in konkreten Interaktionen, sondern in der Macht von Diskursen und Sprache. In Abgrenzung zu dem ethnomethodologischen Ansatz des *doing gender*, setzt Butlers Ansatz also auf einer gesellschaftlichen Makroebene an, wenn sie „diskursive Performativität“ (Butler 1995, S. 48) von Geschlecht in den Blick nimmt. Ihr Ansatz beinhaltet ein Modell von Geschlechtlichkeit, in dem die Kategorien *männlich* und *weiblich* als Produkt einer Wiederholung von Handlungen verstanden werden. Damit grenzt sich Butler von Modellen ab, die Geschlecht essentialisieren bzw. materialisieren. Im Rahmen ihres dekonstruktivistischen Ansatzes brachte Butler (1991) dabei den Begriff der Performativität in den Diskurs zur Geschlechterdifferenz ein.

> „Das ‚Geschlecht‘ wird immer als eine unentwegte Wiederholung vorherrschender Normen hergestellt. Diese produktive Wiederholung kann als eine Art Performativität gedeutet werden. Die diskursive Performativität produziert offenbar das, was sie benennt, um ihren eigenen Referenten zu inszenieren, um zu benennen und zu tun, zu benennen und zu machen“ (Butler 1995, S. 148, Herv. i. O.).

Nach Butler sind diskursive Zuschreibungen nicht als Beschreibungen einer vermeintlichen Wirklichkeit zu verstehen, sondern als ein performativer Akt, der seine Macht daraus bezieht, dass er auf einer immer wieder neu reproduzierten Norm fußt. So werden Aussagen wie „Es ist ein Junge/Mädchen!“ durch ihre „zitatförmige Wiederholung performativer Sprechakte“ verfestigt bzw. materialisiert (Micus-Loos 2004, S. 119). Grundlegend zum Verständnis des Performativen[10] bei Butler sind die Arbeiten von John L. Austin

10 So wird der Begriff der Performativität im Kontext der Geschlechterforschung in der Regel mit dem Namen Judith Butler verknüpft. Auch wenn hier unterschiedliche Vorstellungen von Performativität verknüpft sind, können nichtsdestotrotz auch Garfinkels und Goffmans Ansätze sowie das Konzept des doing gender im Sinne performativer Praktiken verstanden werden (vgl. hierzu Abschnitt A.I.2.3).

(1962/2002). Austin unterschied *performative Äußerungen*, die das hervorbringen, was sie benennen, von sogenannten *konstativen Äußerungen*, die der Beschreibung von Phänomenen außerhalb der Sprache dienen. Für Butler ist in diesem Sinne „[e]ine performative Handlung … eine solche, die das, was sie benennt, hervorruft oder in Szene setzt und so die konstitutive oder produktive Macht der Rede unterstreicht" (Butler 1993, S. 123 f.). Butler begreift daher ähnlich wie in ethnomethodologischen Ansätzen sowohl *sex* als auch *gender* als konstruiert und stellt die Grundstruktur von Zweigeschlechtlichkeit generell in Frage. In ihren Arbeiten dekonstruiert Butler vermeintliche Selbstverständlichkeiten, die zuvor kaum hinterfragt wurden. Hierzu zählen unter anderem die Norm der Heterosexualität, essentialistische Weiblichkeitsvorstellungen sowie die partielle Naturalisierung der Geschlechterdifferenz in der Unterscheidung von *sex* und *gender* (vgl. Kahlert 2000, Maxim 2009). Somit liegt Butlers Ertrag in einer Dekonstruktion der Bedeutung von Geschlecht in gesellschaftlichen Kontexten. In Abgrenzung zu konstruktivistischen Positionen geht es dekonstruktivistischen Ansätzen jedoch nicht um „empirisch zu rekonstruierende Formen des Wahrnehmens, Zuschreibens und Darstellens von Geschlechtsbedeutungen" (Knapp 2001, S. 90). Vielmehr versuchen diese Ansätze aufzudecken,

> „was in bestimmten Diskursen durch die Binarität verworfen, nicht-gedacht oder ermöglicht wird, wie Macht- und Unterordnungsverhältnisse begründet bzw. stabilisiert werden und wie Subjekte durch solche Ein- und Ausschlussverfahren auf der Ebene der hegemonialen gesellschaftlichen Machtverhältnisse konstituiert werden" (Micus-Loos 2004, S. 118).

Besonders in der deutschsprachigen Rezeption wurde an Butlers Auffassung kritisiert, dass sie die soziale Wirklichkeit der Zweigeschlechtlichkeit verleugne und ignoriere, dass diese in den Individuen „*präsent* ist, d.h. *eine gelebte Präsenz* hat" (Lorey 1996, S. 151). Zweigeschlechtlichkeit sei demnach „mehr als Sprache" und müsse vielmehr als eine gelebte Erfahrung aufgefasst werden (ebd., S. 143). Mit Blick auf die Performativität von Geschlechtsidentitäten kritisiert auch Fritzsche (2007) Butlers sprachphilosophische Ausrichtung und die damit einhergehende fehlende Aufmerksamkeit für konkrete Handlungen, Gemeinschaftsbildungen und Interaktionen im Alltag, weshalb ihrer Meinung nach Butlers Ausführungen „nicht ausreichen, um das *WIE* derartiger Auseinandersetzungen angemessen zu erfassen" (ebd., S. 113, Herv. i. O.). Jedoch vertritt Butler weder die Ansicht, dass das Geschlecht zu einer Frage der Wahl und der aktiven Aneignung des Subjekts wird, noch streitet sie ab, dass der Diskurs der Zweigeschlechtlichkeit „eine Reihe von *Wirkungen* materialisieren kann" (Butler 1995, S. 249). Stattdessen geht sie der Frage nach, wie die Zwänge, denen die Praktiken der Zweigeschlechtlichkeit unterliegen, gedacht werden können, ohne sie erneut zu essentialisieren (vgl. hierzu ausführlicher Maxim 2009).

Rendtorff und Moser (1999) folgen ähnlich wie Butler ebenfalls einer linguistisch-diskursanalytischen Erklärung von Geschlechterdifferenz und leiten den von Hagemann-White geprägten Begriff der Zweigeschlechtlichkeit als kulturellem System aus der abendländischen Denktradition ab, die auf binären Denkstrukturen wie rational-emotional, männlich-weiblich basiere. Insgesamt gehen Rendtorff und Moser davon aus, dass Geschlecht nur als bedeutende sprachliche Ordnung besteht, die Hierarchisierungsprozessen unterzogen ist. Daraus folgern sie, dass „die Frage der naturhaften Beschaffenheit unbeantwortbar, ja sinnlos“ sei, „da es ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ nur als bedeutende in einer immer schon sprachlich und kulturell verfassten Ordnung gibt“ (ebd., S. 23). Weiter gehen sie davon aus, dass Prozesse der Hierarchisierung weitgehend unbewusst verlaufen. Somit wird die Zweigeschlechtlichkeit als kulturelles System (vgl. Hagemann-White 1984) aufrechterhalten, indem sich unbewusste Prozesse im Körper- und Selbstbild einschreiben, ständig reproduzieren und so als Teil eigener Identitätskonstruktion verinnerlicht werden (vgl. Rendtorff/Moser 1999, S. 28).

Ähnlich wie im Anschluss an konstruktivistische Ansätze gab und gibt es auch im Rahmen der Rezeption dekonstruktivistischer Positionen zahlreiche Diskussionen um die Reichweite und Grenzen dieser Perspektive. So fragt Micus-Loos (2004) beispielsweise im Hinblick auf die erziehungswissenschaftliche Relevanz dekonstruktivistischer Positionen kritisch: „Wie ist politisches und pädagogisches Handeln denkbar ohne ‚Handlungsfähigkeit‘ des Subjekts?“ (ebd., S. 121). Im Folgenden soll jedoch nicht weiter auf einzelne Kritikpunkte an dekonstruktivistischen Ansätze eingegangen werden, vielmehr stehen im nächsten Unterpunkt gemeinsame Ankerpunkte und Abgrenzungen zwischen ethnomethodologischen und dekonstruktivistischen Ansätzen im Fokus, um im weiteren Verlauf der Arbeit mehr und mehr zu konturieren, was in der vorliegenden Studie konkret unter der zugrunde gelegten ethnomethodologisch-sozialkonstruktivistischen Perspektive verstanden wird.

1.4 Verschränkungen zwischen ethnomethodologisch-sozialkonstruktivistischen und dekonstruktivistischen Positionen

Gudrun Axeli Knapp (1998) wirft in ihrem Artikel „Geschlechterdifferenz und Dekonstruktion – Anmerkungen zur Verwendung des Dekonstruktionsbegriffs in der sozialwissenschaftlichen Frauenforschung“ einen eher kritischen Blick auf einen ethnomethodologisch-konstruktivistischen Ansatz. Dabei subsumiert Knapp diesen Ansatz unter den dekonstruktivistischen

Ansätzen.[11] Aufgrund der unter Abschnitt A.I.1.1. fundierten Argumente und der in Abschnitt A.I.1.2. und A.I.1.3. nachgezeichneten Unterschiede der beiden Ansätze, wird eine solche Zuordnung von mir nicht geteilt. Stattdessen werden konstruktivistische und dekonstruktivistische Ansätze als separat zu betrachtende Diskurslinien angesehen. Vor dem Hintergrund diverser Diskursmischungen ist es allerdings sinnvoll, nach gemeinsamen Ankerpunkten bzw. Verschränkungen beider Diskursrichtungen zu fragen, die für die Ergebnisse der vorliegenden Dissertationsstudie und deren Diskussion von Relevanz sind.

Eine häufig geteilte Annahme sowohl einzelner sozialkonstruktivistischer als auch dekonstruktivistischer Ansätze ist, dass es keine natürliche Basis geschlechtlicher Differenzen gäbe. In dieser Logik distanzieren sich beide Theorierichtungen von der Vorstellung einer geschlechtsspezifischen Sozialisation (Bilden/Dausien 2006, S. 8), die in Deutschland bis weit in die 1970er Jahre die (erziehungswissenschaftliche) Geschlechterforschung bestimmte. Die Kritik an dieser Vorstellung lautete, dass diese eine „Dichotomie ‚männlich/weiblich' bereits als selbstverständlichen Ausgangspunkt [nehme], anstatt sie als Effekt eines Diskurses oder als Resultat historisch-gesellschaftlicher Verhältnisse zu betrachten" (ebd., S. 8). So wurde als „Alternative zur Analyse geschlechtstypischer Unterschiede von und in Sozialisationsprozessen […] die Frage nach der De-/Konstruktion der Kategorie Geschlecht ins Zentrum gerückt – nach ihrer spezifischen Funktionslogik, ihren diskursiven Effekten und dem historischen und interaktiven Zustandekommen jener binären Logik" (ebd.). Zu solchen Ansätzen, die sich durch eine „Abkehr vom Sozialisationsgedanken"[12] (Bilden/Dausien 2006, S. 8) kennzeichnen, gehören beispielsweise die von Hagemann-White (1984), Gildemeister und Wetterer (1992) und Hirschauer (1989, 1994). Diese An-

11 Hier zeigt sich, dass neben der Subsumption dekonstruktivistischer Ansätze unter dem Schlagwort *konstruktivistische Wende* (vgl. Abschnitt A.I.1.1.) im Kontext der Geschlechterforschung auch konträre Subsumptionen vorkommen.

12 Während die Geschlechterforschung im Laufe der 1980er und 1990er von dieser Abkehr vom Sozialisationsgedanken geprägt war, zeigen sich seit Ende der 1990er Jahre Tendenzen, das Sozialisationsparadigma in den Diskursen wieder aufzugreifen. Im Unterschied zu den Diskussionen der 1970er Jahre stehen jetzt u. a. Verknüpfungen zwischen Sozialisationsgedanken und (de-)konstruktivistischen Ansätzen im Fokus: „Die Vervielfältigung von Sichtweisen in der Diskussion der Geschlechterfragen können helfen, frühere Tendenzen aufzubrechen, Sozialisation als schicksalhafte Festlegung zu verstehen. Sie bedeuten aber nicht, dass es keine Sozialisation gäbe, sondern geben einen anderen Blick auf die Eigenbeteiligung am Sozialisationsprozess frei" (Hagemann-White 2004, S. 153). Desweiteren konstatiert Hagemann-White, dass „[e]ine Analyse der Konstruktion von Geschlecht und die aufmerksame Beobachtung von Sozialisationsprozessen in der Entwicklung von Kindheit und Jugend […] sich keineswegs aus[schließen]" (ebd.). Im Kontext dieser Neuthematisierung sind in Deutschland vor allem Veröffentlichungen von Bettina Dausien (2006) und Helga Bilden (2002, 2006) zu nennen.

sätze knüpfen jeweils an ethnomethodologische Traditionen an, verorten die Konstruktion von Geschlecht im Unterschied zu dekonstruktivistischen Ansätzen, wie beispielsweise Butlers diskursanalytischem Ansatz, innerhalb sozialer Interaktionen und fokussieren dabei auf die Mikroebene und nicht auf Meso- oder Makroebene. Mit Rekurs auf die Nullhypothese von Hagemann-White (1984), der zufolge man sich die „Naivität nicht leisten [könne], die Existenz von zwei und nur zwei Geschlechtern vorauszusetzen" (ebd., S. 228), plädieren auch Gildemeister und Wetterer (1992) für eine Überwindung der Zweigeschlechtlichkeit als kulturellem System, was sich auch in Veröffentlichungen von Hirschauer (1989, 1994) nachzeichnen lässt. Insofern könnte man diese Ansätze auch als dekonstruktivistisch bezeichnen, da es den genannten VertreterInnen nicht „nur" darum geht, *deskriptiv* zu erklären, wie Geschlechter sozial hergestellt werden, sondern zudem *normativ* um eine Überwindung der damit verbundenen kulturell gesetzten Festlegung auf lediglich zwei Geschlechter. Demzufolge geht es den genannten VertreterInnen um die *De*konstruktion der gesellschaftlich relevanten Geschlechterdichotomie. In Anlehnung an Mecheril und Plößer (2009) definiert Melanie Kuhn (2013) den Unterschied zwischen sozialkonstruktivistischen und dekonstruktivistischen Ansätzen wie folgt:

> „Während sozialkonstruktivistische Zugänge ‚ethnomethodologisch enthaltsam' […] binäre[.] Oppositionen auf der Interaktionsebene eher ‚nur' deskriptiv rekonstruieren und empirisch nachvollziehbar machen, geht es in der Dekonstruktion radikaler um eine grundsätzliche Demontage und Veränderung dieser immer hierarchisch gedachten Dichotomien" (Kuhn 2013, S. 71, Herv. i. O.).

Nimmt man diese Unterscheidung ernst, kann man bei den Ansätzen der oben genannten VertreterInnen streng genommen nicht mehr von rein sozialkonstruktivistischen Zugängen sprechen. So kommt es offenbar innerhalb der genannten Ansätze zu Diskursmischungen zwischen Konstruktivismus und Dekonstruktivismus, obwohl sich diese in ihren methodologischen Grundlagen streng genommen zumindest teilweise widersprechen. Das heißt, je nach Heuristik bzw. Definition dessen, was man als konstruktivistisch und/oder dekonstruktivistisch versteht, ergeben sich unterschiedliche Zuordnungen zu diesen beiden Ansätzen. Ähnlich wie meine Einführung in die verschiedenen Diskurslinien der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung, die potenziell auch anders denkbar ist, sind z. B. offenbar die Zuordnungen zu den unterschiedlichen Ansätzen somit zumindest auf begrifflicher Ebene teilweise kontingent.

Im Hinblick auf an ethnomethodologisch-konstruktivistischen Grundlagen orientierten Ansätzen fragt Knapp (1998) u. a. nach der zugrunde liegenden Auffassung von Differenz, nach dem Verhältnis von Differenz und Hierarchie und was diese für eine mögliche Dekonstruktion bedeuten können.

In diesem Kontext konstatiert Knapp, dass es eine „angenommene Gleichursprünglichkeit von binärer Geschlechterklassifikation und Hierarchisierung war", die innerhalb der ethnomethodologisch-konstruktivistisch orientierten (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung dazu geführt hat, „‚dekonstruktivistische' Überlegungen" in den Fokus zu rücken (ebd., S. 146).

Zwar verweist Knapp auf die ungleichen theoretischen Bezüge des dekonstruktivistischen Ansatzes von Butler (1991), die sich u. a. auf Vorarbeiten von Foucault, Derrida und Lacan bezieht, im Unterschied zu ethnomethodologisch-konstruktivistischen Ansätzen, die durch die Arbeiten von Garfinkel, Schütz und Goffman geprägt sind. Daneben betont sie jedoch deren gemeinsame Auffassung, „daß nur durch eine – wie auch immer zu bewerkstelligende – ‚Denaturalisierung' der Zweigeschlechtlichkeit der enge Zusammenhang von Differenz und Hierarchie zu sprengen sei" (Knapp 1998, S. 148, Herv. i. O.). Die genannte Gleichursprünglichkeit von binärer Geschlechterklassifikation und Hierarchisierung geht davon aus, dass eine Zuschreibung bzw. Klassifikation in männlich-weiblich immer auch mit Ungleichheit verknüpft ist, da die Unterscheidung der Geschlechter stets auf ein hierarchisches Geschlechterverhältnis verweist. Ausgangspunkt für diese Argumentation ist die in der Regel dekonstruktivistischen Ansätzen zugrundegelegte Annahme der Binarität von Geschlecht. Der zufolge gibt „es in dieser an zwei Möglichkeiten (an zwei Polen –‚bipolar') ausgerichteten Art des Denkens kein Drittes, kein mehr oder weniger, kein Fließen, keine Unschärfen (.). Wenn beide Pole als Opposition verstanden werden, sind zudem Hierarchie und Gewalt notwendig darin angelegt" (Rendtorff/Moser 1999, S. 311).[13] Da Knapp (1998) die in dekonstruktivistischen Ansätzen angenommene Gleichursprünglichkeit von binärer Geschlechterklassifikation und Hierarchisierung auch für die konstruktivistisch-ethnomethodologischen Ansätze unterstellt, konstatiert sie einen gemeinsamen Bezugspunkt zwischen diesen beiden Diskurslinien. Laut Knapp verweisen die HauptvertreterInnen des Doing-Gender-Ansatzes Kessler und McKenna (1985) sowie West und Zimmerman (1987) jeweils auf diesen Zusammenhang. Geht man von der genannten Gleichursprünglichkeit aus, dann können Differenz und Hierarchie, d.h. konkret *Differenz* und *Ungleichheit* nicht unabhängig voneinander gedacht werden. Gleichzeitig verweist Knapp (1998) jedoch auch auf das von konstruktivistisch orientierten Ansätzen kritisierte Fehlverhältnis von Gegenstand („topic") und Mittel („resource"), was diese Ansätze dazu veranlasst, „[d]as, was immer schon vorausgesetzt werde: daß es zwei Geschlechter

13 Rendtorff und Moser (1999) kritisieren Ansätze, die so argumentieren, denn „[d]ie (‚binäre') Tatsache, daß Frauen und Männer unterschiedliche geschlechtliche Körper haben, bedingt aber nicht notwendig eine hierarchisierte Ordnung" (ebd., S. 312). Vergleiche hierzu auch ausführlicher den Abschnitt A.I.2.5.

‚gibt', …vom Erklärungsmittel zum Untersuchungsgegenstand zu machen" (ebd., S. 148 f.). Nimmt man die Logik hinter dieser Kritik ernst, so widerspricht diese Perspektive allerdings auch der konstatierten Annahme einer Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie in ethnomethodologisch-konstruktivistischen Ansätzen. Denn mittels dieser Annahme wird die Verknüpfung von Differenz und Hierarchie zur gesetzten Vorannahme statt zum Untersuchungsgegenstand. Welche Schwierigkeiten mit einer solchen Annahme einhergehen und warum ich mich in meiner Verortung in einem sozialkonstruktivistisch-ethnomethodologischen Doing-Gender-Ansatz von der Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie distanziere, wird in Abschnitt A.I.2.5. ausführlicher begründet. An dieser Stelle sei lediglich darauf verwiesen, dass obwohl sich einige renommierte AutorInnen sowohl an konstruktivistischen als auch an dekonstruktivistischen Grundannahmen orientieren (vgl. bspw. Stefan Hirschauer, Carol Hagemann-White), eine Subsumption von ethnomethodologischen Ansätzen unter dekonstruktivistische Ansätze oder umgekehrt an einer Legitimierung mangelt. So gibt es beispielsweise VertreterInnen, die u. a. sowohl die *Re*Konstruktion, wie sie in konstruktivistischen Ansätzen grundlegend gedacht wird, als auch die *De*konstruktion, die für dekonstruktivistische Ansätze wesentlich ist, als ein essentielles Merkmal eines sozialen Konstruktivismus' ansehen. Insgesamt gehen jedoch gerade machtheoretisch informierte und ungleichheitsorientierte Diskurse nicht selten „mit moralischen Aufladungen einher, die einen analytischen Zugriff auf den Topos erschweren" (Budde 2013a, S. 12). Denn nur weil es innerhalb der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung zu den genannten Diskursmischungen kommt, heißt dies nicht, dass die jeweiligen Grundannahmen von Konstruktivismus und Dekonstruktivismus tatsächlich vereinbar sind. Denn analog den Grundprinzipien eines sozialen Konstruktivismus sind soziale Praktiken in erster Linie kontingent, das heißt prinzipiell anders denkbar bzw. veränderbar. Dieses vermeintliche Veränderungspotenzial darf allerdings nicht im Sinne einer missverständlichen Debatte um Geschlecht als soziale Konstruktionsleistung falsch verstanden werden, was Rendtorff (2000) deutlich kritisiert, wenn dabei ideologischen Vorstellungen folgend von der vermeintlichen Möglichkeit des Herstellens einer ungeschlechtlichen Person ausgegangen wird (ebd., S. 46). Gerade in einer solchen Perspektive zeigen sich Vermischungen von *re*konstruktiven Ansätzen mit *de*konstruktivistischen Bestrebungen im Hinblick auf eine angestrebte Auflösung von Geschlechterdifferenz. Nimmt man die ausgeführten sozialkonstruktivistischen Grundannahmen ernst, so scheint eine Verknüpfung mit dekonstruktivistischen Ansätzen zumindest fraglich. So betont auch Kuhn (2013) deutliche Unterschiede zwischen dekonstruktiven Analysen in Abgrenzung zu ethnomethodologischen Untersuchungen:

> „Die dekonstruktive Analyse untersucht allerdings nicht nur die Konstruktionsprozesse dieser dichotomen Oppositionen. Sie wendet sich da-

bei den hegemonialen gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu und rückt die Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Macht ins Zentrum der analytischen Aufmerksamkeit, woran der entschieden politische Anspruch der Dekonstruktion Derridas deutlich wird“ (Kuhn 2013, S. 71).

Den Unterschied zwischen den genannten Ansätzen konturiert Melanie Kuhn wie folgt:

„Während die Ethnomethodologie unter dem Primat der ‚ethnomethodologischen Indifferenz‘ konzeptuell eher blind für das ist, was nicht vor ihren Augen explizit thematisch wird, ist für poststrukturalistische Zugänge unter der Annahme eines ‚konstitutiven Außens‘ gerade in umgekehrter Stoßrichtung die Suche nach dem Ausgeschlossenen, Verworfenen konstitutiv“ (Kuhn 2013, S. 73).

Daher schließe ich mich der unter Abschnitt A.I.1.2. bereits genannten allgemeinen Definition von Villa (2011) an, die Konstruktivismus im Kontext der Geschlechterforschung als einen epistemologisch-methodologischen Begriff versteht, der in erster Linie lediglich darauf verweist, dass das Wissen, Tun und Erleben von Geschlechtlichkeit stets Konstruktionsprozessen von Wirklichkeit unterliegt (vgl. ebd., S. 99). Folglich sollte eine klare Abgrenzung zwischen einer in der vorliegenden Studie favorisierten ethnomethodologischen Doing-Gender-Perspektive und dekonstruktivistischen Ansätzen vollzogen werden. In dem hier vertretenen Verständnis einer sozialkonstruktivistisch-ethnomethodologischen Perspektive auf Geschlecht ist eine im Sinne der ethnomethodologischen Indifferenz möglichst wertfreie *RE*-Konstruktion in Abgrenzung zu einer politisch-feministisch orientierten Vorstellungen folgenden *DE*-Konstruktion das in erster Linie leitende (empirische) Prinzip.

1.5 Geschlecht im Kontext multikategorialer Differenzdiskurse

In den letzten Jahren zeigt sich innerhalb der Geschlechterforschung die Tendenz, nicht mehr nur die einzelne Kategorie Geschlecht zu betrachten, sondern mehrere Differenzkategorien bzw. deren Verschränkungen und Zusammenwirken theoretisch zu fokussieren und empirisch zu untersuchen. Eine solche perspektivische „Verschiebung von Differenz zu Differenzen“ (Walgenbach 2014, S. 7) lässt sich auch für die Erziehungswissenschaft konstatieren, was innerhalb dieser Disziplin „mit einer deutlichen Konjunktur der Begriffe Heterogenität, Intersektionalität und Diversity […] einher[geht]“ (ebd.). Als potenzielle Ursachen für diese Entwicklung nennt Walgenbach (2014) u. a. gesellschaftliche Veränderungsprozesse wie bspw. die Pluralisierung von Lebensformen, die Globalisierung und das damit verbundene

Thema Migration. Trotz dieser Entwicklung verweist Walgenbach jedoch darauf, dass das Thema Differenzen kein wirklich neues Thema sei. Auch Fritzsche und Tervooren (2012) konstatieren die Bedeutsamkeit bei gleichzeitiger Betonung, dass Differenzen jeher ein relevantes Thema der Disziplin waren:

> „Der Umgang mit Differenzen ist seit jeher ein zentrales Thema der Erziehungswissenschaft. Der Differenzbegriff wird dabei in den entsprechenden Debatten auf ganz unterschiedliche Weise mit Bedeutung gefüllt und verschiedene Differenzlinien geraten in den Blick: Von pädagogischem Interesse sind stets die Differenzen zwischen Pädagoginnen sowie Pädagogen und ihrem Klientel, jedoch auch Differenzen zwischen unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten pädagogischen Handelns und darüber hinaus die Bedeutung gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Kategorisierungen bei der Entstehung dieser Differenzen“ (Fritzsche/Tervooren 2012, S. 25).

Innerhalb der Erziehungswissenschaft prägen Diskurse um Differenz seit längerem vor allem schulpädagogische Diskussionen[14] (vgl. bspw. Budde 2013a, Walgenbach 2014). In den letzten Jahren zeigen sich entsprechende Entwicklungen für den Elementarbereich (vgl. Diehm et al. 2010, Kuhn 2013, Machold 2015). Emmerich und Hormel (2013) konstatieren für die Erziehungswissenschaft, dass soziale Differenz in den letzten Jahren „zu einem zentralem Bezugsproblem für die Gestaltung institutionalisierter pädagogischer Praxis avanciert: Begriffe wie Heterogenität, Diversität/Diversity, Verschiedenheit oder Vielfalt sind mittlerweile zu einem selbstverständlichen Bestandteil unterschiedlicher pädagogischer Diskurse geworden“ (ebd., S. 9). In diesem Kontext sprechen sie auch von einer „Popularität pädagogischer Diskurse zu ‚Heterogenität‘, ‚Diversity‘ und in jüngster Zeit ‚Intersektionalität‘“ (ebd., S. 10, Herv. i. O.). Während die meisten AutorInnen wie beispielsweise Wenning (2004) die Bedeutung von Differenzen unter dem Schlagwort Heterogenität für die Erziehungswissenschaft vor allem inhaltlich kritisch diskutieren, ergeben sich allerdings bereits auf begrifflicher Ebene Schwierigkeiten. Denn untersucht man Diskurse um *soziale Differenz* sowohl im schulpädagogischen Kontext als auch für den Elementarbereich, begegnet man häufig anderen, vermeintlich verwandten bzw. synonymen Begrifflichkeiten wie Heterogenität, Vielfalt, Diversität und neuerdings verstärkt auch dem englischsprachigen Begriff Diversity.[15] Nach einer Bandbreite von

14 Im schulpädagogischen Kontext erfolgt die Debatte häufig unter dem Schlagwort „Heterogenität“.

15 In diesem Kapitel greife ich im Hinblick auf das Thema Diversity zum Teil auf Textpassagen zurück, die ich bereits in meinem Artikel „Diversity als Herausforderung für frühpädagogische Fachkräfte am Beispiel von Gender“ ausgeführt habe (vgl. Kubandt 2016).

Veröffentlichungen, die die Besonderheiten bzw. Unterschiede zwischen den im Kontext des genannten Perspektivwechsels gängigen Begriffen verdeutlichen, sucht man allerdings derzeit noch vergebens. Zwar haben Emmerich und Hormel (2013) und auch Walgenbach (2014) eine inhaltliche, umfassende Differenzierung der Begrifflichkeiten Heterogenität, Diversity und Intersektionalität für die Erziehungswissenschaft sowie eine Systematisierung der entsprechenden Diskurse vorgenommen:

> „Heterogenität, Diversity, Intersektionalität treten als erziehungswissenschaftliche Diskurse in Erscheinung, die ein spezifisches *Unterscheidungs*wissen formulieren, mit dem die Sozialität der AdressatInnen pädagogischen Handelns in den Blick genommen werden soll" (Emmerich/Hormel 2013, S. 10).

In den meisten Veröffentlichungen herrscht jedoch nach wie vor eine „Begriffskonfusion" (Walgenbach 2014, S. 7). Aber auch *innerhalb* der drei genannten übergeordneten Diskurslinien herrschen begriffliche Unstimmigkeiten. So spricht Hormel (2008) beispielsweise im Kontext von Diversity von einem „heterogene[n] Feld diversitybezogener Diskurse und Semantiken" (ebd., S. 21). An der Vielzahl von Begrifflichkeiten und Konzeptionen wird allerdings auch die Bandbreite aktueller an Differenzen bzw. Differenzlinien orientierter Entwicklungen deutlich.

Während der Begriff Heterogenität in Deutschland vor allem die schulpädagogische Praxis und Forschung prägt, dabei laut Walgenbach (2014) „auf Verschiedenheit, Ungleichartigkeit oder Andersartigkeit bezogen auf Individuen, Gruppen oder pädagogische Organisationen" (ebd., S. 13) rekurriert, ist Diversity ein Schlagwort, das derzeit gerade im elementarpädagogischen Kontext verstärkt thematisiert wird. Der Begriff Diversity entstammt ursprünglich dem Konzept Diversity Management, das als ein „primär betriebswirtschaftlich operierendes Zweckprogramm auf der Steuerungsebene von Organisationen" angedacht war (Hormel 2008, S. 20). Dort verweist Diversity Management auf Programme und Maßnahmen, die einen produktiven Umgang mit Differenzen ermöglichen sollen. Trotz deutlicher inhaltlicher Überschneidungen besteht jedoch ein wesentlicher Unterschied zu Diversity-Ansätzen im Kontext von (pädagogischen) Antidiskriminierungsstrategien:

> „So fokussieren Diversity-Management-Konzepte im Unterschied zu Antidiskriminierungsstrategien nicht ausschließlich solche Erscheinungsformen von Vielfalt und Unterschieden, die in einem engen Zusammenhang mit Strukturen sozialer Ungleichheit und Praktiken der Diskriminierung stehen. Zwar gelten ‚Alter, Behinderung, Ethnizität/Herkunft, Geschlecht, Religion und Sexuelle Orientierung' auch als ‚Kerndimensionen' des Diversity-Managements […]. Diese werden jedoch nicht als diskriminierungsrelevante Positionierungen im sozialen Ungleichheitsge-

füge identifiziert, sondern als diversifizierte Erfahrungshorizonte in Hinblick auf Wertorientierungen, Lebensstile und Arbeitsweisen“ (Hormel 2008, S. 21).[16]

Blickt man hingegen auf Diversity-Ansätze im pädagogischen Kontext, so wird in den meisten Ansätzen zum einen anerkannt, dass bspw. Geschlecht, Alter, Ethnizität und Behinderung wichtige „Bezugspunkte für individuelle und soziale Identitätskonstruktionen“ sind, zum anderen aber auch zum „Anlass für Konflikte und Diskriminierungen“ genommen werden können (vgl. Hormel/Scherr 2005, S. 205). Walgenbach definiert Diversity ganz allgemein wie folgt:

> „Diversity zielt auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen. Diversity-Merkmale werden als *positive Ressource* für Bildungsorganisationen gesehen. Die Vielfalt der Organisationsmitglieder erhält somit Anerkennung. Das pädagogische Ziel ist der *positive Umgang* mit Diversity sowie die Entwicklung von Diversity Konzepten“ (Walgenbach 2014, S. 92, Herv. i. O.).

Gleichzeitig verweist Walgenbach auf zwei unterschiedliche Ausrichtungen innerhalb diversityorientierter Ansätze: zum einen affirmative Diversity-Management-Ansätze, zum anderen machtkritische Diversity-Ansätze (ebd., S. 92 ff.). Während affirmative Ansätze Differenzen positiv konnotieren, fokussieren machtkritische Diversity-Ansätze stärker auf problematische Aspekte im Zusammenhang mit Differenzen, wie beispielsweise soziale Ungleichheit.

Im Kontext der Perspektivverschiebung von Differenz auf Differenzen stellt sich analog zu einer unikategorialen Betrachtung die Frage nach dem jeweilig den Ansätzen zugrundeliegenden Differenzbegriff. So lassen sich in den genannten Ansätzen verschiedene Vorstellungen von Differenz rekonstruieren. Walgenbach spricht hier von „unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen“ des Differenzbegriffs (ebd., S. 95). Differenz kann demnach zum einen als *soziale Ungleichheit*, zum anderen eher deskriptiv als *Unterschiede* verstanden werden, während in eher poststrukturalistischen Ansätzen Differenz als „u. a. das Nicht-Identische bzw. Andere“ bezeichnet wird (ebd.). Den machtkritischen Diversity-Ansätzen liegt beispielsweise eine Vorstellung von Differenz im Sinne von sozialer Ungleichheit zugrunde. Diese Ansätze gehen davon aus, „dass soziale Unterschiede aus gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen resultieren, die mit entsprechenden sozialen Konstruktionsprozessen einhergehen“ (Walgenbach 2014, S. 109). Ein ähnliches Verständnis von

16 Hier lassen sich deutliche Bezüge zu Thematisierungen von Differenzlinien in den Bildungsplänen für den Elementarbereich aufzeigen, auf die ich unter Abschnitt A.II.2. eingehe.

Differenz bzw. Differenzierungen kennzeichnet auch den verstärkt in der Geschlechterforschung thematisierten Ansatz der Intersektionalität:

> „Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten' oder ‚Überkreuzungen' (*intersections*) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer *Wechselwirkungen*" (ebd., S. 54 f., Herv. i. O.).

Da der Intersektionalitätsansatz potenziell offen ist für unterschiedliche methodische Zugänge und Methodologien, attestiert Walgenbach (2014) dieser Perspektive eine „höhere Relevanz in der erziehungswissenschaftlichen Forschung oder pädagogischen Praxis" (ebd., S. 55) als vergleichbaren Ansätzen, wie z. B. dem Doing-Difference-Ansatz von West und Fenstermaker (1995a). Nichtsdestotrotz ist der Intersektionalitätsansatz durch seinen eindeutigen Bezug auf Machtverhältnisse im Sinne sozialer Ungleichheit charakterisiert und somit perspektivisch verengt:

> „Dadurch unterscheidet sich Intersektionalität auch von Diversity und Heterogenität, die in dieser Hinsicht weitaus deutungsoffener angelegt sind. […]. Das Forschungsfeld bzw. der gemeinsame Bezugspunkt von Intersektionalität sind vielmehr Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse bzw. Subjektivierungsprozesse, die soziale Strukturen, Repräsentationen, Praktiken und Identitäten (re)produzieren" (Walgenbach 2014, S. 55).

Es zeigt sich daher, dass einerseits in Diversityansätzen – zumindest in affirmativen Ansätzen – eine positiv konnotierte Vorstellung von Differenz im Sinne von positiven Merkmalen bzw. potenziellen Ressourcen vorherrscht, während im Rahmen eines Intersektionalitätsansatz Differenz stets als soziale Ungleichheit verstanden wird, was einer negativen Markierung gleichkommt.

Im Kontext des Perspektivwechsels von Differenz zu Differenzierungen stellt sich des Weiteren sowohl auf methodologischer als auch empirischer Ebene die Frage, wie sich ein Zusammenspiel verschiedener Differenzkategorien vollzieht. Hierzu gibt es im Hinblick auf die Berücksichtigung der Differenzlinie Geschlecht unterschiedliche Vorstellungen. Der Ansatz der Intersektionalität (vgl. bspw. Winker/Degele 2009), der ethnomethodologische Ansatz des *doing difference* (West/Fenstermaker 1995a), der Ansatz der Interdependenz von Walgenbach und Kolleginnen (2007) oder das Achsen-

modell sozialer Differenzen und Ungleichheiten von Klinger und Knapp (2005) nehmen jeweils unterschiedliche Positionierungen ein.[17] Ungeachtet dessen, ob Kategorien unikategorial oder multikategorial fokussiert werden, ist jedoch zu beachten, dass sowohl ein spezifischer Blick auf Geschlecht als auch eine mehrperspektivische Untersuchung des Zusammenspiels von Differenzen dann problematisch ist, wenn die Bedeutung von Differenzkategorien als gesetzt angesehen und als Ausgangspunkt für normative Zielvorstellungen im Sinne von Wertschätzung und Anerkennung oder zur Vermeidung von Ungleichheit genommen wird, ohne dass nach dem Ursprung bzw. der Herstellung dieser Unterscheidungsmerkmale und deren tatsächlicher Relevanz im pädagogischen Alltag vor Ort gefragt wird.[18] Ist dies der Fall, so laufen entsprechende Ansätze Gefahr, zu verkennen bzw. zu verschleiern, dass Differenzen nicht *per se* da, sondern in sozialkonstruktivistischer Perspektive ein Produkt sozialer Zuschreibungspraktiken sind. Ungeachtet dessen ist die Entwicklung, dass mittlerweile Interdependenzen bzw. Verschränkungen von verschiedenen Differenzlinien sowohl theoretisch als auch empirisch vermehrt in den Blick genommen werden, insofern sinnvoll, da somit Komplexitäten des Feldes bzw. soziale Realitäten nochmal anders aufgeschlüsselt werden können. Nichtsdestotrotz erscheint es nach wie vor notwendig, auch einzelne Differenzlinien sowie deren Spezifik zu erforschen.

> „Weil mehrere Heterogenitätsdimensionen schwerlich gleichzeitig beachtet werden können, ist es notwendig zeitweilig einzelne von ihnen in den Vordergrund treten zu lassen, um sie zu analysieren und die mit ihnen verbundenen Handlungsperspektiven zu reflektieren“ (Prengel 2011, o.S.).

Denn auch wenn im Kontext der Diversity-, Heterogenitäts- bzw. Intersektionalitätsdiskurse Geschlecht verstärkt bspw. als intersektionale (vgl. Winker/Degele 2009) bzw. interdependente Kategorie (vgl. Walgenbach et al. 2007) in ihrer Verschränkung mit anderen Differenzlinien diskutiert wird, so steckt hinter der Kategorie Geschlecht eine eigene Wissenschafts- und Theorietradition, die es auch weiterhin zu berücksichtigen gilt. Gerade von VertreterInnen der Geschlechterforschung wird beispielsweise befürchtet, dass

17 Da dieses Kapitel lediglich dazu dient, darauf zu verweisen, dass sich in den letzten Jahren sowohl in Praxisansätzen als auch in Forschung eine Perspektivverschiebung von singulärer Differenz auf mehrere Differenzkategorien sowohl für die Geschlechterforschung als auch für die Erziehungswissenschaft abzeichnen lässt, werden im Rahmen dieses Kapitels die entsprechenden prominenten Diskurslinien nur sehr knapp in ihren Grundausrichtungen skizziert, um einen ersten Einblick zu erhalten. Für einen ausführlichen Überblick der genannten Ansätze siehe die angegebenen Primärquellen.

18 Mit dieser Problematik hat sich in den letzten Jahren dezidiert Ulrike Hormel im Kontext der Erziehungswissenschaft theoretisch auseinandergesetzt (vgl. Hormel 2008, Hormel/Scherr 2005). Meine Studie setzt u. a. empirisch an dieser Leerstelle an.

der Fokus auf Geschlecht unter dem weiten Feld der Differenz „als Gegenstand von Lehre und Forschung marginalisiert und/oder die kritische Perspektive beziehungsweise das emanzipatorische Potenzial … auf der Strecke bleibe“ (Krell 2009, S. 140 f.). Auch jenseits von emanzipatorischen Intentionen erscheint eine unikategoriale empirische Betrachtung von Geschlecht gerade für den frühpädagogischen Bereich derzeit noch notwendig, da es diesbezüglich vor allem im deutschsprachigen Feld bisher nur wenige Forschungsbemühungen gibt (vgl. hierzu Abschnitt A.II.1.).

2. Theoretische Annahmen zur sozialen Konstruktion von Geschlecht: erkenntnistheoretischer Hintergrund der Studie

Im folgenden Abschnitt stehen nun Fragen, Diskussionen und Erkenntnisse im Fokus, die im Rahmen der Debatten um Geschlecht als soziale Konstruktion relevant werden. So tangiert die Vorstellung einer Konstruiertheit von Geschlecht zum einen die Frage nach dem Ursprung von Geschlechterunterschieden, zum anderen ist häufig die Rolle des Körpers im Kontext von geschlechtlichen Konstruktionsprozessen ungeklärt. Im Hinblick auf den hier empirisch verfolgten Doing-Gender-Ansatz stellt sich des Weiteren die Frage, was und wie man sich entsprechende Prozesse vorstellen kann und wo die Grenzen einer solchen Perspektive auf Geschlecht liegen. Die genannten Punkte stehen im Folgenden zur Diskussion, da sie u. a. an die empirisch rekonstruierten Muster in der untersuchten Einrichtung anknüpfbar sind. Zudem erfolgt in diesem Abschnitt eine Diskussion und Konturierung der verfolgten Doing-Gender-Perspektive, in deren Kontext ich mich auch von einer Gleichsetzung von Differenz- und Ungleichheitsforschung distanzieren werde.

2.1 Geschlechterdifferenzen: gegeben oder gemacht? Zur Frage des Verhältnisses zwischen Natur und Kultur

Ging man historisch grundsätzlich von einer biologisch-genetischen Verfasstheit geschlechtlicher Differenzen aus, so wurde im Laufe der Frauenbewegungen und auch im Rahmen der aufkommenden Frauen- und Geschlechterforschung immer mehr auf gesellschaftlich-kulturelle Herstellungsmechanismen verwiesen, wobei hier die Arbeit von Simone de Beauvoir mit ihrer bahnbrechenden These „Man wird nicht als Frau geboren, man wird es“ (de Beauvoir [1951, frz. Orig. 1949] 1992, S. 11) als wegweisend zu benennen ist. So kam es innerhalb der Frauen- und Geschlechterforschung zum Wandel von biologisch-genetischen Erklärungsmustern hin zu der Betonung einer kulturellen Verfasstheit geschlechtlicher Unterschiede. Hinsichtlich der Di-

chotomisierung in *sex* und *gender* war lange die Rede von einem Nebeneinander der Begründungsmuster und damit von einer körperlichen Verankerung bzw. Basis geschlechtlicher Merkmale, auf die die soziale Geschlechterrolle rekurriert. Mit der *konstruktivistischen Wende* in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung rückten im Laufe der 1980er und 1990er Jahre in Deutschland durch die breite Rezeption des Doing-Gender-Ansatzes (vgl. u. a. West/Zimmerman 1987, Wetterer/Gildemeister 1992) und dekonstruktivistischer Ansätze (vgl. u. a. Butler 1991) Geschlechterkonstruktionen und soziale bzw. diskursive Herstellungsprozesse von Geschlechterunterschieden in den Fokus. In ihrem für die Weiterentwicklung der deutschen Geschlechterforschung wegweisenden Artikel „Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung" werfen Regine Gildemeister und Angelika Wetterer (1992) zu Beginn der 1990er Jahre einen kritischen Blick auf verschiedene Strömungen der (deutschen) Frauen- und Geschlechterforschung. Die Autorinnen greifen unterschiedliche Positionen auf, die die theoretischen Diskurse um Geschlecht bzw. Geschlechterdifferenz beherrschen und diskutieren deren Erklärungspotenzial für die Bedeutung von Zweigeschlechtlichkeit in der abendländischen Kultur. Leitend ist ihnen dabei die Frage, wie es dazu kommt, dass „[d]ie Zweigeschlechtlichkeit des Menschen […] als ‚Grundtatsache' und nicht weiter hinterfragbares Faktum" (ebd., S. 201, Herv. i. O.) gilt. Notwendigerweise tangiert dies prinzipielle Fragen wie *Was ist im Hinblick auf Geschlecht Natur? Und was ist kulturell bedingt?*

Auch Gesa Lindemann (1993) thematisiert die für die (erziehungswissenschaftliche) Geschlechterforschung seit Beginn an leitende Frage bzw. Herausforderung, „das Gewicht der Kultur gegen das der Natur abzuwägen" (ebd., S. 44). Je nach erkenntnistheoretischer Positionierung kommen die verschiedenen wissenschaftlichen Ansätze diesbezüglich zu je anderen Aussagen. So herrschen innerhalb der Gleichheits- und Differenzdiskurse unterschiedliche Erklärungsmuster vor. Beide Diskurslinien beinhalten Ansätze, die biologisch-ontologisierende Ursachen in den Fokus stellen in Konkurrenz zu Ansätzen, die kulturell-gesellschaftliche Erklärungsmuster in den Mittelpunkt rücken. Demnach ist mit einer Zuordnung zu einer der beiden Diskurslinien keine eindeutige Positionierung hinsichtlich der Frage, wo Geschlechterdifferenzen herkommen, verknüpft. Johanna Hopfner und Hans-Walter Leonhard widmen dieser Frage gar ein ganzes Buch mit dem Titel „Geschlechterdebatte – eine Kritik" (1996):

> „Der kleinste gemeinsame Nenner, auf den sich die gegenwärtigen Positionen, die biologische, soziobiologische wie die soziologisch [sic] bzw. sozialwissenschaftliche, die psychologische wie die feministisch orientierte, im Ausgangspunkt wahrscheinlich noch verständigen könnten, ist die grundlegende anthropologische Aussage, daß der Mensch ein Natur- und Kulturwesen zugleich sei" (ebd., S. 8).

Trotz einer konstatierten Einigkeit, entstünden jedoch „Kontroversen, wenn es um die inhaltliche Bestimmung geht, was denn nun die Natur des Menschen sei und welche Bedeutung ihr im bezug auf das Denken, Fühlen, Erleben und Handeln zukomme“ (ebd., S. 9). Fragen nach dem Anteil von Natur und Kultur geschlechtertypischer Unterschiede stünden laut Brück und Kahlert (1992) im Verdacht, durch die Betonung biologischer Erklärungsansätze „eine wichtige politische Funktion zur Aufrechterhaltung der bestehenden Geschlechterrangordnung“ einzunehmen, die einen möglichen Abbau der Geschlechterunterschiede bzw. der damit verbundenen Rangordnung vermeide (Brück/Kahlert 1992, S. 52, zit. n. Hopfner/Leonhard 1996, S. 9). Hopfner und Leonhard (1996) führen die innerhalb der Geschlechterforschung weit verbreiteten „Vorbehalte gegenüber biologischen Erklärungsansätzen“ (ebd., S. 9) für Geschlechterunterschiede daher auf den „ideologische[n] Mißbrauch biologischer Argumente“ zurück:

> „Den Anstoß dazu gab die Tatsache, daß konkrete Nachteile, von denen Mädchen und Frauen in Familie, Schule, Beruf und Öffentlichkeit betroffen waren bzw. es zum Teil noch heute sind, Nachteile, die sich nahezu ausschließlich gesellschaftlichen Interessenlagen verdankten, jahrhundertelang mit dem Hinweis auf die besondere ‚Natur‘ der Frau legitimiert wurden“ (ebd., S. 11).

Hopfner und Leonhard kritisieren jedoch, dass „[b]iologische Erklärungen von Geschlechterunterschieden […] in der Diskussion oftmals prinzipiell unter Ideologieverdacht[19]“ stünden (ebd., S. 13). In konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Ansätzen steht hingegen deutlich die *soziale Gemachtheit* im Zentrum, was bis hin zu einer völligen Negation von biologischen Ursachen für geschlechtliche Unterschiede reicht (vgl. bspw. Scheu 1977, Hagemann-White 1984, West/Zimmerman 1987, Hirschauer 1989, Butler 1991). Ein prägnantes Beispiel für eine solche Positionierung ist der Ansatz von Stefan Hirschauer, der in seinen Arbeiten sowohl auf konstruktivistische als auch dekonstruktivistische Grundlagen zurückgreift. Hirschauer (1989) positioniert sich zunächst in konstruktivistischer Tradition in Anlehnung an die Arbeiten von Garfinkel (1967) und Goffmann (1977) hinsichtlich einer „interaktive[n] Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit“ und fasst seinen Standpunkt wie folgt zusammen:

> „Gegen die in der Geschlechtersoziologie vorherrschende Vorstellung vom Körper als biologischer Basis zivilisatorischer Elaboration wird eine

19 Hopfner und Leonhard (1996) lehnen ihren Ideologiebegriff an die Definition von Lenk (1991) an, der diesen als „kritisches Instrument zur Erkenntnis und Überwindung falschen Bewußtseins“ ansieht, mit dem Ziel „theoretisch-wissenschaftlich-analytische Aussagen von bloß ideologischen zu scheiden“ (ebd., S. 205, zit. n. Hopfner/Leonhard 1996, S. 13).

> soziale Konstruktion des Körpers behauptet, die als eine Praxis ihre Reproduktionsbedingungen in den Beziehungen konstruierender Geschlechter hat“ (Hirschauer 1989, S. 100).

So kritisiert Hirschauer beispielsweise die Differenzierung von *sex* und *gender*, indem er den „Körper als ‚Basis‘“ (ebd., S. 101) anhand von drei Argumenten bestreitet: einmal sei ein „Rekurs auf ‚natürliche Unterschiede‘ […] ein Rekurs auf eine kulturell konstituierte *Zeichenrealität*“ (ebd., Herv. i. O.), zum anderen ein „Rekurs auf biologisches *Wissen*“ und drittens „vor allem ein Rekurs auf eine *Unterscheidungspraxis*, die die Produktion expliziten Wissens erst ermöglicht“ (ebd., S. 102). Denn die Biologie schließt laut Hirschauer

> „fraglos an ein kulturell etabliertes Alltagswissen von Zweigeschlechtlichkeit an, so daß sie eben nach den Eigenschaften und Unterschieden zweier Geschlechter sucht, und […] Alltagsmethoden der Geschlechtszuschreibung [nutzt], um ihren Untersuchungsgegenstand zu identifizieren. Denn zur Feststellung von ‚Geschlechtsunterschieden‘ und (biologischen) ‚Geschlechtsmerkmalen‘ müssen immer bereits ‚Geschlechter‘ unterschieden sein“ (ebd.).

Ähnlich argumentiert auch Schmitz (2002) im Hinblick auf die Naturwissenschaften und im Speziellen für die Hirnforschung: (eigene) Konstruktionsprozesse und die Frage, woher Wissen kommt, werden innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen bzw. im Rahmen deren Rezeption nicht reflektiert und damit werde das für natürlich gehalten, was vorher konstruiert und gesetzt wurde. In dieser Logik gilt dann für Hirschauer (1989), dass es bei der Geschlechterdifferenzierung lediglich um die „Darstellung des Natürlichen“ (ebd., S. 101), d.h. um eine interaktive Konstruktion des scheinbar biologisch begründeten Unterschieds geht. Der Körper ist in Rekurs auf Goffman (1977) für Hirschauer (1989) dann ein „*Medium* von Darstellungen“:

> „Unter dieser Voraussetzung können Darstellungen für einen *Betrachter* einen geschlechtlichen Körper *hervorbringen* als habe er ihnen zugrundegelegen und als seien sie nur sein natürlicher ‚Verhaltensausdruck‘. Daß in Geschlechterdarstellungen der Körper Medium seiner eigenen Darstellung ist, bedeutet, daß sich *mit* der kulturellen Konstruktion des Körpers die Kultur ihm einschreibt“ (ebd., S. 101, Herv. i. O.).

Demnach kritisiert Hirschauer an Ansätzen, die zwischen *sex* und *gender* unterscheiden, dass diese die „[s]oziale Dimension der Geschlechterwirklichkeit […] auf die ‚Ausschmückung‘ einer natürlich gegebenen Basis“ reduzieren (ebd., S. 100, Herv. i. O.). In Abgrenzung zu Ansätzen, die biologische Ursachen als Basis bzw. Grundlage für Prozesse des *doing gender* ansehen, argumentiert Hirschauer vielmehr dafür, „den Körper nicht als Basis, sondern als *Effekt* sozialer Prozesse“ anzusehen (ebd., S. 101, Herv. i. O.). An Bei-

spielen aus den Naturwissenschaften bzw. im Besonderen der Hirnforschung macht Schmitz (2002) auf entsprechende Effekte von Konstruktionsprozessen aufmerksam, die innerhalb diverser Diskurse als ursächlich und biologisch begründet postuliert werden, was jedoch nicht reflektiert wird:

> „Den naturwissenschaftlichen Konzepten zufolge spiegelt das Geschlecht ‚Sex' biologische Differenzen wieder [sic]. Die soziobiologische Zirkelschlusspraxis benutzt Begriffe menschlichen Verhaltens (die in ihrer gesellschaftspolitischen und kulturellen Dimension eine spezifische Bedeutung haben), belegt tierisches Verhalten mit derselben Begrifflichkeit, rekurriert dann auf Einzelbeispiele aus dem Tierreich und erklärt damit dieses spezifische Verhalten als natürlich und biologisch verankert" (ebd., S. 4).

So verweist Schmitz u. a. darauf, dass auch für die Naturwissenschaften gelte, was seit längerem bereits in geisteswissenschaftlichen Disziplinen anerkannt sei bzw. zumindest auf theoretischer Ebene selbstreflexiv diskutiert werde, nämlich dass „Wissenschaft" und „wissenschaftliche Erkenntnisprozess[e] als gesellschaftliches Unternehmen" angesehen werden müssten und demnach „Einschlüsse und Auslassungen, Interpretationen und Verallgemeinerungen […] keine Wahrheiten, sondern Entscheidungen im Rahmen […] [von] Forschungsprozess[en]" seien (ebd., S. 6). Vergleicht man ihre Arbeiten mit den Aussagen von Hirschauer (1989), so lassen sich zwar unterschiedliche Argumente finden, aber beide konstatieren jeweils eine soziale Konstruiertheit von Geschlechtlichkeit und einen zugrunde liegenden interaktiven Prozess. Im Unterschied zu Hirschauer schüttet Schmitz das Kind jedoch nicht mit dem Bade aus, da sie eine generelle Relevanz von biologischen Grundlagen für die Konstitution von Geschlechterdifferenzen nicht negiert. Stattdessen kritisiert Schmitz, dass „[s]ex als biologische Kategorie, als körperliche Realität des Geschlechts […] vielfach aus der Analyse ausgeklammert und im Rahmen des Dekonstruktionsansatzes zur Un-Kategorie erklärt" wurde (ebd., S. 7).

Welche blinden Flecken in mit einer solchen Perspektive einhergehenden Argumentationen enthalten sein können, macht Schmitz (2002) in Anlehnung an eine Veröffentlichung von Fausto-Sterling (1998) mit dem Titel „Gefangene des Geschlechts? Was biologische Theorien über Mann und Frau sagen" am Beispiel des „vielfach diskutierten Mythos besserer räumlicher Fähigkeiten von Männern" (Schmitz 2002, S. 8) deutlich. So werde dieser vermeintliche Geschlechterunterschied in Meta-Analysen mit ca. 95% auf „sozialisierte und kulturelle Gender-Faktoren" zurückgeführt, allerdings in der weiterführenden Rezeption solcher Studien die restliche Prozentzahl ignoriert, die auf biologische Grundlagen verweise (vgl. ebd.). Kritisch ist demzufolge, wenn ein Ergebnis, das *überwiegend* soziale und kulturelle Erklärungsmuster für geschlechtliche Differenzen offeriert, zu einer *ausschließlichen* Perspektive

mutiert, die andere, wenn auch weniger repräsentative bzw. relevante Deutungsmuster völlig negiert. So lässt sich anhand der Ausführungen von Schmitz verdeutlichen, dass die Plausibilität und eine weitreichende Relevanz sozialer Konstruktionsprozesse von Geschlechterdifferenz andere Begründungsmuster nicht zwangsläufig völlig ausschließen.

Genauso problematisch wie die Negation von biologischen Begründungsmustern erachtet Schmitz allerdings auch einen strikten „Differenzansatz [, der] jede körperlich unterscheidbare Struktur als Beweis für einen biologischen Essentialismus bis hin zu einer genetischen Bestimmung von Differenz" ansieht.

> „[Denn] Sex ist keine ontologisch präformierte Einheit, Körper sind nicht der Konstituierung von Gender vorhergehende Realität. Körper und Kultur, Sex und Gender sind untrennbar miteinander verwoben, bedingen und beeinflussen sich gegenseitig und unterliegen beständig wechselseitigen Veränderungsprozessen" (ebd., S. 8).

Hier zeigen sich erneut deutliche Anknüpfungspunkte an Hirschauer (1989), der sich wie andere VertreterInnen der konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Geschlechterforschung für die Überwindung einer Sex-Gender-Dichotomie ausspricht. Wie das obige Zitat zeigt, grenzt sich Schmitz (2002) ebenfalls von einer dichotomen Gegenüberstellung von *sex* und *gender* ab, schlägt allerdings eine andere Perspektive als gängige (de)konstruktivistische Ansätze vor, und zwar das Konzept des Embodiment[20],

> „das die klassische Sex/Gender-Dichotomisierung in Frage [stellt], indem es aufzeigt, wie sich gesellschaftliche-kulturelle Erfahrung in körperlichen Strukturen abbildet, besonders prägnant aufgezeigt an der Plastizität von Hirnstrukturen und -funktionen" (ebd., S. 8).

Am Beispiel der Hirnplastizität formuliert Schmitz implizit eine zentrale Fragestellung, die in abgewandelter Form im Kontext der Ungewissheit im Hinblick auf die *natürlichen* Ursachen *bzw. kulturellen* Herstellungsmechanismen von Geschlechterdifferenzen immer wieder mitschwingt und wie folgt lautet: inwiefern kann das *Ergebnis* der Geschlechterdifferenz Aufschluss über deren *Ursprung* liefern?

20 Für Schmitz (2004) steht der Begriff „Embodiment" für „die Konstituierung des individuellen Körpers, seiner Strukturen und Funktionen in einem Netzwerk gesellschaftlicher und kultureller Praxen […] Damit sind Sex und Gender, Körper und Kultur, untrennbar miteinander verwoben" (ebd., S. 10 f.). Demzufolge ist Embodiment bei Schmitz (2002, 2004) im Kontext von körperlicher Materialität gedacht. Der Rekurs auf diesen Begriff kann in der Geschlechterforschung jedoch auch anders erfolgen, beispielsweise im Hinblick auf die geschlechtliche Bedeutungszuschreibung an Körperlichkeit (vgl. Schmitz 2004, S. 13).

> „Was bedeutet ein Befund, der in Gehirnen von Erwachsenen Unterschiede in der Struktur oder in Aktivierungsmustern bei der Lösung bestimmter Aufgaben beschreibt? Ist er ein Beleg für die Natürlichkeit, für die biologische Verankerung und im Extrem sogar für die genetische Determination eines solchen Unterschieds? Nur weil er sich in der biologischen Struktur widerspiegelt? Oder kann eine solche Strukturdifferenz selbst Ergebnis von Erfahrung, von sozialen und kulturellen Einflüssen sein?“ (ebd., S. 9).

Es geht Schmitz (2002) in ihrer kritischen Perspektive auf wissenschaftliche Praktiken in den Naturwissenschaften und im Besonderen in der Hirnforschung hinsichtlich einer Ontologisierung bzw. Biologisierung geschlechtlicher Unterschiede allerdings

> „nicht darum, anatomische oder funktionelle Ausprägungen im Gehirn zu negieren, sondern vielmehr darum, deren inter- und intraindividuelle Variabilität, sowie ihre zeitabhängige Konstituierung vor dem Hintergrund der umweltoffenen und dynamischen Hirnplastizität verständlich zu machen. Ein Hirnbefund […] lässt keine direkten Rückschlüsse auf genetische Determination oder hormonelle Prädisposition zu. Die Momentaufnahme der körperlichen Realität sagt uns noch nichts über ihre Konstituierungsprozesse, denen auch in der geschlechtlichen corpo-reality des Gehirns Rechnung zu tragen ist“ (ebd., S. 9).

Schmitz konstatiert für die Hirnforschung, dass „[d]ie Befundlage zu Geschlecht und Gehirn […] in allen Feldern der neurowissenschaftlichen Analyse enorm widersprüchlich“ sei (ebd., S. 10). Diese Aussage lässt sich jedoch ebenso auf den Bereich der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung generell übertragen. Denn das, was Schmitz am Beispiel der Hirnplastizität aufzeigt, gilt für die Beantwortung der Frage insgesamt, ob Geschlechterunterschiede biologisch präformiert oder kulturell bedingt sind: Diese Frage kann weder abschließend noch zufriedenstellend beantwortet werden, auch wenn einige der gängigen Ansätze innerhalb der Geschlechterforschung einen solchen Status konstatieren. Denn ausgehend von dem *Ergebnis* der Geschlechterdifferenz lässt sich kein Rückschluss auf deren *Ursprung* ableiten. Auch Hopfner und Leonhard (1966) verweisen auf das, was „an einem stellenweise festgefahrenen Diskurs über die Geschlechter […] nur allzu leicht übersehen wird, nämlich die nach wie vor bestehende *Offenheit der anthropologischen Fragen“* (ebd., S. 21, Herv. i. O.). Je nach Deutungsrahmen und heuristischen Vorannahmen kann demnach zur Erklärung von Geschlechterdifferenzen stets für eine der beiden Richtungen, d.h. eher für biologisch-natürliche oder kulturell-soziale Erklärungsmuster argumentiert

werden.[21] Das möchte ich anhand eines weiteren Beispiels von Schmitz plausibilisieren: In Anlehnung an eine Studie von Frost et al. (1999) zur geschlechtlichen Lateralisierung von Sprachfähigkeiten im Gehirn kommt Schmitz (2002) zu dem Schluss, dass je nach unterschiedlichen Interpretationsrahmen „Geschlechterunterschiede […] genetisch determiniert bzw. hormonell/metabolisch induziert sein, aber auch als Ergebnis neuronaler Plastizität aufgrund von Erfahrungseinflüssen […] auftreten oder schließlich eine Kombination aller dieser Faktoren widerspiegeln“ können (ebd., S. 12). Das heißt, je nach Interpretationsrahmen und epistemologischen Vorannahmen können anhand des gleichen vorliegenden Ergebnisses je unterschiedliche und zum Teil gegensätzliche Erklärungen für die Herkunft geschlechtlicher Unterschiede propagiert werden. So ist es auch nicht verwunderlich, dass sich innerhalb der Geschlechterforschung je nach zugrundeliegenden Heuristiken ganz unterschiedliche Positionen rekonstruieren lassen, die das Verhältnis von Natur/Kultur je individuell bewerten bzw. in je unterschiedliche Richtungen argumentieren. Problematisch wird es dann, wenn mit den Ansätzen ein Ausschließlichkeitsanspruch verknüpft ist, den keine der Positionen letztendlich einhalten kann (vgl. hierzu Abschnitt D). So kann das, was Ansätze der sozialkonstruktivistischen und dekonstruktivistischen Geschlechterforschung den biologisch-deterministischen Ansätzen vorhalten, nämlich, „daß nicht die Suche nach Wahrheit, sondern vorausgesetzte Ideologien das Denken bestimmten“ (Hopfner/Leonhard 1996, S. 13) meines Erachtens auch umgekehrt gedacht werden, wenn entsprechende Ansätze als Konsequenz ihrer Kritik für die soziale Konstruktion von Geschlecht ein epistemologisches Primat konstatieren.[22]

Allerdings ist in der Logik sozialkonstruktivistischer Ansätze die Frage nach dem *warum* bzw. *woher* einer binären Geschlechterdifferenz schlichtweg falsch gestellt. Dies betont auch Lindemann für konstruktivistische Ansätze, denn statt „die beiden Pole der Dichotomie [Natur versus Kultur, Anm. M.K.] gegeneinanderzusetzen, wird grundsätzlich in Frage gestellt, daß es sich um eine Dichotomie handelt“:

> „Ihre Stärke bezieht diese Denkrichtung daraus, daß sie konsequent an einer im Natur-Kultur-Streit leicht übersehenen ‚Binsenweisheit‘ festhält:

21 Vergleiche hierzu auch die Geschlechterkonstruktionen der Eltern in Abschnitt C.3.

22 Zwar ergibt es keinen Sinn im Kontext von konstruktivistischen Ansätzen mit dem Begriff der „Wahrheit“ zu argumentieren, allerdings lassen sich auch innerhalb der Rezeptionen konstruktivistischer Ansätze zum Teil ideologische Setzungen rekonstruieren, wenn es beispielsweise um das Ziel der Überwindung von Zweigeschlechtlichkeit geht. Hier zeigen sich wiederum Diskursvermischungen mit dekonstruktivistischen Ansätzen (vgl. Abschnitt A.I.1.4.). Demnach gilt der *Ideologieverdacht* nicht den zugrundegelegten erkenntnistheoretischen Heuristiken des sozialen Konstruktivismus, sondern betrifft einzelne Rezeptionen und deren Auslegungen der Grundannahme einer sozialen Konstruktion von Geschlecht (vgl. hierzu auch Abschnitt A.I.2.5.).

> Geschlechter sind nicht einfach da, sondern ihre Existenz ist sinnlich vermittelt. Es gibt zwei Geschlechter nur insofern, als Individuen andere als Männer oder Frauen wahrnehmen und sich selbst als das eine oder andere darstellen. Das Resultat dieser Praktiken ist eine Welt mit zwei Geschlechtern, denen die einzelnen jeweils ausschließlich und lebenslänglich angehören. Diese Verschiebung hat wichtige Konsequenzen. An die Stelle von Spekulationen über den Anteil ‚natürlicher' und ‚gesellschaftlicher' Determinationen tritt eine Analyse dessen, wie Geschlechter wahrgenommen werden, bzw. dessen, was die einzelnen dazu ‚tun', um als eine Person mit einem lebenslang gleichen Geschlecht wahrgenommen zu werden" (Lindemann 1993, S. 44f., Herv. i. O.).

Nichtsdestotrotz werden immer wieder missverständliche Debatten geführt, wenn es um das Thema Geschlecht als soziale Konstruktion geht. So spricht Rendtorff (2000) von einer „zentrale[n] Mißverständlichkeit" (S. 45), wenn davon ausgegangen würde, dass *konstruiert* das Gegenteil von *biologisch, wahr* bzw. *real* sei und es sich demnach nur um eine scheinbare Geschlechtsidentität bzw. -differenz handele:

> „Schon die Formulierung, etwas sei ‚nur konstruiert', weist in diese Richtung und unterschätzt bei weitem, in welcher Weise sich Konstruktionsprozesse in den Leib, in das Denken der Individuen, in die Kultur und ihre Übereinkünfte einschreiben" (ebd., S. 46).

Die vermeintliche Möglichkeit des Herstellens einer *ungeschlechtlichen* bzw. *ungendered* Persönlichkeit als Ziel diverser konstruktivistischer Ansätze bezeichnet Rendtorff daher als schlichtweg „naiv" (ebd., S. 46). Aus diesem Grund kritisiert Rendtorff u. a. eine in vielen Ansätzen propagierte bzw. angestrebte Nivellierung von Geschlechterdifferenz und führt dies auf ein in feministischer Tradition weit verbreitetes Denkverbot zurück: das nicht sein kann, was nicht sein darf. Demzufolge werden Geschlechterunterschiede negiert, da es sonst anscheinend für einige VertreterInnen keinen Ausweg aus einem geschlechtlichen Determinismus zu geben scheint, der in der Regel das weibliche Geschlecht benachteiligt (vgl. ebd., S. 53 ff., vgl. Abschnitt A.I.2.5.). Hintergrund ist dabei im Sinne der Nullhypothese (vgl. Hagemann-White 1984), dass mit Ungleichheit verbundene Geschlechterverhältnisse nur dann überwunden werden können bzw. eine „Perspektive der Veränderung nur dann aufrechtzuhalten zu sein" scheint, wenn „die natürlichen Differenzen […] zumindest hypothetisch gleich null sind" (Hopfner 1996, S. 177).[23]

23 Die Vorstellung, dass Ungleichheit nur überwunden werden kann, wenn Unterschiede gleich null sind, zeigt, dass implizit von einer Gleichsetzung von Differenz und Ungleichheit ausgegangen wird. Inwiefern eine solche Sichtweise problematisch ist und warum ich mich von einer solchen Perspektive distanziere, wird unter Abschnitt A.I.2.5. ausführlich hergeleitet.

Gerade in dem Bestreben, die Zweigeschlechtlichkeit zu überwinden, zeigen sich in einigen konstruktivistischen Ansätzen der deutschsprachigen Geschlechterforschung somit deutliche Anknüpfungspunkte an dekonstruktivistische Denktraditionen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass aufgrund der Diskursmischungen eine eindeutige Abgrenzung zwischen den verschiedenen Positionierungen der Geschlechterforschung bei näherer Betrachtung schwierig erscheint.

Ungeachtet dieser Uneindeutigkeiten innerhalb der Diskurse trat durch die Abkehr von der Sex/Gender-Dichotomisierung und die Perspektivverschiebung auf die soziale Konstruktion von Geschlecht der Körper im Kontext der Frage nach Geschlechterdifferenzen in wissenschaftlichen Debatten in den letzten Jahrzehnten eher in den Hintergrund. Gleichzeitig gab es jedoch einzelne VertreterInnen der deutschsprachigen Frauen- und Geschlechterforschung, die sich wiederum gegen eine „Verdrängung des Leibes aus der Geschlechterkonstruktion" (Lindemann 1993, S. 44) und für eine verstärkte Berücksichtigung des Körpers aussprachen (bspw. Lindemann 1993, Hirschauer 1989, 2004, 2008). Daher steht nun im folgenden Abschnitt die veränderte Rolle des Körpers im Kontext der (de)konstruktivistischen Geschlechterforschung im Zentrum der Ausführungen.

2.2 Zur Verknüpfung von Körper und Geschlecht

Bedingt durch die Verschiebung hin zu einer Betonung sozial-interaktiver bzw. diskursiver Herstellungsprozesse von Geschlechterdifferenz innerhalb der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung, kann man sagen, dass in aktuellen Diskursen über das Verhältnis von Körper und Geschlecht in Abgrenzung zu älteren Diskursen Körperlichkeit bzw. die geschlechtliche Relevanz des Körpers nicht mehr primär mit biologisch-genetischen Attributen verknüpft wird, sondern vielmehr die Frage im Fokus steht, welche Rolle der Körper im Kontext von konstruktivistischen und/oder diskursanalytischen Ansätzen im Rahmen von Geschlechterkonstruktionen spielt. Dabei kennzeichnet viele Ansätze eine Differenzierung in Leib und Körper, die u. a. auch innerhalb der Erziehungswissenschaft eine prominente Stellung einnimmt (vgl. Zirfas 2012). Eine mögliche Unterscheidung erfolgt hier durch die Vorstellung vom „Körper als dinglichem Phänomen einer begreifenden Außenwahrnehmung und vom Leib als Phänomen einer spürenden Innenerfahrung […]: Den Körper hat man, leiblich ist man" (ebd., S. 296). Im Kontext von Geschlecht betont u. a. Gesa Lindemann (1993) die Rolle des Leibes und versteht in Weiterführung der Arbeiten von Plessner und seinem Konzept der Verschränkung von Körper und Leib „die Evidenz des eigenen Geschlechts sowie das Verstricktsein in die Situation als ein körperlich-leibliches Phänomen":

„Im Erleben einer anderen Person gibt es eine – wie diffus auch immer – leibliche Erfahrung der eigenen Zuständlichkeit, diese wird mit Bezug auf den Körper als geschlechtlich bestimmt erlebt. […] Ein Geschlecht zu sein bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, eine psychische Geschlechtsidentität zu haben, sondern bezieht sich auf die unmittelbare leibliche Erfahrung, die durch die am Körper festgemachte Geschlechterbinarität strukturiert wird. Als leibliche Erfahrung kann die Evidenz des eigenen Geschlechts mehr oder weniger intensiv sein, eine Person kann sich zu einem gegebenen Zeitpunkt mehr oder weniger als Frau oder Mann spüren bzw. fühlen" (ebd., S. 50).

An die Ausführungen von Lindemann knüpft unter anderem Jäger (2004) an, die den Begriff des „körperlichen Leibes" (ebd., S. 103 ff.) prägt und auf die genannte Verschränkung verweisen möchte.[24] Während also einige VertreterInnen der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung die Wechselwirkungen zwischen Leib und Körper in den Fokus rücken, thematisieren andere AutorInnen lediglich den Körper.[25] Allerdings geht unabhängig von dieser Differenzierung derzeit eindeutig die Tendenz dorthin, Körper (und Leib) als je „kulturell determiniert" (Lindemann 1993, S. 45) zu begreifen, wenngleich unterschiedliche Vorstellungen darüber vorherrschen, was jeweils darunter zu verstehen ist.

So problematisiert beispielsweise Hirschauer (2004) mit Rekurs auf konstruktivistische und dekonstruktivistische Annahmen die Vernachlässigung der körperlichen Verfasstheit von Geschlechterdifferenzen in aktuellen Debatten. Denn für Hirschauer gilt der Körper als auf je unterschiedliche Weise „lebensweltlich thematisch" (ebd., S. 76) und für die „Praktiken der Geschlechterdifferenzierung ist er es insofern, als diese unserem Alltagswissen als körperlich fundiert gelten" (ebd.). Dieses Alltagswissen wurde sowohl durch die Arbeiten von Garfinkel (1967) als auch Butler (1991) verändert, da die jeweils der Ethnomethodologie und der butlerschen Diskursanalyse zu-

24 Ziel der Arbeit von Ulle Jäger (2004) ist es in Anknüpfung an Lindemann (1993) und mit Rekurs auf Bourdieus Habitustheorie einen Entwurf einer Theorie vorzulegen, die einen Beitrag zur Klärung der Frage leistet, wie soziale Strukturen einverleibt werden. Caracciolo (2005) attestiert Jägers theoretischer Studie zwar im Hinblick auf die Berücksichtigung der leiblichen Dimension des Körpers den „Verdienst", dass sie diese mit Sorgfalt präsentiert „und dabei eine Ontologisierung des Leibes" vermeidet. Gleichzeitig bemängelt er jedoch auch, dass Jäger eine Antwort auf die spannende Ausgangsfrage „was sich aus dem im Bereich der Geschlechterforschung zu verortenden Konzept der Körper-Leib-Verschränkung für die Inkorporierung von sozialen Strukturen im Allgemeinen ableiten lässt" (ebd., o. S.) schuldig bleibt.

25 Inwiefern diejenigen AutorInnen bei der Thematisierung des Körpers nicht auch Aspekte mit berücksichtigen, die definitorisch auch mit dem Begriff Leib verbunden werden könnten, wird nicht immer deutlich. Eine genauere Betrachtung und Analyse entsprechender Veröffentlichungen im Hinblick auf diese Frage würde an dieser Stelle jedoch zu weit führen.

grundeliegenden Argumentationen gegen ein „biologisches Alltagswissen" sprächen und dadurch „körperfeindlich" wirkten (Hirschauer 2004, S. 76). [26] Hirschauer kritisiert demnach die fehlende Berücksichtigung des Körpers als Medium geschlechtlicher Differenzierungsprozesse, was seiner Ansicht nach im Besonderen für dekonstruktivistische Ansätze und im Speziellen für diskursanalytische Positionierungen[27] gilt. Gleichzeitig konstatiert Hirschauer (2004) auch für die Ethnomethodologie – ein „relative[s] Desinteresse […] an einem Ursprung des Handelns in einem personalen Komplex aus Motiven, Intentionen und Selbstbeobachtung" (ebd., S. 73 f.) und damit eine Nicht-Berücksichtigung der körperlich-leiblichen Dimension von Praktiken.

Wie unterschiedlich das Verhältnis von Körper und Geschlecht je nach wissenschaftlicher Perspektive gedacht werden kann, macht Hirschauer (2008) in seinem Artikel „Körper Wissen Geschlecht. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs" zum Thema. In Anknüpfung an seine früheren Ausführungen von 2004 plädiert Hirschauer hier für eine Verknüpfung von Körper und Wissen. Zum Ausgangspunkt seiner Argumentationen über die Rolle des Körpers in wissenschaftlichen Diskursen, macht er eine von ihm konstatierte „körpersoziologisch begründete Verschiebung des Wissensbegriffs", was zur Konsequenz hat, dass die für die Wissenssoziologie relevante Frage nicht mehr lautet „*wer* etwas weiß", sondern vielmehr „*wie* etwas überhaupt gewusst wird" (ebd., S. 87, Herv i. O.). Dabei unterscheidet Hirschauer gängigen Abhandlungen entsprechend drei verschiedene Ebenen bzw. „Begriffe", auf denen eine Verknüpfung von Wissen und Körper vollzogen wird: „Diskurs, Kompetenz und Darstellung" (ebd., S. 82). Der Ebene der *Diskurse* ordnet Hirschauer die Verknüpfung *Wissen vom Körper* zu. Im Hinblick auf die Geschlechterthematik geht es auf dieser Ebene „um das kognitiv-sprachförmige oder diskursive Wissen über den Körper und die körperliche Fundierung der Geschlechterdifferenz" (Wetterer 2010, S. 11). Daneben stellt Hirschauer (2008) die Verknüpfung *Wissen im Körper*, in dieser geht es um die inkorporierte Ebene von Wissen bzw. in Hirschauers Worten um die „*Wissensträgerschaft*" des Körpers im Sinne einer Kompetenz (ebd., S. 85, Herv. i. O.).[28] Hier finden sich Anknüpfungspunkte zu Praxistheorien, wie bspw. Bourdieus Habituskonzept oder der ethnomethodologische Doing-Gender-Ansatz. In dieser Logik fungiert der

26 Dieses Zitat darf aufgrund seiner Verkürzung nicht in dem Sinne missverstanden werden, dass Hirschauer von einer körperlichen Verfasstheit von geschlechtlichen Unterschieden ausgeht, wovon er sich deutlich distanzieren würde. Ihm geht es vielmehr um das Aufzeigen der Vernachlässigung des Körpers in Geschlechterdebatten und auf dessen Rolle im Kontext einer *kulturellen* Determiniertheit.

27 Hier wäre trotz Hirschauers Kritik zu fragen, ob oder warum diese Kritik auf Judith Butler zutrifft, die in ihrem Werk „Körper von Gewicht" das Thema des Körpers in den Vordergrund stellt.

28 Auf dieser Ebene ließen sich beispielsweise Verknüpfungen zum Leibbegriff ziehen.

> „Körper als Träger von Praktiken und verfügt über ein Wissen, das seinen ‚Sitz' gerade nicht in der Sprache hat, sondern als körperliches Können verstanden wird. Und zu diesem Können gehören auch die inkorporierten Handlungsroutinen, […] auf die die Akteure im ‚doing gender' selbstverständlich zurückgreifen, ohne über sie Auskunft geben zu können" (Wetterer 2010, S. 12, Herv. i. O.).

In der dritten Zuordnung verknüpft Hirschauer (2008) Körper und Wissen zu *Wissen am Körper*. Hier nennt Hirschauer beispielhaft die Arbeiten von Goffman (1977), demzufolge der Körper „nicht eine Hülle [ist], die ein Bewusstsein verbirgt, sondern eine Fläche, die permanent Auskunft gibt" (Hirschauer 2008, S. 90), was als Darstellungsebene bezeichnet werden kann.

Im Kontext von Hirschauers Plädoyer für eine spezifische Denkweise von Körpern und deren Rolle im Hinblick auf Praktiken möchte ich seiner Kritik widersprechen, dass die Ethnomethodologie zwangsläufig die körperliche Verfasstheit von geschlechtlichen Praktiken negiert. Zwar stimme ich Hirschauer zu, dass Garfinkel (1967) ähnlich wie Butler (1991) auch „zeichentheoretische Argumente" (Hirschauer 2004, S. 76) zur Erklärung für Praktiken der Geschlechterdifferenzierung, wie bspw. bei der geschlechtlichen Geburtsregistrierung anhand von Genitalien, heranzieht. Im Unterschied zu dekonstruktivistischen bzw. diskursanalytischen Ansätzen gehen ethnomethodologische Ansätze allerdings nicht zwangsläufig von einer „unabweisbaren *Sozialität des Körpers* als immer schon sprachlich durchdrungenem Objekt" aus, wie Hirschauer behauptet (ebd., S. 77). Wenngleich sowohl im Doing-Gender-Ansatz als auch in Butlers diskursanalytischem Ansatz die Rede von performativen Akten ist, so meint Performativität jedoch jeweils etwas anderes:

> „Butlers Begriff des Performativen bestimmt die Theatralität des Alltagshandelns nach dem Modell von Austins *Sprechakt*theorie. Diese kann das Handeln ohne Körper konzipieren, weil dieser beim Sprechen eine vergleichsweise triviale Rolle spielt. Gerade das Geschlecht wird aber nicht primär in isolierten Sprechakten konstituiert […], sondern im praktischen Einsatz spezifischer Gesten, Gesichter, Gangarten und Kleidungsstücke" (Hirschauer 2004, S. 77, Herv. i. O.).

Hier wird sichtbar, dass sich Butler nicht für die Mikroebene der konkreten performativen Herstellung von Geschlecht interessiert, sondern für eine „diskursive Performativität" (Butler 1995, S. 148) von Geschlecht.[29] Da der An-

29 Hier zeigt sich allerdings die Relevanz der Frage, was in dekonstruktivistischen und diskurstheoretischen Ansätzen unter Text zu verstehen ist. So vertreten diskurstheoretische Ansätze in der Regel einen Textbegriff, der weit über gesprochene Sprache hinausgeht (vgl. Reckwitz 2008). Das heißt, auch innerhalb diskursiver Performativität wäre die Berücksichtigung der von Hirschauer genannten relevanten Ebenen von Geschlechterkonstruktio-

satz des *doing gender* die Herstellung von Geschlechterdifferenzen eben nicht allein in sprachlichen Interaktionen verortet, berücksichtigt dieser somit die im Zitat letztgenannten Aspekte durchaus.[30] Im oben wiedergegebenen Zitat von Hirschauer lässt sich vielmehr eine gegenteilige Tendenz ablesen, nämlich dass Geschlechterkonstruktionen durch die Betonung der körperlichen Akte und der Inkorporiertheit zu sehr auf der Ebene von einzelnen AkteurInnen angesiedelt und nicht als Prozesse angesehen werden, die in sozialen Interaktionen vor allem interaktiv hergestellt werden, was aus ethnomethodologischer Perspektive kritisiert werden könnte. Zwar ist die Geschlechterdarstellung, wie Hirschauer plausibilisiert, durchaus auf Ebene einzelner AkteurInnen wirksam:

> „Schon bei der Betrachtung des Körpers in symbolischer Interaktion kommen mit Kleidungsstücken und anderen Darstellungsaccessoires bestimmte Artefakte ins Spiel" (Hirschauer 2004, S. 78).

Allerdings ist Geschlecht nichts, was eine Person ausschließlich alleine konstruiert, sondern es wird immer in einem sozialen Kontext wirksam, geht damit über einzelne Personen und deren körperliche Verfasstheit hinaus und lässt sich vor allem in sozialen Interaktionen *zwischen* den AkteurInnen verorten. Auf diesen Aspekt verweist beispielsweise Gesa Lindemann, wenn sie schreibt:

> „Selbst als unmittelbare leibliche Erfahrung, gewissermaßen unter der eigenen Haut, hat eine Person ihr Geschlecht nicht allein, und umgekehrt wird die soziale Struktur Geschlecht nur in und durch die leibliche Erfahrung real" (ebd., S. 52 f.).

Alles in allem kann jedoch festgehalten werden, dass im Kontext der konstruktivistischen Geschlechterforschung derzeit wieder vermehrt über die Bedeutung des Körpers gesprochen wird. Mit dieser Entwicklung geht auch eine verstärkte Bezeichnungspraxis einher, von Prozessen des *doing gender* als soziale (Differenzierungs-)Praktiken zu sprechen. Auch Hirschauer (2004) plädiert beispielsweise dafür, von Praktiken zu sprechen, um die körperliche Dimension zu berücksichtigen:

> „*Der* Körper ist immer eine Konstruktion je spezifischer Diskurse. Er existiert aber auch relativ zu je spezifischen Praktiken […]. Der Körper

nen denkbar, je nachdem, welcher Textbegriff zugrunde liegt, an dem die diskurstheoretischen Bemühungen ansetzen. Diese Diskussion weiter auszuführen ist allerdings nicht Sinn und Zweck dieser Dissertation.

30 Vgl. hierzu den nachfolgenden Abschnitt A.2.3. Auf die Problematik, dass es allerdings einen Unterschied macht, ob etwas *theoretisch* in einer Doing-Gender-Perspektive hergeleitet werden kann, oder ob es auch *empirisch* zugänglich ist, verweise ich in meiner Ergebnisdiskussion unter Abschnitt D.

ist also nicht aprioristisch *vorauszusetzen*, er ist aber auch nicht bloß als *Resultat* von Diskursen und Praktiken zu verorten, er steckt vielmehr *in* den Praktiken" (ebd., S. 75, Herv. i. O.).

Auch die vorliegende Dissertationsstudie verfolgt eine solche Vorstellung von Prozessen des *doing gender*. Was im Kontext der vorliegenden Studie damit gemeint ist, von sozialen Differenzierungspraktiken zu sprechen, wird im folgenden Kapitel erörtert.

2.3 Prozesse des *doing gender* als soziale (Differenzierungs-)Praktiken

Murray (1996) verweist in Anlehnung an u. a. Acker (1990) und Lorber (1994) auf einen common sense innerhalb konstruktivistischer Frauen- und Geschlechterforschung, nämlich dass Geschlecht auf drei verschiedenen Ebenen konstruiert wird:

> „First, gender is a system of social relationships that infuses and informs the organizations of society's institutions […]. As an organizing system, gender interacts with and influences institutional structures, such as economic structures, the family, religion, and so on. Thus, at one level, gender is a social structure in process: It is constantly changing; it has a history; and it is linked to other structures. […] Second, at the interactional level, gender is an accomplishment: the management of situated conduct in relation to normative conceptions of appropriate attitudes and activities for one's ‚sex category' (West and Zimmerman 1987, 3). Gender, in other words, is something people ‚do' in and through the interactions […]. Finally, gender is an attribute of individuals, inasmuch as individuals are the ones who do gender in interactions. However, the idiom for that doing comes from the institutional arena and the unequal power relation that prevail there" (Murray 1996, S. 370).

Demzufolge gibt es unterschiedliche Ebenen, die fokussiert werden können, wenn man Geschlecht empirisch in den Blick nehmen möchte. Diese Ebenen sind zwar in empirischen Studien in der Regel analytisch getrennt, allerdings verweist Murray darauf, dass alle Ebenen nichtsdestotrotz miteinander verknüpft sind:

> „Gender is constantly being constructed at all three levels: *structurally, interactionally,* and *individually* (as a continual self-assessment of one's gendered attributes). Each level is analytically separate yet practically connected. Gender as a social structure in process is the context for gen-

der as an interactional accomplishment[31] – with each of these serving as the daily domain for individual social actors. Examing gender at any one of these levels elucidates the other two“ (Murray 1996, S. 371, Herv. M.K.).

Der Ansatz des *doing gender* setzt auf der zweiten Ebene an, auf der Geschlecht interaktiv hergestellt wird. Aber wie lassen sich diese Konstruktionsprozesse auf der Mikroebene dann weiter konkretisieren bzw. was heißt dann *doing gender* konkret? In ihrem Artikel „Was heißt eigentlich ‚doing gender‘?“ setzt sich Helga Kotthoff (2002) mit ebendieser Frage auseinander. Je mehr man sich mit den Ausführungen, zahlreichen Veröffentlichungen und Studien auseinandersetzt, die sich innerhalb des in den letzten Jahrzehnten etablierten Doing-Gender-Ansatzes verorten, so scheint die von Kotthoff formulierte Frage durchaus berechtigt. Während *doing gender* ganz grundlegend als „sozialer Konstruktionsprozess von Geschlechtlichkeit“ bezeichnet werden kann, ergeben sich in der Auseinandersetzung mit der Vielzahl an Publikationen im wissenschaftlichen Feld Uneindeutigkeiten, was konkret mit dem englischen Schlagwort bezeichnet werden soll und auf welche Ebenen dieses *doing* abzielt. Des Weiteren scheint es, dass je nach Rekurs auf unterschiedliche AutorInnen eine andere Ausdifferenzierung dessen verbunden ist, welche epistemologischen Grundannahmen mit diesem Rückbezug verknüpft sind. Wie bereits erwähnt, zeigt sich in den letzten Jahren jedoch verstärkt die Tendenz, Prozesse des *doing gender* mit dem Begriff der Praktiken zu verbinden. Praktiken definiert Schatzki (1996) als den Ort, in dem Soziales hervorgebracht wird und spricht dabei von „doings and sayings“ (ebd., S. 89). *Doing* verweist laut Hirschauer (2004) dann auf eine ethnomethodologisch orientierte „Heuristik, mit der sich kompakte soziale Tatsachen temporalisieren und als praktische Vollzugswirklichkeiten dekomponieren lassen“ (ebd., S. 73). Ein Fokus auf Doing-Gender-Prozesse von AkteurInnen im Feld der Kindertageseinrichtung nimmt somit situative Praktiken als Analyseeinheit des Sozialen in den Blick[32] (vgl. Reckwitz 2003). In der Perspektive der Ethnomethodologie sind Praktiken dabei etwas, was den handelnden AkteurInnen in erster Linie weder bewusst noch reflexiv zugänglich ist (vgl. Hirschauer 2004, S. 74).

„Das handlungsrelevante Wissen, das Wissen also, das in der Praxis zum Tragen kommt, ist ganz offensichtlich nicht deckungsgleich mit dem kognitiv-sprachförmigen Wissen, über das die Akteure explizit Auskunft

31 Wenn Geschlecht beispielsweise keine gesellschaftlich relevante Kategorie wäre, würde vermutlich interaktiv auch nicht darauf rekurriert werden.

32 In ethnomethodologischen Ansätzen interessiert mehr die *Realisation* der Praktiken, als die *Genese* bzw. der Ursprung des zugrunde gelegten impliziten Wissens. Darin unterscheidet sich die Ethnomethodologie beispielsweise deutlich von den Arbeiten von Pierre Bourdieu.

> geben können und in dessen Medium sich auch deren Selbstverständigung vollzieht“ (Wetterer 2010, S. 10).

Hier zeigt sich die von Hirschauer (2008) konstatierte Verknüpfung vom *Wissen im Körper*, das zwar inkorporiert, aber nicht unbedingt sprachlich oder reflexiv zugänglich ist. An die Ausführungen von Hirschauer anknüpfend, konstatiert Wetterer (2010) daher eine Relevanz des Körpers für geschlechtliche Praktiken und deren wissenschaftliche Analyse:

> „Wenn das praktische Wissen seinen ‚Sitz‘ weniger im Kopf als vielmehr im Körper hat, wird der Körper zu einem zentralen Bezugspunkt für die Rekonstruktion des wechselseitigen konstitutiven Zusammenhangs von Geschlechterwissen und sozialer Praxis“ (Wetterer 2010, S. 11).

Damit unterscheiden sich *Praktiken* von *Handlungen*, „die nach einem Impuls und einem Sinnstiftungszentrum“ verlangen (Hirschauer 2004, S. 73). Daher sei es zwar im Kontext von *Handlungen* durchaus sinnvoll nach dem *Warum* oder dem *Wozu* zu fragen, eine *Praktik* hingegen laufe immer schon ab und die entsprechende Frage laute vielmehr „*wie* ‚man‘ oder ‚Leute‘ sie praktizieren.“ (ebd.).

> „In den Praktiken der Geschlechtsdarstellung, die Personen ein bestimmtes Selbst verleihen, ist der Körper vor allem ein Kommunikationsmedium. Eine *Handlungs*theorie der Geschlechtsdarstellung würde das Wissen vom Akteur verlangen, eine Praxistheorie verlangt vom Akteur ein Vergessen und das Wissen von seinem Körper“ (Hirschauer 2004, S. 78, Herv. i. O.).

Dabei ist der Begriff der Praktik ein zentrales Element in Praxistheorien, die Reckwitz (2003) in seinem vielbeachteten Artikel „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken“ in Abgrenzung zu alternativen Sozial- und Kulturtheorien definiert. In einem späteren Artikel zum Verhältnis von „Praktiken und Diskurse[n]“ definiert Reckwitz (2008) Praktiken „als die kleinste Einheit der sozial- und kulturwissenschaftlichen Analyse“, die sich mittels einer „materialen Verankerung in Körpern und Artefakten“ sowie durch eine „Abhängigkeit von implizitem Wissen“ kennzeichnen (ebd., S. 188).

Reckwitz (2003) verweist darauf, dass in zahlreichen Forschungsfeldern der Sozialwissenschaft „praxeologische Denkfiguren zum Einsatz“ kommen (ebd., S. 284). Dies gilt auch für die Ethnomethodologie im Sinne Garfinkels, die Reckwitz (2003) zu den praxeologischen Forschungsansätzen zählt und dabei den wachsenden Einfluss einer praxeologischen Perspektive auf die Geschlechterforschung betont:

> „Entscheidend für ein praxistheoretisches Verständnis ist die Identifizierung von ‚Geschlecht‘ […] mit den körperlichen und öffentlichen ‚performances‘ von Geschlechtlichkeit: Geschlecht stellt sich als ein

‚doing gender' dar und muss als ein solches analysiert werden. Der konzeptionelle Gegner dieser Perspektive ist zunächst in der Reifizierung von Geschlecht als dem ‚inneren' Kern einer Person zu suchen: einem naturalen oder psychologischen Kern oder einer fixen ‚inneren' Geschlechtsidentität, aber auch in einem entkörperlichten Verständnis von Geschlecht als binärem Code innerhalb von Diskursen und Texten" (ebd., S. 285).

Für Reckwitz (2003) und auch für Wetterer (2010) scheint demnach außer Frage, dass der Körper als Träger von Praktiken auch im Kontext von Prozessen des *doing gender*, d.h. im Rahmen von sozialen (Geschlechterdifferenzierungs-)Praktiken eine zentrale Rolle spielt. Beide widersprechen damit zwangläufig der bereits im vorherigen Abschnitt genannten Kritik Hirschauers (2004), die Ethnomethodologie kennzeichne sich durch ein fehlendes Interesse an der körperlich-leiblichen Verfasstheit von Geschlechterdifferenzen.

Wenn Prozesse des *doing gender* als soziale Differenzierungs*praktiken* verstanden werden, zeigt sich in der Gegenüberstellung von Praktiken und Diskursen – wie sie Reckwitz (2008) in seinem gleichnamigen Artikel vollzieht – eine weitere wesentliche Abgrenzung zu diskursanalytisch orientierten dekonstruktivistischen Ansätzen, wie bspw. Butlers Arbeiten (1991):

„Die praxeologischen und diskurstheoretischen Versuche, jeweils Praktiken bzw. Diskurse als die eigentliche Grundlage des Sozialen/Kulturellen zu präsentieren, stehen einander als zunächst inkommensurabel gegenüber. In beiden Vokabularen kommt der Leitbegriff des jeweils anderen als *Phänomen* vor, dem jedoch eine sekundäre Rolle zugeschrieben wird: Aus praxeologischer Sicht sind Diskurse selbst nichts anderes als Praktiken, d.h. wiederum bestimmte – häufig artefaktgestützte – Aktivitäten der Produktion und Rezeption von Äußerungen, die von einem impliziten Wissen der Hervorbringung und Rezeption getragen werden. Aus diskurs- und kommunikationstheoretischer Sicht bilden – jedenfalls in den radikalsten Versionen – sogenannte nicht-diskursive Praktiken selber letztlich Diskurse […], wenn sie nicht sozial irrelevant sein wollen" (Reckwitz 2008, S. 194, Herv. i. O.).

Mit dieser *Diagnose* spricht Reckwitz einen impliziten wissenschaftsinternen bzw. disziplinären Streit um die Vorherrschaft epistemologischer Positionen an, wie er auch für die (erziehungswissenschaftliche) Geschlechterforschung rekonstruierbar scheint. Hier lassen sich erneut Verbindungslinien zum vorherigen Abschnitt ziehen, in dem es um die veränderte Rolle des Körpers innerhalb der Geschlechterforschung ging. Ähnlich der Kritik von Hirschauer (1989) und Lindemann (1993), die eine zunehmende De-Thematisierung bzw. mangelnde Berücksichtigung der körperlichen Dimension bzw. Verfasstheit von Geschlechterdifferenz als Folge der konstruktivistischen Wende

in der Frauen- und Geschlechterforschung beklagten, sieht auch Reckwitz (2008) in diesem Sachverhalt – der offenbar nicht nur für die Geschlechterforschung gilt, da Reckwitz im Kontext der Sozialtheorie argumentiert – einen Grund, warum praxeologische Perspektiven lange in den Hintergrund traten, aber nun verstärkt als Folge eines „Practice Turn" (Reckwitz 2003, S. 282) wieder an Relevanz gewinnen:

> „Aus praxeologischer Sicht ist der Primat der sozialen Praktiken […] lange Zeit verdeckt worden: Die theoretizistische, rationalistische Annahme einer scheinbaren Nachrangigkeit des Impliziten und Körperlichen habe die praxeologische Perspektive verhindert. Die Praxistheorien rehabilitieren ihrem eigenen Selbstverständnis nach das in einer charakteristisch neuzeitlichen ‚rationalistischen' Sichtweise Vernachlässigte, das Primäre, das ins Sekundäre abgeschoben wurde: das implizite Wissen und die kulturelle Materialität der Körper und Artefakte" (Reckwitz 2008, S. 194, Herv. i. O.).

So zeigt Reckwitz auf, dass Diskurstheorie und Praxeologie sich aufgrund unterschiedlicher Intentionen „zunächst als konträr wahrnehmen":

> „Aus praxeologischer Sicht stehen die Diskurstheoretiker unter dem Verdacht, den Intellektualismus zu stützen, aus diskurstheoretischer Perspektive scheinen die Praxeologen latent einer Basis-Überbau-Unterscheidung nachzuhängen" (ebda.).

Ziel seines Artikels ist es, einen Vorschlag zu unterbreiten, den „Dualismus von Praxeologie und Diskurstheorie" zu überwinden, wenngleich „beide im weiteren Sinne sinnrekonstruktive, qualitative Forschung betreiben" und sich jeweils durch „Unterschiede in der Zugänglichkeit des Gegenstandes" kennzeichnen (ebd., S. 195).[33] Dennoch plädiert Reckwitz dafür, „Praktiken und Diskurse nicht als zwei unabhängige Gegenstände zu separieren, […] sondern als zwei aneinander gekoppelte Aggregatszustände der materialen Existenz von kulturellen Wissensordnungen zu begreifen" (ebd. S. 202):

> „In dieser Perspektive ist die soziale und humane Welt […] aus Praktiken zusammengesetzt, die sich als Wiederholung und permanente Verschiebung von Mustern der Bewegung und der Äußerung von aktiven Körpern und Dingen verstehen lassen, welche zugleich durch Formen impliziten Wissens […] zusammengehalten und ermöglicht werden" (ebd.).

33 Einen gelungenen Versuch, den von Reckwitz (2008) propagierten Ansatz der Praxis-Diskurs-Formation sowohl theoretisch als auch empirisch auf das Thema „Ethnizität" zu übertragen, stellt die Studie von Melanie Kuhn (2013) mit dem Titel „Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft" dar.

Dieser Logik folgend, sind Diskurse dann

> „eine spezifische Menge von Praktiken […], sie sind diskursive Praktiken, die sich zunächst auf der gleichen ‚flachen' Ebene verstreuter Praktiken insgesamt bewegen, damit weder einen Oberflächen-Überbau noch einen tiefenstrukturellen Unterbau der Praxis bilden. Diskurse (diskursive Praktiken) unterscheiden sich dadurch, daß sie *Praktiken der Repräsentation* darstellen, das heißt Praktiken, in denen Objekte, Subjekte und Zusammenhänge auf eine bestimmte, regulierte Weise dargestellt werden und in dieser Darstellung als spezifische sinnhafte Entitäten erst produziert werden" (ebd., S. 203, Herv. i. O.).

Es zeigt sich also, dass je nach erkenntnistheoretischer Verortung etwas je Unterschiedliches darunter verstanden werden kann, wo und wie Geschlecht hergestellt wird – d.h. beispielsweise diskursiv oder interaktiv – bzw. welche der von Murray (1996) genannten Ebenen empirisch untersucht wird. *Doing gender* als soziale (Differenzierungs-)Praktiken zu verstehen, bedeutet dann, „die interaktive Herstellung, das variable Relevantwerden des Geschlechts *in* alltagsweltlichen Praktiken" (Kelle 2004, S. 640, Herv. i. O.) empirisch in den Blick zu nehmen. Dies ist auch die Perspektive, die im Rahmen der vorliegenden Studie verfolgt wird.

2.4 Der ethnomethodologische Doing-Gender-Ansatz: Geschlechterdifferenzierung statt Geschlechterdifferenz – eine kritische Betrachtung

In diesem Abschnitt werden erneut die Grundzüge eines ethnomethodologischen Ansatzes diskutiert, indem auf kritisierte Aspekte eingegangen wird, die die Diskussion innerhalb der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung bis heute bestimmen. Ziel ist es, das spezifische Verständnis des Doing-Gender-Ansatzes weiter zu konturieren, das in der vorliegenden Studie verfolgt wird. Insgesamt fokussiert die Studie Geschlecht als eine interaktiv hergestellte Differenzkategorie. Der entscheidende Unterschied zu anderen, lange Zeit in der Geschlechterforschung vorherrschenden Ansätzen und dem Ansatz des *doing gender* besteht im Wesentlichen darin, dass der ethnomethodologische Blick auf die *situativen* Herstellungsprozesse von Geschlecht gerichtet ist, die als in situationsübergreifende institutionelle Dimensionen eingebunden verstanden werden (vgl. Gildemeister 2008a):

> „In one sense, of course, it is individuals who ‚do' gender. But it is a situated doing […] an emergent feature of social situations: both as an outcome of and a rationale for various social arrangements and as a means of legitimating one of the most fundamental divisions of society" (West/Zimmerman 1987, S. 126).

Der Akzent des Doing-Gender-Ansatzes liegt somit wie bereits hergeleitet, nicht auf den einzelnen Subjekten, sondern auf interaktiven Geschlechterkonstruktionen. Demzufolge fokussiert diese Perspektive „nicht auf die ‚inneren' Prozesse der einzelnen Akteurin, sondern auf ‚äußere', beobachtbare Prozesse zwischen Akteurinnen; in ihrem Tun realisieren sie gewissermaßen eine geteilte Wirklichkeit" (Kelle 2000, S. 119). Damit ist Geschlecht in dieser Perspektive eine *Prozesskategorie* und von Ansätzen abgegrenzt, die Geschlecht in erster Linie als *Strukturkategorie* oder *Identitätskategorie* verstehen. Als Strukturkategorie fungiert Geschlecht im Sinne eines sozialen Platzanweisers bzw. eines Schichtungsmerkmals in seiner gesellschaftlichen Verschränkung in Strukturen (vgl. Becker-Schmidt 1993). Als Identitätskategorie wird Geschlecht hingegen besonders im Rahmen von Sozialisationsansätzen betrachtet. Zu den im deutschen Sprachraum bekanntesten VertreterInnen, die Geschlecht hingegen im Sinne des *doing gender* in erster Linie als Prozesskategorie in den Blick nehmen, zählen u. a. Hagemann-White (1984), Hirschauer (1989, 1993,) Gildemeister und Wetterer (1995, 2001).[34] Im Hinblick auf diese Position konstatiert Kelle (2000), dass es „gerade konstitutiv für das selbstverständliche und, wenn man so will, störungsfreie Ablaufen kultureller Praktiken [ist], daß die Akteure nicht explizit wissen, *wie* sie tun, was sie tun" (ebd., S. 120, Herv. i. O.). Ethnomethodologischen Grundprinzipien folgend, setzt die Debatte um die Konstruktion von Geschlecht vor allem auf der Ebene von Alltagswissen und -handlungen an. Sie fragt nach der interaktiven Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit, aber auch nach Veränderungsmöglichkeiten in den Konstruktionsprozessen, deren Zielsetzung die Vervielfältigung der Geschlechter sein soll (vgl. Kahlert 2000, S. 39 ff.). Mit der ethnomethodologischen Perspektive geht eine grundsätzliche Abwendung von einzelnen Subjekten und Fragen im Zusammenhang mit der Intentionalität ihres Handelns einher (vgl. Hirschauer 2004, S. 74). Zudem setzt diese an der Kritik von West und Fenstermaker (1995) an, die beklagen, dass innerhalb der Geschlechterforschung kulturelle Artefakte, Symbole, Ideologien und interaktive Prozesse sowie gesellschaftlich-strukturelle Hierarchisierungen im Kontext von Geschlecht konzeptionell nicht zusammengedacht werden. Auch Kelle (2000) sieht in einem ethnomethodologischen Verständnis der sozialen Konstruktion von Geschlechterdifferenz das „analytische ‚missing link'" zwischen verschiedenen Ebenen, indem die Ethnomethodologie den „situierten, alltäglichen Vollzug kultureller Praxis [analysiert], um zu verstehen, wie soziale ‚Tatsachen' ihren Status als solche erhalten" (ebd., S. 119, Herv. i. O.).

34 Zwar werden diese AutorInnen der konstruktivistischen Geschlechterforschung zugerechnet, dennoch lassen sich in vielen dieser Ansätze auch dekonstruktivistische Anleihen wiederfinden. Siehe hierzu Abschnitt A.I.1.4.

Im Zuge der verstärkten Rezeption des ethnomethodologisch-konstruktivistischen Ansatzes kam es seit den 1990er Jahren nicht nur auf theoretischer Diskursebene, sondern besonders auch innerhalb der empirischen deutschsprachigen Geschlechterforschung zu einem deutlichen Wandel der Perspektive: statt weiterhin danach zu fragen, *was* unter bestimmten sozialen Kategorien wie z. B. Geschlechterdifferenz zu verstehen ist, wurde gerade in empirischen Studien der Fokus auf die Frage nach dem *Wie* der Herstellung der Geschlechterdichotomie im alltäglichen Handlungsvollzug verschoben (vgl. Kelle 2000, 2001, Faulstich-Wieland et al. 2004, Fritzsche 2007). So haben in der Frauen- und Geschlechterforschung in den letzten Jahren konstruktivistische Positionen mehr Aufmerksamkeit erfahren als diskurstheoretische Ansätze, da sie

> „einen Ausweg aus alten gesellschaftstheoretischen Sackgassen […] versprechen, indem sie mit einer gewissen Radikalität nicht die als sekundär erachteten sozialen Folgen von Geschlechterungleichheit, sondern den Prozeß der Geschlechterunterscheidung selbst zum Gegenstand erheben und statt gesamtgesellschaftlicher Strukturen soziale Handlungen fokussieren“ (Gottschall 1997, S. 479).

Sowohl der ethnomethodologische Doing-Gender-Ansatz (Kessler/McKenna 1985, West/Zimmerman 1987) als auch der daran anknüpfende Doing-Difference-Ansatz (West/Fenstermaker 1995a) stellen eine „paradigmatische Gegenposition zu makrosoziologischen gesellschaftstheoretischen Ansätzen“ (Gottschall 1997, S. 481) dar, indem sie Geschlechterdifferenzen mikrosoziologisch erklären:

> „Unter Rekurs auf die Arbeiten von Garfinkel und Goffman können so alltagsweltliche wie wissenschaftliche Vorstellungen von einer angeblich natürlichen Zweigeschlechtlichkeit und damit verbundener Verhaltensdifferenzen als soziale Konstruktion analysiert und in ihrem Beitrag zur Legitimation von Geschlechterungleichheit kritisiert werden“ (ebd.).

Neben der Betonung ihrer deutlichen Potenziale, gibt es jedoch zahlreiche kritische Stimmen zu ethnomethodologischen Studien bzw. der zugrundeliegenden Methodologie. Beispielsweise spricht Koeck (1976) davon, dass Garfinkel im Rahmen seiner Ethnomethodologie radikaler als andere VertreterInnen des interpretativen Paradigmas an der „Zerstörung eines ontologisierenden Wirklichkeitsverständnisses“ beteiligt ist (ebd., S. 262). Häufiger Gegenstand von Kritik ist die sogenannte *ethnomethodologische Indifferenz*, die für eine wertfreie Betrachtung bei der Rekonstruktion der Methoden des Alltagshandelns steht, was Garfinkel (1967) als notwendiges Prinzip ethnomethodologischer Betrachtungen ansah. Koeck (1976) sieht allerdings gerade im Konzept einer Vollzugswirklichkeit und der damit einhergehenden eth-

nomethodologischen Indifferenz einen Schwachpunkt im Ansatz von Garfinkel, da dieser somit unkritisch sei:

> „Die ethnomethodologische Indifferenz verbietet weiterhin die Frage nach der Richtigkeit gesellschaftlicher Normen. Alle gesellschaftlichen Normen gelten als sinnvoll und es kann nicht hinterfragt werden, welchen Interessen sie dienen" (ebd., S. 270).

Kritisiert wird weiterhin, dass die Ethnomethodologie auf die Betrachtung der Interaktionen zwischen Subjekten reduziert sei und damit Fragen von gesellschaftlichen Normen und deren Wirkungen generell außen vor lasse. So beanstandet beispielsweise Tervooren (2006), dass die sozialkonstruktivistische, ethnomethodologische Spielart des Doing-Gender-Ansatzes Strukturen vernachlässigt und damit das, „was die Subjekte vorfinden, unterbelichtet" lässt (ebd., S. 16). Der Diskurs um dieses sogenannte *strukturtheoretische Defizit* begleitet die ethnomethodologische Theorie und Forschung von Beginn an und wird nach wie vor kontrovers geführt (vgl. beispielhaft Thorne 1990, Hirschauer 2001, Villa 2011, Kuhn 2013). So kritisiert Villa (2011) beispielsweise am ethnomethodologischen Zugang, dass dieser nicht berücksichtige, wie Differenzierungsprozesse „im Rahmen strukturierter Macht- und Herrschaftsverhältnisse […] situationsübergreifend und historisch sedimentiert sind" (ebd., S. 91). Im Kontext der Geschlechter- und Differenzforschung ist daher häufig die Rede von dem sogenannten *ungleichheitstheoretischen Defizit,* sozusagen eine Folge des ethnomethodologischen Strukturdefizits:

> „Als übergeordnetes Problem kann das sogenannte *ungleichheitstheoretische* Defizit der Ethnomethodologie gelten. Neben dieser grundlegenden theoretischen und methodologischen Schwierigkeit, von der mikrologischen Differenzproduktion auf der Interaktionsebene auf makrostrukturelle, gesellschaftliche und politische Ungleichheitsverhältnisse zu schließen, wird für die Ethnomethodologie neben anderen Aspekten ein Mangel an Historizität und Biografizität und – verglichen mit dekonstruktiven Ansätzen – ein Mangel an politischer Ambitioniertheit konstatiert" (Kuhn 2013, S. 63, Herv. i. O.).[35]

Unter anderem wird ethnomethodologisch orientierten Studien daher vorgeworfen, dass sie sich konzeptionell nicht dazu eignen würden, die Produktion bzw. Reproduktion sozialer Ungleichheit angemessen erfassen zu können (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013). Aus Sicht der KritikerInnen ist *Ungleich-*

35 So kritisieren bspw. Gottschall (2000) und Kubisch (2008) am ethnomethodologischen Doing-Difference-Ansatz von West/Fenstermaker (1993, 1995) dessen mangelnde Historizität, Dausien und Kelle (2005) hingegen dessen fehlende Biographizität (vgl. zu dieser Kritik auch Diehm et al. 2013).

heit dabei vorwiegend auf der Strukturebene von Gesellschaft empirisch abbildbar, da es sich zunächst um ein „makrosoziologisches Phänomen" im Sinne einer „Ungleichverteilung von Ressourcen in der Bevölkerung" handele (Riedel 2001, S. 221, zit. n. Diehm et al. 2013, S. 32). Folgt man dieser Argumentationslinie, dann müsste eine strukturanalytische Ungleichheitsforschung überwiegend quantitativ ausgerichtet sein.[36]

> „Wenn sich Ungleichheit erst auf der Makroebene als Relation abbildet, oder genauer gesagt, ein Ungleichheits*verhältnis* zwischen Gruppen darstellt, dann erscheint die Analyse von Ungleichheit im ethnomethodologischen Theorieprogramm durch die konzeptionelle Konzentration auf die Mikroebene und durch den Fokus auf Interaktionen von individuellen AkteurInnen als ein herausforderndes Unterfangen" (Diehm et al. 2013, S. 33).[37]

Inwiefern diese Argumentationslinie allerdings eine verkürzte Sicht auf Ungleichheit darstellt und dass ein ethnomethodologischer Fokus durchaus ermöglicht, Ungleichheitskonstruktionen abzubilden, diskutiere ich ausführlich anhand der empirischen Ergebnisse (vgl. Abschnitt D). Daher sei an dieser Stelle nur kurz erwähnt, dass eine solche Argumentationslogik entschieden zu kritisieren ist. Wenngleich sich Diehm et al. (2013) für eine „ungleichheitsinformierte Ethnographie" aussprechen, konstatieren sie gleichzeitig, dass

> „[e]ine ethnographische Forschung, welche die Herstellung von Differenz in (elementar-)pädagogischen Alltagspraktiken mit einem macht- und ungleichheitstheoretischen Erkenntnisinteresse zu rekonstruieren sucht, […] quantitative Erhebungen, die soziale Ungleichheitsverhältnisse zwischen Bevölkerungsgruppen abbilden können, nicht ersetzen" kann (ebd., S. 47).

Für Diehm, Machold und Kuhn (2013) ist des Weiteren Gegenstand der Kritik an der Ethnomethodologie vor allem deren „Situationszentriertheit" und deren „Ent-Kontextualisierung" (ebd., S. 29). Diese Kritik ergibt sich bei Diehm et al. aus der ethnomethodologischen

> „Privilegierung des *Wie* gegenüber dem *Warum* […], die das Potenzial des Theorems zumindest dann als eingeschränkt erscheinen lassen, wenn

36 Dass dies nicht zwangsläufig so sein muss, erörtere ich anhand meiner empirischen Ergebnisse in der Abschlussdiskussion unter Abschnitt D.

37 Dem möchte ich entgegenhalten, dass ausgehend von der genannten Argumentation dann zu fragen ist, ob eine mikroanalytisch orientierte Forschung überhaupt strukturanalytische Fragen zu ihrem Gegenstand machen muss und kann, oder ob diese Fragen nicht vielmehr der quantitativen Forschung überlassen werden sollten?

es um die Analyse von Macht und Ungleichheit geht – von Phänomenen also, für die Differenz generell konstitutiv ist" (ebd., S. 32).

Hier wird allerdings deutlich, dass die Kritik ethnomethodologischer Zugangsweisen im Kontext von machtsensibler Ungleichheitsforschung formuliert wird. Auch Villa (2011) argumentiert in dieser Logik, wenn sie an ethnomethodologischen Ansätzen kritisiert, dass diese zu sehr auf soziale Interaktionen fokussierten und dabei außer Acht ließen, in welchen gesellschaftlichen Kontexten diese verortet sind: „Interaktionen vollziehen sich im Rahmen strukturierter Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die situationsübergreifend und historisch sedimentiert sind" (ebd., S. 69). Inwiefern allerdings genau in dieser vermeintlich mangelnden Verknüpfung von Differenz und Ungleichheit tatsächlich eine Schmälerung des ethnomethodologischen Potenzials liegt, wird im folgenden Kapitel thematisiert. Hier sei nur kurz vorweggenommen, dass meines Erachtens das Potenzial der Ethnomethodologie eben genau darin besteht, dass sie auf eine Perspektivverengung verzichtet, die Differenz *per se* als Ungleichheit in den Fokus nimmt.

Als Reaktion auf die vielfältige Kritik an ihrem ethnomethodologischen Ansatz betonen West und Fenstermaker (1995b), dass sie prinzipiell *doing difference* mit *doing inequality*[38] gleichsetzen, in ihrer Perspektive jedoch zwischen dem Herstellungs*prozess* von Ungleichheit und dessen *Ergebnis* unterscheiden: „Our purpose ist not to further document the effects of these *outcomes* but, rather, to understand the processes that produce them" (ebd., S. 507). Demnach sehen auch sie ihre Aufgabe darin, nicht nur Differenzierungsprozesse verstehbar zu machen, sondern auch damit verbundene Benachteiligungen und deren Ursprung. In ihrem Artikel „Reply (Re)doing Difference" (1995b), in dem sie auf vielfache Kritikpunkte an ihrem Ansatz reagieren, heben West und Fenstermaker hervor, dass ihr Ansatz „social inequality, in all its invidious manifestations" (ebd., S. 507) in den Blick nehme. Dabei fokussieren sie ihrer Aussage nach jedoch nicht auf makroperspektivische Ungleichheitsverhältnisse, sondern auf die diesen Verhältnissen zugrunde liegenden Konstruktionsprozesse auf der Mikroebene[39]:

„We conceive of gender, race, and class as ongoing interactional accomplishments (i.e., processes) that make patriarchy, racism, and class oppression possible. The accountability of persons to sex category, race

38 In der deutschsprachigen Rezeption wurde diese Aussage jedoch im Sinne der Annahme einer Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie insofern falsch rezipiert, indem auch umgekehrt *doing inequality* mit *doing difference* gleichgesetzt, d.h. doing difference immer als ungleichheitsgenerierend verstanden wurde. Für eine Kritik dieser weit verbreiteten Annahme siehe den nachfolgenden Abschnitt A.I.2.5.

39 Dass eine solche Perspektive nicht zwangsläufig ein Gegensatz sein muss, sondern dass Verknüpfungen zwischen den zunächst nur in analytischer Perspektive getrennten Ebenen Mikro, Meso und Makro bestehen, wird u. a. in Abschnitt D diskutiert.

> category and class category is, from our perspective, the heart of the matter“ (ebd., S. 507).

Das heißt jedoch nicht, dass sie makrostrukturelle und über die Situation hinaus wirksame strukturelle Diskriminierung negieren wollen, was den beiden Wissenschaftlerinnen vielfach vorgeworfen wird. So kritisiert beispielsweise Weber (1995) am Doing-Difference-Ansatz, dass dieser auf „a few unremarkable actors in everyday interactions“ begrenzt sei (ebd. S. 501).[40] Dabei verkennt Weber jedoch, dass es bei der ethnomethodologischen Rekonstruktion von Interaktionen nicht um die einzelnen AkteurInnen geht, sondern vielmehr um das Aufzeigen von damit einhergehenden Interaktionsmustern bzw. Variationen, die Aussagekraft über die Interaktionen der beobachteten AkteurInnen hinaus haben. Mit anderen Worten: bei der ethnomethodologischen Betrachtung geht es nicht um die spezifischen Individuen in den jeweiligen singulären Situationen, sondern um die in spezifischen Interaktionssettings realisierten (Differenzierungs-)Muster. Zudem verstehen West und Fenstermaker ihren Fokus auf alltägliche Interaktionen zwar als eine wichtige, aber auch als eine Perspektive von mehreren möglichen:

> „The role of interaction may momentarily shift the focus from more macro, social structural forms; nevertheless, both are always at work and serve as manifestations of each other“ (West/Fenstermaker 1995b, S. 508).

Trotz der Stellungnahme von West und Fenstermaker (1995b), reißen die kritischen Stimmen nicht ab. Beispielsweise kritisiert auch Kahlert (2000), ähnlich wie Gottschall (1997), an konstruktivistisch-ethnomethodologischen Ansätzen, dass sie nicht erklären können,

> „wie es zu gesellschaftlichem Wandel in den Konstruktionsprozessen von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen kommen kann. Das Verhältnis von (Gesellschafts-)Struktur und Handlung bleibt letztlich […] unreflektiert“ (Kahlert 2000, S. 30).

Analog dazu bemängelt beispielsweise auch Collins (1995) in ihrer kritischen Rezeption des ethnomethodologischen Doing-Difference-Ansatzes von West und Fenstermaker u. a. dessen fehlenden politischen Anspruch. Ihrer Mei-

40 Hier erinnert die von Weber an ethnomethodologisch orientierten Ansätzen formulierte Kritik an Kritiken, die im Kontext der qualitativen Forschung häufig vorgebracht werden, wenn es um die Reichweite von Aussagen geht, die im Rahmen von Einzelfällen generiert werden. Dass es dabei jedoch in erster Linie nicht um die singulär untersuchten AkteurInnen geht, sondern um rekonstruierte Muster sozialer Wirklichkeit, die auch über die Einzelfälle hinaus Aussagekraft haben, bleibt bei solchen Kritiken häufig unberücksichtigt, was auf ein verkürztes Verständnis der Grundlagen qualitativer Forschung verweist.

nung nach sollte die Intention von „race, class, gender studies“ sein „to push to understand oppression“ (ebd., S. 493). Wenn man bedenkt, aus welchen feministisch-politischen Kontexten die Geschlechter- und Ungleichheitsforschung entstanden ist, verwundern derartige Verweise und Kritikpunkte zwar nicht, allerdings erscheint es mir wichtig, zwischen einem wissenschaftlich-empirischen Interesse und politisch-normativen Motiven in einem ersten Schritt, wenn nicht gar vollständig, zu unterscheiden. West und Fenstermaker (1995b) selbst halten dem Vorwurf, ihrem Ansatz fehle Historizität (vgl. Gottschall 1997, 2000, Kubisch 2008) bzw. ein Bezug zu Biographizität (vgl. Dausien/Kelle 2005) folgendes entgegen:

> „With process and outcome distinguished from one another, it should be clear that the accomplishment of gender, race, and class rest on and are situated in history, institutional practices, and social structure, rather than disembodied from people’s lives. Of course, the organization and meanings of gender, race, and class change over time, as do relationships among them. By viewing these as accomplishments, however, we can see how situated social action contributes to the reproduction of social structure at any particular sociohistorical moment. The challenge we face – theoretically and empirically – is to describe a system that manifests great interactional variation *but, at the same time,* rests on far more stable structural und historical legacies. Our focus on ever-changing, variously situated social relationships as the sites for the doing of difference does not denude those relationships of the powerful contexts in which they unfold. We argue only that the impact of the forces of social structure and history is realized *in the unfolding of those relationships*“ (West/Fenstermaker 1995b, S. 509, Herv. i. O.).

Des Weiteren entkräften West und Fenstermaker (1995b) die häufig gegenüber ethnomethodologischen Ansätzen geäußerte Kritik, diese könnten kein Erklärungsmodell für sozialen Wandel und Veränderung bieten (vgl. zu dieser Kritik bspw. Thorne 1995, Maldonado 1995, vgl. Abschnitt D). Vielmehr sehen die Autorinnen gerade im ethnomethodologischen Doing-Gender- und Doing-Difference-Ansatz das Potenzial, Modi von Widerstand und Veränderung rekonstruierbar und sichtbar machen zu können:

> „We argue that since difference is ‚done‘, there is both activity (including resistance) and agency at its foundation“ (West/Fenstermaker 1995b, S. 510).

Doch auch aus Sicht Gottschalls (1997) scheint eine ethnomethodologische Perspektive auf Differenz nur eine geringe Aussagekraft über die situativen Konstruktionen hinaus zu haben. Sie kommt zu dem Schluss,

> „daß der ethnomethodologische Zugriff zwar das Augenmerk auf die Bedeutung von ‚Interaktion‘ für die Geltendmachung sozialer Normen und

darüber vermittelt auch auf die Handlungsbasis der Existenz von Institutionen richtet. Als *neue Vermittlung* von Mikro- und Makroperspektiven, von ‚construction' und ‚outcome' von sozialer Ungleichheit vermag dieser Zugriff jedoch nicht zu überzeugen, weil gesellschaftliche Strukturen letztlich doch von sozialen Handlungen entkoppelt, der Handlungsbegriff auf Sinnverstehen reduziert und Konstitutionsprozesse selbst im Bereich der face-to-face Interaktion durch die sog. Einklammerung von Inhalten in der Tendenz dekontextualisiert und enthistorisiert werden. Weil eine noch so differenzierte Rekonstruktion von Verstehensprozessen keinen analytischen Zugang zu den Strukturen des settings ermöglicht, indem sich Interaktionen abspielen, kann mit diesem Ansatz weder die Sozialrelevanz von dauerhaften Sozialarrangements noch die Handlungsmächtigkeit von Akteuren soziohistorisch spezifiziert werden" (Gottschall 1997, S. 487, Herv. i. O.).

West und Fenstermaker (1995b) hingegen verteidigen ihre ethnomethodologische Perspektive gegenüber kritischen Stimmen, indem sie unter der Kategorie *gender* mehr als eine Rolle oder individuelle Charakteristik verstehen, sondern *doing gender* vielmehr als einen Mechanismus ansehen, der in konkreten sozialen Situationen zur Reproduktion von sozialen Strukturen beiträgt (vgl. West/Fenstermaker 1995b, S. 21, vgl. auch West/Fenstermaker 1993).[41] Das heißt, dass es die konstruktivistische Geschlechterforschung mit ihrer Perspektive auf Prozesse des *doing gender* ihrer Ansicht nach in konkreten sozialen Interaktionen ermöglicht, Geschlecht sowohl als subjektive, interaktive als auch als gesellschaftliche Konstruktion analysierbar zu machen. Damit widersprechen West und Fenstermaker der Kritik, dass nur situierte Bedeutungen im Doing-Gender-Ansatz herausgearbeitet werden können. In eine ähnliche Richtung argumentiert Hirschauer (2001), wenn er schreibt, „[D]ie soziale Struktur bleibt irrelevant, wenn sie nicht *situiert* wird" (ebd., S. 226, Herv. i. O.).

Insgesamt wird deutlich, dass im Kontext der Kritik an ethnomethodologischen Ansätzen immer wieder die Frage nach dem Verhältnis von Mikro- und Makrostruktur in den Fokus rückt. Dabei ist zu diskutieren, inwiefern eine damit einhergehende Dichotomisierung bzw. Gegenüberstellung von *Struktur* und *Situation* generell in Frage zu stellen ist. So konstatiert Koob (2007) im Kontext des Symbolischen Interaktionismus, dass es ein „grundlegender Irrtum" sei,

„wollte man Interpretationen oder Bedeutungen resp. Sinn auf der einen Seite, Normen und Regeln auf der anderen Seite gegenüberstellen. Viel-

41 In ihrem aktuelleren Artikel „(Re)Doing Difference" (1995) bleiben West und Fenstermaker dieser Linie treu und führen ihre Argumente gegen die Kritik des strukturtheoretischen Defizits einer ethnomethodologischen Perspektive weiter aus.

fach ist Handeln bloß sinnvoll, wenn es vor einem normativen Horizont verortbar ist. Das entscheidet aber eben nicht nur eine abstrakte soziale Struktur, sondern ebenso die konkrete Interaktionssituation mitsamt den sich aus sozialer Struktur, situativen Merkmalen und Ich-Identitäten ergebenden Interaktionsverläufen" (ebd., S. 13).

Inwiefern dies auch auf ethnomethodologische Perspektiven übertragbar ist, wird in der vorliegenden Studie anhand der Analyseergebnisse diskutiert. Dabei kann es jedoch nicht um eine vollständige Diskussion zum Thema „Struktur vs. Situation" bzw. Mikro/Makro gehen, da die Bearbeitung dieses Thema einer eigenen Dissertation bedürfte.[42]

Abschließend sei auf einen weiteren Kritikpunkt am Doing-Gender-Ansatz von West und Zimmerman (1987) und dessen Weiterentwicklung zum Doing-Difference-Ansatz von West und Fenstermaker (1995a) verwiesen, nämlich auf deren vermeintlich[43] zugrundegelegte Annahme einer „Gleichursprünglichkeit von Differenzierung und Hierarchisierung" (vgl. Gottschall 1997, S. 481). So konstatiert beispielsweise Knapp (1997), dass West und Zimmerman (1987) die Konstruktionsprozesse von Geschlechterdifferenz gleichzeitig mit einer Überordnung von Männern und einer Unterordnung von Frauen verknüpfen, wodurch das patriarchale Gesellschaftssystem reproduziert und stabilisiert wird: „[I]n doing gender, men are also doing dominance and women are doing deference" (West/Zimmerman 1987, S. 146). Dieser Gleichsetzung von Differenz und Ungleichheit hält u. a. Knapp (1997) entgegen, dass Differenzierungen auch bedeuten können „in der Vielfalt zu differenzieren" bzw. „zwei unterschiedliche Kategorien gleichwertig nebeneinander stehenzulassen" (ebd., S. 501). Differenzierungen gehen demzufolge nicht notwendigerweise mit Hierarchisierungen einher. Dieser zentrale Hinweis von Knapp (1997) spielt eine wesentliche Rolle für die Grundlage der Kritik am ethnomethodologisch ausgerichteten Doing-Gender-Ansatz und seiner Weiterentwicklungen durch diverse RezipientInnen. So erscheinen viele der genannten Kritikpunkte nur sinnvoll, wenn diese Gleichursprünglichkeit nicht infrage bzw. nicht zumindest zur Diskussion gestellt wird. Im nachfolgenden Abschnitt geht es daher u. a. um die Verknüpfung des Doing-Gender-Ansatzes mit dem Paradigma der Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie und um die damit verbundene, für das vorliegende Dis-

42 Vgl. zu diesem Thema exemplarisch Heidenreich (1998).

43 Ich wähle hier bewusst den Begriff „vermeintlich", da die Verknüpfung des Doing-Gender-Ansatzes mit dem Paradigma der Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie auf einem Missverständnis bzw. falschen Rezeptionen beruht, worauf auch Gildemeister (2008b) aufmerksam macht und was im nachfolgenden Abschnitt ausführlich thematisiert wird.

sertationsprojekt konstitutive Frage, ob Differenzforschung zwangsläufig Ungleichheitsforschung sein muss.[44]

2.5 Differenzforschung gleich Ungleichheitsforschung? – Konsequenzen für das vorliegende Dissertationsprojekt

Wenngleich laut Duden *Ungleichheit* im ursprünglichen Wortsinne nichts anderes bezeichnet als Verschiedenheit, so handelt es sich jedoch bei diesem Begriff mittlerweile um einen Diskursbegriff der Geschlechter- und Differenzforschung, der mit deutlichen Konnotationen einhergeht. Da die Verwendung des Terminus *Ungleichheit* in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechter- und Differenzforschung derzeit prominent für eine hierarchisierende, mit ungleichen Machtverteilungen verknüpfte Bezeichnung steht, ist dieser Begriff folglich in Abgrenzung zum Begriff *Differenz* nicht wertfrei, sondern negativ markiert. Folgt man dieser Annahme, dann ist in der hier vorliegenden Arbeit der Begriff der *Ungleichheit* ganz deutlich von der Begrifflichkeit *Differenz* abzugrenzen.

In der deutschen (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechter- und Differenzforschung sind aktuell Positionen prominent, die in einem empirischen Fokus auf die Herstellung von Differenz bei gleichzeitiger Vernachlässigung von Fragen der damit verbundenen (Re-)Produktion von Ungleichheit eine deutliche, zu kritisierende Verkürzung sehen (vgl. Kubisch 2008, Villa 2011, Diehm et al. 2013, Kuhn 2013). In diesem Kontext zeigt sich immer wieder der Anspruch, dass *Differenz*forschung gleichzeitig auch *Ungleichheits*forschung sein sollte. Da die Ethnomethodologie dies vermeintlich nicht leisten kann, wird sie in den letzten Jahren verstärkt kritisiert und andere Ansätze werden stattdessen favorisiert (vgl. Gottschall 1997, Villa 2011, Kubisch 2008, Kuhn 2013, Machold 2015). In Abgrenzung dazu wird im Rahmen der vorliegenden Studie die Position vertreten, dass ein Fokus auf Differenzierungsprozesse im Kontext von Geschlecht nicht *per se* mit Fragen der Ungleichheit zusammengebracht werden sollte. Vielmehr wird hier der Standpunkt eingenommen, dass aus sozialkonstruktivistischer Perspektive eine unvoreingenommene Forschungshaltung geradezu dazu zwingt, Fragen der Ungleichheit nicht von vornherein in die Anlage des Projekts aufzunehmen bzw. als Ziel der empirischen Rekonstruktion zu definieren. In dieser Perspektive ist die sogenannte *ethnomethodologische Indifferenz* ein wesentliches Qualitätskriterium ethnomethodologischer Forschung, das aus meiner Sicht eher für als gegen diesen empirischen Zugang spricht. Mit anderen

44 Genau in dieser Frage liegt meines Erachtens der Knackpunkt im Hinblick auf die Vermischungen von Diskursen der Konstruktion und Dekonstruktion. Diese grundlegende Frage bestimmt u. a. daher den nachfolgenden Abschnitt A.I.2.5.

Worten: Folgt man konsequent dem ethnomethodologisch-konstruktivistischen Grundgedanken, auf dem der hier verfolgte Doing-Gender-Ansatz basiert, kann nicht von vornherein davon ausgegangen werden, dass die empirisch noch zu untersuchenden Konstruktionsleistungen der AkteurInnen des beobachteten Feldes automatisch ungleichheits(re)produzierend sind. Hier schließe ich mich vielmehr u. a. Luce Irigarays Grundannahme an, dass eine Benachteiligung und Diskriminierung nicht auf die Geschlechterdifferenz an sich zurückzuführen ist, sondern auf eine dahinterliegende Hierarchisierung von Differenzen, die im Rahmen der Konstruktionsprozesse erfolgen kann: „Die Unterdrückung resultiert daraus, daß die Differenz hierarchisch eingesetzt wird" (Irigaray 1987, S. 59). Demnach sind *Differenz* und *Ungleichheit* nicht identisch. Vielmehr vollzieht sich hier ein Zweischritt, den es gerade bei empirischen Betrachtungen strikt zu trennen gilt. Ähnlich wie Irigaray (1987) verweist auch Hopfner (1996) darauf, dass die Annahme einer Geschlechterdifferenz – sei sie nun *natürlich* oder *sozial konstruiert* – nicht *per se* problematisch ist:

> „Denn problematisch ist nicht die Feststellung, daß jede(r) ein Geschlecht hat, problematisch ist vielmehr, daß die besondere männliche oder weibliche Natur als Legitimationsgrund dafür angegeben wird, daß die einzelnen bestimmte gesellschaftliche Positionen einnehmen müssen oder nicht einnehmen können" (ebd., S. 178).

Auch West und Fenstermaker (1995b) sehen in Differenzen nicht zwangsläufig etwas, das es zu überwinden gilt und das automatisch mit Ungleichheit einhergeht: „we do not conceptualize difference per se as that which must be overcome: we agree that difference qua difference is not the problem" (ebd., S. 507), gleichzeitig betonen jedoch auch sie deutlich, dass ihr Erkenntnisinteresse vor allem Fragen der Ungleichheit gilt (vgl. Abschnitt A.I.2.4.). Was im ersten Moment möglicherweise wie ein Widerspruch aussehen mag, verweist jedoch auf das grundsätzliche Logikproblem bis heute aktueller Kritiken und Rezeptionen des Doing-Gender-Ansatzes: Während die Kritik häufig darauf abzielt, dass der Ethnomethodologie eine verkürzte Perspektive unterstellt wird, da sie nicht von vornherein auf Ungleichheiten fokussiere, liegt die Verkürzung im Grunde genau darin, dass Differenzen auf Ungleichheiten reduziert werden. Denn nimmt man die erkenntnistheoretischen Grundannahmen des Doing-Gender-Ansatzes ernst, so ist Differenz in erster Linie zunächst ergebnisoffen bzw. kontingent zu denken. Demzufolge sind Ungleichheitskonstruktionen zumindest als potenzielle Konstruktion in ethnomethodologischer Perspektive inbegriffen bzw. prinzipiell mitgedacht. Demnach ist der Vorwurf, ethnomethodologische Zugänge seien für ungleichheitssensible Studien nicht geeignet, nicht haltbar (vgl. Abschnitt D). Zwar fokussieren ethnomethodologische Studien nicht von Vornherein (allein) auf Ungleichheit, diese kann jedoch durchaus auf Ebene der Konstruktionen

rekonstruiert werden und somit auch mit in den Blick geraten (vgl. Abschnitt C). So zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass West und Zimmerman (1987) sowie West und Fenstermaker (1995a,b) nicht wie von Knapp (1997) konstatiert, Doing-Gender-Prozesse *automatisch* mit einer Überordnung von Männern und einer Unterordnung von Frauen assoziieren. Das Zitat, auf das Knapp (1997) anscheinend rekurriert, lautet „in doing gender, men are also doing dominance and women are doing deference" (West/Zimmerman 1987, S. 146). Dieses Zitat wird allerdings außerhalb des Gesamtkontextes der Argumentation von West und Zimmerman in der deutschen Rezeption wiederholt fehlinterpretiert. So geht es im genannten Abschnitt lediglich darum, aufzuzeigen, inwiefern Prozesse des *doing gender* auf gesellschaftlichen Repräsentationen basieren bzw. u. a. auch daran beteiligt sind, gesellschaftlich wirksame soziale Ordnungen *in situ* zu produzieren bzw. zu stabilisieren. Dabei rekurrieren West und Zimmerman auf Goffman (1976). Ihnen geht es in diesem Abschnitt jedoch nicht darum, eine Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie im Kontext von Doing-Gender-Prozessen zu konstatieren, sondern sie wollen lediglich aufzeigen, wie eng entsprechende Konstruktionen mit gesellschaftlichen Rahmungen verknüpft sind. Des Weiteren wollen sie darauf verweisen, dass sich Prozesse des *doing gender* zum einen nicht im luftleeren Raum vollziehen und zum anderen darauf hinweisen, wie durch die Konstruktionsprozesse soziale Ordnungen (re)produziert werden, die jedoch als natürlich gegeben und als vermeintliche Dispositionen wahrgenommen werden. In diesem Gesamtkontext liest sich das folgende Zitat daher anders als in der kritisierten Logik von Knapp (1997):

> „But doing gender also renders the social arrangements based on sex category accountable as normal and natural, that is, legitimate ways of organizing social life. Differences between women and men that are created by this process can then be portrayed as fundamental and enduring dispositions. In this light, the institutional arrangements of a society can be seen as responsive to the differences – the social order being merely an accommodation to the natural order. Thus if, in doing gender, men are also doing dominance and women are doing deference (cf. Goffman 1967, pp. 47-95), the resultant social order, which supposedly reflects ‚natural differences' is a powerful reinforce and legitimator of hierarchical arrangements" (West/Zimmerman 1987, S. 146).

Mit anderen Worten: West und Zimmerman geht es eben nicht darum, Prozesse des *doing gender* bereits vorab durch eine vermeintliche Annahme der Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie negativ zu markieren, sondern darum, aufzuzeigen, wie sich Geschlechterkonstruktionen vollziehen, deren inhaltliche Ausdifferenzierung jedoch unabhängig davon immer kontingent gedacht werden muss.

Interessant ist, wie innerhalb der Rezeption des konstruktivistischen Doing-Gender-Ansatzes in sich widersprüchliche Grundannahmen miteinander verknüpft werden, indem Geschlecht zum einen als sozialkonstruktivistische Prozesskategorie gedacht wird, zum anderen gleichzeitig von einigen AutorInnen eine Gleichsetzung von Differenz mit Ungleichheit konstatiert wird. Meine These lautet daher für die im Kontext des ethnomethodologischen Doing-Gender-Ansatzes genannten Kritikpunkte, dass sie teilweise aus dem Missverständnis erklärt werden können, diesem Ansatz fälschlicherweise die Annahme einer Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie zu unterstellen. Eine solche Verknüpfung widerspricht den methodologischen Grundannahmen des sozialkonstruktivistischen Doing-Gender-Ansatzes: Wenn in ethnomethodologischer Perspektive davon ausgegangen wird, dass Gender eine *Prozess*kategorie ist, kann nicht schon vom *Ergebnis* her gedacht, d.h. davon ausgegangen werden, dass die Konstruktionsprozesse von vornherein ungleichheitsrelevant sind. Denn durch die von vornherein leitende Annahme, „dass situierte Differenzkonstruktionen prinzipiell ungleichheitsrelevant sind" (Diehm et al. 2013, S. 45), wird in dem von mir vertretenen Verständnis der Reifikation durch Forschende potenziell Vorschub geleistet. Hier ereignet sich meines Erachtens ein Paradox bzw. eine nichtintendierte Essentialisierung im Dienste einer Ent-Essentialisierung von Macht- und Ungleichheitsstrukturen. Denn indem Ungleichheit *per se* in der Anlage von Untersuchungen bzw. im Rahmen theoretischer Vorannahmen als gegeben konstatiert bzw. für jegliche Differenzkonstruktion von vornherein als konstituierend unterstellt wird, werden Ungleichheitsstrukturen zum einen (re)produziert, zum anderen reifiziert und gleichzeitig Differenz von vornherein negativ markiert. Demzufolge erwirkt eine solche perspektivische Verknüpfung genau das, was ungleichheitssensible Studien eigentlich dekonstruieren wollen: die Stabilisierung der Wirkmächtigkeit und Reproduktion von strukturell wirksamen Macht- und Ungleichheitsdimensionen.

Diehm et al. (2013) verweisen zwar im Rahmen ihrer Anregungen zu einer „*ungleichheitsangemessenen* Methodologie ethnographischer Differenzforschung" (ebd., S. 43, Herv. i. O.) und konkret im Kontext ihres Verfahrensvorschlags „Struktur als Kontext"[45] auf die Gefahr eines Forschungsvorgehens, „in dem Positioniertheiten im Forschungsprozess vorausgesetzt werden, […] Differenz auch in qualitativen Studien zu reifizieren" (ebd., S. 45). Allerdings ergibt sich aus meiner Sicht diese Gefahr für qualitative Studien

45 Dieser Verfahrensvorschlag ist durch eine Kontextualisierung innerhalb ethnographischer Forschung gekennzeichnet, die „die den beobachteten AkteurInnen zugewiesenen sozialstrukturellen Positionen systematisch in die Analyse ihrer Praktiken einbezieht" (ebd., S. 44). Dies erfolgt allerdings in der Regel zwangsläufig in ethnographischer Forschung, wenn die Logiken des Feldes berücksichtigt werden. So werden auch in meiner Studie die Konstruktionen der Fachkräfte u. a. erst vor der Folie ihrer sozialstrukturellen Position als pädagogisches Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen verstehbar.

schon dann, wenn diese bereits in der Anlage davon ausgehen, dass Differenz bzw. Differenzierungen im Hinblick auf Kategorien, wie beispielsweise Geschlecht, Ethnizität o. ä. stets als ungleichheitsrelevant konstatiert werden. Somit stellt die von vornherein angenommene Hierarchisierung von Differenzen meines Erachtens in aktuellen ungleichheitsrelevanten Studien einen zu wenig problematisierten Aspekt dar. Erfolgt in Studien eine Anlehnung an eine solche hierarchisierte Ausrichtung von Differenz, ergeben sich dadurch u. a. zwei Schwierigkeiten, die es zu hinterfragen gilt: zum einen ist die vorab angenommene Hierarchisierung *an sich* bereits problematisch – unabhängig davon, in welche Richtung die ungleichheitskonstituierende Hierarchisierung erfolgt – zum anderen ist deren häufig unilaterale Ausrichtung zu kritisieren, wenn beispielsweise im Kontext der Kategorie Geschlecht einseitig eine Benachteiligung des weiblichen Geschlechts angenommen wird. Eine erste Verkürzung besteht dann darin, dass Differenz bzw. Differenzierungsprozesse nicht als gleichwertige Unterschiede wahrgenommen werden (können). Eine weitere Verengung der Perspektive liegt in der potenziellen Nichtberücksichtigung von Hierarchisierungen, die nicht dem vorab angenommenen Hierarchieverhältnis entsprechen, d.h. der häufig konstatierten Benachteiligungsrichtung männlich-weiblich.[46]

Auf diese in der deutschen Rezeption weit verbreitete Fehlannahme der Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie im konstruktivistischen Doing-Gender-Ansatz macht auch Gildemeister (2008b) aufmerksam:

> „Dies war offenbar missverständlich, denn es wurde vielfach so gelesen, dass die binäre Unterscheidungslogik per se Hierarchisierungen impliziere. […] Die Arbeiten von Goffman, Kessler/McKenna und auch West/Zimmerman zielen auf historisch-empirische Analysen, nicht auf theoretische Setzungen. Gemeint war damals, dass die Klassifikationsleistungen die Voraussetzungen dafür sind, dass sich Geschlechter in ein hierarchisches Verhältnis zueinander setzen (lassen). Die Klassifikationen sind die Basis dafür, etwas als ‚gleich' oder ‚verschieden' zu bestimmen und insofern sind sie die Grundlage von Vereinseitigungen und Reifikationen. Darauf zielte und zielt bis heute die Kritik von der binären Geschlechterunterscheidung. Dass aber nun *jede* Unterscheidung immer und überall eine Hierarchisierung in sich trage, lässt sich logisch nicht begründen" (Gildemeister 2008b, S. 181f, FN10).

Dieser Fehlschluss nahm jedoch u. a. im Anschluss an eine Veröffentlichung von Regina Gildemeister und Angelika Wetterer (vgl. Gildemeister/Wetterer

46 Die entsprechende, provokante Frage lautete dann: könnten Männer so je als Benachteiligte in den Blick geraten? Wenn ja, wie steht das im Verhältnis zu der per se angenommenen Hierarchisierung, wie sie bei West/Zimmerman (1987) angeblich vorausgesetzt wurde?

1992) seinen Lauf[47] und zeigt sich auch heute noch in Veröffentlichungen, die gerade diese Verknüpfung an der Ethnomethodologie kritisieren. Wie im vorherigen Abschnitt bereits zitiert, kritisiert besonders Knapp (1997) diese Gleichsetzung von Differenz und Hierarchie, beispielsweise in den Arbeiten von Judith Butler, aber auch im Kontext der deutschsprachigen, konstruktivistisch orientierten Frauen- und Geschlechterforschung:

> „Die in der jüngeren feministischen Diskussion verbreitete Annahme, daß binäre Unterscheidungslogik per se Hierarchisierungen impliziert, ist erkenntnistheoretisch nicht zu begründen. Die reine Logik des Unterscheidens macht es ebenso möglich, in der Vielfalt zu differenzieren und zwei unterschiedliche Kategorien gleichwertig nebeneinander stehenzulassen" (Knapp 1997, S. 501). [48]

Auch Haag (2003) hat sich dezidiert mit dem Verhältnis von Differenz und Hierarchie in ihrer Dissertation „Flucht ins Unbestimmte: das Unbehagen der feministischen Wissenschaften an der Kategorie" auseinandergesetzt. Sie rekurriert in diesem Kontext u. a. auf Niklas Luhmann, der sich bereits 1988 in seinem Aufsatz „Frauen, Männer und George Spencer Brown" mit diesem Verhältnis beschäftigte. Haag verweist anhand der systemtheoretischen Ausführungen von Luhmann darauf, dass Unterscheidungen Bezeichnungspraxen darstellen, wobei „mit der Unterscheidung […] die eine und nicht die andere Seite bezeichnet" wird (ebd., S. 116). Luhmann stellt in diesem Kontext eine Verknüpfung der Begrifflichkeiten *Unterscheidung* und *Asymmetrie* her, was darauf verweisen soll, dass die Unterscheidung das durch sie voneinander Abgegrenzte notwendigerweise voneinander trennt. Luhmanns Verwendung des Begriffs Asymmetrie darf allerdings nicht missverstanden werden als eine notwendige Verknüpfung von Unterscheidungen mit Hierarchisierung:

> „Man würde das komplizierte Verhältnis asymmetrischer Unterscheidungen zur Hierarchie verfehlen, wenn man dabei nur an die einfache Differenz von oben und unten denkt und den Mann als den Haushaltsvorstand, als den Herrn der Frau ansieht. Das wäre trivial – weil ohne Schwierigkeiten umkehrbar" (Luhmann 1988, S. 51, zit. n. Haag 2003, S. 118).

Haag (2003) zufolge ist dann der wesentliche Unterschied von Asymmetrie und Hierarchie im luhmannschen Sinne, dass „Asymmetrie grundsätzlich

47 Gildemeister (2008b) konstatiert, dass es in ihrem gemeinsamen Artikel mit Angelika Wetterer (1992) für diese Annahme „im Text keine theoretische Begründung gebe" (Gildemeister 2008b, S. 181, FN10).

48 Hier sei angemerkt, dass die Kritik Knapps logisch begründet ist und hier geteilt wird, allerdings diese Kritik u. a. auch von ihr zu Unrecht dem ethnomethodologischen Doing-Gender-Ansatz zugeschrieben wird.

invertierbar“ sei. Das heißt, jedes unterschiedene Verhältnis ist demzufolge potenziell umkehrbar, „Hierarchie hingegen nicht“ (ebd., S. 121). So machen Luhmann und Haag auch darauf aufmerksam, dass Differenz nicht *per se* mit Ungleichheit gleichgesetzt werden dürfe.

Für die vorliegende Studie heißt dies, dass ich mich im Kontext des Doing-Gender-Ansatzes von der Annahme der Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie distanziere. Zudem verorte ich die Studie in einer Differenzforschung und nicht im Rahmen einer Ungleichheitsforschung, die Differenz von vornherein negativ markiert. Demzufolge stehen die Begrifflichkeiten *Differenz* und *Ungleichheit* innerhalb der vorliegenden Studie in Abgrenzung zu derzeit gängigen Rezeptionen und Studien der Differenz- und Geschlechterforschung für zwei unterschiedliche Semantiken. Meine These lautet, dass mit der Gleichsetzung von Geschlechter*differenz* mit Geschlechter*ungleichheit* u. a. der Negation jeglicher Relevanz von biologischen Ursachen (wie bspw. Hormone, Gene) für die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Ansätzen Vorschub geleistet wird. Denn bei einer Gleichsetzung von Differenz mit Ungleichheit wird eine Perspektive, die Unterschiede *per se* materialisiert bzw. essentialisiert, notwendigerweise problematisch. Möchte man also der generell problematischen Dichotomie entfliehen, muss jegliche Basis dessen zerstört werden. Dabei beachten AnhängerInnen solcher ungleichheits-(de)konstruktivistischer Ansätze jedoch nicht, dass unabhängig davon, ob biologisch oder kulturell bedingt, nicht zwangsläufig eine Überwindung der gesellschaftswirksamen Geschlechterdichotomie notwendig ist. Differenzen müssen nur überwunden werden, wenn sie nicht als *Verschiedenheit*, sondern als *Ungleichheit* angesehen werden.[49]

Wenngleich in der vorliegenden Studie der Fokus auf Ungleichheit nicht Ausgangspunkt ist, so heißt das allerdings auch nicht, dass mit Rückgriff auf die Ethnomethodologie Fragen von Ungleichheit und mit Differenzierungsprozessen einhergehende Benachteiligungen völlig ignoriert bzw. negiert werden sollen. Im Unterschied zu anderen Studien, die von vornherein den Anspruch hegen, die (Re-)Produktion von Ungleichheit im Alltag pädagogischer Einrichtungen zu untersuchen (vgl. bspw. Diehm et al. 2013, Machold 2015), ist die Rekonstruktion von benachteiligenden Differenzierungsprozessen jedoch nicht bereits ein in der Anlage begrenzter Fokus der hier vorlie-

49 In diesem Zusammenhang verweisen Hopfner und Leonhard auf ein erkenntnistheoretisches Dilemma, wenn die Überwindung von Zweigeschlechtlichkeit angestrebt wird: „Feministische Ansätze, die die Dekonstruktion der Differenz anstreben, reflektieren genau diese Befangenheit im Geschlechterdualismus […]. Die Ironie dabei ist allerdings: Selbst der radikalste Versuch, den Dualismus in Frage zu stellen, führt letztlich nicht dazu, sich gedanklich von ihm zu befreien. In der totalen Negation des Geschlechterdualismus liegt gerade der dauernde Bezug auf ihn; ohne eine, freilich nur negative, Bezugnahme auf den Dualismus, macht die Absetzung nämlich keinen Sinn“ (Hopfner/Leonhard 1996, S. 18).

genden Studie. Eine solche Perspektive wurde gerade zu Beginn der Studie u. a. deswegen vermieden, um im Sinne einer reifizierungssensiblen Vorgehensweise[50] nicht von vornherein jegliche Differenzierungspraktik unter Ungleichheitsgesichtspunkten zu bewerten. Vielmehr ging es bei der Rekonstruktion der Differenzierungspraktiken der AkteurInnen des Feldes darum, zu untersuchen, mit welchen situativen Relevanzen diese Praktiken für die AkteurInnen *selbst* verbunden sind. Hier lässt sich, wie ich anhand meiner Analyseergebnisse zeigen werde, deutlich zwischen Differenzierungspraktiken unterscheiden, die Ungleichheit herstellen und solchen, die dies nicht tun.

So wird entgegen aller Kritik an der sogenannten ethnomethodologischen Indifferenz (vgl. Koeck 1976) diese innerhalb der vorliegenden Studie als wesentliches, produktives Erkenntniswerkzeug genutzt, da sie

> „fordert, dass der Forscher das Verhalten von Personen nicht auf der Basis seines vorhergehenden Wissens über soziale Strukturen und soziale Normen erklären soll, sondern unter Bezugnahme auf das in der Situation Beobachtbare" (Rössel 2005, S. 428).

Nichtsdestotrotz zeigte sich bei der Analyse der Materialien, dass in den konkreten Interaktionssituationen auch soziale Repräsentationen in Form von Normen und gesellschaftlichen Stereotypen herausgearbeitet werden konnten, auf die die Konstruktionsprozesse rekurrieren bzw. anknüpfen und die potenziell ungleichheitskonstruierend sind bzw. zumindest stereotypisierend wirken. An die Argumentation anknüpfend, dass es die Blickrichtung auf Prozesse des *doing gender* in konkreten sozialen Interaktionen ermöglicht, Geschlecht sowohl als subjektive als auch gesellschaftliche Konstruktion analysierbar zu machen (vgl. West/Zimmerman 1987), fokussierte die vorliegende Studie daher zwar bei der Erhebung lediglich auf die Mikroebene sozialer Interaktionen, im Rahmen der Analyse wird jedoch auch die Ebene von sozialen Repräsentationen rekonstruierbar. So werden innerhalb der Studie Prozesse des Geschlechter*differenzierens* in konkreten Interaktionssituationen untersucht, es werden aber auch soziale Repräsentationen in Form von Normen und gesellschaftlichen Stereotypen herausgearbeitet, auf die diese Konstruktionsprozesse verweisen. Dieser Logik folgend nimmt die vorliegende Studie das „explizite Thematischwerden der Geschlechterkategorie in den Blick" und hat als wesentliches Ziel, aufzuzeigen, „dass die Kategorie Geschlecht mit situationsspezifisch unterschiedlichen Bedeutungen gebraucht wird und verschiedene Funktionen haben kann" (Thon 2006, S. 180).

50 Vgl. zu einer reifizierungssensiblen Vorgehensweise meine diesbezüglichen Ausführungen unter Abschnitt B.II.2.

II. Geschlecht im Feld der frühen Kindheit

Im folgenden Abschnitt A.II. steht die Kategorie Geschlecht im Feld der frühen Kindheit und dabei speziell im Kontext des frühpädagogischen Themenfeldes der Kindertageseinrichtungen im Mittelpunkt. Wenn von *Frühpädagogik* die Rede ist, lehne ich mich an die Definition von Tietze (2012) an. Demnach umfasst der Begriff

> „Frühpädagogik […] alle pädagogischen Fragen vom Zeitpunkt der werdenden Elternschaft bis nach dem Eintritt des Kindes in die Grundschule (0-8). Er thematisiert die familiale Erziehung ebenso wie alle Formen institutioneller und semiformeller Erziehung vor der Pflichtschule (Kindertageseinrichtungen, […]). 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" (ebd., S. 435).

Auch wenn es keine analoge eindeutige, übergeordnete Definition dessen gibt, was der Begriff *Feld der frühen Kindheit* letztlich umfasst, verwende ich diese Formulierung im Folgenden synonym zu Frühpädagogik.[51] Beide Begrifflichkeiten verweisen hier auf ein weitreichend pädagogisch ausgerichtetes Gegenstandsfeld, das nicht zwangsläufig (allein) wissenschaftlich geprägt ist, sondern u. a. auch pädagogische Theorie und Praxis jenseits von Wissenschaftlichkeitsansprüchen mit umfasst. Spreche ich in meiner Arbeit hingegen von *Pädagogik der frühen Kindheit*, meine ich eine wissenschaftlich orientierte Teildisziplin der Erziehungswissenschaft.[52] Im Rahmen der sehr allgemeinen Definition von Frühpädagogik könnte man demzufolge sagen, dass die Pädagogik der frühen Kindheit als ein Wissenschaftsfeld der Frühpädagogik angesehen werden könnte.[53]

Bei der umfangreichen Recherche zum Thema Geschlecht im Feld der Frühpädagogik zeigte sich, dass die Kategorie Geschlecht zwar in vielen frühpädagogischen Kontexten zum Thema wird (bspw. Familie, Spiel, Medien, Professionsdebatten, etc.). Es wurde jedoch auch sichtbar, dass für dieses pädagogische Feld keine umfassend wissenschaftliche, theoretisch

51 Das heißt, wenn ich auf die Begriffe *Frühpädagogik*, *Feld der Frühpädagogik* oder auf *Feld der frühen Kindheit* rekurriere, meine ich in der Regel immer das gleiche.

52 Roßbach et. al. (2010) sprechen bei der Pädagogik der frühen Kindheit von einer „erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin", die „relativ jung und teilweise durch unscharfe Strukturen gekennzeichnet ist" (ebd., S. 461). Häufig erfolgt auch eine synonyme Verwendung von *Frühpädagogik* und *Pädagogik der frühen Kindheit* (vgl. ebd.; Tietze 2012), worin sich diese Unschärfe meines Erachtens ebenfalls zeigt. In der vorliegenden Arbeit unterscheide ich jedoch zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten in der oben genannten Logik.

53 Vergleiche hierzu meine Diskussion in Abschnitt D.

ausgerichtete Debatte zu Geschlecht nachzuzeichnen ist, die sich u. a. auch erkenntnistheoretisch mit der Kategorie auseinandersetzt. So lässt sich entgegen der elaborierten und disziplinär verankerten *Theorie*diskussion der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung, die den vorangegangenen Abschnitt A.I. prägte, für Geschlechterdebatten im Feld der frühen Kindheit ein wissenschaftliches Theoriedefizit nachzeichnen. Es scheint, als ob die Kategorie Geschlecht bisher vor allem in *Praxis*diskussionen und in empirischen Forschungen zu einzelnen Dimensionen von Geschlecht fokussiert wird. Des Weiteren lässt sich nachzeichnen, dass ein wesentlicher Dreh- und Angelpunkt zahlreicher frühpädagogischer Geschlechterdebatten das Thema *Geschlechtergerechtigkeit* ist.

Da in der Studie AkteurInnen in Kindertageseinrichtungen im Zusammenhang mit Geschlechterkonstruktionen empirisch in den Blick genommen wurden, nähere ich mich in diesem Abschnitt speziell dem frühpädagogischen Feld der Kindertageseinrichtungen. Roßbach et al. (2010) bezeichnen „Kindertageseinrichtungen" und die „Familie" als „die beiden zentralen Sozialisations- und Arbeitsfelder der Frühpädagogik" (ebd., S. 461). Bedingt durch meinen spezifischen Forschungsfokus auf Prozesse des *doing gender* in Kindertageseinrichtungen, durch den die Mikroebene der Interaktionen in den Mittelpunkt rückt, ergeben sich notwendigerweise deutliche Eingrenzungen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands. Zum einen berücksichtige ich keine weiteren frühpädagogischen Kontexte als Kindertageseinrichtungen, auch wenn Geschlecht hier gegebenenfalls diskutiert wird,[54] zum anderen können nicht alle potenziell im Kontext der Thematik Geschlecht relevanten Aspekte inhaltlich aufgegriffen werden. So werden u. a. strukturelle, rechtliche, historische und berufspolitische bzw. professionstheoretische Inhalte im Zusammenhang mit Kindertageseinrichtungen nicht behandelt. Im Sinne der ethnomethodologischen Forschungsperspektive auf die Mikroebene der Interaktionen, wird die Mesoebene der Kindertageseinrichtung als Organisation folglich *nur* als rahmendes *Setting* für die zu untersuchenden Geschlechterkonstruktionen verstanden. Das heißt jedoch nicht, dass nicht auch Verknüpfungen dieser Ebenen und/oder übergeordnete Aspekte von Kindertageseinrichtungen innerhalb der Ergebnisdiskussionen unter Abschnitt D thematisiert werden, wenn sie an die empirischen Ergebnisse anknüpfbar sind. Beispielsweise ist die geschlechtlich geprägte Profession der ErzieherInnen u. a. ein berufspolitisches bzw. professionstheoretisches Thema, das im Kontext von Kindertageseinrichtungen diskutiert wird. Die entsprechenden Debatten werden im Rahmen dieser Dissertation zwar nicht nachgezeichnet, nichtsdestotrotz tangieren einzelne Aspekte dieser Diskussion die

54 Beispielsweise spielt das Setting Familie nachfolgend keine Rolle im Rahmen der Ausführungen.

vorliegenden empirischen Ergebnisse, sodass dieses Thema in der Abschlussdiskussion partiell aufgegriffen wird.

Im Folgenden gehe ich zum einen dezidierter auf nationale und internationale Forschungszusammenhänge für die Kategorie Geschlecht im weitesten Sinne im Kontext von Kindertageseinrichtungen bzw. für das Feld der Frühpädagogik ein (vgl. Abschnitt A.II.1.). Des Weiteren nehme ich die Thematisierungen von Geschlecht in den elementarpädagogischen Bildungsplänen für die Länder zum Anlass, um daran exemplarisch aufzuzeigen, wie Geschlecht derzeit vor der Folie von Geschlechtergerechtigkeit als zu berücksichtigende Kategorie in Kindertageseinrichtungen frühpädagogisch verhandelt wird und mit welchen Herausforderungen pädagogische Fachkräfte in diesem Zusammenhang konfrontiert sind (vgl. Abschnitt A.II.2 und A.II.3). Im Anschluss daran erfolgt ein Überblick über Praxisveröffentlichungen, die Umsetzungsvorschläge für einen geschlechtergerechten Umgang in den Einrichtungen vor Ort anbieten und als typisches Beispiel dafür angesehen werden können, wie Geschlecht aktuell frühpädagogisch thematisiert wird (vgl. Abschnitt A.II.4.).

1. Forschungen zu Geschlecht im frühpädagogischen Kontext[55]

Auf gesellschafts- und bildungspolitischer Ebene gibt es in Deutschland – wenn auch nicht speziell und eigens für das Feld der Frühpädagogik – seit längerem Diskussionen zur Thematik Geschlecht, in denen es in der Regel im weitesten Sinne stets um die Verbesserung von Geschlechtergerechtigkeit geht. In den 1970er und 1980er Jahren beherrschte beispielsweise das Themenfeld der institutionen- und altersübergreifenden Benachteiligung von Mädchen die öffentlichen Diskussionen, was sich u. a. im sechsten Kinder- und Jugendbericht „Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland“ aus dem Jahre 1984 niederschlug. In der deutschen Frühpädagogik stehen mittlerweile u. a. Fragen nach der Benachteiligung von Jungen (vgl. Rohrmann/Thoma 1998) sowie derzeit prominent diverse Veröffentlichungen und Initiativen zu (mehr) Männern in Kindertageseinrichtungen (vgl. Rohrmann 2001; Rohrmann 2009; Cremers/Krabel 2011; Cremers et al. 2012) im Fokus der Geschlechterdiskussionen. Im Gegensatz zur verstärkten gesellschaftspolitischen Thematisierung der Gleichstellung der Geschlechter im Zuge des *Gender Mainstreaming*, nimmt die wissenschaftlich-empirische Auseinandersetzung zur Thematik Geschlecht

55 In diesem Abschnitt greife ich zum Teil auf Inhalte bzw. Textpassagen zum Forschungsstand zu Geschlecht im Feld der frühen Kindheit zurück, die ich bereits in Kubandt (2015) aufbereitet und hier um weitere, umfassendere Ausführungen ergänzt habe.

im Feld der frühen Kindheit nur langsam zu (vgl. Rohrmann 2009, Kuger et al. 2011). Rabe-Kleberg (2003) konstatierte schon vor mehr als zehn Jahren, dass der diesbezügliche Forschungsstand „insgesamt defizitär" sei (ebd., S. 91). Seitdem hat sich an dieser Situation nicht viel verändert. Im deutschsprachigen Feld gilt nach wie vor, dass „speziell im frühpädagogischen Bereich […] die empirische Befundlage […] lückenhaft und gesicherte Erkenntnisse" rar sind (Kuger et al. 2011, S. 269). Ziel der folgenden Ausführungen ist es nun, einen Überblick über einschlägige Studien zu geben und Forschungstendenzen in der empirischen Forschung zu Geschlecht im Feld der frühen Kindheit sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international nachzuzeichnen. Es kann hier nicht darum gehen, jede einzelne Studie aufzuführen, die Geschlecht in irgendeiner Form (mit)thematisiert. Ziel dieses Abschnitts ist es vielmehr, einen Einblick zu gewähren, unter welchen empirischen Fragestellungen, d.h. *wie* das Thema Geschlecht im Feld der frühen Kindheit gehäuft wissenschaftlich fokussiert wird und welche Desiderate aufzuzeigen sind.

Einschlägige internationale frühpädagogische Studien zu Geschlecht

Während in frühpädagogischen Kontexten verortete Forschungsarbeiten zu Geschlecht in Deutschland in den letzten Jahren erst langsam zunehmen, gibt es gerade im englischsprachigen Raum seit Jahrzehnten zahlreiche Studien. Hierzu zählt beispielsweise die Längsschnittstudie von Turner (1991), die anhand von 40 Kindern (22 Mädchen und 18 Jungen) über mehrere Jahre hinweg „Relations between Attachment, Gender, and Behavior with Peers in Preschool" (ebd., S. 1475) fokussierte, d.h. die Bedeutung von Geschlecht für das Verhalten und die Verbundenheit unter Kindern in einer Vorschule untersuchte. Eine weitere, vielzitierte[56] und vielfach übersetzte internationale Studie ist die Untersuchung von Davies (1989) mit dem Titel „Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender". In dieser australischen Studie beobachtete und interviewte Davies Vorschulkinder[57], im Zentrum

56 Wenn ich im Folgenden *vielzitiert* schreibe, beziehe ich mich unter anderem auf Angaben von Google Scholar im Hinblick auf die Häufigkeit, wie oft die Artikel in anderen wissenschaftlichen Artikeln zitiert wurden. Als *vielzitiert* definiere ich hier Studien, die zum einen mehr als 30mal zitiert und zum anderen im frühpädagogischen Kontext immer wieder in unterschiedlichsten Quellen rezipiert wurden.

57 Wenn ich im Hinblick auf englischsprachige Studien von *Vorschulkindern* spreche, ist das dem Sachverhalt geschuldet, dass dies die gängige Übersetzung von preschool children ist. Da je nach Land und Bildungssystem etwas Unterschiedliches mit dem Begriff verknüpft werden kann, darf diese Formulierung nicht automatisch im deutschen Sinne von Vorschulkindern verstanden werden. Auch im Deutschen gibt es keine verbindliche, inhaltliche Bestimmung dieses Begriffes, so kann er für alle diejenigen Kinder stehen, die – unabhängig davon, ob sie bereits institutionell betreut werden oder nicht – im darauffolgenden Jahr erstbeschult werden. Darüber hinaus bezeichnet der Begriff in vielen Kindertageseinrich-

standen feministische Märchenerzählungen, die sie mit vier- bis fünfjährigen Kindern diskutierte. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sowohl die befragten Jungen als auch die Mädchen entgegen den Bemühungen der Fachkräfte und der Eltern stets versuchten, die Märchen hinsichtlich stereotyper Geschlechterbilder umzudeuten bzw. zum Teil in Richtung gängiger Geschlechterstereotypen[58] zu korrigieren. Davies spricht in diesem Kontext von der „incorrigibility […] of gender" (ebd., S. 141), also von der Unabänderlichkeit von Geschlechtlichkeit.

Die Studie von Davies ist ein Beispiel für die Tendenz englischsprachiger Studien speziell aus den 1970er bis 1980 Jahren, in feministischer Tradition in Forschungskontexten explizit emanzipatorische Zielvorstellungen zu verfolgen. Das heißt, Intention vieler empirischer Arbeiten dieser Zeit war es, empirisch generierte Hinweise dafür zu erhalten, wie starre Geschlechterstereotype zwischen den Kindern aufgelöst werden können und forschungsbasiert entsprechende Programme bzw. Maßnahmen zu entwickeln. Auch eine Nachfolgestudie von Davies mit ihrem japanischen Kollegen Kasama wird durch diese Intention bestimmt. So lautet eine leitende Forschungsfrage dieser Nachfolgestudie: „How might teachers and parents work with Japanese children to ensure that they do not get caught in the traditional limitations of masculinity and femininity?" (vgl. Davies/Kasama 2004). Die genannte Tendenz gilt jedoch nicht, wie häufig konstatiert, nur für ältere Studien aus den besagten Jahrzehnten des letzten Jahrhunderts. Denn für den englischsprachigen Raum lassen sich auch aktuellere Studien finden, die analoge Ziele verfolgen. Besonders prominent ist hier die Studie von Mindy Blaise (2005) mit dem Titel „Playing it Straight. Uncovering Gender Discourses in the Early Childhood Classroom". Blaise verortet sich in feministisch-poststrukturalistischer Tradition, stellt Bezüge zur Queer Theory her und zeichnet in ihrer Untersuchung die heterosexuelle Matrix und hegemoniale Männlichkeit als wirksam für Institutionen der frühen Kindheit nach, die sie in Interaktionen von Fachkräften mit Kindern rekonstruiert. Ziel ihrer Veröffentlichung ist es, alternative Handlungsmodelle und Umgangsformen im Zusammenhang mit Geschlecht für Institutionen der frühen Kindheit zu etablieren (vgl. ebd.). In Anlehnung an dekonstruktivistische Ansätze geht es Blaise gesamtgesellschaftlich langfristig sowohl um die Überwindung einer heterosexuellen Matrix als auch von hegemonialer Männlichkeit, wobei sie in der frühen

tungen – so auch in der von mir untersuchten – diejenigen Kinder, die das letzte Jahr des Kindergartens vor der Schule besuchen. Manchmal bezeichnet er jedoch auch Kinder bereits mehrere Jahre vor deren Schuleintritt als Kollektiv.

58 In Abschnitt D werde ich u. a. diskutieren, was Begriffe wie Geschlecht und Ungleichheit im Sinne von beispielsweise Geschlechterstereotypen eigentlich bedeuten. Meine These lautet, dass je nachdem, welche Vorstellungen von Geschlecht zugrunde gelegt werden, auch je unterschiedliche Vorstellungen von dem damit einhergehen, was letztlich *stereotyp* bzw. als *problematisch* zu erachten ist.

Kindheit ansetzt. Diese feministisch-politischen Ziele prägen auch ihre neueren Untersuchungen und Veröffentlichungen (vgl. Blaise 2009, Blaise 2010, Blaise/Taylor 2012).

In den bisher genannten Studien wird Geschlecht folglich vor allem als potenziell ungleichheitsgenerierende Problemkategorie bzw. bereits von vornherein als negativ markiert verwendet und dabei stets im Sinne von Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen fokussiert. Ähnliche Vorannahmen prägen die Forschungsbemühungen der australischen Genderforscherin Glenda MacNaughton (vgl. MacNaughton 2001, 2004). MacNaughton (2004) bezieht sich auf theoretische Grundlagen von Foucault, verortet sich selbst in einem feministischen Poststrukturalismus und propagiert „die Anwendbarkeit feministisch-poststrukturalistischer Theorien für ein Überdenken des Themas ‚Gender' in der Pädagogik der frühen Kindheit" (ebd., S. 345).[59] MacNaughton kritisiert an den für lange Zeit gängigen Studien zu Geschlecht im Feld der frühen Kindheit, dass diese Stereotype *zwischen* den Geschlechtern überbetonen und viele der Studien „etliche theoretische und praktische Lücken" (ebd., S. 346) aufweisen würden:

> „Bis in die Mitte der 80er Jahre haben zahlreiche Forschungsarbeiten aus Ländern wie den USA, Großbritannien und Australien detailliert dargestellt, dass junge Kinder in frühpädagogischen Settings geschlechterstereotyp spielen, denken und reagieren. In den 90er Jahren bestätigten Forschungsprojekte immer wieder, dass sich junge Kinder häufig hochgradig geschlechtsstereotyp verhalten" (ebd., S. 345).

Auch Kelle (2004a) konstatiert für Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum, dass gerade „in den 1960er und 1970er Jahren die eigenschaftspsychologische Frage nach Geschlechtstypik und Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen im Hinblick auf Sozialverhalten und kognitive Fähigkeiten populär" waren (ebd., S. 360).

Eine etwas neuere vielzitierte Studie, die ebenfalls nach Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen fragt, ist die Untersuchung von Durkin und Nugent (1998) mit dem Titel „Kindergarden children's gender-role Expectations for Television Actors". Dabei untersuchten die Autoren die Erwartungen von 24 vier- und 24 fünfjährigen australischen Vorschulkindern (davon jeweils zwölf Mädchen und zwölf Jungen) im Hinblick auf das Geschlecht von unterschiedlichen Fernsehfiguren, die vorab nach Tätigkeiten beschrieben wurden. Dabei wurde von den Kindern erfragt, ob die beschriebenen Tätigkeiten von Frauen, Männern oder beiden Geschlechtern ausgeführt würden. Es zeigte sich u. a., dass gerade bei stereotyp männlich konnotierten

59 Es handelt sich bei diesem Artikel um die deutsche Übersetzung von Renate Niesel für eine Veröffentlichung in Fthenakis W.E./Oberhuemer P. (Hg.) (2004): Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt.

Tätigkeitsbeschreibungen auch bei den Kindern eine deutliche stereotype Zuschreibung nachgezeichnet werden konnte. An dieser Studie kann kritisiert werden, dass die Konfrontation der Kinder mit stereotyp markierten Tätigkeitsbeschreibungen entsprechende stereotype Zuschreibungen durch die Kinder geradezu evoziert. Eine solche Zuordnung durch die Kinder sagt also wenig darüber aus, mit welchen Tätigkeiten sie Geschlechtlichkeit *von sich aus* verknüpft hätten. Es kann also zumindest zur Diskussion gestellt werden, ob ein solches Vorgehen tatsächlich geeignet ist, um Erkenntnisse über eigene Geschlechtervorstellungen von Kindern zu generieren.

Eine weitere vielbeachtete Studie ist die amerikanische Untersuchung von Neppl und Murray (1997) mit dem Titel „Social dominance and play patterns among preschoolers: Gender comparisons". Neppl und Murray beobachteten 48 Vorschulkinder beim Spiel, unterschieden dabei acht Mädchen-Mädchen-Zweiergruppen und sechzehn Mädchen-Jungen-Zweiergruppen. Diese Spielgruppen wurden nach geschlechtlichen Differenzen erforscht, indem ihnen jeweils „masculine activity" und „feminine activity" (ebd., S. 385) angeboten, d.h. eher männlich oder weiblich konnotierte Tätigkeiten als Spielmöglichkeit offeriert wurden, mit denen sie sich frei beschäftigen konnten. Die Autorinnen kamen zu dem Ergebnis, dass geschlechtliche Unterschiede im Spiel bestätigt werden können und die Kinder sich in denjenigen Spielen mehr engagieren, die ihrer Geschlechtlichkeit entsprechen. Auch diese Studie kann kritisiert werden, da Geschlechterstereotype bereits auf Ebene der Anlage von den Forscherinnen eingebracht werden, die gegebenenfalls von den Kindern nur reproduziert werden. Bei den vielzitierten Studien im englischsprachigen Raum zeigt sich folglich auch über die 1970er Jahre hinaus, dass besonders häufig Unterschiede *zwischen* Jungen und Mädchen Gegenstand der sowohl quantitativ, qualitativ als auch an mixed-methods ausgerichteten Studien sind. Indem die AutorInnen jeweils gesellschaftlich-kulturelle Aspekte der Genese von Geschlechterdifferenz betonen, fokussieren alle bisher genannten Studien zwar in der Regel auch im weitesten Sinne auf Geschlecht als soziale Kategorie, allerdings steht dabei häufig das Thema Geschlechter*differenz* im Zentrum der Untersuchungen und nicht speziell die Prozesse der Geschlechter*differenzierung*, wie in meiner Studie. Das heißt, den meisten Studien liegt offenbar die in konstruktivistischer Perspektive kritisierte Vorstellung einer Unterscheidung in sex (biologisches Geschlecht) und gender (soziales Geschlecht) zugrunde (vgl. Abschnitt A.I.1.2.). Geschlechtliche Unterschiede werden demnach in diesen Studien bei der Fokussierung auf *gender* als sozialem Geschlecht bereits auf Basis von *sex* vorausgesetzt (vgl. A.I.2.1.).[60]

60 Demzufolge sagt ein Rekurs auf den Begriff *gender* noch nichts darüber aus, ob eine sozialkonstruktivistische Position oder eine andere Vorstellung von Geschlecht im Rahmen der Studien verfolgt wird, wie beispielsweise eine Differenzperspektive.

Forschungstendenzen im deutschsprachigen Raum

Die wenigen deutschsprachigen Studien der letzten Jahre legen ihren Schwerpunkt unter anderem auf die Bedeutung von Geschlechtlichkeit in Peergruppen (vgl. Brandes 2008; Rohrmann 2008), geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindergartenkindern (vgl. Kasüschke 2008) oder beispielsweise eine geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssozialisation (vgl. Hunger 2010a, 2011, 2012). Die meisten Studien in Deutschland behandeln somit einzelne Spezialthemen zu Geschlecht, wie beispielsweise die Untersuchungen von Ina Hunger. Hungers aktuellste Studie „Geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssozialisation in der frühen Kindheit" (2008-2014) nimmt sowohl die Gruppe der Kinder, Eltern als auch der ErzieherInnen in den Blick. Ziel dieser qualitativen Studie ist es, „unter der Perspektive Körper und Bewegung empirischen Aufschluss über das geschlechtsspezifische Wissen, Denken und Verhalten von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren zu erhalten" sowie „auf[zu]decken, welches (Problem-)Bewusstsein bei Erzieher/innen und Eltern in Bezug auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Erziehung im Kontext von Körper und Bewegung vorliegt" (Hunger 2010b, S. 151, vgl. Hunger 2011). Auch wenn Hunger nicht explizit auf feministisch-politisch orientierte Sollensvorstellungen rekurriert, wird anhand der letztgenannten Fragestellung jedoch offensichtlich, dass Geschlecht zumindest potenziell als Problemkategorie markiert wird. Zudem fokussiert Hunger durch die Perspektive auf Geschlechtsspezifik wiederum analog zu englischsprachigen Studien auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Das Thema Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen nahm Tim Rohrmann (2008) zum Anlass für seine Studie „Zwei Welten? – Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog". Die Frage nach dem „Ausmaß" und der „Bedeutung" von „Unterschieden zwischen den Geschlechtern" (ebd., S. 31) ließ er u. a. im Rahmen von ExpertInneninterviews und diversen Gruppendiskussionen von VertreterInnen aus Wissenschaft und Praxis erörtern. Ausgehend von seinen empirischen Ergebnissen, erarbeitete Rohrmann ein Modell, „das die Tendenz zur Geschlechtertrennung als wesentlichen Kristallisationspunkt geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation begreift" (ebd., S. 28, S. 331 ff.). Auch die Studie von Ahnert[61] et

61 An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass Ahnert disziplinär aus dem entwicklungspsychologischen Umfeld stammt. So ist Geschlecht seit längerem ein Forschungsgegenstand, der in psychologischen Studien fokussiert wird. Da es sich bei der vorliegenden Dissertationsstudie um eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung handelt, werden psychologische Studien zum großen Teil ausgespart, außer sie sind wie die Studie von Ahnert dezidiert im Feld der Kindertageseinrichtungen bzw. in frühpädagogischen Kontexten angesiedelt. Hier könnte man analog der in der Einleitung diskutierten Frage nach einer erziehungswissenschaftlichen Spezifik auch fragen: *Was macht eine Studie zu einer frühpädagogischen Studie?* Im Hinblick auf den vorliegenden Forschungsstand habe ich mich dafür entschieden, alle diejenigen Studien zu berücksichtigen, die im weitestend Sinne im früh-

al. (2006) legt den Fokus bei Geschlecht auf das Thema Differenzen und Unterschiede. Ahnert et al. haben anhand einer Metaanalyse von mehreren Studien Einflussfaktoren auf die ErzieherInnen-Kind-Bindungen sowohl für Kindertageseinrichtungen als auch für die Tagespflege herausgearbeitet. Ein wesentliches Ergebnis dieser Metaanalyse war, dass Mädchen in der Regel bessere Bindungen zu den ErzieherInnen aufbauten als die Jungen. Als Ursache dafür wurden geschlechterstereotype Tendenzen der meist weiblichen ErzieherInnen vermutet, denen die Mädchen eher entsprächen und es diesen daher leichter gemacht werde, stabilere Bindungen zu ihnen aufzubauen.[62]

Eine der wenigen deutschsprachigen Studien, die nach eigenen Angaben Geschlechterkonstruktionen im Sinne von *doing gender* im elementarpädagogischen Kontext in den Blick nimmt, ist die Untersuchung von Röhner (2007). Darin wird erforscht, wie Kinder mit Migrationshintergrund in der Peerinteraktion des Kindergartenalltags an der Konstruktion von Geschlecht beteiligt sind. In dieser Studie wurden im Rahmen einer Sekundäranalyse 40 Beobachtungsprotokolle quantitativ nach Aktivitäten von Jungen und Mädchen ausgezählt, die die freien Spielphasen dominieren. Des Weiteren untersuchte Röhner die Spielpraxen von Jungen und Mädchen jeweils auf geschlechtsspezifische Themen, Inhalte und Interaktionsstile. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass sich kindliche Konstruktionsprozesse vor allem an Stereotypen orientieren und geschlechtergetrennte Spielwelten im frühen Kindesalter bestätigt werden: „Gleichwohl gibt es Hinweise darauf, dass starre Geschlechtergrenzen im Einzelfall in Frage gestellt und tendenziell überwunden werden können“ (ebd., S. 323). Alles in allem entsteht im Hinblick auf die dargelegten Ergebnisse der Sekundäranalyse der Eindruck, dass stereotype Vorstellungen von Geschlechtlichkeit lediglich reproduziert werden, ohne dass Aussagen über das Relevanzsystem der AkteurInnen des Feldes generiert werden. Entgegen der eigenen Intention scheint somit vielmehr auch hier das Thema Geschlechter*differenz* der AkteurInnen behandelt zu werden, statt der Doing-Gender-Prozesse des Geschlechter*differenzierens*. So lassen sich häufig Studien finden, die disziplinär nicht in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung verortet sind, die nach eigenen Angaben in konstruktivistischer Perspektive einem Doing-Gender-Ansatz verpflichtet sind, dabei jedoch Geschlecht partiell lediglich reifizieren[63],

pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen angesiedelt sind, auch wenn sie disziplinär woanders verortet sind.

62 Hier sei nur kurz erwähnt, dass auch psychologische Studien in der Regel vor allem Differenzen zwischen den Geschlechtern in den Blick nehmen.

63 Unter dem Begriff der *Reifikation* diskutieren bspw. Diehm et al. (2010) am Beispiel von ethnischer Differenz die Gefahr durch einen Fokus auf Differenz entsprechende Kategorien zu verstärken bzw. diese erst herzustellen. Unter Abschnitt B.II.2. wird auf diese Problematik ausführlicher eingegangen.

indem sie das voraussetzen, was sie eigentlich untersuchen wollen.[64] Der Studie von Röhner (2007) könnte beispielsweise ein solches Vorgehen unterstellt werden, da deren Interpretationen zum Teil den Eindruck erwecken, dass allgemeine stereotype Geschlechtervorstellungen von Jungen und Mädchen durch den forschenden Blick *von außen* an das Datenmaterial herangetragen und als vermeintliche Perspektive der untersuchten Kinder bestätigt werden. Es wird nicht ersichtlich, ob zumindest im Sinne einer kritischen Selbstbetrachtung der eigenen Forschungsleistungen reflektiert wird, inwiefern Geschlechterdifferenzen lediglich durch den forschenden Blick dem Material aufoktroyiert, d.h. reifiziert werden.

In einer aktuelleren Studie von Kuger et al. (2011), die im Rahmen der Längsschnittstudie BIKS-3-8 entstanden ist, kommen die AutorInnen zu dem Ergebnis, dass sich nur wenige Unterschiede im Verhalten zwischen Jungen und Mädchen zeigen, die zudem nicht durchgängig Stereotypen entsprechen und dass diese im Laufe der Kindergartenzeit abnehmen. Weiter wird konstatiert, dass ErzieherInnen nur sehr begrenzt geschlechtsspezifisches Verhalten der Kinder forcieren. Ähnlich wie in der Studie von Röhner (2007) werden auch bei Kuger et al. (2011) Jungen und Mädchen auf ihre von sich aus initiierten Aktivitäten untersucht und dann verglichen, wodurch auch hier wieder sichtbar wird, dass eine Perspektive auf Unterschiede die Forschungen leitet.

Thorne (1990) würde an den bisher sowohl international als auch national genannten Forschungsstudien vor allem kritisieren, dass in ihnen Jungen und Mädchen als Geschlechtergruppen vergleichend gegenübergestellt werden. Auf diese Weise würden Kohärenzen innerhalb der Jungen- und Mädchengruppe überbetont und dadurch große Variationen innerhalb der geschlechtlichen Gruppen ausgeblendet (vgl. auch Breidenstein/Kelle 1998). Bohmeyer (2012) spricht bei einem solchen Vorgehen von „einer vereinheitlichenden Kollektivierung: *Die* Mädchen und *die* Jungen werden einander als homogene Gruppen gegenübergestellt“ (ebd., S.310). Auch Kelle (2004a) sieht eine Gegenüberstellung von Mädchen und Jungen in Forschungsarbeiten kritisch und beruft sich dabei auf Hagemann-White (1984):

> „Auf der Basis einer Zusammenschau vorliegender Studien […] kommt Hagemann-White zu dem Schluss, dass signifikante Unterschiede kaum feststellbar oder als methodische Artefakte anzusehen sind. Selbst die größten Unterschiede, die zwischen den Geschlechtern berichtet würden, seien weit geringer als die Variation innerhalb eines Geschlechts. […] Es

64 Meine Vermutung ist, dass viele Studien, die Geschlecht in den Fokus nehmen, aber keinen disziplinären Bezug zur (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung und entsprechenden Theoriediskussionen haben, in ihren Forschungen eine vereinfachte Vorstellung von *doing gender* vertreten.

ist sozialwissenschaftlich wenig sinnvoll, nach unterschiedlichen fixen Eigenschaften von Mädchen und Jungen (jeweils als Gesamtgruppe) zu fragen“ (Kelle2004a, S. 360).

Doch auch bei Kuger et al. (2011) wird eine solche Perspektive eingenommen. Anders als bei Röhner (2007) wird hier jedoch die von Thorne (1990) genannte Problematik zumindest diskutiert:

„In der gegenwärtigen Diskussion sollten also häufiger die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Hintergrund und die vielen Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt gerückt werden“ (Kuger et al. 2011, S. 284).

Zwar unterscheiden sich die zwei genannten deutschen Untersuchungen von den Forschungstendenzen englischsprachiger Studien, die in den 1960er bzw. 1970er Jahren Geschlecht vorwiegend als Eigenschaften von Personen empirisch fokussierten. Nichtsdestotrotz gehen sowohl die Studie von Röhner (2007) als auch die Studie von Kuger et al. (2011) bereits von Differenzen zwischen den Geschlechtern aus. So ist bei beiden Studien nicht klar, ob sie Geschlecht lediglich reifizieren, oder tatsächlich an den Relevanzsystemen der untersuchten AkteurInnen ansetzen.

Doing gender als Forschungsthema im schulischen Kontext

Interessieren Forschungsergebnisse zu Prozessen des Geschlechter*differenzierens* in pädagogischen Institutionen, dann lassen sich ausgeprägte Forschungen zu *doing gender* in Deutschland bisher nur im schulischen Kontext nachzeichnen.[65] Zu den diesbezüglich vielzitierten Studien gehören unter anderem die ethnographische Schulstudie von Breidenstein und Kelle (1998) mit dem Titel „Geschlechteralltag in der Schulklasse“ und das von Faulstich-Wieland et al. (2004) durchgeführte DFG-Projekt „Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I“. Breidenstein und Kelle (1998) untersuchten in ihrer Studie Praktiken der Geschlechterdifferenzierung von SchülerInnen in vierten und sechsten Schulklassen jenseits schulischer Inhalte im Kontext der Themen Freundschaft, Entwicklungsstand und Beliebtheit. Auch Jürgen Budde forscht u. a. unter dem Schlagwort *Heterogenität* vielfach zu Differenzierungsprozessen im schulischen Alltag, wie beispielsweise im DFG-Projekt „Doing Gender im heutigen Schulalltag“ (Laufzeit 2005-2007) unter der Leitung von Faulstich-Wieland (vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005). Budde untersucht u. a. spezifisch Jungen und konstruierte Männlichkeiten (vgl. Budde 2006a, Budde 2006b) sowie Konstruk-

65 Für einen differenzierten Überblick über Geschlecht in der Schul- und Unterrichtsforschung und entsprechende empirische Entwicklungslinien siehe den Artikel „Schule und Genderforschung“ von Faulstich-Wieland und Horstkemper (2012).

tionen von Lehrkräften (vgl. Budde 2006d). So zeigt sich hier eine weitere Spezifizierung einer Unterschiedsperspektive, nämlich dann, wenn nur einzelne Geschlechtergruppen in den Blick genommen werden.[66] Um die am Beispiel der Studie von Röhner (2007) genannte Reifizierungsgefahr zu minimieren, plädieren Faulstich-Wieland et al. (2004) ähnlich wie Breidenstein und Kelle (1998) im Kontext von Studien zu Geschlecht dafür, Geschlechterdifferenzen nicht auf der Ebene von bestimmten Eigenschaften, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen zu suchen, sondern Geschlecht als eine „in den Interaktionen immer zugleich dargestellte wie zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit" zu begreifen (Faulstich-Wieland et al. 2004, S. 23). Der Umgang mit der Frage, wie das Dilemma der Reifizierung und Vereinheitlichung bei der Rekonstruktion der Konstruktionen von Zweigeschlechtlichkeit berücksichtigt werden kann, bleibt jedoch auch in diesen Studien weitestgehend offen. Es lassen sich lediglich Hinweise auf die Notwendigkeit einer stärkeren Kontextualisierung der Forschungspraxis und der durch sie getroffenen Aussagen finden (vgl. Kelle 2000, Maxim 2009).

Die renommierteste internationale ethnographische Studie zu *doing gender* im schulischen Kontext ist die Untersuchung von Barrie Thorne (1993) mit dem Titel „Gender Play. Girls and Boys in School"[67]. Thorne partizipierte teilnehmend beobachtend in verschiedenen us-amerikanischen Schulklassen bei Viert- und Fünftklässlern in zwei verschiedenen Schulen. Zentrales Ergebnis der auf sozialkonstruktivistisch orientierten Grundannahmen basierenden Studie ist u. a. die Präferenz der angehenden Jugendlichen, ihre eigene Geschlechtlichkeit durch die Abwertung des Gegengeschlechts aufzuwerten, was Thorne vor allem bei Jungen beobachtete. Des Weiteren prägte Thorne auf Basis ihrer Forschungserfahrungen den vielzitierten Begriff des „borderwork" (ebd., S. 64 ff.), den sie für Differenzierungen zwischen den Geschlechtern aufgreift. Borderwork meint bei Thorne dann diejenigen Differenzierungen, die die Grenzen zwischen den Geschlechtern verstärken:

> „When gender boundaries are activated, the loose aggregation ‚boys and girls' consolidates into ‚the boys' and ‚the girls' as separate and reified groups. In the process, categories of identity that on other occasions have minimal relevance for interactions become the basis of separate collectivities" (ebd., S. 65).

66 Eine solche Tendenz zeigt sich im Besonderen in Praxisansätzen zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen (vgl. Abschnitt A.II.4.).

67 So wurde diese Studie laut Google Scholar bisher 2781mal zitiert, was einen ungewöhnlich hohen Wert darstellt. Zum Vergleich: der sehr renommierte und bekannte Grundlagenartikel *doing difference* von West/Fenstermaker (1995) wurde laut Google Scholar bisher 1265mal zitiert (Stand 29.11.2014).

Geschlecht im Kontext multikategorial ausgerichteter Forschungsstudien

Während Forschungen zu *doing gender* in bildungspolitischen Kontexten sowohl international als auch national bisher vorwiegend im schulischen Feld durchgeführt wurden, zeigt sich sowohl für schulpädagogische als auch für frühpädagogische Forschung in den letzten Jahren eine übergreifende gemeinsame Tendenz. So rücken – analog zu der in Abschnitt A.I.1.5. beschriebenen Perspektivverschiebung von Differenz zu Differenzen auf Ebene theoretischer Ansätze der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung – vermehrt Studien in den Vordergrund, die empirisch auf das Zusammenspiel von mehreren Kategorien fokussieren, wie beispielsweise Geschlecht, Ethnie und Migration. Für den frühpädagogischen Bereich seien hier exemplarisch die beiden Dissertationsstudien von Kuhn (2013) und Machold (2015) genannt. Kuhn (2013) stellt in ihrer Studie professionstheoretische Überlegungen über die Rolle des Kindergartens in der Migrationsgesellschaft an und spricht hier von einer „differenzsensibilisierte[n] professionstheoretische[n] Ethnographie" (ebd., S. 23). Sie fokussiert den pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen in Abgrenzung zu einem ethnomethodologischen Zugang unter einer „performativitätstheoretischen Analyseperspektive" (ebd., S. 149) u. a. im Hinblick auf Konstruktionen von Ethnizität. Machold (2015) dagegen nimmt in ihrer Studie „Kinder und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext" kindliche Differenzierungen aus einer poststrukturalistischen Perspektive in den Blick. Machold fokussiert dabei macht- und ungleichheitsrelevante Dimensionen und spricht davon, „*wie Kinder Differenz re-signifizieren*" (ebd., S. 17, Herv. i. O.). Geschlecht, Generation, Alter, Ethnizität und ‚Rasse' sind diejenigen Differenzdimensionen, die sie dabei berücksichtigt (vgl. ebd., S. 72 ff.).

Auch international sind in den letzten Jahren Studien prominent, die Geschlecht gemeinsam mit mehreren Differenzkategorien multikategorial untersuchen. So beschreibt Lappalainen (2004) in ihrem Artikel „They Say it's a Cultural Matter: gender and ethnicity at preschool" Ergebnisse aus ihrer ethnographischen Studie in zwei Vorschulklassen in Finnland. Neben der Durchführung von Interviews mit sechsjährigen Mädchen zu den Themen Nationalität, Ethnizität und Geschlecht, erforschte Lappalainen teilnehmend beobachtend die Konstruktion dieser Kategorien im Alltag der beiden Vorschulklassen und fand deutliche Verschränkungen der genannten Kategorien. Ein weiteres internationales Beispiel für die derzeit gängige Forschungstendenz, mehrere Differenzlinien zu analysieren, ist die amerikanische Studie von Ewing und Taylor (2009) mit dem Titel „The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool". Die beiden Forscherinnen untersuchten darin vorliegende Daten aus dem Projekt Head Start, die nach Ethnizität differenziert waren. Hierbei fanden die Autorinnen im Hinblick auf die Qualität der Kin-

der-Fachkraft-Beziehungen und im Kontext von Verhaltensmaßregelungen der Kinder durch die Fachkräfte deutliche Unterschiede hinsichtlich der Geschlechtlichkeit sowie der Ethnizität der Kinder.

Fazit

Zusammengefasst lässt sich als Forschungsstand festhalten, dass im englischsprachigen Raum Forschungen zu Geschlecht im frühpädagogischen Kontext zum einen häufig mit feministisch-politisch geprägten Intentionen einhergehen und zum anderen deutlich eine Perspektive auf Geschlecht im Sinne von Geschlechterdifferenz vorherrscht. Die Tendenz, Geschlecht in erster Linie als Unterschiede zwischen den Geschlechtern anzusehen, kann auch eindeutig für deutschsprachige Studien konstatiert werden. Insgesamt gilt für empirische Studien im frühpädagogischen Feld sowohl national als auch international, dass diese in der Regel Geschlechterfragen primär in Bezug auf die Akteursgruppe der Kinder untersuchen und zwar meist im Hinblick auf Unterschiede *zwischen* Jungen und Mädchen (vgl. Maccoby/Jacklin 1987; Maccoby 1988; Turner 1991; Hunger 2010a, 2010b). Unter den wenigen Ausnahmen an Untersuchungen, die im deutschsprachigen Raum (auch) Fachkräfte fokussieren, sind die genannten Studien von Ahnert et al. (2006) und Hunger (2011). Auch eine amerikanische Studie von Fagot et al. (1986) untersuchte die Gruppe der Fachkräfte, nämlich unter dem Aspekt, wie unterschiedlich sich Fachkräfte gegenüber Kindern je nach deren Geschlecht verhalten. Hier zeigt sich eine weitere typische Forschungstendenz: wenn Fachkräfte im Fokus der Analysen stehen, geht es häufig lediglich darum zu klären, wie sich diese mit den Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen auseinandersetzen (vgl. Fagot et al. 1986, Hunger 2011). Folglich bilden auch hier angenommene Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen den Ausgangspunkt der Studien.[68]

Für den deutschsprachigen Raum lässt sich kein den englischsprachigen Studien vergleichbares Primat nachzeichnen, das mit den Forschungsbemühungen die Intention verbindet, feministisch basierte Ziele auf der Ebene frühpädagogischer Praxis zu verfolgen. Indem die Studien von Kuhn (2013) und Machold (2015) allerdings für ihre Forschung eine ungleichheitssensible Perspektive beanspruchen, zeigt sich zumindest in einzelnen aktuellen Studien eine deutliche Schwerpunktsetzung auf Geschlecht im Sinne einer potenziellen Problemkategorie, die zumindest teilweise bereits auf Ebene der Vorannahmen negativ markiert ist. Während in englischsprachigen Studien

68 Eine der wenigen Studien, die Fachkräfte unter einer anderen Perspektive fokussiert, ist die englischsprachige Dissertationsstudie von Murray (1995) zu Child Care Workers, die sich mit strukturell relevanten Geschlechterfragen im Hinblick auf die Geschlechtlichkeit von Fachkräften *selbst* auseinandersetzt. Des Weiteren sei hier auch auf die Arbeiten von Maria-Eleonora Karsten verwiesen.

feministisch-politisch geprägte Ziele sowohl die methodologischen Grundlagen der Studien als auch die Verwertung der empirischen Ergebnisse bestimmen, zeigen sich in deutschsprachigen Studien zwar auf Ebene der Anlage analoge Verortungen, beispielsweise durch eine Perspektive auf Macht und Ungleichheit wie aktuell bei Machold, es werden daraus jedoch nicht zwangsläufig pädagogische Programme abgeleitet, wie im englischsprachigen Raum üblich. Hier könnte die These aufgestellt werden, dass in Deutschland deswegen keine Verbindung zwischen empirischen Untersuchungen und Praxiskonzepten (vgl. Abschnitt A.II.4.) besteht, da eine übergeordnete, wissenschaftliche Theoriediskussion als Knotenpunkt fehlt. So entstand im Rahmen meiner Recherchen und Auseinandersetzungen der Eindruck, dass entgegen der Tendenzen in englischsprachigen Ländern, Forschungsbemühungen und Praxisdiskussionen in Deutschland weitgehend unabhängig voneinander verlaufen.

Insgesamt zeigt sich jedoch eine deutliche Tendenz sowohl für internationale als auch nationale Studien, nämlich dass Forschungen zu Geschlecht häufig Studien zu Ungleichheit sind. So wird trotz diverser Unterschiede zwischen den einzelnen Studien offensichtlich, dass eine deskriptive Perspektive auf Geschlecht im Feld der Frühpädagogik bisher die Ausnahme ist.

2. Die Rolle von Geschlecht in den Bildungsplänen für den Elementarbereich

Derzeit lässt sich in der Frühpädagogik im Zusammenhang mit Geschlecht keine differenzierte wissenschaftliche Theoriediskussion nachzeichnen. Das heißt jedoch nicht, dass Geschlecht kein Gegenstand ist, der nicht auch frühpädagogisch diskutiert wird. Wie ich im Folgenden exemplarisch anhand der Bildungspläne[69] für den Elementarbereich[70] aufzeigen möchte, wird Ge-

69 Wenn im Folgenden von *Bildungsplänen* die Rede ist, so sind damit trotz der unterschiedlichen Begrifflichkeiten alle Bildungs- Orientierungs- und Rahmenpläne der Länder für den Elementarbereich gemeint. So schreibe ich zunächst bei der Erstnennung den jeweiligen Originaltitel, im weiteren Verlauf verwende ich jedoch dann die allgemeine Bezeichnung *Bildungsplan*. Auch im Plural verwende ich im Folgenden die vereinheitlichende Bezeichnung *Bildungspläne.* Dies dient in erster Linie der Lesbarkeit, da es sich häufig um sehr umständliche, lange Titel handelt, die nur schwer abzukürzen sind. Hier sei ergänzend erwähnt, dass sich schon in der Varianz der Begrifflichkeiten und Titel Unterschiede abzeichnen, die sich auch inhaltlich zeigen, nicht nur für das Thema Geschlecht.

70 Ich spreche hier dezidiert vom Elementarbereich. Dieser ist laut Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft „die unterste Stufe des Bildungswesens; er umfasst alle öffentlichen und privaten Einrichtungen der außerfamiliären Erziehung und Bildung für Kinder bis zu ihrer Einschulung in die Grundschule“ (Reuter 2012, S.299). Zwar gibt es auch Bildungspläne, die das Grundschulalter umfassen, da es sich bei den Bildungsplänen jedoch nicht um

schlecht im Themenfeld Kindertageseinrichtungen derzeit vor allem vor der Folie von Geschlechtergerechtigkeit erörtert. Das wundert insofern nicht, als seit der verbindlichen Einführung des *Gender Mainstreaming* die Kinder- und Jugendhilfe dazu aufgefordert ist, ihre Angebote und Arbeitsmethoden dahingehend zu überprüfen, ob diese die Chancengleichheit der Geschlechter fördern. Das betrifft unter anderem die Arbeit und den Umgang der frühpädagogischen Fachkräfte mit den Kindern in Kindertageseinrichtungen. So gilt es laut Paragraph 9, Abschnitt 3 des KJHG „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“[71] Hintergrund dieser Forderungen ist die Hypothese, dass der Kategorie Geschlecht eine den pädagogischen Alltag bestimmende Bedeutung bzw. zumindest ein wesentliches Strukturierungsmoment zukommt. Inwiefern dies tatsächlich zutrifft, ist bis jetzt jedoch nicht ausreichend erforscht worden. Wie eine entsprechende pädagogische Berücksichtigung im Alltag von Kindertageseinrichtungen bildungspolitisch gedacht und auf welche Art und Weise in diesem Zusammenhang Geschlecht frühpädagogisch zum Thema wird, lässt sich sehr anschaulich an den Bildungsplänen für den Elementarbereich aufzeigen. Diskowski (2012) versteht Bildungspläne[72] „als Sammelbegriff für normative Setzungen zur fachlichen Bestimmung der Kindertagesbetreuung in Deutschland“ (ebd., S. 174) und spricht hierbei von einem „Steuerungsinstrument“[73] der Kinder- und Jugendhilfe (ebd., S. 175). Hoffmann (2010a) konstatiert hingegen, dass nicht deutlich sei, ob Bildungspläne „eine Steuerfunktion haben oder eher handlungsleitend sein sollen“ (ebd., S. 117).[74] Ungeachtet dessen bieten die Bildungspläne allerdings eine gute Möglichkeit, nachzuzeichnen, wie Geschlecht für das Handlungsfeld Kin-

schulische Curricula o. ä. handelt, sondern diese primär für Einrichtungen der frühen Kindheit konzipiert sind, greife ich auf oben genannte Begrifflichkeit zurück.

71 Hier offenbart sich auf Ebene des KJHG bereits das, was ich auch am Beispiel der Thematisierungen in den Bildungsplänen aufzeigen werde, nämlich eine Perspektive auf Geschlechterdifferenz und Unterschiede zwischen den Geschlechtern als Ausgangsannahme, wenn es um die Berücksichtigung von Geschlecht in frühpädagogischen Institutionen geht.

72 Im Hinblick auf diese Begrifflichkeit problematisiert Diskowski (2008) den „Umgang mit dem Bildungsbegriff [als] etwa [zu] leichtfertig; zu fragen wäre, ob es sich – in Anlehnung an Laewen und Andres (2002) – nicht eher um ‚Erziehungspläne‘ als um ‚Bildungspläne‘ handelt. Dies wäre jedenfalls so, wenn man ‚Bildung‘ als die Tätigkeit der Kinder betrachtet und ‚Erziehung‘ als die beantwortende und herausfordernde Aktivität der Erwachsenen“ (ebd., S. 48) Letztlich vernachlässigt allerdings auch Diskowski diese Problematik bei seiner Begriffswahl. Da Bildungspläne mittlerweile zu einem gängigen Oberbegriff geworden ist, greife auch ich trotz der genannten Kritik im Folgenden hierauf zurück.

73 Diskowski (2008) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Steuerungsdefizit in der Kindertagesbetreuung, der ihre Herkunft aus der Fürsorge bis heute anhaftet“ (ebd. S. 47, vgl. Auch S. 48 ff.).

74 So verweist Hoffmann (2010b) u. a. auf diverse Unterschiede hinsichtlich Verbindlichkeit und Regelungsgrad.

dertageseinrichtungen in den Bundesländern verhandelt wird. Zu diesem Zweck wurden im Rahmen dieser Dissertation die Bildungspläne der Länder untersucht, ohne den Anspruch erheben zu wollen, eine methodisch kontrollierte Diskursanalyse zu Geschlecht vollzogen zu haben. Des Weiteren geht es hier auch nicht darum, einen vollständigen Überblick über *jegliche* Thematisierung von Geschlecht in den einzelnen Bildungsplänen zu geben. Vielmehr soll ein Eindruck davon vermittelt werden, in welchen Kontexten und *wie* Geschlecht im Hinblick auf die Berücksichtigung in elementarpädagogischen Institutionen überwiegend verhandelt und mit welchen normativen Vorstellungen Geschlecht dabei verknüpft wird. Im Folgenden werden daher exemplarisch besonders prägnante Zitatbeispiele herangezogen, um aufzuzeigen, welche unterschiedlichen Relevanzsetzungen zu Geschlecht in den Bildungsplänen vertreten werden.

Unterschiedliche begriffliche und inhaltliche Ausdifferenzierungen zu Geschlecht

Vergleicht man die Thematisierung von Geschlecht in den Bildungsplänen, so fällt auf, dass dieser Kategorie sowohl rein quantitativ als auch inhaltlich eine unterschiedliche Gewichtung verliehen wird (vgl. auch Rohrmann 2009). Niesel (2008) und Kuger et al. (2011) konstatieren hierbei eine Varianz der Thematisierung zwischen einer „deutlichen Akzentuierung“ (bspw. für Bayern, Sachsen und Baden-Württemberg) im Gegensatz zu einem „Feigenblattverdacht“ (Kuger et al. 2011, S. 270, vgl. auch Rohrmann 2009), wie beispielsweise im Saarländischen Bildungsplan. Trotz deutlicher Unterschiede in Umfang und inhaltlicher Gewichtung, wird Geschlecht jedoch in nahezu allen Bildungsplänen für den Elementarbereich zumindest thematisiert. Dies verwundert nicht, da es den Vorgaben des Gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen entspricht (vgl. JMK/KMK 2004). Dort heißt es, dass es „für eine ganzheitliche Förderung Aspekte zu beachten [gilt], die für alle Inhalte gleichermaßen von Bedeutung sind und den Charakter von Querschnittsaufgaben haben“ (ebd., S. 4). Zu diesen sechs Querschnittsaufgaben zählt u. a. auch eine „geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit“ (ebd.). Entsprechend dazu ist in sechs Bildungsplänen (Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt) die Geschlechterthematik ausdrücklich auch als Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen benannt.

Da die Bildungspläne in den letzten Jahren zum Teil mehrfach überarbeitet wurden, zeigt sich anhand der Ergänzungen, dass der Thematik Geschlecht offenbar eine immer stärkere Berücksichtigung zuteilwird. Am deutlichsten wird dies am Beispiel des Bildungsplans des Landes Baden-Württemberg mit dem Titel „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ in der Aktualisierung von 2011; dort steht im Vorwort:

„Der weiterentwickelte Orientierungsplan wurde insbesondere im Kapitel ‚Festlegungen und Freiräume' angepasst und es wurden Passagen aufgenommen, die von fachlicher Seite in der Zwischenzeit gewünscht wurden: Geschlechtersensible Erziehung und Bildung (Stärkung des Gender-Aspekts) […]" (ebd., S. 1).

Bei den Thematisierungen in den Bildungsplänen ist auffällig, dass Geschlecht jeweils mit 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) einhergeht, ohne dass deutlich wird, ob die Begriffe synonym verwendet werden oder mit unterschiedlichen Vorstellungen von Geschlecht verknüpft sind. Der Rekurs auf mehrere Begriffe, wie zum Beispiel in den Bildungsplänen von Nordrhein-Westfalen oder Schleswig-Holstein, verweist auf einen eher synonymen Gebrauch. Die Unterscheidung zwischen *gender* und *Geschlecht* in anderen Bildungsplänen scheint jedoch inhaltlich begründet. Allerdings wird in den meisten Bildungsplänen nicht hergeleitet, was mit den verwendeten Begrifflichkeiten verbunden ist und wie sie sich von anderen unterscheiden. An dieser Stelle kann Knapps (2001) Hinweis im Kontext der Geschlechterforschung geltend gemacht werden, dass im Hinblick auf die Verwendung der Kategorie Geschlecht zu allererst zu klären wäre, was mit dieser inhaltlich verbunden wird. Eine solche inhaltliche Konturierung der Kategorie Geschlecht scheint eine wesentliche Voraussetzung für einen Aufschluss darüber, was mit Vorstellungen von *geschlechtersensibel, gendersensibel, genderbewusst* oder *geschlechterbewusst* verknüpft wird. Dies wäre meines Erachtens zudem eine Voraussetzung dafür, um die damit verbundenen Anforderungen einordnen zu können (vgl. Abschnitt A.II.3.). Lediglich im Bayerischen, im Thüringer und im Berliner Bildungsplan lassen sich theoretische Bezüge anhand einzelner Formulierungen nachzeichnen – wenngleich diese häufig nur indirekt abzulesen sind und dabei eine Vorkenntnis von Theorien der Geschlechterforschung voraussetzen. So wird im Abschnitt zu den Leitgedanken des Bayerischen „Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung"[75] (2012) unter dem Unterpunkt „Mädchen und Jungen – geschlechtersensible Erziehung" (S. 121 ff.) kurz aufgeführt, welche Vorstellungen von Geschlecht im Bildungsplan zugrunde gelegt werden:

„Die Entscheidung, ob ein Kind ein Mädchen oder ein Junge wird, wird von der Natur gefällt. Was es bedeutet, männlich oder weiblich zu sein,

75 Im Folgenden mache ich eine Ausnahme und spreche vom *Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan*, da sich diese Kurzform in frühpädagogischen Diskussionen als feststehender Begriff etabliert hat.

> ist hingegen weitgehend beeinflusst von der jeweiligen Kultur und Gesellschaft, in der ein Kind aufwächst und den damit verbundenen geschlechterspezifischen Erfahrungen. Während die Natur vorgibt, welches biologische Geschlecht einem Menschen zugeordnet werden kann, entwickelt das Kind durch die Interaktion mit anderen eine soziale Geschlechtsidentität." (ebd., S. 121).

Hier wird erkennbar, dass der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan einer Einteilung in *sex („biologisches Geschlecht")* und *gender („soziales Geschlecht")* folgt, es wird also dezidiert zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden. Auch dem aktualisierten Berliner Bildungsplan mit dem Titel „Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege" (2014) liegt offenbar eine solche Vorstellung von Geschlecht zugrunde:

> „Kinder wachsen als Mädchen oder Junge auf. Sie alle sind Kinder und sie unterscheiden sich in ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Was ein Mädchen ist, was ein Junge ist, wird biologisch und sozial-kulturell unterschieden" (ebd., S. 20).

Im weiteren Verlauf des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (2012) zielen die Ausführungen vor allem auf das soziale Geschlecht ab. In diesem Zusammenhang wird die Kindertageseinrichtung beispielsweise als ein neben der Familie wesentlicher Einflussfaktor auf die Ausbildung der sozialen Geschlechtsidentität dargestellt:

> „Für die Entwicklung der Geschlechtsidentität sind die Jahre in der Kindertageseinrichtung von besonderer Bedeutung. Kinder setzen sich intensiv damit auseinander, was es ausmacht, ein Junge oder ein Mädchen zu sein und welche Rolle sie als Mädchen bzw. Jungen einnehmen können. Sie sind nicht nur Empfänger der gesellschaftlichen Botschaften, wie sie z. B. durch Medien (etwa Bücher, Zeitschriften, Comics, Fernsehen, Filme, Computerspiele) vermittelt werden, sondern sie sind auch aktive Gestalter ihrer Geschlechtsidentität, indem sie aus den Angeboten ihres Umfeldes auswählen und sich im Spektrum der Möglichkeiten, männlich oder weiblich zu sein, positionieren. Dafür sind die Erfahrungen entscheidend, die Kinder in der Familie und in der Kindertageseinrichtung selber machen können" (ebd., S. 121 f.).

Hier zeigt sich eine weitere Tendenz in den Bildungsplänen: Häufig ist die Rede von der Institution Kindertageseinrichtung, diese Formulierung dient jedoch scheinbar als *Code* bzw. begrifflicher Stellvertreter für das Miteinander der Kinder und Fachkräfte im institutionellen Kontext. So wird zwar häufig die Institution aufgeführt, in der Regel ist damit jedoch die Gemeinschaft der AkteurInnen gemeint. Das heißt, es wird offenbar die Vorstellung vertreten, die Kindertageseinrichtung bilde den Ort der institutionell ge-

rahmten Begegnungen, in denen in Interaktionen geschlechtliche Erfahrungen gemacht werden. Im Sächsischen Bildungsplan, dem „Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege“ (2011), heißt es beispielsweise im Hinblick auf die zuvor konstatierte Querschnittsdimension hierzu:

> „Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen sind Orte, die bestehende Geschlechterverhältnisse sowohl reproduzieren als auch mitgestalten. Aus diesen Gründen ist es wesentlich, sowohl sensibel mit Unterschiedlichkeiten, – zum Beispiel in Bezug auf Herkunft oder Geschlecht – umzugehen, als auch die Stärken der Mädchen und Jungen wahrzunehmen, um gerechte Bildungschancen für alle bieten und umsetzen zu können“ (ebd., S. 12).

Unterschiede zwischen den Geschlechtern als Ausgangsfolie bzw. konstatierter Normalfall

Interessant ist darüber hinaus an obigem Zitat, dass Geschlecht im Sinne von Unterschiedlichkeiten und Stärken auf Ebene einzelner Geschlechter aufgegriffen wird, d.h. hier offenbar Differenzen zwischen den Geschlechtern als gegeben vorausgesetzt werden. An späterer Stelle des Sächsischen Bildungsplans heißt es, es sei wichtig, „dass Mädchen und Jungen soziale Gestaltungsspielräume zur Verfügung stehen, die ihnen eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Geschlechtlichkeit ermöglichen und zulassen“ (ebd., S. 17). Auch hier wird wiederum erkennbar, dass Differenzen zwischen den Kindern konstatiert werden, die es fachlich anzuerkennen gilt. So wird folglich sowohl eine Differenzperspektive auf Geschlechtlichkeit als auch eine positive Markierung von geschlechtlichen Unterschieden offensichtlich. Diese Tendenzen werden auch im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (2012) erkennbar, wenn elf „Bildungs- und Erziehungsziele“ für die Kinder aufgeführt werden, die u. a. wie folgt lauten: „Das andere Geschlecht als gleichwertig und gleichberechtigt anerkennen“, „Unterschiede zum anderen Geschlecht wahrnehmen und wertschätzen“ oder „Die eigenen geschlechtsstereotypen Erwartungen an sich und andere kritisch hinterfragen“ (ebd., S. 122). Hier wird der normative Auftrag an die Kindertageseinrichtung deutlich und welche Ziele im Hinblick auf die Geschlechtlichkeit von Kindern verfolgt werden sollen. Des Weiteren wird gerade durch die zwei erstgenannten Zielformulierungen ersichtlich, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern offenbar als *Normalfall* vorausgesetzt und zum Ausgangspunkt der pädagogischen Einflussnahme werden. Indem im Kontext geschlechtlicher Unterschiede auf die Wörter „anerkennen“ und „wertschätzen“ rekurriert wird, zeigt sich eine eindeutige positive Markierung von differentieller Geschlechtlichkeit in Form von typischen Anerkennungssemantiken.

Tatsachenbehauptungen und Realisierbarkeit von Geschlechtergerechtigkeit: *Ist*-Zustand versus *Soll*-Zustand

Des Weiteren findet sich in einigen Bildungsplänen die Tendenz, Formulierungen zu wählen, die eine bereits erfolgte fachliche Berücksichtigung von Geschlecht suggerieren bzw. als selbstverständlich darstellen. Beispielsweise wird in den „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz" (2014) die „Geschlechtssensible Pädagogik" auch als eine Querschnittsaufgabe formuliert und als „in der gesamten pädagogischen Arbeit mitgedacht" bezeichnet (ebd., S. 19). Im Niedersächsischen „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder" (2005) wird Geschlecht ebenfalls als eine Querschnittsdimension proklamiert und mit dem Begriff „Genderbewusstsein" verknüpft. Zum Thema Geschlecht heißt es dort: „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" (ebd., S. 36). Analog zu den Ausführungen im Sächsischen Bildungsplan wird im Niedersächsischen Bildungsplan somit ebenfalls von Unterschieden ausgegangen, die es anzuerkennen und zu berücksichtigen gilt. Während im Sächsischen Bildungsplan allerdings davon gesprochen wird, dass ein sensibler Umgang mit Geschlecht im Alltag *angestrebt wird*, da Geschlechterverhältnisse in frühpädagogischen Institutionen sowohl reproduziert als auch vermittelt werden (vgl. ebd., S. 12), entsprechen die genannten Formulierungen in den Bildungsplänen von Rheinland Pfalz und Niedersachsen hingegen einer bereits erfolgten Realisierung dieser Bestrebungen im Sinne eines *Ist-Zustandes*. Dieser Eindruck mag auf unterschiedlichen Formulierungspräferenzen der jeweiligen AutorInnen beruhen, kann jedoch auch so gedeutet werden, dass die genannten Ansprüche im Niedersächsischen und Rheinland-Pfälzischen Bildungsplan als potenziell einfach realisierbar dargestellt werden. Ähnliche Forderungen zur Berücksichtigung von Geschlecht im Sächsischen Bildungsplan werden hingegen eher vage und vorläufiger als Zielformulierung – d.h. als *Soll-Zustand* – gestaltet, die noch nichts über die Realisierbarkeit aussagt.

Geschlecht als eine Differenzlinie unter vielen

Auch in den Bildungsplänen lässt sich die gleiche Tendenz ablesen, die bereits in den theoretischen Ausführungen zur Geschlechterforschung (vgl. Abschnitt A.I.) sowie für die Forschungsbemühungen im Feld der Frühpädagogik (vgl. A.II.1.) aufgezeigt wurde, nämlich dass Geschlecht in den letzten Jahren häufig mit anderen Differenzlinien zusammen in den Blick genommen wird. Im Bildungsplan des Landes Berlin (2014) erfolgt beispielsweise eine Subsumption von Geschlecht unter das Oberthema „Gleichheit und Unterschiede" (vgl. ebd., S. 20 ff.). Im Bildungsplan von Baden-Württemberg (2011) erfolgt die Thematisierung im Kontext des Oberpunktes „Anerken-

nung von Verschiedenheit“ und wird gemeinsam mit „ethnische[n], kulturelle[n] und religiöse[n] Unterschiede[n]“ und weiteren Differenzlinien wie bspw. Alter genannt:

> „Dies[76] bezieht sich auf das jeweils andere Geschlecht und auf ethnische, kulturelle und religiöse Unterschiede, auf Alter, Krankheit und Behinderung“[77] (ebd., S. 7, vgl. auch S. 46).

Gerade der Rekurs auf das Thema „Anerkennung von Verschiedenheit“ markiert hier erneut deutlich sowohl eine Differenzperspektive auf Geschlecht als auch eine positive Konnotation der Bedeutung von Differenzen. Die Wahl der genannten Differenzlinien orientiert sich offenbar am Deutschen Grundgesetz, dessen entsprechender Artikel im Baden-Württembergischen Bildungsplan unter der Überschrift „Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit“ zitiert wird:

> „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (Grundgesetz Artikel 3, Absatz 3, zit. n. Bildungsplan BW 2011, S. 14, Herv. i. O.)

Im weiteren Verlauf des Bildungsplans wird auf die Bedeutung von diversen Differenzlinien für die Entwicklung und das Leben von Kindern hingewiesen: „Geschlechtsrollen-, religions-, kultur- oder milieuspezifische Orientierungen prägen die kindliche Lebens- und Lernumgebung“ (ebd.).

Unter dem Punkt „Mädchen und Jungen“ wird die Geschlechterthematik und ihre Bedeutung für die Kinder dann speziell ausgeführt:

> „Mit einem Jahr ungefähr unterscheiden Jungen und Mädchen Personen nach dem Geschlecht, nach spätestens zwei Jahren ordnen sie sich selbst mit großer Sicherheit dem ‚richtigen‘ Geschlecht zu. Beim Spielen sind Jungen und Mädchen bestrebt, so zu tun, als beherrschten sie bereits die Rollen, um die sie noch ringen. Sowohl Jungen wie Mädchen stellen sich besonders typisch dar, wie um herauszufinden, wie es ist, ein ‚richtiger‘ Junge oder ein ‚richtiges‘ Mädchen zu sein“ (ebd., S. 14, Herv. i. O.).

Auch hier zieht sich die Differenzperspektive in Form einer durchgängigen Verwendung der Begriffe „Mädchen“ und „Jungen“ durch, indem die rein begriffliche geschlechtliche Unterscheidung mit inhaltlichen Unterschieden verknüpft wird. Im Kontext der Thematik „Geschlechtssensibilität“ wird

76 „Dies“ verweist hier ganz allgemein auf die Anerkennung von Verschiedenheit.

77 Interessant ist hier die Formulierung das *andere* Geschlecht im Kontext der Anerkennungsthematik.

beispielsweise die Vorannahme geäußert, dass Jungen und Mädchen anders 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" (ebd., S. 17).

In beiden Zitaten zeigt sich folglich, dass Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bereits zum Ausgangspunkt für eine geschlechtersensible Erziehung genommen werden, auf die es fachlich zu reagieren gilt.[78] Demgemäß wird eine Vorstellung von Geschlecht transportiert, die im Sinne einer Differenzperspektive (vgl. Abschnitt A.I.1.1.) Unterschiede zwischen den Geschlechtern als der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung vorgängig konstatiert. Ob das Ziel der genannten „geschlechtersensiblen Erziehung" dann entgegen den gesetzten Vorannahmen von Differenz in der Herstellung von Gleichheit oder aber in der uneingeschränkten Berücksichtigung der jeweiligen Unterschiede liegt, wird nicht deutlich. Wenngleich der Bildungs- und Erziehungsplan des Landes Bayern (2012), der derzeit in der fünften, erweiterten Auflage vorliegt, Geschlecht zwar in einem eigenen Unterpunkt „Mädchen und Jungen – geschlechtersensible Erziehung" (S. 121 ff.) thematisiert, fällt der Abschnitt hier ebenfalls unter die Oberthematik Differenzen im Kontext des Kapitels „Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt" (S. 117 ff.). Dieses Kapitel ist wiederum unter der Oberthematik „Themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven" subsumiert (S. 84 ff.). Dabei ist unter anderem die Rede davon, dass „Unterschiede zwischen den Kindern, z. B. in Geschlecht, Herkunft, Kultur, Religion, Entwicklungstempo, […] anzuerkennen" sind. So zeigt sich folglich analog zu den Ausführungen im Baden-Württembergischen Bildungsplan erneut die Tendenz, Geschlecht gemeinsam mit anderen Differenzkategorien zu behandeln und auch diese *per se* positiv zu markieren.[79] Entsprechend dieser Anerkennungslogik heißt es weiter, Unterschiede

78 Letztlich ist laut den Ausführungen des Baden-Württembergischen Bildungsplans „das Profil eines ‚guten' Kindergartens" gekennzeichnet durch „Vorhandensein und […] Verwirklichung" unter anderem folgenden Anspruches: „einer eigenständigen pädagogischen Konzeption, die dem Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsanspruch aller Kinder des jeweiligen Wohnumfelds in ihren unterschiedlichen Lebenslagen (z. B. Geschlecht, Behinderung, kulturelle Zugehörigkeit, Armut) gerecht wird" (ebd., S. 25). Auch hier wird erneut Geschlecht im Sinne von konstatierter Unterschiedlichkeit thematisiert, auf die es spezifisch fachlich zu reagieren gilt.

79 Sarah Meyer spricht in der Veröffentlichung zu ihrer Teilstudie „doing difference" unseres gemeinsamen Projektes „Differenz und Heterogenität im Alltag von Kindertageseinrichtungen" im Hinblick auf eine „positive Semantik, in der Heterogenität als Chance gekleidet wird" von einem sogenannten „normativen Appell an die Wertschätzung von Heterogenität in der Elementarpädagogik" (Meyer 2015, S. 120).

„bedürfen einer besonderen Aufmerksamkeit und Wertschätzung“ (ebd., S. 21).

Geschlecht zwischen Anerkennung, Stereotyp und Problemkategorie – unterschiedliche Thematisierungskontexte

Der übergreifenden Anerkennungssemantik steht gerade innerhalb des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans die Tendenz gegenüber, an manchen Stellen stereotype Vorstellungen von Geschlechtlichkeit zu formulieren, die es mit Hilfe fachlicher und struktureller Einflussnahme in frühpädagogischen Institutionen offenbar aufzulösen bzw. zumindest *in die richtigen Bahnen zu lenken* gilt. So zeigt der nachfolgend zitierte Ausschnitt, dass stereotype Verhaltensweisen auf kollektiver Ebene von Mädchen und Jungen als eine Art *Normalfall* dargestellt werden, der mittels bestimmter Einflussnahme – in diesem Fall strukturellen Gegebenheiten – in Tageseinrichtungen für Kinder veränderbar scheint, was positiv hervorgehoben und anscheinend fachlich angestrebt wird:

> „Wenn Mädchen und Jungen frei wählen können, bevorzugen sie Spielpartner desselben Geschlechts und ähnlichen Alters.[80] 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)“ (ebd., S. 120).[81]

Gerade der letzte Satz verdeutlicht, dass das Fürsorglichsein von Jungen und die Aufnahme von Mädchen in die Fußballmannschaft als Abweichung des Normallfalls dargestellt werden. Somit lassen sich als weitere Tendenz in den Bildungsplänen häufig auf Ebene der zugrundegelegten Vorstellungen zu

80 Hier zeigt sich eine pauschale Überinterpretation gängiger empirischer Erkenntnisse zu Spielpräferenzen von kleinen Kindern (vgl. Martin/Fabes 2001). Dass eine Präferenz für gleichgeschlechtliche SpielpartnerInnen meist nur bei Kindern im Alter von ca. fünf bis sechs Jahren beobachtet wird und dann auch nicht durchgängig, bleibt hier unerwähnt.

81 Interessant ist hier, dass u. a. von der Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Spielpartner der Kinder die Rede ist, aber die Kinder unter gewissen Umständen bzw. aus Mangel an Alternativen, andere, scheinbar *aus pädagogischer* Sicht präferierte Handlungsmöglichkeiten an den Tag legen. Hier werden auf Seiten der Kinder demnach Differenzen als gegeben vorausgesetzt, die es mit Hilfe der Einrichtung, d.h. durch äußere Einflüsse im Sinne einer geschlechtergerechteren Haltung in die richtigen Bahnen zu lenken gilt. Überspitzt könnte die gewählte Formulierung so verstanden werden, als ob stereotypes Verhalten dem *natürlichen Geschlechtlichsein der Kinder* entspricht, auf das die pädagogische Einrichtung positiven bzw. korrektiven Einfluss nehmen kann und auch sollte.

Geschlecht stereotype Vorannahmen nachzeichnen, die dem pädagogischen Alltag vorgängig mit Jungensein und Mädchensein verbunden und als Ausgangspunkt für eine pädagogische Einflussnahme – sei es strukturell oder personell – gesetzt werden. Den Ausführungen im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan zufolge, scheint demgemäß ein pädagogisches Korrektiv notwendig, um als bestehend vorausgesetzte, geschlechterstereotype Präferenzen der Kinder zu vermeiden bzw. diese durch Einfluss von außen zu erweitern. Gleichzeitig widerspricht ein solches Korrektiv allerdings der konstatierten Anerkennungssemantik, wenn es heißt, Unterschiede zwischen den Kindern seien generell wertzuschätzen und anzuerkennen. Neben einer *expliziten* Betonung und positiven Markierung von geschlechtlichen Unterschieden in Form von Anerkennungssemantiken erfolgt demnach *implizit* eine teils negative Markierung von geschlechtlichen Unterschieden, auf die es fachlich einzuwirken gilt. Im Hinblick auf normative Anforderungen im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan könnte aus Sicht von Fachkräften folglich gefragt werden: Wann sind geschlechtliche Unterschiede anzuerkennen und wann ist ein pädagogisches Einwirken auf die Unterschiede notwendig, da sie potenziell problematisch sind?

Aus konstruktivistischer Perspektive könnte an entsprechenden Ausführungen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans infolgedessen kritisiert werden, dass nicht reflektiert wird, inwiefern stereotype Vorannahmen von Mädchen- und Jungensein als Ausgangspunkt einer „geschlechtersensiblen Erziehung“ zugrunde gelegt werden. Dies verwundert, da gerade eine Reflexion von stereotypen Vorannahmen bei Kindern als ein zentrales Bildungs- und Erziehungsziel benannt wird. So lautet ein entsprechend formuliertes Ziel: „Geschlechterbezogene Normen, Werte, Traditionen und Ideologien (z. B. Mädchen interessieren sich weniger für Technik, Jungen spielen nicht mit Puppen) kritisch hinterfragen“ (ebd., S. 122). Und auch für die Fachkräfte wird eine solche Selbstreflexion als zentrale Voraussetzung für eine geschlechtersensible Erziehung angesehen (vgl. Abschnitt A.II.3.).

Neben diesen Beispielen von stereotypen Geschlechtervorstellungen in einigen Bildungsplänen sowie einem Primat von Anerkennungssemantiken bei der Berücksichtigung von Geschlecht als einer positiv konnotierten Querschnittsdimension, lassen sich in einzelnen Bildungsplänen des Weiteren auch explizite Negativmarkierungen von Geschlecht rekonstruieren. Während Geschlecht im Baden-Württembergischen und Bayerischen Bildungsplan durch Rekurs auf typische Ankennungssemantiken analog zu einem affirmativen Diversity-Ansatz positiv markiert wird,[82] thematisieren beispielsweise

82 Einschränkend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die bisherigen Ausführungen zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan auch eine implizite negative Markierung aufweisen, wenn Pädagogik als Korrektiv auf geschlechtliche Präferenzen von Kindern einwirken soll.

die „Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“ (2012) Geschlecht im weitesten Sinne als eine potenzielle *Problemkategorie*. Dies offenbart sich im Hinblick auf die „vorliegende Überarbeitung der Bildungsempfehlungen“, wenn darin „insbesondere folgende Entwicklungen berücksichtigt“ werden:

> „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“ (ebd., S. 6).

Geschlecht wird hier folglich gemeinsam mit anderen Differenzlinien als ein potenzielles Risikos für Ausgrenzung und Bildungsbenachteiligung benannt. Dem bildungspolitisch weit verbreiteten „normativen Appell an die Wertschätzung von Heterogenität in der Elementarpädagogik“ (Meyer 2015, S. 120), wie er auch für derzeit in der Erziehungswissenschaft prominent diskutierte Diversity-Ansätze kennzeichnend ist, steht demzufolge in einzelnen Bildungsplänen eine eher negativ markierte Sichtweise auf Geschlecht gegenüber, wie sie beispielsweise speziell für intersektionale Perspektiven bzw. ganz allgemein in Ungleichheitsansätzen typisch ist (vgl. Abschnitt A.I.1.5.).

Geschlecht als kollektiv gültige Unterscheidungskategorie

Wenn Geschlecht in den Bildungsplänen zum Thema wird, bilden in erster Linie Differenzierungen in Jungen und Mädchen einen Ausgangspunkt dieser Thematisierungen. Ein solches Vorgehen birgt jedoch die Gefahr, dass in den Veröffentlichungen selbst stereotype oder zumindest begrenzte Vorstellungen von dem transportiert werden, was *Geschlecht* ausmachen kann. Die Unterteilung in Mädchen und Jungen zieht sich beispielsweise durchgängig sowohl durch den Berliner Bildungsplan (2014) als auch durch den Brandenburger Bildungsplan (2004), die „Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“[83]. In vielen Bildungsplänen werden demnach sogenannte „vereinheitlichende Kollektivierungen“ vorgenommen, wie sie Bohmeyer (2012) für diverse Studien kritisch konstatiert (ebd., S. 310). Zwar wird in einigen Bildungsplänen an vielen Stellen lediglich eine begriffliche, d.h. sprachliche Unterscheidung in Jungen und Mäd-

83 Da dem Brandenburger Bildungsplan keine Angaben zum Erscheinungsjahr zu entnehmen sind und diese Angaben auch nicht zuverlässig recherchiert werden konnten, gehe ich davon aus, dass dieser Bildungsplan nach wie vor in der Version von 2004 vorliegt.

chen vollzogen, was nicht zwangsläufig als problematisch zu erachten ist: Denn in meinen Ausführungen in Abschnitt B.II.2. begründe ich anhand meiner Datenmaterialien, warum eine begriffliche Unterscheidung in Jungen und Mädchen – zumindest in einer sozialkonstruktivistischen Perspektive, die Differenz nicht automatisch mit Ungleichheit gleichsetzt – nicht zwangsläufig problematisch ist, sondern erst dann reflektiert werden muss, wenn eine inhaltliche Relevanzsetzung über die begriffliche Dimension hinaus erfolgt und dies nicht reflektiert oder transparent gemacht wird. Allerdings kann für eine rein begriffliche Verwendung von *Jungen* und *Mädchen* in einigen Bildungsplänen gefragt werden, ob damit nicht indirekt suggeriert wird, dass Geschlecht im Sinne einer übergeordneten Querschnittsdimension stets mitgedacht und vermeintlich mitberücksichtigt wird. Dieser Eindruck entsteht beispielsweise bei der Lektüre des Brandenburger Bildungsplans (2004), da über einen ständigen Rekurs auf Jungen und Mädchen hinaus, Geschlecht inhaltlich kaum eine Rolle spielt. In anderen Bildungsplänen sind die begrifflichen Differenzierungen hingegen häufig mit inhaltlichen, kollektivierenden Zuschreibungen verbunden, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern als gegeben deklarieren, wie an den teils stereotypen Vorannahmen im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan aufgezeigt wurde.

In einigen Bildungsplänen zeigt sich letztlich somit das, was im Abschnitt zu den empirischen Studien zu Geschlecht im frühpädagogischen Feld bereits problematisiert wurde, nämlich eine Gegenüberstellung von Mädchen und Jungen als vermeintlich homogene Gruppen, wodurch Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern und innergeschlechtliche Varianzen potenziell ausgeblendet werden. Hagemann-White (1984) konstatiert, dass „Geschlecht eine ungeeignete unabhängige Variable" (ebd., S. 43) sei. Denn eine wesentliche Schwierigkeit ist, dass

> „[d]ie vergleichende Unterschiedsforschung [dazu] tendiert […], die Kohärenz innerhalb der Geschlechtsgruppen zu über- und die Gemeinsamkeiten von Mädchen und Jungen zu untertreiben. Man könnte sagen: Die Unterschiedsperspektive ist angesichts der Vielfalt der kulturellen Praktiken unterkomplex" (Kelle 2004a, S. 363).

Diese Kritik trifft nicht nur auf „Unterschiedsforschung" (ebd.) zu, sondern kann u. a. auch auf die Bildungspläne übertragen werden. Indem also eine Unterschiedsperspektive für die Thematisierung von Geschlecht in Bildungsplänen zugrunde gelegt wird, werden Verschiedenheiten zwischen den Geschlechtern als Ausgangsperspektive markiert, ohne dass reflektiert wird, inwiefern diese Markierungen selbst teils problematische kulturelle Konstruktionen von Geschlecht enthalten, was in den Bildungsplänen für die Ebene der pädagogischen Praxis ja gerade als zu vermeiden intendiert wird. So sind nicht nur die Kindertageseinrichtungen Orte, an denen bestehende Geschlechterverhältnisse reproduziert und mitgestaltet werden, wie es im

Sächsischen Bildungsplan (2012, S. 12) heißt, sondern auch verschriftlichte bildungspolitische Veröffentlichungen, wie die Bildungspläne gehören dazu. Dies wird meines Erachtens jedoch weder problematisiert noch reflektiert.

Theorie- und Reflexionsdefizite auf Ebene der zugrundegelegten Vorannahmen

Am Beispiel von Geschlecht wird somit deutlich, dass inhaltliche Setzungen und Vorannahmen, die teils problematisch sein können oder zumindest hergeleitet werden müssten, in den Bildungsplänen nicht transparent dargelegt werden. Diese Intransparenz scheint ein generelles Problem von (einzelnen) Bildungsplänen zu sein. Offenbar gilt für den Rekurs auf Geschlecht beispielsweise im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan die gleiche Kritik, die Schäfer (2005) in seinem Artikel „Der bayerische Erziehungs- und Bildungsplan – Ein Instruktionsansatz?" allgemein und übergeordnet konstatiert. So kritisiert Schäfer, dass bildungspolitische Grundlagen, Ausgangspunkte und Folgerungen im Hinblick auf Bildung in früher Kindheit von den AutorInnen des Bildungsplans Wassilios E. Fthenakis und Kristin Gisbert „bruchlos übernommen [werden], ohne sie selbst zu diskutieren oder zu überprüfen" (Schäfer 2005, o.S.). Ein solches Vorgehen scheint auch für die Thematisierung von Geschlecht zu gelten. So beziehen sich die AutorInnen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans u. a. unkritisch auf Veröffentlichungen zu Geschlecht in Kindertageseinrichtungen (vgl. Rohrmann/Thoma 1998, Focks 2002, Walter 2005), die ich unter Abschnitt A.II.4. einer kritischen Betrachtung unterziehe. Auch am Beispiel des angeführten Themas *mehr Männer in Kindertageseinrichtungen* wird deutlich, dass dieser von normativen Setzungen und die Übernahme von Forderungen durchdrungen ist, die nicht eigens begründet oder hergeleitet werden und damit wie alternativlose Tatsachenbehauptungen erscheinen. Hierzu im Folgenden mehrere zusammenhängende Zitatausschnitte, die im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (2012) unter dem Abschnitt „Einbezug von mehr Männern in die pädagogische Arbeit" zu finden sind:

> „In der Diskussion um geschlechtergerechte Pädagogik wird immer wieder die Wichtigkeit von männlichen Pädagogen für Jungen und Mädchen betont. Die Forderung nach mehr Männern in Kindertageseinrichtungen muss realistischerweise als Fernziel gesehen werden" (ebd., S. 124).

An dieser Stelle wird nicht begründet, worin ein Mehrwert unterschiedlicher Geschlechtlichkeit von Fachkräften liegt, sondern das normative Ziel einer bildungspolitischen Initiative[84] offenbar als nicht hinterfragter Ausgangs-

84 Hier sei lediglich kurz auf diese Entwicklung bzw. Debatte im Praxisfeld der Tageseinrichtungen für Kinder verwiesen. Eine bundesweite, 2014 abgeschlossene Initiative mit dem

punkt für eine angestrebte Berücksichtigung des Themas in den Einrichtungen vor Ort genommen. Im weiteren Verlauf werden alsdann Vorschläge unterbreitet, wie *Männlichkeit* trotz eines Fachkräftemangels an Männern eine institutionelle Berücksichtigung finden kann:

> „Trotz des Mangels an männlichen Erziehern gibt es verschiedene Möglichkeiten, Männer in den Einrichtungsalltag einzubeziehen, z. B. durch eine Elternarbeit, die sich bewusst an Väter wendet (Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern ➛ Kap. 8.3.1), die gezielte Suche nach männlichen Praktikanten oder im Rahmen der Kooperation mit fachkundigen Stellen z. B. den Einbezug von Handwerkern und Künstlern" (ebd.).

Interessant ist im darauffolgenden Zitat, dass mit dem Ziel, mehr Männer in den Alltag der Tageseinrichtungen für Kinder zu integrieren, implizit verknüpft wird, eine solche Maßnahme wirke – wenn auch nicht automatisch – Geschlechterstereotypen entgegen:

> „Die Anwesenheit von Männern in Kindertageseinrichtungen bedeutet nicht automatisch, dass Geschlechterstereotypen kein Thema mehr sind" (ebd.)

Hier scheint die dahinterliegende Annahme zu sein, dass die Anwesenheit sowohl von Frauen als auch Männern im Feld der Tageseinrichtungen den Kindern einen größeren Erfahrungsspielraum im Hinblick auf geschlechtliche Rollenvorbilder biete. Damit wird jedoch indirekt unterstellt, dass ein erweiterter Erfahrungsspielraum immer an Geschlechtlichkeit geknüpft bzw. nicht unabhängig davon gedacht werden kann. Das heißt, es wird implizit davon ausgegangen, dass ein vorwiegend weiblich geprägtes Feld zwangsläufig einen geschlechtlich bedingt begrenzten Erfahrungsspielraum darstellt. Das Geschlecht der weiblichen Fachkraft wird demzufolge gleichgesetzt mit einer Begrenzung als Rollenvorbild für den (geschlechtlich geprägten) Erfahrungsspielraum von Kindern. Indem Männer in das Feld integriert werden, werden diese Begrenzungen aus Sicht zahlreicher VertreterInnen der Initiative ver-

Namen „MEHR Männer in Kitas" bestand aus 16 Modellprojekten, an denen ca. 1.300 Kindertageseinrichtungen in 13 Bundesländern beteiligt waren, die mit insgesamt etwa 13 Millionen Euro aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert wurden (vgl. www.bmfsfj.de). Für weitere Informationen und Überlegungen zu konkreten Maßnahmen, wie und warum langfristig mehr Männer in Kindertageseinrichtungen integriert werden sollen, siehe diverse Veröffentlichungen von Rohrmann (2012a, 2012b, 2012c, 2012d) und Rohrmann et. al. (2010). Auf der Homepage des BMFSFJ wird für 2013 für Kindertageseinrichtungen ein Männeranteil von lediglich 3,4% konstatiert (www.bmfsfj.de, zuletzt aufgerufen am 04.12.2014). Das heißt mit über 90% Frauenanteil kann im Tätigkeitsfeld der Tageseinrichtungen für Kinder auch heute noch im Hinblick auf pädagogische Fachkräfte deutlich von einem Frauenberuf gesprochen werden.

meintlich aufgehoben. Es erscheint allerdings paradox, dass die Erweiterung geschlechtlicher Erfahrungsspielräume der Kinder erreicht werden soll, indem gleichzeitig unterschiedliche Erfahrungsspielräume als stets geschlechtlich begrenzt, d.h. jeweils mit Männern und Frauen bzw. Mannsein und Frausein verknüpft werden. Auf dieser Ebene wird erneut ersichtlich, dass Differenzen zwischen den Geschlechtern vorausgesetzt und als kollektiv wirksamer Normalfall vertreten werden. Zwar wird im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan auch auf kritische Aspekte einer solchen Initiative hingewiesen:

> „Wenn Männer dort arbeiten oder vorübergehend anwesend sind, wenden sie sich oft bevorzugt den älteren Kindern, vielleicht sogar den älteren Jungen zu, initiieren überwiegend sportliche Aktivitäten und Spiele mit Wettbewerbscharakter, reparieren zerbrochenes Spielzeug oder bringen die Technik auf den neuesten Stand. Möglicherweise erleben Kinder so besonders geschlechterstereotype Verhaltensweisen, nicht nur weil Männer sich ‚typisch männlich' verhalten, sondern auch weil Frauen dazu neigen, in Gegenwart von Männern ihr Verhalten zu verändern – in Richtung ‚typisch weiblich'" (ebd.).

Allerdings zeigt sich auch hier erneut, dass Männer und Frauen als vermeintlich unterschiedliche, aber in sich homogene Gruppen gegenübergestellt werden und geschlechterstereotypes Verhalten teilweise auch für Erwachsene als kollektiver Normfall unterstellt wird. Insgesamt werden hier einerseits Unterschiede *innerhalb* der Gruppe der weiblichen Fachkräfte ausgeblendet, andererseits Unterschiede *zwischen* den Geschlechtern betont, sowie Männlichkeit *an sich* als Mehrwert zur Bereicherung des Feldes als Ergänzung des Weiblichen angesehen.[85]

In der Logik der Kritik von Schäfer (2005) am Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (2012) offenbart sich folglich ein Begründungs- und Reflexionsdefizit betreffend die Relevanzsetzungen und transportierten Bedeutungsdimensionen. Dies erstaunt umso mehr, da der Aufruf zur Reflexion von geschlechtlichen (Rollen-)Vorstellungen zu einem wesentlichen Anteil die Anforderungen an die pädagogischen PraktikerInnen bestimmt:

> „Erfahrungen haben gezeigt, dass Teams, in denen Frauen und Männer zusammenarbeiten, dann eine große pädagogische Bereicherung darstellen können, wenn im Team sorgfältige Reflexionsprozesse (möglichst Supervision) über Geschlechterrollen in der pädagogischen Arbeit stattgefunden haben" (ebd., S. 124).

85 Hier zeigen sich deutliche Anknüpfungspunkte an Geschlechterkonstruktionen der vorwiegend weiblichen Fachkräfte, die ich im Rahmen meiner empirischen Kategorie „Die weiblichen Fachkräfte: das neutrale, unsichtbare Geschlecht" in Abschnitt C.2.4. erörtere.

Fazit

Zusammenfassend kann man für die Thematisierung von Geschlecht in den Bildungsplänen für den Elementarbereich folgende Tendenzen festhalten: Wird Geschlecht in den Bildungsplänen inhaltlich aufgegriffen, dann in der Regel gemeinsam mit anderen Differenzlinien und stets im Hinblick auf das Thema Geschlechtergerechtigkeit.[86] Entgegen einer meist theoretisch hergeleiteten Verhältnisbestimmung von Differenzkategorien in multikategorialen Differenzansätzen (vgl. Abschnitt A.I.1.5.), scheint es sich bei der gängigen Subsumption von Geschlecht unter soziale Differenzen in den Bildungsplänen häufig um ein additives bzw. nicht bestimmtes Verhältnis der Kategorien zueinander zu handeln. Des Weiteren wird die Relevanz des Themas Geschlecht bis auf ein paar Ausnahmen analog zu den Forschungsbemühungen im Feld der Frühpädagogik fast ausschließlich mit der Akteursgruppe der Kinder verknüpft. Weiterhin gehen zahlreiche Ausführungen offenbar mit einer Differenzperspektive auf Geschlecht einher, was teilweise dazu führt, dass stereotype Vorannahmen zu Geschlechtlichkeit in die Formulierungen mit einfließen. Darüber hinaus wird in fast allen Bildungsplänen Geschlecht inhaltlich vorab markiert.[87] Dabei variiert jeweils, teilweise sogar *innerhalb* einzelner Bildungspläne (vgl. bspw. Bayern), ob den Ausführungen in Form von Anerkennungssemantiken ein positives oder im Sinne einer potenziellen Problemkategorie ein negativ markiertes Differenzverständnis zugrunde gelegt wird. Entsprechende Vorannahmen werden häufig nicht expliziert, sondern sind nur indirekt aus den Formulierungen ableitbar. Es zeigt sich zudem ein deutliches Theoriedefizit und die unkritische Übernahme von Inhalten und Studienergebnissen, aus denen Forderungen für die Praxis abgeleitet werden. Die teils impliziten Vorannahmen, die inhaltlichen Vorabmarkierungen und konstatierten Ziele bilden allerdings die Grundlage für die in den Bildungsplänen formulierten Anforderungen an pädagogische Fachkräfte zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit im Alltag frühpädagogischer Institutionen. Hier zeigt sich eine weitere Tendenz: Werden die Tageseinrichtungen für Kinder als Orte benannt, die Geschlechtergerechtigkeit fördern (sollen), sind in der Regel die Fachkräfte gemeint, wenn es um die Umsetzung der Ansprüche an die Einrichtungen geht. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die Bildungspläne der Länder daher auch hinsichtlich der Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte im Kontext der

86 Im Baden-Württembergischen Bildungsplan (2011) wird der Geschlechterforschung unterstellt, sie würde Geschlecht ausschließlich(?) unter dem Fokus Geschlechtergerechtigkeit in den Blick nehmen. So heißt es dort: „Geschlechter-/Genderforschung beschäftigt sich mit dem Thema der Geschlechtergerechtigkeit – auch in unterschiedlichen kulturellen Milieus“ (ebd., S. 14 bzw. o. S.).

87 Nur für den Brandenburger Bildungsplan (2004) ist das nicht eindeutig abbildbar.

Geschlechterthematik gesichtet, die im nächsten Abschnitt in synoptischer Form dargestellt werden.

3. Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Kontext von Geschlecht am Beispiel der elementarpädagogischen Bildungspläne

Die Ausführungen zur Berücksichtigung von Geschlecht in Kindertageseinrichtungen in den Bildungsplänen sind verbunden mit impliziten und z.T. sehr explizit formulierten Anforderungen an das frühpädagogische Personal, das diese Ziele vor Ort umsetzen soll. Daher wurden die Bildungspläne noch einmal speziell unter dem Aspekt von Anforderungen an pädagogische Fachkräfte[88] in den Blick genommen, da sich so wiederum exemplarisch abbilden lässt, wie und in welchen Kontexten Geschlecht für Kindertageseinrichtungen zum Thema wird und wo sich inhaltliche Leerstellen nachzeichnen lassen, wenn Geschlechtergerechtigkeit ein wesentlicher Dreh- und Angelpunkt von Geschlechterdebatten ist.

Anforderungen an Fachkräfte als inhaltlich kontingente Leerstellen

Als wesentliche Grundvoraussetzung für die Verwirklichung der Anforderungen zur Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht im pädagogischen Alltag wird mehrfach die Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf ihre Einstellungen zu und ihren Umgang mit Geschlecht postuliert. Bis auf diesen Hinweis lassen die Bildungspläne jedoch weitgehend offen, wie die Zielvorgaben in der Praxis konkret umgesetzt werden können. Es lassen sich lediglich allgemeine Hinweise ablesen. Im Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg (2011) heißt es beispielsweise:

> „Zur Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen kommt den Erzieherinnen und Erziehern eine wichtige Rolle zu. Dabei setzen sie sich mit ihrem eigenen Rollenverständnis auseinander, um Bedürfnisse von Mädchen und Jungen sensibel wahrzunehmen, zu reflektieren und geschlechtergerecht zu handeln. Eine geschlechtersensible Bildung und Erziehung fördert einerseits den Prozess der Identitätsbildung und wirkt andererseits der Verfestigung von Rollenklischees entgegen. Sie bezieht

88 Laut Paragraph 7 des Kindertagesbetreuungsgesetzes sind Kinder in Kindertageseinrichtungen durch pädagogisch qualifizierte Fachkräfte zu betreuen. Als sogenannte pädagogische Fachkräfte zählen u. a. ErzieherInnen, HeilpädagogInnen, KindheitspädagogInnen und staatlich anerkannte KinderpflegerInnen (vgl. § 7 (2)). Daneben können Zusatzkräfte eingesetzt werden, wobei die Träger der Einrichtungen über deren Eignung entscheiden (vgl. § 7 (5)).

auch die Teamarbeit, die Raumgestaltung und die Zusammenarbeit mit den Eltern ein“ (ebd., S. 14).

Als Voraussetzung der fachlichen Förderung von Chancengleichheit werden ErzieherInnen[89] dazu aufgefordert, sich mit eigenen geschlechtlichen Vorstellungen auseinanderzusetzen. Des Weiteren wird mit der Trias „wahrnehmen“, „reflektieren“ und „geschlechtergerecht zu handeln“ (ebd.) der Anspruch an eine Umsetzung konkretisiert, ohne dass inhaltlich bestimmt wird, was es beispielsweise konkret beinhalten würde, *geschlechtergerecht* zu handeln. Im weiteren Verlauf heißt es dann:

„In der Krippe und im Kindergarten kommt es darauf an, Kinder in der Weiterentwicklung ihrer Geschlechtsidentität einfühlsam und behutsam zu begleiten und Einschränkungen in der Geschlechtsrolle aufmerksam zu beobachten. Geschlechtersensible Erziehung und Bildung bedeutet beispielsweise neben frei zu wählenden Aktivitäten und Gruppenbildungen auch bewusst gemischtgeschlechtliche Angebote zu machen wie auch Angebote ausschließlich für Mädchen oder Jungen. Bei solchen Angeboten sollten bewusst auch mal Väter gebeten werden mitzuwirken“ (ebd.)

Hier offenbaren sich im Kontext der Anforderungen an die pädagogische Praxis die unter Abschnitt A.II.2. rekonstruierten, inhaltlich bestimmten Vorannahmen, die zum Ausgangspunkt für die normativen Anforderungen an die pädagogische Arbeit genommen und mit der Verbesserung der geschlechtlichen Chancengleichheit begründet werden: Werden die Aufgaben der Einrichtung thematisiert, sind in der Regel implizit die Fachkräfte angesprochen und in die Verantwortung genommen. Des Weiteren werden auf kollektiver Ebene angenommene Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen als Ausgangspunkt vorausgesetzt, womit Geschlechtlichkeit fast ausschließlich im Sinne von Unterschieden zum Thema wird. Außerdem soll scheinbar fachlich korrektiv und einflussnehmend auf Geschlechtlichkeit bei Kindern eingegriffen werden, indem sowohl gemischtgeschlechtliche als auch geschlechtshomogene Gruppenaktivitäten angeboten sowie Männer in den Alltag integriert werden sollen. Unter dem Oberpunkt „Haltung und Professionalität“ und dem dort untergeordneten Abschnitt „Die Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft“ heißt es im Baden-Württembergischen Bildungsplan:

„Ausdruck dieser Grundhaltung sind auch Prinzipien des pädagogischen Handelns wie Partizipation, Integration, Ganzheitlichkeit sowie eine vor-

89 Interessant ist, dass im Baden-Württembergischen Bildungsplan hier nur die Rede von ErzieherInnen ist, nicht von pädagogischen Fachkräften im Allgemeinen. Weiter bemerkenswert ist, dass im Saarländischen Bildungsprogramm (2006) (bis auf zwei Stellen in der Präambel) ausschließlich die weibliche Form „Erzieherinnen“ Verwendung findet.

urteilsbewusste, geschlechtersensible Bildung und Erziehung. In der Umsetzung dieser Prinzipien ist sich die pädagogische Fachkraft bewusst, dass sie Vorbildfunktion für die Kinder hat" (ebd., S. 16).

Was inhaltlich mit den genannten Prinzipien verknüpft wird und an welchen Zielvorstellungen von Geschlechtlichkeit sich eine „vorurteilsbewusste, geschlechtersensible Bildung und Erziehung orientieren" soll, wird nicht erörtert. Damit scheinen die benannten Prinzipien wenig konkret und inhaltsleer. Im weiteren Verlauf wird dann im Kontext des übergeordneten Abschnitts „Pädagogische Herausforderungen" (ebd., S. 16 ff.) für Fachkräfte als Aufgabe zum Umgang mit den Kindern genannt: „Wahrnehmung geschlechterspezifischer Interessen, individueller Unterschiede und Berücksichtigung bei der Planung von Angeboten" (ebd., S. 17).[90]

Geschlechterunterschiede bei Kindern: zwischen Anerkennung und pädagogischer Einflussnahme

Wenn auch diesmal für die individuelle Ebene, so zeigt sich im obigen Zitat hinsichtlich der Aufgabe der Fachkräfte erneut die propagierte Anerkennung von Unterschieden, die es zu berücksichtigen gilt. Eine solche Perspektive auf Geschlecht zieht sich beispielsweise auch durch den Berliner Bildungsplan (2014), wenn es um die Beschreibung der Anforderungen an Fachkräfte geht. So heißt es u. a. an jeglichen Stellen zu ausgeführten Bildungskontexten wie bspw. dem Thema „Welterleben/Welterkunden" oder „Das Kind in der Kindergemeinschaft" stets identisch: „Gibt es zu diesen Fragen beobachtbare Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, zwischen Kindern unterschiedlicher sozial-kultureller Herkunft?" (vgl. ebd., S. 92 ff.). Inwiefern durch eine solche Differenzperspektive gerade Unterschiede zwischen den Geschlechtern verstärkt bzw. zumindest betont werden, wird nicht reflektiert. Im Hinblick auf eine positiv konnotierte Differenzperspektive vor der Folie von Anerkennung entsteht ein Spannungsfeld, wenn Geschlecht gleichzeitig an manchen Stellen im Sinne einer potenziellen Ungleichheitskategorie verstanden wird. Hier stellt sich wiederum die bereits im vorherigen Abschnitt herausgearbeitete Frage: Wann und wie sind Unterschiede anzuerkennen und wann soll fachlich *korrigiert* bzw. Einfluss genommen werden? Eine Antwort darauf bleibt auch der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan schuldig. Des Weiteren wird bei der Lektüre des letztgenannten Bildungsplans sichtbar, dass kindliche Präferenzen und deren Vorlieben anscheinend nicht den Maßstab zur Beantwortung der genannten Frage bilden, da ihnen im Rahmen

90 Hier könnte man fragen, ob die Formulierung *Wahrnehmung geschlechterspezifischer Interessen, individueller Unterschiede* nicht gegebenenfalls widersprüchlich ist. Denn die geschlechtsspezifischen Interessen werden in den Bildungsplänen ja häufig kollektiv unterstellt und gehen eher nicht von der Individualität einzelner Kinder aus.

der Ausführungen zu Geschlecht wiederholt von vornherein auf der Ebene von *sex* implizit eine (genetisch bedingte?) geschlechterstereotype Entwicklungstendenz unterstellt wird, die als *Normalfall* gekleidet wird, auf den fachlich und institutionell auf der Ebene von *gender* korrigierend eingewirkt werden kann und soll. Dabei bleibt allerdings im Dunkeln, wer oder was bestimmt, welche Realisierungen und Rollenbilder von Geschlecht letztlich normativ angestrebt bzw. verwirklicht werden sollen.

Fachkräfte sind in der Verantwortung für das Gelingen von Geschlechtergerechtigkeit

Insgesamt scheint es, als ob die Beantwortung dieser und ähnlicher Fragen in die Praxis vor Ort verlagert und den Fachkräften im Rahmen der vielpropagierten Selbstreflexion selbst überlassen bleibt. Als einer der wenigen Anhaltspunkte zu einer inhaltlichen Ausdifferenzierung von Selbstreflexion wird im Niedersächsischen Bildungsplan (2005) eine „selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtsspezifisch geprägten Profession der Erzieherin“ (ebd., S. 49) als wesentliche Voraussetzung für eine entsprechende fachliche Kompetenz der Fachkräfte angesehen. Hier steht Selbstreflexion augenscheinlich im Kontext der historisch *weiblich* geprägten Profession der Erzieherin, d.h. geht über die individuelle Ebene der zur Selbstreflexion angeregten Fachkraft hinaus. Eine weitere Vorstellung zur inhaltlichen Ausgestaltung von Selbstreflexion wird im Sächsischen Bildungsplan (2011) benannt, wenn es heißt, dass eine „geschlechterbewusste Pädagogik als professioneller Arbeitsansatz“ von den Fachkräften „den Willen und die Fähigkeit, sich mit der eigenen erzieherischen Praxis und der eigenen geschlechtlichen Rolle auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 28) erfordere. Hier steht wiederum die individuelle pädagogische Praxis der einzelnen Fachkraft im Mittelpunkt. Alles in allem werden Anforderungen an Fachkräfte im Sächsischen Bildungsplan (2011) noch mit am deutlichsten formuliert: Da das Umfeld der Kinder „durch bestehende Geschlechterverhältnisse strukturiert“ sei und dies „– wenn auch oft subtile und ‚unsichtbare‘ – Ausgrenzungen und Benachteiligungen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen mit sich“ bringe, sind pädagogische Fachkräfte in sächsischen Einrichtungen dazu angehalten, „durch eine geschlechtssensible pädagogische Arbeit alle Mädchen und Jungen in ihren individuellen Wesens- und Interessenslagen wahrzunehmen, um Benachteiligungen entgegenzuwirken und die Chancengleichheit zu fördern“ (ebd., S. 18). Im Kontext der Anforderungen zeigt sich im Sächsischen Bildungsplan entgegen der ebenfalls umfassend enthaltenen Anerkennungssemantik von geschlechtlichen Unterschieden hier explizit eine eher negative Relevanzsetzung von Geschlecht im Zusammenhang mit möglicher Benachteiligung und Ungleichheit. An späterer Stelle heißt es: „Erzieher/innen müssen […] wahrnehmen, was Kinder spielen und wie sie spielen, um zu erkennen, was jedes Kind im Spiel lernt, und ihre Wahrnehmungen unter einem

geschlechtssensiblen Blickwinkel reflektieren“ (ebd., S. 24). Neben der Reflexion eigener Rollenvorstellungen wird demnach auch eine Beobachtungskompetenz hinsichtlich kindlicher Relevanzsetzungen gefordert, die ebenfalls reflektiert werden sollen. Wie ein solches Vorgehen in der Praxis konkret aussehen kann, bleibt unklar.

Im Bildungsplan von Schleswig-Holstein mit dem Titel „Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ (2012) ist Geschlecht zwar nicht explizit als Querschnittsaufgabe genannt, ein geschlechterbewusstes Arbeiten der pädagogischen Fachkräfte beinhaltet laut Bildungsplan jedoch ebenfalls eine *Reflexion* ihrer eigenen Vorstellungen von Geschlecht, die *Beobachtung* der Auseinandersetzung von Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen Themen und Anforderungen, die *Ermunterung* und *Ermöglichung* der Mädchen und Jungen sich mit vielfältigen Bildungsthemen auseinanderzusetzen sowie den fachlichen *Austausch* über geschlechtsstereotype Einengungen der Kinder untereinander und schließlich die *Elternarbeit* zu geschlechtsbezogenen Fragen (vgl. ebd., S. 18, Herv. M.K.). Hier sind die Anforderungen an die Fachkräfte wieder durch eine vorab eingenommene Differenzperspektive geprägt und haben eine Fokussierung auf geschlechtliche Unterschiede als Ausgangspunkt. Da die Elternarbeit hier explizit benannt wird, ist dieser Bildungsplan einer der wenigen, in dem die Eltern im Kontext von Anforderungen an einen geschlechtergerechten Umgang als Akteursgruppe adressiert werden und das nicht nur in Form von zu berücksichtigenden Vätern als potenzielle männliche Rollenvorbilder im pädagogischen Alltag. Im Bremer Bildungsplan (2012) wird im Rahmen einer fachlichen Berücksichtigung von Geschlecht erneut die Forderung nach mehr Männern in Kindertageseinrichtungen propagiert, ohne dass die im Abschnitt A.II.2. kritisierten Aspekte eines solchen Anspruchs zum Thema werden. So lauten die Anforderungen an Fachkräfte zur Berücksichtigung von Geschlecht für Bremer Kindertageseinrichtungen wie folgt:

> „Der Umgang mit dem geschlechtsspezifischen Rollenverhalten der Kinder verlangt von den Fachkräften Flexibilität und Fingerspitzengefühl. Es ist erforderlich, die mit der Geschlechterrolle übernommenen Verhaltensweisen zu tolerieren, auf denen Kinder zunächst bestehen, um sich ihrer eigenen Identität zu versichern. Die Fachkräfte unterstützen die Kinder in der Erkenntnis, dass aus unterschiedlichen Geschlechtszugehörigkeiten keine ungleichen Rechte und Pflichten abgeleitet werden dürfen. Für die Identitätsbildung der Jungen ist anzustreben, auch männliche Mitarbeiter in den Einrichtungen anzustellen, um ihnen geeignete Vorbilder anzubieten“ (ebd., S. 23).

Interessant ist hier, dass mit dem Geschlecht keine unterschiedlichen Rechte und Pflichten zusammenhängen, jedoch unterschiedliche Bedürfnisse unterstellt werden, nämlich die nach männlichen Vorbildern bei Jungen.[91] Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (2012) findet sich zu den Aufgaben der Fachkräfte hinsichtlich der Thematik Geschlecht unter anderem, dass sie die „Gruppenzusammensetzung (Alter und Geschlecht) planen und dabei Formen der inneren Öffnung mit bedenken" sollen (ebd., S. 151). Denn „[g]eschlechtersensible Erziehung ist eine Querschnittsaufgabe, die alle Bildungs- und Erziehungsbereiche betrifft und bei jedem Lernangebot mit zu bedenken ist. Besonders enge Verbindungen bestehen zu den Themenfeldern der interkulturellen Erziehung" (ebd., S. 123). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan gibt überdies Empfehlungen dafür, wie Fachkräfte eine geschlechtersensible Erziehung verfolgen sollen, nämlich durch das Einnehmen bzw. den Erwerb einer sogenannten „‚geschlechterbewusste[n]' pädagogische[n] Grundhaltung" (ebd.). Diese wird wie folgt definiert:

> „Die Entwicklung dieser Haltung und ihre pädagogische Umsetzung setzen Fachwissen über entwicklungspsychologische Konzepte zur Geschlechtsidentität und über das Konzept der sozialkognitiven Geschlechterentwicklung, das Geschlecht als soziale Kategorie voraus. Eine Auseinandersetzung mit der Geschlechterthematik bei Kindern bedeutet immer auch eine Auseinandersetzung mit sich selbst und damit Selbstreflexion und kollegiale Teamgespräche" (ebd.).

Dies ist eine der wenigen Stellen in den Bildungsplänen, die die Fachkraft im Kontext von Geschlecht nicht nur im Singular ansprechen, sondern eine Auseinandersetzung mit der Thematik Geschlecht auch auf Teamebene einfordern. In der Regel richten sich die Anforderungen jedoch auf die individuelle Ebene der einzelnen Fachkräfte, indem immer wieder deren Selbstreflexion betont wird. Interessant ist eine weitere Formulierung im Kontext der Anforderungen an eine geschlechtsbewusste pädagogische Grundhaltung, die Rückschlüsse über eine gängige, mit Fachkräften in Kindertageseinrichtungen verbundene Vorstellung offenbart. So ist die Rede von einer

> „Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsbild, den damit verbundenen Stereotypen, seinem Wandel von der (Ersatz-)Mütterlichkeit zur pädagogischen Fachkraft in einer Bildungseinrichtung sowie mit den Kon-

91 So ließe sich auch fragen, warum männliche Fachkräfte lediglich als Vorbilder für Jungen zum Thema werden und nicht auch für Mädchen. Hier zeigt sich erneut, dass Vorbildfunktion und Geschlechtlichkeit untrennbar verknüpft werden. Verhaltensweisen und Vorbildfunktionen auf Geschlechtlichkeit zu begrenzen bzw. zu reduzieren, läuft jedoch konträr zu einer gewünschten Erweiterung des Verhaltensrepertoires von Kindern, das eben nicht aufgrund ihrer Geschlechtlichkeit begrenzt werden soll.

sequenzen, die aus der Tatsache entstehen, dass die frühe Kindheit für Mädchen und Jungen vor allem von Frauen begleitet wird“ (ebd.).

Auch hier wird das Thema Geschlecht nicht ausschließlich mit den Kindern und mit dem individuellen Rollenverständnis der einzelnen Fachkräfte verknüpft, sondern dezidiert das Geschlecht der Fachkräfte als weibliches Kollektiv bedeutsam gemacht, das Tageseinrichtungen für Kinder kennzeichnet.[92]

Fazit

Alles in allem spiegelt sich im Hinblick auf die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte wider, was bereits im vorangegangenen Abschnitt konstatiert und teils kritisiert wurde: So sind die Anforderungen an die Fachkräfte an vielen Stellen durch die zugrundegelegte Annahme gekennzeichnet, dass geschlechtliche Unterschiede als Normalfall angesehen werden und den Ausgangspunkt fachlicher Einflussnahme bilden. Demnach wird Geschlecht in der Regel immer nur in einem kollektivierenden Modus als Unterscheidung zwischen Jungen und Mädchen thematisiert, die es anzuerkennen gilt. Gleichzeitig wird jedoch der Anspruch formuliert, potenziell mit diesen Unterschieden einhergehende Benachteiligungen nicht zu verstärken bzw. entsprechenden Tendenzen fachlich entgegenzuwirken, bspw. indem spezifische gemischtgeschlechtliche oder geschlechtshomogene Angebote geplant werden. Sowohl für die allgemeinen Thematisierungen von Geschlecht innerhalb der Bildungspläne, als auch für die daran anschließenden Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte, lässt sich somit kritisch festhalten, dass in den Bildungsplänen zahlreiche inhaltliche Setzungen erfolgen, ohne dass diese hergeleitet oder die ihnen zugrundeliegenden Annahmen transparent gemacht und potenzielle Einschränkungen der in den Bildungsplänen eingenommenen Perspektive auf Geschlecht aufgezeigt werden. So fehlt es meines Erachtens in den Bildungsplänen selbst gerade an der für die pädagogische Praxis vor Ort geforderten (Selbst-)Reflexion der zugrundegelegten geschlechtlichen Vorannahmen und einer kritischen Distanz zu impliziten stereotypen Zuschreibungen an Geschlechtlichkeit.

92 Dieser inhaltliche Aspekt von Kindertageseinrichtungen als sogenannte „gendered institutions“ wird in der Abschlussdiskussion unter D im Kontext der Ergebnisse für die Fachkräfte erneut aufgegriffen.

4. Ansätze und Veröffentlichungen zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen

Im Zuge des *Gender Mainstreaming* lassen sich in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum eine steigende Anzahl an Veröffentlichungen und Ansätzen zur Geschlechterthematik finden, die sich mit einer Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in frühpädagogischen Institutionen auseinandersetzen. Bei der Recherche zu Thematisierungskontexten von Geschlecht im frühpädagogischen Feld stieß ich immer wieder auf solche Praxisveröffentlichungen. Auch wenn es zahlreiche entsprechende Publikationen und Ratgeber gibt, die sich beispielsweise auch an Familien oder Eltern richten und den Umgang mit Geschlecht thematisieren, gehe ich im Folgenden lediglich auf diejenigen Veröffentlichungen ein, die speziell bzw. zumindest auch auf die Berücksichtigung von Geschlecht in Tageseinrichtungen für Kinder eingehen. Auf diese Publikationen verweise ich deshalb, da sie zum einen offenbar einen wesentlichen Kontext bilden, in dem Geschlecht derzeit frühpädagogisch verhandelt wird. Zum anderen lassen sich am Beispiel einiger Veröffentlichungen aufzeigen, welche Schwierigkeiten und Leerstellen damit verbunden sein können, wenn Geschlechterdebatten durch ein Empirie- und Theoriedefizit gekennzeichnet sind. Dabei kann es wiederum nicht darum gehen, an dieser Stelle *jegliche* Veröffentlichungen aufzuführen. Stattdessen möchte ich exemplarisch aufzeigen, welche typischen Thematisierungskontexte von Geschlecht sich in aktuellen Veröffentlichungen herausarbeiten lassen.

Praxisansätze – An kollektivierenden Vorstellungen von Geschlecht ausgerichtet

Analog zu den nachgezeichneten Unterschieden in den Bildungsplänen der Länder variieren auch die praxisorientierten Veröffentlichungen je nach Zielgruppe in Umfang und inhaltlicher Ausdifferenzierung. Übergeordnet kann man zunächst drei verschiedene Arten von Publikationen differenzieren, die sich fast ausnahmslos auf die Arbeit mit Geschlecht in pädagogischer Praxis beziehen: Dies sind zum einen Veröffentlichungen, die sich speziell und ausschließlich auf die Akteursgruppe der Mädchen beziehen, zum anderen gibt es Veröffentlichungen, die allein Jungen fokussieren und drittens gibt es Veröffentlichungen, die beide Geschlechter in den Blick nehmen.

Zur erstgenannten Gruppe gehört beispielsweise das „Handbuch Mädchenpädagogik“ (Matzner/Wyrobnik 2010). Hier heißt es im Vorwort der HerausgeberInnen auf die selbst gestellte Frage, ob ein Handbuch zum Thema Mädchen bzw. gar eine Mädchenpädagogik benötigt würde:

> „Wir sagen ganz klar ‚Ja‘. Die folgenden Beiträge zeigen auf, dass Mädchen hinsichtlich mancher Aspekte ‚anders‘ als Jungen sind. Infolgedes-

sen bedarf es einer mädchenbewussten Pädagogik mit einem differenzierenden Blick und Verständnis für mädchenspezifische und mädchentypische Entwicklungsaufgaben, Ressourcen, Dispositionen, Bedürfnisse und Bewältigungsstrategien im Zusammenspiel von Natur und Kultur" (Matzner/Wyrobnik 2010, S. 10).

In diesen wenigen Zeilen zeigen sich bereits zu den Bildungsplänen analoge Thematisierungsmuster und zugrundeliegende Vorannahmen zu Geschlecht: Durch die kollektivierende Gegenüberstellung von Jungen und Mädchen und die, wenn auch relativierte, Betonung von deren Andersartigkeit, bilden Unterschiede zwischen den Geschlechtern den Ausgangspunkt des Handbuches, d.h. die AutorInnen gehen von einer Differenzperspektive aus. Durch den Verweis auf das „Zusammenspiel von Natur und Kultur" (ebd.) wird zudem deutlich, dass die AutorInnen offenbar eine Vorstellung von Geschlecht im Sinne von *sex* und *gender* vertreten.

Zu der zweiten Gruppe der Publikationen gehören beispielsweise die Veröffentlichung „Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik" (Rohrmann/Thoma 1998) oder die Arbeiten von Margarete Blank-Mathieu, z. B. ihr Buch „Jungen in Kindertageseinrichtungen" (2. erw. Aufl. 2006). Auch diese Schriften fokussieren Geschlecht auf kollektivierender Ebene vorwiegend im Hinblick auf Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, an denen hier die Maßnahmen für Jungen ansetzen. Konkret heißt das, dass – ähnlich wie in den Bildungsplänen – zum Teil kollektiv qua Geschlecht im Vorhinein Unterschiede zugeschrieben werden, an denen die Inhalte, Materialien und Empfehlungen ansetzen. Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern werden in diesen Ansätzen zwar nicht generell ausgeblendet oder negiert, sie treten jedoch in den Hintergrund, wenn die Differenzperspektive zum Ausgangspunkt der Erörterungen und vorgeschlagenen Praxismaßnahmen wird. An den Publikationen speziell zu Mädchen oder Jungen kann somit aus sozialkonstruktivistischer Perspektive kritisiert werden, dass durch deren einseitige Betrachtungsweise jeweils eines Geschlechts Unterschiede zwischen den Geschlechtern potenziell dramatisiert, während Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern weitestgehend ausgeblendet werden (vgl. Thorne 1993, Kubandt/Meyer 2012).

Neuerdings gibt es vermehrt Veröffentlichungen, die entsprechend dem Ansatz des *Gender Mainstreaming* nicht auf ein Geschlecht allein fokussieren. Zu dieser dritten Gruppe gehören u. a. Melitta Walters (2005) „Jungen sind anders. Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte

Erziehung“[93], die von Rohrmann (2010) erarbeitete Praxishandreichung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen „Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita“[94] sowie das „GenderLoops-Praxishandbuch für eine geschlechtergerechte und geschlechterbewusste Kindertageseinrichtung“ (Krabel/Cremers 2008). Innerhalb dieser dritten Gruppe von Praxisansätzen gilt die oben genannte Kritik durch eine von vornherein eingenommene Differenzperspektive nicht immer, sondern nur punktuell auf Ebene vorgeschlagener Maßnahmen in den Praxismaterialien, wenn Jungen und Mädchen wiederum als vermeintlich homogene Gruppen gegenübergestellt werden. Das heißt, nur weil beide Geschlechter gemeinsam in den Blick genommen werden, schließt das nicht automatisch eine Differenzperspektive auf Geschlecht aus, die von vermeintlich homogenen Geschlechtergruppen und vor allem von den Unterschieden auf kollektiver Ebene ausgeht.[95] So heißen Empfehlungen zur Berücksichtigung und Ermöglichung von Geschlechtergerechtigkeit bei Walter (2005) beispielsweise „Erwachsene achten darauf, dass Jungen und Mädchen den gleichen Zugang zu techniknahem Spielmaterial erhalten“ (ebd., S. 107) oder „Mädchen werden darin unterstützt, kraftvolle Sportarten auszuprobieren, und Jungen wird die Freude am Ballett nicht durch abwertende Äußerungen verdorben“ (ebd., S. 127).[96] In dem Fall kann man nicht nur von einer Unterschiedsperspektive sprechen, sondern gar von unterstellten Geschlechterstereotypen.[97]

An den genannten Veröffentlichungen kann neben einer deutlichen Tendenz zur Schwerpunktsetzung auf Unterschiede und damit einer zumindest eingeschränkten bzw. verkürzten Perspektive auf Geschlecht kritisiert werden, dass weder reflektiert noch ausreichend problematisiert wird, wie man Geschlecht im frühpädagogischen Kontext berücksichtigen kann, ohne stereotype Geschlechtervorstellungen unkritisch zu reproduzieren. Kuhn (2013) verweist für den Elementarbereich auf dieses sogenannte „Differenzdi-

93 Diese Veröffentlichung von Walter (2005) richtet sich nach eigenen Angaben nicht ausschließlich an ErzieherInnen, sondern auch an Eltern, Interessierte, etc. Mittlerweile liegt die 4., nicht überarbeitete Auflage von 2010 vor.

94 Mittlerweile liegt eine 4. überarbeitete Auflage vor (vgl. Rohrmann 2012).

95 Das zeigte sich beispielsweise auch in den Bildungsplänen: Wenngleich Mädchen und Jungen gemeinsam in den Blick genommen werden, legen die meisten Bildungspläne im Hinblick auf Geschlecht ganz deutlich einen Schwerpunkt auf Unterschiede, die zum Ausgangspunkt der Erörterungen genommen werden, an denen die Anforderungen anknüpfen.

96 Viele der Bildungspläne beziehen sich häufig auf diese Veröffentlichung von Walter, entweder auf die erste Auflage (2005) oder aber auf die neueste, 4. nicht überarbeitete Auflage (2010). Daher verwundern die Analogien in Bezug auf die (teils stereotypen) Beispiele auch nicht (vgl. Abschnitt A.II.2.).

97 Hier könnte man auch sagen, dass durch solche in den Maßnahmen enthaltenen Vorannahmen genau das erreicht wird, was eigentlich gemäß den eigenen Ansprüchen der Autorin vermieden werden sollte, nämlich die Betonung geschlechterstereotyper Unterschiede.

lemma“ (ebd., S. 214) und beruft sich dabei auf die Geschlechterforscherin Gudrun Axeli Knapp. Knapp (2001) konstatiert, dass jede „differenzielle Behandlung des Differenten […] Gefahr [läuft], die Gründe und Anlässe für Diskriminierungen fortzuschreiben“ (ebd., S. 43, zit. n. Kuhn 2013, S. 214). Werden folglich in den Veröffentlichungen Differenzen zwischen den Geschlechtern fokussiert und wird Geschlecht vorwiegend oder nur mit Unterschieden verknüpft, wird indirekt eine Kluft zwischen Mädchen und Jungen betont, die zu überwinden häufig genau im Rahmen dieser Ansätze angestrebt wird.

Geschlecht als vermeintlich omnirelevanter Faktor

Weiterhin ist kritisch zu diskutieren, dass sowohl vielen Veröffentlichungen zu Geschlecht im Kontext frühpädagogischer Institutionen als auch den meisten Bildungsplänen die implizite Annahme zugrunde liegt, dass die Kategorie Geschlecht omnirelevant, d.h. dauerhaft und überall bedeutsam ist und der Umgang mit Geschlecht daher als im pädagogischen Alltag durchgängig zu berücksichtigende Querschnittsaufgabe konstatiert wird. Wie bereits angeführt, konnte Hirschauer (1994) zeigen, dass Geschlecht entgegen einer Omnirelevanzannahme eher episodisch Bedeutung hat, in anderen Situationen hingegen ganz andere Kategorien in den Vordergrund treten. Eine Omnirelevanzannahme birgt somit potenziell die Gefahr, dass die Kategorie Geschlecht von *außen* unterschiedlichsten Situationen aufoktroyiert und damit zum Thema wird, ohne dass Aussagen über die Bedeutsamkeit der Kategorie für die AdressatInnen selbst generiert werden. So kritisiert beispielsweise Dietrich (2011) für das Feld der frühen Kindheit zu Recht die Gefahr der Überinterpretation, wenn es um Kategorien wie *class, race* und *gender* geht: „Empirisch fraglich jedoch ist die Bedeutsamkeit dieser makrostrukturellen Differenzkategorien für Kinder unter sechs Jahren, die überall dort gefunden wird, wo nach nichts anderem gesucht wird“ (ebd., S. 109). Auch wenn Dietrich eine Makroperspektive auf Differenz zugrunde legt, kann die Kritik ebenso auf eine Fokussierung von Geschlecht auf Mikroebene übertragen werden, nämlich dann, wenn Geschlecht von außen als Forschungs- oder Praxisfolie angelegt wird, ohne dass Geschlecht *von sich aus* situativ zum Thema wurde. Eine den Bildungsplänen und den Veröffentlichungen zugrundeliegende Omnirelevanzannahme sagt demzufolge zunächst mehr über die Vorstellungen der AutorInnen aus, als über die Relevanz von Geschlecht in der Praxis vor Ort. Inwiefern eine solche Omnirelevanzannahme zu voreiligen Fehlinterpretationen führen kann, zeigen beispielsweise die Studie von Röhner (2007)[98] und meine eigenen Forschungserfahrungen im Feld (vgl. Abschnitt B.II.2.). Bestehende, teils stereotype

98 Vgl. hierzu die Kritik am Forschungsvorgehen von Röhner (2007) in Abschnitt A.II.1.

oder zumindest einseitige Vorstellungen von Geschlecht werden durch entsprechende Vorannahmen eher reproduziert, statt neue Erkenntnisse über Praxisrelevanzen im pädagogischen Alltag zuzulassen. Gerade bei Veröffentlichungen mit Perspektiven allein auf Mädchen oder Jungen wird die Vermeidung von Geschlechtsstereotypen zum Teil sogar konterkariert, indem beispielsweise durch geschlechtshomogene Angebote die Kluft zwischen Jungen und Mädchen potenziell erst generiert wird. Gleichwohl betonen VerfechterInnen diverser Ansätze die Potenziale solcher sogenannten „paradoxen Interventionen" (Wetterer 1996, S. 272), d.h. eine potenzielle stereotype bzw. einseitige Hervorhebung geschlechtlicher Merkmale – beispielsweise im Rahmen von Monoedukation – wird zunächst in Kauf genommen und mit der Überzeugung legimitiert, langfristig der Geschlechtergerechtigkeit zu dienen. Ob dies eine überzeugende Begründung darstellt, wäre zu untersuchen. In der hier vertretenen sozialkonstruktivistischen Perspektive und im Hinblick auf eine reifizierungssensible Vorgehensweise sind solche Argumentationslinien allerdings zumindest kritisch zu hinterfragen (vgl. auch Meyer/Kubandt 2016).

Geschlechtergerechtigkeit – pro oder contra Differenzierungen?

Im Vergleich der Veröffentlichungen untereinander, wird ein weiterer interessanter Aspekt deutlich. So stimmen die unterschiedlichen Ansätze in den Zielen größtenteils mit den im Rahmen der Bildungspläne genannten bildungspolitischen Vorgaben – wie bspw. Chancengleichheit oder Vermeidung von Geschlechtsstereotypen – überein, was insofern nicht verwundert, als sich einige Bildungspläne auf genannte Veröffentlichungen beziehen und die Inhalte teils unkritisch übernehmen.[99] Je nach Veröffentlichung wird im Hinblick auf die Umsetzung dieser Zielvorgaben jedoch häufig etwas Unterschiedliches unter einer geschlechtergerechten Pädagogik verstanden. Das ist beachtenswert, da durch den gemeinsamen, übergeordneten Rekurs auf Geschlecht vor der Folie *Geschlechtergerechtigkeit* und eine fehlende Benennung dessen, was unter Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit jeweils verstanden wird, der Eindruck entsteht, das, was Geschlechtergerechtigkeit ausmache, wäre eindeutig bestimmbar und universell gültig. Dass jedoch abhängig davon, welche Vorannahmen über Geschlecht vorausgesetzt werden, daraus jeweils differente Vorstellungen von Geschlechtergerechtigkeit folgen können, wird weder in den Bildungsplänen noch in den Veröffentlichungen thematisiert oder gar problematisiert.

Quer zu einer Dreiteilung in Ansätze für Jungen, Mädchen oder Ansätze, die nicht auf ein Geschlecht allein rekurrieren, lassen sich die genannten

99 Vgl. hierzu die Kritik am Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan in Abschnitt A.II.2. analog zu Schäfer (2005).

Veröffentlichungen für die frühpädagogische Praxis entsprechend der Differenz- und Gleichheitsansätze innerhalb der Geschlechterforschung (vgl. Abschnitt A.I.1.) auch in Praxisansätze unterteilen, die entweder Differenzen betonen oder Unterschiede negieren, um Geschlechtergerechtigkeit anzustreben. In meinem Artikel „Diversity als Herausforderung für elementarpädagogische Fachkräfte am Beispiel von *Gender*" (vgl. Kubandt 2016) veranschauliche ich am Beispiel von verschiedenen Praxisansätzen zu Geschlechtergerechtigkeit – ein eher gleichheitsorientierter Ansatz einer schwedischen Kindertageseinrichtung in Stockholm versus die differenzorientierten Praxisansätze von Prengel (2010) und Blank-Mathieu (2002) –, wie unter gleichen Schlagwörtern wie Gerechtigkeit und Vermeidung von Stereotypen konträr ausgerichtete Praxisansätze propagiert werden, die auf Ebene der theoretischen Vorannahmen nicht vereinbar sind.[100] Im Folgenden greife ich erneut auf diese Gegenüberstellung zurück, um an diesem exemplarischen Vergleich bisher zu wenig thematisierte Fallstricke aufzuzeigen, die mit einer bildungspolitisch propagierten Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit verbunden sind.

Das erste Beispiel, die schwedische Kindertageseinrichtung *Egalia* verfolgt einen sogenannten *geschlechterneutralen Ansatz*, d.h. es wird die Ansicht vertreten, dass Gerechtigkeit und Gleichheit durch die Vermeidung eines Rekurses auf Geschlechterdifferenz erzielt werden kann. Geschlechtergerechtigkeit wird demzufolge als Abkehr von einer Differenzperspektive verstanden. Manche VertreterInnen einer solchen Perspektive auf Geschlechtergerechtigkeit kritisieren beispielsweise die gesellschaftliche Wirksamkeit von Zweigeschlechtlichkeit und streben deren Überwindung an, was auch in der Einrichtung Egalia verfolgt wird. Hier zeigen sich deutliche Anknüpfungspunkte an dekonstruktivistische Ansätze der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung (vgl. Abschnitt A.I.1.3.). Der geschlechterneutrale Ansatz äußert sich in Egalia unter anderem darin, dass seitens der pädagogischen Fachkräfte weder männliche noch weibliche Pronomen im Alltag der Kindertageseinrichtungen verwendet werden. Die Ziele, die dahinter stecken, folgen laut der Leiterin Lotta Rajalin den Zielvorstellungen im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit: „Hier geht es um Demokratie. Um die Gleichheit von Menschen" (Focus Online, 4.7.2011). Blank-Mathieu (2002) und Prengel (2010) distanzieren sich hingegen ganz deutlich von einer *geschlechtsneutralen Pädagogik* und plädieren stattdessen für eine *geschlechterbewusste Erziehung* in Kindertageseinrichtungen. So warnt Prengel (2010)[101] im Kontext von geschlechterneutralen Ansätzen vor der

100 Für eine ausführliche Darstellung und Diskussion der Beispiele siehe Kubandt (2016).

101 Annedore Prengel ist eine der wenigen AutorInnen, die mit ihrer „Pädagogik der Vielfalt" und im Hinblick auf ihre Ausführungen zu Geschlecht unter anderem auch Anregungen für einen theoretischen Diskurs von Geschlecht im Feld der frühen Kindheit bietet, da sie die

Utopie einer „neue[n] Geschlechtslosigkeit“ und spricht von einer „Verleugnung der historischen und gesellschaftlichen Bedeutung und machtvollen Wirkung des symbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit“ (ebd., S. 136). Zur Umsetzung einer geschlechterbewussten Erziehung muss laut Prengel sowohl auf institutioneller, didaktischer Ebene als auch auf der Beziehungsebene in Kindertageseinrichtungen angesetzt werden (ebd., S. 7 ff.). Als eine konkrete Praxismaßnahme auf der didaktischen Ebene nennt sie beispielhaft „die Auflösung der traditionellen Puppen- und Bauecken, um zweigeschlechtliche Trennungen zu überwinden“ (ebd., S. 9). Das ähnelt wiederum den Aussagen von Lotta Rajalin im Hinblick auf ihre geschlechterneutrale Einrichtung: „In Egalia befinden sich die Bauklötze direkt neben der Spielküche, damit erst gar keine Barriere im Kopf der Kleinen entsteht“ (Der Spiegel 32/2011, S. 46). In der konkreten Umsetzung geht es sowohl Prengel als auch Rajalin beispielsweise darum, in Kindertageseinrichtungen die räumliche Gestaltung sowie den Umgang mit Spielzeug zu reflektieren, wobei beide ihr Vorgehen mit dem anvisierten Ziel der Geschlechtergerechtigkeit begründen. Des Weiteren wird bei Prengel (2010) und bei Blank-Mathieu (2002, S. 124 f.) analog zu den Ausführungen in den Bildungsplänen die Selbstreflexion und Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit eigenen Sozialisationserfahrungen und Geschlechterrollenbildern als Voraussetzung des Gelingens proklamiert. Jedoch auch das wird im konträren Ansatz von Egalia analog als ein wesentlicher Anspruch an die Fachkräfte genannt. Hier zeigt sich, dass die Forderung nach Selbstreflexion noch nichts darüber aussagt, auf welcher Basis und im Hinblick auf welche geschlechtlichen Vorstellungen eine solche Auseinandersetzung erfolgt und mit welchen inhaltlichen Zielen eine solche verbunden ist.[102]

Durch diesen Vergleich zweier Herangehensweisen an den Umgang mit Geschlecht möchte ich verdeutlichen, dass sich unter völlig gegensätzlichen Ansätzen und unterschiedlichen Vorstellungen von dem, was Geschlechtergerechtigkeit auszeichnet, u. a. sehr ähnliche Maßnahmen subsumieren lassen. An dieser Stelle geht es mir aber nicht um eine Positionierung für die eine oder andere Art des Umgangs mit Geschlecht, vielmehr möchte ich anhand der genannten Praxisbeispiele bzw. Positionen veranschaulichen bzw. dafür sensibilisieren, wie unterschiedlich die inhaltliche Ausdifferenzierung der im Rahmen von Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit genannten Zielvorgaben in der Praxis vor Ort erfolgen kann und dass unter gleichen Vorzeichen bzw. Begrifflichkeiten zum Teil gar gegensätzliche

Kategorie theoriebasiert inhaltlich und transparent herleitet und erkenntnistheoretische Probleme, die mit diversen Vorstellungen von Geschlecht einhergehen können, kritisch diskutiert.

102 Vgl. hierzu meine kritischen Anmerkungen zu den inhaltsleeren Forderungen nach Selbstreflexion in den Bildungsplänen (vgl. Abschnitt A.II.3. und Abschnitt D).

Vorstellungen von Gerechtigkeit und Chancengleichheit vertreten sein können: In der konkreten, exemplarischen Gegenüberstellung wird der Begriff *Geschlechtergerechtigkeit* völlig konträr zueinander einerseits im Sinne *pro* Geschlechterdifferenzierung versus andererseits *contra* Geschlechterdifferenzierung inhaltlich ausdefiniert. Die jeweilige Positionierung ergibt sich dabei aus den Vorannahmen von dem, was methodologisch mit Geschlecht verknüpft wird.

Fazit

Alles in allem kann für zahlreiche praxisnahe Veröffentlichungen und Praxisansätze zur Berücksichtigung von Geschlecht in Kindertageseinrichtungen festgehalten werden, dass sie bei näherer Betrachtung aufgrund fehlender theoriebasierter Herleitungen und mangelnder Reflexionen der Grenzen eigener Positionierungen deutliche Schwächen aufweisen, die zu wenig differenziert in den Blick genommen werden. So fehlt vielen Ansätzen eine Verortung in oder ein Bezug zu aktuellen Diskursen der Geschlechterforschung, wodurch vielfach nicht klar wird, an welche wissenschaftlich-empirischen Erkenntnissen die Veröffentlichungen ansetzen und welche Grundannahmen zu Geschlecht vorausgesetzt werden. Auch Kuger et al. (2011) kritisieren eine fehlende „grundlegende theoretische Einbettung“ sowie eine mangelnde „forschungsbasierte Argumentationsgrundlage“ (ebd., S. 270) bestehender Praxisansätze und frühpädagogischer Veröffentlichungen.

III. Zusammenfassung und Konkretisierung der Studie „Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung"

Im folgenden Abschnitt werden nun die wesentlichen Erkenntnisse der bisher erörterten Auseinandersetzungen zu Geschlecht vorläufig zusammengefasst. Dies dient als Resümee der methodologischen Verortung und zu den normativen Kontexten, vor deren Folie die Studie entstanden ist, um in die empirische Fragestellung der Studie einzuführen. Im Anschluss daran beginnt mit Abschnitt B der empirische Teil.

Ich lege in der vorliegenden Arbeit ein Verständnis von Geschlecht zugrunde, das sich von einer bereits vorab vollzogenen inhaltlichen Markierung auf Ebene der Vorannahmen abgrenzt. Diese klare Positionierung erscheint insbesondere deshalb wichtig, da ich u. a. in Abschnitt A.I.1.5. und Abschnitt A.II. darauf verwiesen habe, dass derzeit sowohl theoretisch als auch empirisch prominente Ansätze im Hinblick auf verschiedene Differenzlinien bereits vorab entweder zu einer positiven oder negativen Markierung tendieren. Obgleich *Differenz* als ein wesentliches Bestimmungskriterium hinter der Kategorie Geschlecht auch im luhmannschen Sinne von *Asymmetrie* wertfrei bzw. in erster Linie deskriptiv verwendet werden kann, scheint eine solche Perspektive sowohl hinsichtlich theoretischer Diskussionen in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung, im Rahmen wissenschaftlich-empirischer Zugänge als auch in bildungspolitischen Diskussionen in der Frühpädagogik aktuell wenig populär. In diesem Zusammenhang habe ich entgegen aktueller Tendenzen in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung deutlich gegen eine Gleichsetzung von Differenz- und Ungleichheitsforschung argumentiert. Darüber hinaus möchte ich mich an dieser Stelle nun auch von der am Beispiel der Bildungspläne herausgearbeiteten Tendenz distanzieren, geschlechtliche Unterschiede im Sinne von Anerkennung *per se* positiv zu markieren. Um die Potenziale einer in erster Linie deskriptiv ausgerichteten ethnomethodologischen Betrachtung von Geschlecht speziell für Forschungsarbeiten zu veranschaulichen, habe ich daher hergeleitet, warum inhaltliche Vorabmarkierungen einer empirisch-analytischen Untersuchung von Geschlecht potenziell im Weg stehen, wenn die eigenen Relevanzsetzungen der AkteurInnen des untersuchten Feldes interessieren.

Analog zu den theoretischen Diskussionen zu Geschlecht im Kontext multikategorialer Differenzdiskurse (vgl. Abschnitt A.I.1.5.), lässt sich auch an aktuellen frühpädagogischen Forschungsarbeiten (vgl. Abschnitt A.II.1.) ablesen, dass der Forschungstrend dahin geht, Geschlecht subsumiert unter dem Begriff Differenzen gemeinsam mit anderen Kategorien empirisch in den Blick zu nehmen. Allerdings habe ich im Abschnitt A.II. aufgezeigt, dass gerade für den frühpädagogischen Bereich nichtsdestotrotz nach wie vor das

aktuell ist, was Kelle (2001) bereits vor knapp 15 Jahren als Forschungsdesiderat für Geschlecht in jeglichen Kontexten konstatierte, nämlich dass es daran fehlt, „die Varianz an situierten Bedeutungen der Kategorie Geschlecht aufzufächern“ (ebd., S. 54). So bedarf es im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht im Feld der frühen Kindheit vermehrter empirischer Erkenntnisse darüber, wie Geschlecht u. a. im Alltag von Kindertageseinrichtungen von den AkteurInnen selbst konstruiert und mit welchen situierten Bedeutungsdimensionen diese Geschlechterkonstruktionen verknüpft werden. Wenngleich Rohrmann (2009) fordert, sich nicht nur in Mikroanalysen konkreter Interaktionen „zu verlieren“, sondern auch strukturelle Aspekte und gesellschaftliche Bedingungsfaktoren zu analysieren, bleibt daher für die Frühpädagogik eine wesentliche Forschungsfrage, in welchen Situationen bzw. Kontexten Geschlecht mehr oder weniger „dramatisiert“ wird (ebd., S. 108; vgl. auch Faulstich-Wieland et al. 2004). Nimmt man die unter Abschnitt A.II.1. angeführten Studien, so zeigt sich, dass pädagogische Fachkräfte sowie Prozesse des *doing gender* in Kindertageseinrichtungen bislang kaum im empirischen Fokus standen, wenn Geschlecht im Feld der frühen Kindheit untersucht wurde. Die Forschungsbemühungen sind zudem fast ausschließlich durch eine Perspektive auf Unterschiede *zwischen* Jungen und Mädchen geprägt.

An all diesen Leerstellen setzt die vorliegende Dissertationsstudie an. Indem hier Kinder, Fachkräfte sowie im Rahmen eines Exkurses Eltern im Zusammenhang mit Prozessen der Geschlechterdifferenzierung im Alltag einer Kindertageseinrichtung empirisch in den Blick genommen werden, erfolgt zudem entgegen gängiger frühpädagogischer Forschungsbemühungen eine Perspektivverschiebung weg von einem Primat der Untersuchung der Bedeutsamkeit von Geschlecht allein für die Akteursgruppe der Kinder. Durch die Offenheit für Konstruktionen jeglicher AkteurInnen des Feldes, ermöglicht die vorliegende Studie somit einen umfassenden Einblick in Bedeutungsdimensionen der Kategorie Geschlecht im Feld der Kindertageseinrichtung aus Sicht *unterschiedlicher* AkteurInnengruppen.

Geschlecht wird im Kontext von Kindertageseinrichtungen gegenwärtig vorwiegend in vereinzelten Untersuchungen empirisch fokussiert und/oder sowohl bildungspolitisch als auch in Form von Praxisansätzen vor der Folie normativer Anforderungen zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit thematisiert[103] (vgl. Abschnitt A.II). Trotz zahlreicher Entwicklungen und Praxisansätze zum Umgang mit Geschlecht (vgl. Blank-Mathieu 2002,

103 Ich schreibe hier bewusst zum wiederholten Male von „thematisiert“, da bspw. „diskutiert“ auf eine differenziertere Auseinandersetzung verweisen könnte, als sie erfolgt. So wird gerade innerhalb der Bildungspläne *Geschlecht* häufig thematisch einfach gesetzt, ohne dass die inhaltlichen Setzungen diskutiert oder hergeleitet werden (vgl. Abschnitt A.II.2. und A.II.3.).

Rohrmann/Thoma 1998, Krabel/Cremers 2008), zeigt sich für die Relevanz dieser Differenzlinie in pädagogischen Settings sowie für die Umsetzung von geschlechtergerechten Maßnahmen ein deutliches Theorie- und Empiriedefizit. 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" (ebd., S. 271).

In meiner Studie geht es bei der Interpretation der empirisch rekonstruierten Prozesse zur Geschlechterdifferenzierung zwar nicht um eine Bewertung im evaluativen Sinne einer *Wertung* eines angemessenen oder nicht angemessenen Umgangs mit Geschlecht vor der Folie von Geschlechtergerechtigkeit. Allerdings spielen die genannten Theoriedefizite und die nachgezeichneten normativen Folien eine wesentliche Rolle für die Diskussion der Ergebnisse in Abschnitt D. Entsprechend einer sozialkonstruktivistisch-ethnomethodologischen Forschungsperspektive und anknüpfend an die genannten Desiderata, lautet meine empirische Fragestellung der vorliegenden Dissertationsstudie daher wie folgt: *Wie wird Geschlecht von den AkteurInnen im Feld der Kindertageseinrichtung hergestellt und mit welchen Relevanzsetzungen wird Geschlecht verknüpft?"*

In einer ethnomethodologischen Forschungslogik fokussiert die Studie in Abgrenzung zu den meisten Ansätzen und Studien zu Geschlecht und der von Kuger et al. (2011) im obigen Zitat benannten Gefahr nicht Geschlechter*differenz* an sich (vgl. Abschnitt A.I.2.4.), d.h. Unterschiede *zwischen* den Geschlechtern, sondern Prozesse von deren Genese, indem sie *doing gender* als soziale (Differenzierungs-)Praktiken empirisch untersucht (vgl. Abschnitt A.I.2.3.). Ziel der Studie ist es, einen empiriebasierten Einblick in die Komplexität, Varianz und Variabilität geschlechtlicher Praktiken im Feld der Kindertageseinrichtung zu gewähren, der alle wesentlichen AkteurInnen(gruppen) des Feldes mitberücksichtigt. Dabei bieten die entsprechenden Ergebnisse vor der Folie der Forderungen nach der Realisierbarkeit von Geschlechtergerechtigkeit einen Beitrag zu einer erziehungswissenschaftlichen Geschlechterdiskussion im Feld der frühen Kindheit.

B. Methodologische Grundlagen qualitativ-rekonstruktiver Forschung und methodisches Vorgehen der ethnographischen Studie

I. Qualitativ-rekonstruktive Forschung – Zielrichtungen, Methoden und Vorgehen der Studie

1. Soziale Wirklichkeit und qualitative Forschung – eine sozialkonstruktivistische Perspektive

Während im Gesamtabschnitt A u. a. sozialkonstruktivistische Überlegungen im Kontext der erkenntnistheoretischen Fundierung meiner Perspektive auf Geschlecht im Fokus standen, stehen nun in Abschnitt B.I. sozialkonstruktivistische Überlegungen als Grundlage meines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsvorgehens im Mittelpunkt. Für die vorliegende Studie bietet neben dem spezifischen ethnomethodologischen Ansatz des *doing gender* der ethnomethodologische Konstruktivismus nach Knorr-Cetina (1989, 2002) als übergreifende sozialkonstruktivistische Forschungsfolie den erkenntnistheoretischen Hintergrund. Während der Doing-Gender-Ansatz eine speziell an der *Geschlechterthematik* ausgerichtete ethnomethodologische Perspektive umfasst, bildet der ethnomethodologische Konstruktivismus eine übergreifende erkenntnistheoretische Position *qualitativer Forschung*. Aufgrund der empirischen Ausrichtung bezeichnet Knorr-Cetina (1989) den ethnomethodologischen Konstruktivismus auch als sogenannten empirischen Konstruktivismus. Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass *Denken* und *Erkennen* nicht vom Beobachter zu trennen sind. Demnach können Aussagen über Objekte nur über Konstruktionen von Subjekten über Objekte gemacht werden. Somit distanziert sich der empirische Konstruktivismus nach Knorr-Cetina deutlich von existentialistischen Perspektiven und hebt stattdessen „die *Diversität* von interaktiv erzeugten sozialen Wirklichkeiten zum Orientierungsmaßstab für empirische Forschung“ (Kelle 2009, S. 105. Herv. i. O.) hervor. Dabei geht die Position des empirischen Konstruktivismus im Unterschied zum *Sozialkonstruktivismus* von Berger und Luckmann weniger von einer „Erhärtung“, sondern vielmehr von einer „Instabilität der Sozialordnung“ aus (Micus-Loos 2004, S. 115, vgl. Abschnitt A.I.1.2.). Diese spezifische konstruktivistische Position kennzeichnet sich durch eine Präferenz für die empirische Erschließung der unterstellten Konstruktionsprozesse und stellt die Frage nach dem *Wie* der Konstruktionen in den Mittelpunkt: „*Wie* Wirklichkeit konstruiert wird, muß beantwortet werden, um zu klären, *was* diese ausmacht“ (Knorr-Cetina 1989, S. 92, Herv. i. O.). Ein wesentliches

Grundprinzip des empirischen Konstruktivismus ist für Knorr-Cetina das sogenannte Symmetriepostulat. Dieses bezeichnet, dass u. a. theoretische Konzepte bei der Betrachtung von Situationen nicht immer schon vorausgesetzt werden, „sondern nur dann ins Spiel kommen, wenn sie im untersuchten Feld […] artikuliert werden oder an Kategorien der Teilnehmer des Feldes angelehnt werden können" (Kelle 2009, S. 104). Laut Knorr-Cetina (1989) verlangt das Symmetriepostulat daher die „*Aufhebung aller Zulassungsbeschränkungen* für konstruktivistische Analysen", was u. a. bedeutet, dass „Entitäten, die zur Erklärung einer Konstruktion herangezogen werden, selbst einer konstruktivistischen Analyse zugänglich sein müssen" (ebd., S. 93, Herv. i. O.). Folglich zeigen sich deutliche Anknüpfungspunkte an die hier vertretene Doing-Gender-Perspektive. Des Weiteren sprechen die genannten Forderungen im Kontext des Symmetriepostulats wiederum gegen eine vorab bestimmte inhaltliche Setzung der zu untersuchenden Konstruktionsprozesse, d.h. auch Knorr-Cetina würde sich vermutlich gegen eine voreingenommene Perspektive auf Geschlecht, beispielsweise im Sinne von Ungleichheit, aussprechen.

In Anknüpfung an Knorr-Cetinas Ausführungen ist für das realisierte Dissertationsprojekt das Verhältnis des empirischen Konstruktivismus' zum Begriff der Wahrheit bzw. Wirklichkeit im Kontext von Wissenschaftlichkeitsansprüchen wesentlich. Gültigkeitskriterium für Wissenschaftlichkeit ist hiernach nicht der Anspruch nach einer angemessenen Abbildung bzw. Wahrheitsfindung, sondern die „Eröffnung von Handlungs- und Denkmöglichkeiten" (Kelle 2009, S. 103) bzw. die „Erweiterung von Welt" (Knorr-Cetina 1989, S. 94). Der empirische Konstruktivismus

> „verlangt eine hinreichend theoriefreie Analyse sozialer Konstruktionen, die sich auf ethnographische Forschung gründet und mit dem weiter oben schon genannten Symmetriepostulat auch das Postulat der Selbstanwendung verbindet (Reflexion auf die eigenen Konstruktionen)" (Kelle 2009, S. 105).

Zentral ist des Weiteren im Kontext eines empirischen Konstruktivismus in Abgrenzung zu einem „Objektivitätsprinzip" ein sogenanntes „*Analysierbarkeitsprinzip*" (Knorr-Cetina 1989, S. 95, Herv. i. O.). Folgt man forschungsstrategisch einem empirischen Konstruktivismus, dann dient das qualitative Forschungsinteresse in diesem Verständnis keiner „Erklärungslogik", sondern hat eine „*genaue[n] Beschreibung und Analyse sozialer Ordnungen*" zum Ziel (Kelle 2009, S. 106, Herv. i. O.). Analog zu den Prinzipien der Ethnomethodologie erfolgt somit die bereits im Kontext eines Doing-Gender-Ansatzes explizierte Verschiebung von der Frage des *warum* zu der Frage des *wie,* wenn es um die Erforschung sozialer Prozesse geht.

> „Der Wechsel von den Warum-Fragen zu den Wie-Fragen bietet sich an, weil er auf der normativen, der pädagogischen Seite entlasten kann und

> auf der empirischen Seite dazu zwingt, genau hinzuschauen. So kann eine Forschung in pädagogischen Feldern darauf verzichten, die pädagogische Beziehung zu isolieren, und statt dessen die Perspektive ausweiten auf zu entdeckende vielfältige Phänomene im Feld, die auch nicht notwendig zu pädagogisieren sind" (Kelle 2009, S. 107).

Eine solche erkenntnistheoretische Ausrichtung favorisiert die Methode der Ethnographie (vgl. Knorr-Cetina 1989), denn

> „[s]oziologisch-ethnographische Ansätze verhalten sich […] gesellschafts- und subjekttheoretisch zurückhaltend und betonen die lokale, raum-/zeitlich verortete Erzeugung sozialer Wirklichkeit durch die Teilnehmer, interessieren sich also für deren ‚konstruktive' alltagskulturelle Aktivitäten" (Kelle/Breidenstein 1996, S. 51).

Demnach wird „die zu untersuchende Ebene sozialer Realität […] in den interaktiven Praktiken, in denen soziale Wirklichkeit erzeugt und aufrechterhalten wird, verortet" (ebd.). Gegenstand einer am empirischen Konstruktivismus orientierten Forschung sind somit alltagskulturelle Praktiken von AkteurInnen in ihrem spezifischen sozialen Feld. Laut Kelle (2009) liegt die „methodische Weiterentwicklung" des empirischen Konstruktivismus von Knorr-Cetina (1989, 2002) im Unterschied zu anderen konstruktivistischen Ansätzen in der Anwendung der Ethnographie, da diese „analytische[n] Objektivierungen durch die Forschung zu plausibilisieren *und* zu brechen" vermag (Kelle 2009, S. 116). Es lassen sich somit drei zentrale Aspekte eines empirischen Konstruktivismus zusammenfassen, die wie folgt lauten: eine theoriefreie Analyse sozialer Konstruktionen, ein favorisierter ethnographischer Zugang sowie die Reflexion der eigenen Konstruktionen. Diese Aspekte bestimmen auch die vorliegende Studie. Erstens bietet der Doing-Gender-Ansatz eine deskriptive Perspektive auf geschlechtliche Konstruktionsprozesse, die theoriefrei im Sinne eines Kontingenzverständnisses nicht vorab bestimmt, wie und mit welchen inhaltlichen Dimensionen die Konstruktionen vollzogen werden. Zweitens wurde ein ethnographisches Vorgehen als präferierter Feldzugang gewählt, da die Ethnographie wie keine andere Methode zulässt, eigene Relevanzsetzungen der AkteurInnen des untersuchten Feldes empirisch in den Blick zu nehmen (vgl. Abschnitt B.I.4.). Des Weiteren ist die Studie durch die Orientierung am sogenannten „Postulat der Selbstanwendung" bzw. einer „Reflexion auf die eigenen Konstruktionen" (Kelle 2009, S. 105) gekennzeichnet, was unter Abschnitt B.II.2. am konkreten empirischen Datenmaterial exemplarisch ausgeführt wird. Alles in allem lässt sich ein solches, an einem empirischen Konstruktivismus orientiertes Vorgehen als ein *rekonstruktives* Forschungsvorgehen bezeichnen. Was sich hinter dieser Kennzeichnung auch hinsichtlich einer analytischen Perspektive auf den Forschungsgegenstand verbirgt und warum ich die vorliegende Stu-

die dem Titel nach als *qualitativ-rekonstruktiv* charakterisiere, wird im folgenden Abschnitt hergeleitet.

2. Rekonstruktive Forschung als spezifische Form der qualitativen Forschung

Folgt man ethnomethodologisch-sozialkonstruktivistischen Grundgedanken, dann heißt das für die Erforschung von Geschlechterkonstruktionen, alltagsweltliche Konstruktionen auf ihre „Bedingtheit und Modifizierbarkeit" (Thon 2006, S. 180) hin zu untersuchen. Dabei bestimmt der bereits genannte Perspektivenwechsel vom *was* zum *wie* bzw. vom *warum* zum *wie* diese Methodologie, den u. a. Garfinkel (1967) innerhalb seiner Ethnomethodologie in Anlehnung an die Arbeiten von Karl Mannheim vollzog. Dieser Perspektivwechsel kennzeichnet jedoch nach Kruse (2014) auch ganz allgemein ein rekonstruktives Forschungsverständnis, das sich nicht nur aus diesem Grund zur Erforschung der Geschlechterkonstruktionen der AkteurInnen im Feld der Kindertageseinrichtung nahezu aufdrängte. So konstatiert Kruse für rekonstruktive Forschung ganz allgemein folgendes:

> „Nicht die Wirklichkeit in substanzieller Hinsicht (das ‚*WAS*') steht im Vordergrund des forscherischen Erkenntnisinteresses, sondern ihre praktische bzw. soziale Genese und ihre Funktion (das ‚*WIE*' und das ‚*WOZU*'), welche die konkrete Existenz einer eigentlich kontingenten Wirklichkeit überhaupt erst zu erklären vermag" (Kruse 2014, S. 26, Herv. i. O.).

Doch was charakterisiert rekonstruktive Forschung darüber hinaus, in welchem Verhältnis steht sie zur qualitativen Forschung und warum ist ein solcher Zugang als Forschungsperspektive neben dem genannten Perspektivwechsel besonders geeignet für die Untersuchung der dem Dissertationsprojekt zugrunde liegenden Fragestellung? Dieser Abschnitt dient nun dazu, die genannten Fragen zu beantworten. Beginnen möchte ich damit, zu klären, wie rekonstruktive Forschung über die Aussagen von Kruse hinaus inhaltlich bestimmt wird. So schlägt beispielsweise Bohnsack (2010) statt einer im alltäglichen Gebrauch gängigen begrifflichen Trennung in qualitative und quantitative Forschung die Begriffe „rekonstruktive" und „hypothesenüberprüfende Verfahren" als aus seiner Sicht sinnvollere Abgrenzung zwischen unterschiedlichen Forschungszugängen vor (ebd., S. 10). Während die hypothesenüberprüfenden Verfahren für an quantitativen Prinzipien ausgerichtete empirische Vorgehensweisen stehen, fasst Bohnsack unter rekonstruktiven Verfahren qualitativ orientierte Forschungszugänge. Wie der Name hypothesenüberprüfende Verfahren impliziert, geht es solchen Ansätzen vorwiegend um eine Überprüfung wissenschaftlicher Theorien und Hypothesen (vgl.

Flick 1995, vgl. Bohnsack 2010). Ausgehend von einem spezifischen Methodenverständnis, das sich durch eine erhöhte Standardisierung kennzeichnet, um eine Reproduzierbarkeit von Forschungsprozessen zu gewährleisten, stehen in dieser Forschungsperspektive u. a. einzelne Ursachen- und Wirkungszusammenhänge im Zentrum[104] des Erkenntnisinteresses (vgl. ebd.). Während sich quantitative Zugänge demnach durch ein spezifisches *Methoden*verständnis und -repertoire auszeichnen, sind qualitative Zugänge durch ein besonderes *Gegenstands*verständnis geprägt, indem sie Sinn und Bedeutung in sozialen Kontexten zum Fokus des empirischen Erkenntnisinteresses machen. Das Bestreben qualitativer Forschungsarbeiten besteht also in einem „*methodisch kontrollierten Fremdverstehen*" sozialer Wirklichkeit (Bohnsack 2010, S. 21, Herv. i. O.). Entgegen Bohnsacks (2010) Vorschlag erscheint eine Substitution von qualitativer Forschung mit der Begrifflichkeit rekonstruktive Forschung meines Erachtens jedoch nicht sinnvoll. Zur Begründung meiner Kritik ist es notwendig, die Unterschiede zwischen *qualitativ* und *rekonstruktiv* zu konturieren. So steht der Begriff Rekonstruktion laut Thon (2006) für eine methodologische Grundidee, die unterschiedlichste qualitativ-empirische Ansätze auszeichnet, jedoch nicht für qualitative Ansätze generell gilt. Aktuell zweifelt Kruse (2014) in Anlehnung an Jo Reichertz (2007) gar an einer einheitlichen qualitativen Forschung an sich. So ist Kruse (2014) auf der Suche nach dem „kleinsten gemeinsamen Nenner qualitativer Sozialforschung" (ebd., S. 21 ff.) und fragt in diesem Zusammenhang, ob Karl Mannheims

> „Konzept eines ‚*homologen dokumentarischen Sinnmusters*' in total unterschiedlichen Sinnverwirklichungen (Mannheim 2004: 127) nicht zu einer ganz zentralen Referenzidee zur Bestimmung verschiedener Ansätze von qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung" werde (Kruse 2014, S. 23, Herv. i. O.).

Kruse verweist dabei auf Ausführungen von Ernst von Kardorff (1995), der den „kleinste[n] gemeinsamen[n] Nenner der qualitativen Forschungstraditionen […] im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv ‚hergestellt' und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit" sieht (Kardorff 1995, S. 4, zit. n. Kruse 2014, S. 24). Kruse kommt zu dem Schluss, dass zumindest rekonstruktive Ansätze innerhalb qualitativer Forschung unter einer solchen Logik subsumiert werden können:

> „Die rekonstruktive Forschungslogik basiert einerseits auf dem konzeptionellen Verständnis von sozialer Wirklichkeit und eines korrespondie-

104 Dass es in quantitativ ausgerichteten Studien nicht zwangsläufig um Wirkungszusammenhänge gehen muss, diskutiert unser folgender Artikel: Hoffmann et al. (2014).

renden epistemologischen Paradigmas, und andererseits auf der Konstruktion und Nutzung dazugehöriger forschungspraktischer Verfahrensansätze, die jene soziale Wirklichkeit qua empirischer Sozialforschung erkundbar machen sollen“ (Kruse 2014, S. 24).

Meuser (2011a) definiert rekonstruktive Ansätze ebenfalls als primär konstruktivistisch motiviert und sieht trotz unterschiedlicher Varianten – je nach zugrundeliegender Methodologie (bspw. Ethnomethodologie oder Wissenssoziologie) – deren Ziel in der Rekonstruktion der Wirklichkeitskonstruktionen von AkteurInnen.

„Darüber hinaus richtet sich das Forschungsinteresse auf die lebensweltlichen und – bei manchen Ansätzen – sozialstrukturellen Hintergründe, in denen die Wirklichkeitskonstruktionen verankert sind“ (ebd., S. 140).

Nach Meuser (2011a) gilt ein solches Forschungsvorgehen als eine Gemeinsamkeit der meisten qualitativen Verfahren. Hirschauer (2011) sieht hingegen in der Perspektive auf die „soziale Konstruktion der Wirklichkeit“ (ebd., S. 102) eine deutliche Verankerung des Konstruktivismus in der qualitativen Sozialforschung, dieser Aspekt stellt für ihn aber gleichzeitig eine spezifische Ausrichtung qualitativer Forschung dar. Er konstatiert „drei zentrale Implikationen“ für eine an konstruktivistischen Grundzügen orientierte qualitative Forschung: einen sogenannten „*Auflösungseffekt*“, einen „*Reflexionseffekt*“ und einen „*Erschließungseffekt*“ (ebd., S. 103, Herv. i. O.). Der Auflösungseffekt zeichnet sich durch einen Perspektivwechsel von „Was-Fragen auf Wie-Fragen in Prozesse[n]“ aus und damit durch die Abkehr von einer Annahme von substanziellen Entitäten (ebd.). Der Reflexionseffekt bezieht sich auf die Konstruktionen der Erkenntnisse der forschenden Person selbst, da diese ebenfalls konstruktivistischen Grundannahmen unterliegen und somit ebenso potenziell kontingent sind. Der Erschließungseffekt fordert eine „Entgrenzung disziplinärer Fragestellungen“ (ebd.). Die von Bohnsack (2010) vorgeschlagene begriffliche Trennung zwischen rekonstruktiven versus hypothesenüberprüfenden Zugängen als Alternative zum Begriffspaar qualitativ versus quantitativ erscheint somit insofern verkürzt, da rekonstruktive Ansätze nicht generell mit qualitativen Vorgehensweisen gleichzusetzen sind. Ein rekonstruktiver Zugang kennzeichnet tatsächlich nur einen Teilbereich qualitativer Forschungsansätze. So liegt laut Thon (2006)

„[D]ie Stärke rekonstruktiver Ansätze […] darin, die Konstruktivität des Forschungsprozesses und die darin stattfindende Konstitution des Gegenstandes als notwendigen und unvermeidlichen Teil mitzudenken und zu reflektieren“ (ebd., S. 181).

Das Spezifische an rekonstruktiven Ansätzen qualitativer Forschung wäre dann unter anderem das „Postulat der Reflexivität“ (ebd.). Auch Kruse

(2014) kommt in seinen Ausführungen zu einer notwendigen Differenzierung zwischen qualitativen und rekonstruktiven Ansätzen, denn:

> „Alle Forschenden, die *rekonstruktiv arbeiten*, nutzen qualitative Methoden. Aber nicht alle Forschenden, die *qualitative Methoden nutzen*, forschen rekonstruktiv" (ebd., S. 24).

Die Differenz zwischen *rekonstruktiv* und *qualitativ* spezifiziert er wie folgt:

> „*[Q]ualitative* Forschung [stellt] zuerst eher die umfassende und detaillierte, deskriptive Analyse stets sinnhafter sozialer Wirklichkeit dar […] […]. *Rekonstruktive* Forschung versucht*, den Sinn hinter dem Sinn* zu erschließen […]" (ebd., S. 25, Herv. i. O.).

Allerdings sei darauf hingewiesen, dass es auch innerhalb rekonstruktiver Ansätze im Rahmen eines qualitativen Forschungsvorgehens jeweils differente Zugangsweisen gibt, was mit unterschiedlichen Vorstellungen von der Rekonstruktion von Sinn hinter dem Sinn zusammenhängt (vgl. Kruse 2014). So verweist beispielsweise Hitzler (2002) darauf, dass allen interpretativen bzw. rekonstruktiven Ansätzen zwar die Rekonstruktion von Sinn gemeinsam ist, sie sich jedoch im Hinblick auf die Beantwortung der Frage, wo Sinn letztlich entsteht, theoretisch unterscheiden, d.h. je nach methodologischer Ausrichtung wird die Konstruktion von Sinn unterschiedlich erklärt. [105]

> „In den meisten Methodenlehrbüchern wird klassischerweise ausgeführt, dass die erkenntnistheoretischen Grundlagen rekonstruktiver Forschung grob betrachtet im so genannten *interpretativen Paradigma* zusammenfallen. Diese Grundlagen beziehen sich auf Annahmen über ‚die Wirklichkeit', die der/die Forscher/in ergründen möchte und auf die damit eng zusammenhängenden wissenschaftstheoretischen Positionen bzw. gesellschaftstheoretische Forschungsprogramme der *Ethnomethodologie*, des *symbolischen Interaktionismus* und des *Sozialkonstruktivismus* bzw. der *Sozialphänomenologie*" (Kruse 2014, S. 27, Herv. i. O.).

Das sogenannte *interpretative Paradigma* wurde von Thomas Wilson (1973) in die methodologische Diskussion von quantitativer und qualitativer Forschung eingebracht. Wilson führte in „Abgrenzung von der die empirische Sozialforschung lange Zeit dominierenden deduktiv-nomologischen Methodologie" eine „Unterscheidung eines interpretativen und eines normativen Paradigmas" ein (Meuser 2011b, S. 92). Dabei verweist Wilson (1973) darauf, dass sowohl der Symbolische Interaktionismus als auch die Ethnome-

105 In der von mir zugrundegelegten ethnomethodologisch-sozialkonstruktivistischen Perspektive entsteht Sinn demnach *in situ* im Rahmen von Interaktionen von AkteurInnen. Vergleiche hierzu auch u. a. den Abschnitt A.I.2.3 „Prozesse des doing gender als soziale (Differenzierungs-)Praktiken".

thodologie diesem Paradigma verpflichtet sind, indem sie davon ausgehen, „dass jegliche soziale Ordnung auf interpretativen Leistungen der Handelnden beruht“ (Meuser 2011b, S. 93):

> „Das interpretative Paradigma fragt nach dem Sinn sozialen Handelns, wie er von den Handelnden selbst konstituiert wird. […] Aufgabe soziologischer Forschung ist die Rekonstruktion der Interpretation der Handelnden. […] Ein singuläres Ereignis (eine Handlung, eine Situation) wird verstanden, indem es als Dokument eines allgemeinen Musters (z. B. einer sozialen Regel) interpretiert wird. Dieses wiederum erschließt sich allein aus den jeweiligen kontextuellen Besonderheiten“ (ebd.).

So geht man in einem rekonstruktiven Forschungsverständnis aufgrund der „konstruktivistischen Grundannahme der Versionenhaftigkeit von Wirklichkeit“ (Kruse 2014, S. 40) nicht von *objektiven* Daten aus. Innerhalb einer solchen epistemologischen Perspektive ist es nicht sinnvoll, „Wahrheitsfragen“ zu stellen, vielmehr „muss die Frage verfolgt werden, welchen Sinn die so dargestellte Wirklichkeit für die befragte Person hat“ (ebd.). Insgesamt kreist das Spezifische qualitativer Forschung und damit auch rekonstruktiver Forschung um die Frage des eigenen Verhältnisses zu bzw. Verständnisses von Wirklichkeit und die Frage nach Erkenntnisgewinnung (vgl. Kelle 2009). Im Hinblick auf dieses Verhältnis benennt Kruse (2014) drei sogenannte Axiome qualitativer Forschung, hinter die man nicht zurück kann, wenn man in Bezug auf qualitative Forschung „keinen Etikettenschwindel betreiben“ will (ebd., S. 146). Das erste Axiom lautet: *Wirklichkeit ist stets konstruierte Wirklichkeit* (ebd.). Dabei spricht Kruse auch von einem „*Konstruktivitätspostulat*“ und von qualitativer Forschung als „empirisch angewandte[m] Konstruktivismus“ (ebd., Herv. i. O.). Hier wird sichtbar, dass eine deutliche Nähe zum Prinzip der Kontingenz besteht. Sowohl für ein Konstruktivitätspostulat als auch für eine Kontingenzannahme gilt, dass es nicht eine einzige, ausschließliche Wahrheit gibt bzw. die Frage danach nicht sinnhaft wäre. Die Versionenhaftigkeit von Wirklichkeit darf allerdings nicht im Sinne von *beliebig* falsch verstanden werden. Darauf verweist auch Kruse (2014) in Anlehnung an Helfferich (2009), indem er betont, dieses erstgenannte Axiom bedeute nicht, dass Wirklichkeit „willkürlich, beliebig oder zufällig“ sei, sondern sie entstehe „immer nach spezifischen Regeln und Relevanzen […], die rekonstruiert werden können“ (Kruse 2014, S. 147). Hierbei wird implizit auf das zweite Axiom verwiesen, welches lautet „Alles hat bzw. ergibt einen Sinn!“ (ebd.). Als wichtig hebt Kruse hervor, dass hierbei allerdings der empirische Wirklichkeitszugang zunächst „nicht normativ bzw. moralisch-ethisch konzipiert“ sei, sondern „[e]rst im Nachhinein […] der Gegenstand wertend reflektiert“ wird (ebd.). Daran schließt das dritte Axiom an, das „Nichts ist selbstverständlich!“ lautet (ebd.): „Die *Infragestellung alles Selbstverständlichen* ist eine erste Voraussetzung, um sich auch von den

Selbstverständlichkeiten in Hinblick auf die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen zu lösen“ (Kruse et al. 2011, S. 29, Herv. i. O.).

Auch wenn Kruse im Kontext einer qualitativ-rekonstruktiven Interviewforschung und daher in Bezug auf Befragungen argumentiert, gilt für andere rekonstruktive Verfahren ebenfalls die Prämisse, dass es um die Rekonstruktion von Sinnstrukturen bzw. des Relevanzsystems der untersuchten AkteurInnen geht. Die erkenntnistheoretischen Setzungen der Axiome lassen sich sowohl für meinen ethnomethodologischen Zugang bzw. die theoretische Bestimmung von Geschlecht als auch für die methodologisch-methodische Ausrichtung am empirischen Konstruktivismus nach Knorr-Cetina (1989) deutlich nachzeichnen. *Rekonstruktiv* verstehe ich somit im Sinne der obigen Ausführungen und in Anknüpfung an meine methodologischen Grundlagen hinsichtlich der Kategorie Geschlecht als eine besondere Form eines qualitativen Zugangs, der sich durch ein konstruktivistisches Wirklichkeitsverständnis sowie durch eine spezifische Forschungshaltung kennzeichnet, die den Fokus neben den Konstruktionsprozessen der untersuchten AkteurInnen unter anderem deutlich auf reflexive Prozesse im eigenen Forschungsvorgehen legt. Ausgehend von der oben genannten Spezifizierung qualitativer sowie rekonstruktiver Ansätze lässt sich meine Dissertationsstudie als eine *qualitativ-rekonstruktive* Studie charakterisieren. Das Postulat der Reflexivität verfolgte ich dabei zum einem, indem ich den untersuchten AkteurInnen im Feld die Möglichkeit bot, ihr eigenes Relevanzsystem zu entfalten, statt mein eigenes als Deutungsfolie auf die untersuchten Kontexte aufzuoktroyieren. Wie die eine rekonstruktive Vorgehensweise kennzeichnenden reflexiven Prozesse innerhalb der vorliegenden Studie darüber hinaus gestaltet wurden, wird im Abschnitt B.II. ausführlich thematisiert. Davor geht es in den nachfolgenden Abschnitten noch um Herausforderungen und Gütekriterien einer qualitativ-rekonstruktiven Forschung.

3. Herausforderungen sinnrekonstruierender qualitativer Forschung und Gütekriterien

Im Folgenden stehen Gütekriterien qualitativer Studien im Fokus, die es innerhalb des vorliegenden Dissertationsprojekts zu berücksichtigen galt, um wissenschaftliche Standards einzuhalten. Wenngleich bereits erörtert wurde, dass es sich bei der Studie um ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsprojekt handelt, wird im Folgenden übergeordnet von qualitativen Gütekriterien gesprochen, da diese im Diskurs für alle qualitativen Forschungsvorgehen diskutiert werden und somit sowohl für nicht-rekonstruktive Ansätze als auch rekonstruktive Ansätze qualitativer Forschung Gültigkeit haben. Im Kontext qualitativer Forschung gehen Gütekriterien allerdings mit diversen Diskussionen und Kontroversen einher (vgl. Lüders 2011). So scheint es bis heute

keinen Konsens darüber zu geben, welche Gütekriterien für die qualitative Forschung leitend sein sollten:

> „Die Auseinandersetzung mit der Qualität qualitativer Forschung vollzieht sich vor dem Hintergrund eines weitgehenden Konsenses in der quantitativen Forschung über die zu erfüllenden ‚klassischen' Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität, die dort für alle Ansätze als akzeptiert anzusehen sind. Inwieweit dieser Konsens auf die sozialwissenschaftliche Forschung insgesamt – also einschließlich qualitativer Ansätze – übertragen werden kann, ist eine Kernfrage der Diskussion" (Flick 2010a, S. 395).

Diese grundsätzliche Frage bestimmt auch die Debatte des Online-Forums FQS Forum: Qualitative Research um „Qualitätsstandards in der qualitativen Sozialforschung", die 2001 von Franz Breuer und Jo Reichertz angeregt wurde. Folgt man den Ausführungen zu den methodologischen Grundlagen meiner qualitativ-rekonstruktiven Forschungsperspektive, so wird deutlich, dass es hierbei anderer Gütekriterien bedarf, als sie für quantitativ-standardisierte Verfahren gängig sind (vgl. auch Steinke 1999, Lüders 2011).[106] Nimmt man beispielsweise das für standardisierte Verfahren geforderte Gütekriterium der *Objektivität*, dann wird offensichtlich, dass die Forderung nach Objektivität mit einem Wahrheitsanspruch einhergeht, der den Grundannahmen einer (sozial)konstruktivistischen Perspektive widerspricht. Da soziale Wirklichkeit auch in sozialkonstruktivistischer Perspektive sinnhaften Regeln und Relevanzsetzungen unterliegt, darf soziale Wirklichkeit zwar nicht missverstanden werden als etwas Willkürliches, rein Subjektives. Dennoch ist das Gütekriterium *Objektivität* auf eine solche Forschungsperspektive nicht anwendbar, da es in sozialkonstruktivistischer Perspektive schlichtweg keine Objektivität im engeren Sinne gibt. Auch Bohnsack (2007) verweist auf die Relativität „*objektivistische[r]* Wahrheitsansprüche" (ebd., S. 200, Herv. i. O.), die sich ergeben, wenn man danach fragt, „*was* die soziale, die gesellschaftliche oder erzieherische Wirklichkeit denn nun *ist*" (ebd.). In sozialkonstruktivistischer Perspektive ergibt eine solche Frage insofern keinen Sinn, da Wirklichkeit nicht eindimensional *ist*, sondern sich durch Kontingenz auszeichnet. Bohnsack sieht in einem veränderten Zugang zu Wirklichkeit daher die Möglichkeit zur „Überwindung des Objektivismus" (ebd.), indem die Frage lautet: „*Wie* wird diese Wirklichkeit *hergestellt*" (ebd., Herv. i. O.). Statt also nach Objektivität zu fragen, ist im Hinblick auf das erste Axiom qualitativ-rekonstruktiver Forschung ein wesentliches Güte- und Qualitätskriterium, eine sogenannte *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*

106 Für einen Gesamtüberblick gängiger Gütekriterien für die qualitative Forschung siehe Steinke (1999). Für eine kritische Betrachtung qualitativer Gütekriterien siehe Lüders (2011).

zu gewährleisten (vgl. Steinke 1999, S. 207 ff.). Intersubjektive Nachvollziehbarkeit meint im weitesten Sinne einen übereinstimmenden Nachvollzug der Forschungserkenntnisse innerhalb der ForscherInnengemeinschaft (vgl. Kruse 2014, S. 55). Steinke (1999) nennt diesbezüglich u. a. die „Dokumentation des Forschungsprozesses" (ebd., S. 208). Darüber hinaus kann Intersubjektivität auf mehreren Ebenen von Forschungsprozessen ansetzen. Das Arbeiten mit Datenmaterialien in einer Analysegruppe und das Diskutieren von verschiedenen Lesarten unter ForscherInnen stellt beispielsweise eine Sonderform der Intersubjektivität dar, die Kruse mit „*Interpretations-Intersubjektivität*" (Kruse 2014, S. 56, Herv. i. O.) bezeichnet. Auch innerhalb des vorliegenden Dissertationsprojekts wurden solche teameigenen Analysegruppen genutzt, um diverse Lesarten und vorläufige Interpretationen des Materials zu diskutieren und gemeinsam weiterzuentwickeln. Durch das Interpretieren auch fremder Materialien unter verschiedenen Forschungsfoki hatten diese in Hochzeiten der Analyse regelmäßig stattfindenden Forschungstreffen zudem den Effekt eines erweiterten Perspektivwechsels, sowohl im Hinblick auf Forschungsfragen als auch hinsichtlich der Verschriftlichung von Datenmaterialien. So diente dieser fachliche Austausch nicht nur dem Gütekriterium der Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, sondern führte auch zu einer wachsenden Expertise in der Anwendung von Analysestrategien. Durch den Austausch mit anderen ForscherInnen ergab sich zudem ein Rückschluss auf blinde Flecke im eigenen Forschungsvorgehen im Sinne des von mir benannten Prinzips *In der Differenz zum Eigenen erkenne ich das Fremde*.[107] Neben kollegial organisierten Forschungstreffen nahm ich darüber hinaus zum einen institutsintern an der Universität Osnabrück an einem Forschungs- und Doktorandenkolloquium teil, das über den gesamten Dissertationsprozess hinweg von mir besucht wurde und dem Austausch und der Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit meines Forschungsvorgehens diente. Zum anderen fand ein teaminternes Doktorandenkolloquium in regelmäßigen Abständen statt, in dessen Rahmen u. a. mein Forschungsvorgehen und vorläufige Interpretationen diskutiert wurden.

Eng anknüpfend an die Intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann das weitere Gütekriterium der *Reflektierten Subjektivität* im Hinblick auf qualitative Forschungsmethoden genannt werden (vgl. u. a. Steinke 1999, Kruse 2014). Dieses qualitative Gütekriterium trägt der

> „erkenntnistheoretischen Prämisse Rechnung […], dass Subjektivität zwar immer kontextabhängig, situational, narrativ oder interaktionell ist.

107 Es gibt einen Artikel von Friebertshäuser (2003) mit einem ähnlichen Titel „Das Andere im Spiegel des Eigenen – Probleme des Verstehens fremder Lebenswelten", in dem sie das Thema Verstehen im Rahmen ethnographischer Feldforschung diskutiert. Das von mir benannte Prinzip greife ich an konkreten Beispielen in Abschnitt B.II.2.4. auf.

> Dies heißt aber nicht, dass Subjektivität beliebig und willkürlich ist, sondern dass sich die kontextuelle Subjektivität nach spezifischen (sozialen) Regeln und Relevanzen generiert, die rekonstruiert werden können" (Kruse 2014, S. 56).

Reflektierte Subjektivität steht dann unter anderem dafür, die eigenen im Forschungsprozess wirksamen Relevanzsysteme und das eigene Forschungsvorgehen methodisch kontrolliert zu hinterfragen. Dies kann beispielsweise ebenfalls im Rahmen von ForscherInnengruppen erfolgen, indem eigene Lesarten im Unterschied zu weiteren Lesarten anderer ForscherInnen in der Gruppe im Kontext der eigenen Standortgebundenheit und der dahinterliegenden Relevanzen hinterfragt werden. Daher diskutierte ich im Sinne der genannten Gütekriterien eigene Lesarten und rekonstruierte Muster zu den Geschlechterkonstruktionen intensiv im Team mit KollegInnen, in den fachgebietsübergreifenden Doktorandenkolloquien sowie im Kontext von diversen Vorträgen in der wissenschaftlichen Community.

Im Unterschied zu quantitativ-standardisierten Verfahren, die in der Regel von einem strengen Methodenverständnis ausgehen, gehen qualitativ-rekonstruktive Verfahren hier einen „entgegengesetzten Weg": „Durch weniger Eingriff des Forschers soll mehr methodische Kontrolle erreicht werden" (Bohnsack 2010, S. 20). Auch wenn dies zunächst widersprüchlich klingt, ist damit ein wesentlicher Kernpunkt rekonstruktiver-qualitativer Forschung angesprochen. Denn nimmt man soziale Konstruktionen des Feldes in den Blick, so interessieren die ganz eigenen Relevanzsetzungen der AkteurInnen:

> „Methodische Kontrolle bedeutet hier also Kontrolle über die Unterschiede der Sprache von Forschenden und Erforschten, über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen, ihrer Relevanzsysteme. Und diese Kontrolle gelingt nur, wenn ich den Erforschten Gelegenheit gebe, ihr Relevanzsystem zu entfalten, und dann darauf aufbauend – rekonstruierend – mir die Unterschiede der Interpretationsrahmen vergegenwärtige" (ebd.).

Rücken sozialer Sinn und Bedeutung in den Fokus empirischer Forschung, dann sind standardisierte Verfahren aufgrund der Komplexität sozialer Wirklichkeit (vgl. Kelle 2009) diesem Forschungsgegenstand nicht angemessen. Vielmehr kennzeichnet sich qualitative Forschung durch die Prinzipien *Offenheit* und *Kontextualität* (vgl. Flick 1995, Steinke 1999):

> „Allen offenen Verfahren ist gemeinsam, dass sie denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich überlassen, damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede

zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar werden" (Bohnsack 2010, S. 21).

Dieser Perspektive folgend, empfahl sich bei der Umsetzung der vorliegenden Studie eine rekonstruktiv-qualitative Herangehensweise mit den Konstitutionsmerkmalen *Offenheit* und *Zirkularität* (vgl. Steinke 1999), da es sich bei der leitenden Frage nach dem *Wie* der Differenzierungspraktiken von Geschlecht im Alltag der Kindertageseinrichtung um eine deskriptiv ausgerichtete Perspektive auf Geschlecht handelt, die sich von den Feldlogiken leiten lassen und daher flexibel ausgerichtet sein sollte. Interessieren die Logiken des Feldes und die Konstruktionen der FeldakteurInnen, ist zwangsläufig die Frage des *Fremdverstehens* tangiert. Dies stellt im Rahmen der Fragestellung eine Herausforderung dar, da entsprechend der Definition von *doing gender* als soziale (Differenzierungs-)Praktiken (vgl. Abschnitt A.I.2.3.) diese implizit verlaufen und den untersuchten AkteurInnen im Feld in der Regel nicht bewusst ist, *wie* sie tun, *was* sie tun. Demzufolge darf im Hinblick auf das Fremdverstehen im Kontext von *Sinn*-Rekonstruktion in einer qualitativ-rekonstruktiven Studie *Sinn* nicht mit Bewusstsein bzw. intentionalen Absichten gleichgesetzt werden.

> „Denn dass dem Interpreten allenfalls eine *Annäherung* an den subjektiven Sinn eines anderen gelingt, ist evident: Zugänglich ist grundsätzlich *nicht* dessen Bewusstsein. Erfassbar, aufzeichenbar und damit interpretierbar sind lediglich die intersubjektiv wahrnehmbaren – beabsichtigten wie unbeabsichtigten – *Realisationen*, nicht aber die *Intentionen* des Sich-Äußernden" (Hitzler 2002, Absatz 32, Herv. i. O.).

Auf diese wesentliche Grundannahme rekonstruktiver Sozialforschung verweist auch Meuser (2011a):

> „Wirklichkeitskonstruktionen sind im Regelfall des Alltagshandelns keine bewusst vorgenommen und intentional gesteuerten Akte, sie geschehen gewissermaßen en passant im Routinehandeln. Das Wissen, das die Akteure über ihre habitualisierte Handlungspraxis haben, ist ein ‚implizites Wissen' (Polanyi 1985) […] Rekonstruktive Sozialforschung betreibt die Rekonstruktion der impliziten Wissensbestände und der impliziten Regeln sozialen Handelns" (ebd., S. 140).

Hier ist mit der Frage des Fremdverstehens und der Zugänglichkeit des Impliziten folglich eine zentrale Herausforderung qualitativ-rekonstruktiver Forschung angesprochen. Reckwitz spricht hier gar von einem „Zugänglichkeitsproblem", das nicht aufzulösen sei:

> Das „Zugänglichkeitsproblem des Impliziten läßt sich in der Praxisanalyse nur behandeln, nicht aber lösen: Der Forscher ist immer auf einen

‚Rückschluß' vom Expliziten aufs Implizite, von den Bewegungen auf den ‚sozialen Sinn' angewiesen" (Reckwitz 2008, S. 196, Herv. i. O.).

Um diese Problematik allerdings zumindest zu minimieren und methodisch etwas zu kontrollieren, kann laut Reckwitz „die geäußerte Rede […] ein Mittel liefern, um indirekt jene Wissensschemata zu erschließen, welche die Praktiken konstituieren (vor allem im Falle von Praktiken, die selber wenig natürliche Rede enthalten)" (ebd., S. 196 f.).

„Der Lackmustest für die auf diese Weise vermuteten impliziten Wissensschemata besteht darin, daß sie zu dem materialen, beobachteten Anteil der Praktiken ‚passen' müssen" (Reckwitz 2008, S. 197).

Nichtsdestotrotz bleibt die Frage nach dem Fremdverstehen eine, die wesentlich ist für ein Verständnis qualitativer Forschung. Schon Schütz hat sich intensiv mit dieser erkenntnistheoretischen Herausforderung auseinandergesetzt, auf dessen Arbeiten unter anderem auch die Überlegungen von Jan Kruse (2014) basieren. So konstatiert Schütz (1974):

„Das Postulat der Erforschung des gemeinten Sinnes fremden Handelns setzt bereits implizit eine bestimmte Theorie der Erfaßbarkeit des Fremdseelischen und damit eine bestimmte Grundansicht über die besondere Vorgegebenheitsweise des alter ego voraus. Nur wenn angenommen wird, daß auch der Andere mit seinem Verhalten einen Sinn verbinde und diesen Sinn so in den Blick bringen könne, wie ich auf den Sinn meines Handelns hinzusehen vermag, kann überhaupt mit Fug nach dem fremden gemeinten Sinn gefragt werden" (Schütz 1974, S. 101).

An die genannte Herausforderung des Fremdverstehens knüpft demnach die von Bohnsack (2010) vorgenommene Forderung und gleichzeitig auch Kennzeichnung rekonstruktiver Forschung, nämlich das Postulat eines *methodisch kontrollierten Fremdverstehens,* an (vgl. ebd., S. 21 f.). Soeffner und Hitzler (1994) umschreiben diese an das dritte Axiom anknüpfende Herausforderung im Kontext der von ihnen genannten „Grundlagen der Interpretation" hermeneutisch-qualitativer Forschung wie folgt: „Der Interpret muß systematisch von den eigenen kulturellen Fraglosigkeiten und der eigenen historischen Perspektive abstrahieren (Reflexion der eigenen Vor-Urteile)" (ebd., S. 35). So lassen sich zahlreiche Prinzipien und Strategien nachzeichnen, die eine solche methodische Kontrolle im Rahmen des Forschungsprozesses garantieren sollen, und auch im Sinne von Gütekriterien verstanden werden können. Ein zentrales Prinzip ist dabei beispielsweise entsprechend dem dritten Axiom das der „Entselbstverständlichung" (Kruse 2014, S. 148). Demnach gilt es entgegen einer alltäglichen Haltung gegenüber sozialer Wirklichkeit innerhalb des Forschungsvorgehens eine Position einzunehmen, die in erster Linie nichts für selbstverständlich und Wirklichkeit stets vor der Folie der Kontingenz in den Blick nimmt. Eine leitende Frage könnte hierbei lauten: *wieso ist*

es so und nicht anders? Statt von Entselbstverständlichung spricht Hitzler (2002) im Kontext der interpretativen Soziologie von den forschungsrelevanten Prinzipien „*Dummheit*“ und „*Langsamkeit*“ (ebd., Absatz 25, Herv i. O.):

> „Durch ‚künstliche Dummheit und Langsamkeit‘ verfremdet sozialwissenschaftliche Hermeneutik also absichtsvoll das zum größeren Teil kulturell hochgradig routinisierte, auf die pragmatischen Belange des gelebten Lebens abgestellte und ständig vielfältige Vorab-Gewißheiten applizierende Alltags-Verstehen – zum Zwecke nämlich der Aufklärung sozialer Praktiken über sich selber“ (Hitzler 2002, Abschnitt 27, Herv. i. O.).

Hier zeigen sich deutliche Anknüpfungspunkte an Logiken der Ethnomethodologie. So liegt der Ethnomethodologie ein erweiterter Methodenbegriff zugrunde, der neben wissenschaftlichem auch das alltägliche Handeln als ein methodisch organisiertes ansieht (vgl. Koeck 1976, Bohnsack 2010). Die Ethnomethodologie kennzeichnet sich besonders durch einen sprachtheoretischen Ausgangspunkt und setzt vorwiegend an sprachlichen Interaktionen an. Ausgangspunkt ist die Grundannahme, dass „die interaktive Konstruktion des Sozialen […] vor allem über Sprache [läuft], d.h. im Rahmen der Interaktion anhand von sprachlichen und nicht-sprachlichen Symbolen“ (Kruse 2014, S. 28). Daran anknüpfend, interessiert sich die Ethnomethodologie forschungsperspektivisch für soziale Praktiken, durch die Wirklichkeit erst hergestellt wird. Forschungsmethodisch geht es dabei um eine spezifische Haltung, die das Selbstverständliche alltäglicher Praktiken in Frage stellt und sich „über bestimmte methodische Praktiken von der konstruierten sozialen Welt ‚entfernen‘ muss, um sich ihr rekonstruktiv zu nähern“ (Kruse 2014, S. 27). Hirschauer (1993) plädiert daher dafür, das Alltagswissen der zu untersuchenden AkteurInnen als einen Gegenstand zu betrachten, der methodisch auf Distanz gebracht werden muss (vgl. auch Kelle 2000). Gleichzeitig muss den AkteurInnen im Feld die Möglichkeit gegeben werden, dass sie ihre eigenen Relevanzsysteme entfalten können. So konstatiert auch Meuser (2011a) im Kontext rekonstruktiver Ansätze, dass Forschungssituationen so gewählt werden müssen, „dass die Untersuchungspersonen Gelegenheit haben, in eigener Sprache und gemäß den eigenen Relevanzstrukturen“ zu agieren (ebd., S. 141). Im Anschluss an diesen Anspruch, wurde forschungsstrategisch ein ethnographischer Zugang zum Feld der Kindertageseinrichtung gewählt.

4. Die Ethnographie als Forschungshaltung und -methode

Die breite Entdeckung der Ethnographie kennzeichnet in den letzten Jahren viele unterschiedliche Bereiche der qualitativen Forschung in Deutschland. Ethnographie steht für ein

> „Forschungsprogramm, das darauf abzielt, andere Lebensweisen, Lebensformen, Lebensstile sozusagen ‚von innen' her zu verstehen, d.h. ‚fremde Welten' auf ihren Eigen-Sinn hin zu erkunden […]. Insofern […] ist damit folglich ein Programm anzuzeigen, das empirisch stark *deskriptiv* orientiert ist – nämlich eben an den *Erfahrungen*, die Menschen machen" (Hitzler 2011, S. 48, Herv. i. O.).

Die Bestrebung, an das Relevanzsystem der AkteurInnen des beobachteten Feldes anzuknüpfen, ist ein wesentliches Anliegen ethnographischer Studien. Friebertshäuser und Panagiotopoulou (2009) definieren daher „Ethnographie" bzw. „Ethnographische Feldforschung" als „eine Forschungstradition, die Menschen in ihrem Alltag untersucht, um Einblicke in ihre Lebenswelten und Lebensweisen zu gewinnen sowie ihre Sinndeutungen und Praktiken kulturanalytisch zu erschließen" (ebd., S. 301). Das von Amann und Hirschauer (1997) für die Ethnographie begrifflich geprägte Schlagwort *Befremdung der eigenen Kultur* verweist auf die Besonderheit einer ethnographischen Forschung in eigenen kulturellen Welten im Unterschied zu ethnologischen Studien fremder Kulturen. In einem solchen Forschungszugang ist sowohl eine distanzierende Befremdung des allzu Vertrauten (vgl. Amann/ Hirschauer 1997) als auch die Intention, schweigende Dimensionen des Sozialen zur Sprache zu bringen (vgl. Hirschauer 2001), erkenntnisleitend. Um dem weiter oben im Kontext rekonstruktiver Grundzüge genannten Prinzip einer Entselbstverständlichung (Kruse 2014, S. 147) von vermeintlich Selbstverständlichem zu folgen, ist für ethnographische Forschung ein sogenannter befremdeter Blick leitend:

> „Der soziologische Ethnograf, muss, sozusagen mitten im modernen Alltag, jene ‚Fremde' überhaupt erst einmal wieder *entdecken* bzw. sichtbar machen, die der ethnografisch arbeitende Ethnologe gemeinhin fast zwangsläufig existenziell erfährt, weil und indem seine alltäglichen Routinen ‚im Feld' fremdartiger Kulturen oft ziemlich brachial erschüttert werden" (Hitzler 2011, S. 48, Herv. i. O.).

Hier rekurriert Hitzler auf das für Ethnographien typische Prinzip des *going native,* einer Einsozialisation in das untersuchte Forschungsfeld. Trotz unterschiedlicher Variationen von Ethnographien ist allen gemein,

> „dass der Forscher mehr oder minder intensiv ‚ins Feld' hineingeht und zugleich ‚im Feld' so agiert, dass er es […] möglichst *wenig* beeinflusst. Und symptomatisch ist die prinzipiell feldbedingungsreagible und situationsflexible Form der Datenerhebung, bei der […] die Subjektivität des Forschenden nicht durch technische Maßnahmen ‚maximal' eliminiert, sondern reflexiv als Datum anerkannt und berücksichtigt wird" (Hitzler 2011, S. 49, Herv. i. O.).

Demnach ist ein ethnographisches Vorgehen durch eine offene und flexible Forschungsstrategie charakterisiert, die sich den Gegebenheiten des Feldes anpasst. Auch die Subjektivität der Forschenden wird besonders berücksichtigt: ihre Rolle im Forschungsprozess wurde von Breuer (2003) gerade im Hinblick auf ihre Bedeutung und Funktion für Erkenntnisprozesse innerhalb qualitativer Forschungsprozesse diskutiert. Im Kontext eines befremdenden Blickes auf das zu beobachtende Feld verweist Hitzler (2011) auf „[d]ie besondere methodische Kompetenz des Ethnografen", die darin besteht, „dass er in der Lage ist, erkenntnisoptimierend zwischen existentieller Nähe und analytischer Distanz zu changieren" (ebd., S. 49). Die bisher genannten Grundprinzipien ethnographischer Forschung knüpfen daher direkt an die Leitgedanken ethnomethodologisch-sozialkonstruktivistischer Ansätze an, wie sie in meiner Studie verfolgt werden. So heben beispielsweise Kelle und Breidenstein (1996) mit Rekurs auf Thorne (1993) die Vorteile eines ethnographischen Vorgehens für Untersuchungen in Anlehnung an sozialkonstruktivistische Ansätze hervor:

> „Soziologisch-ethnographische Ansätze verhalten sich […] gesellschafts- und subjekttheoretisch zurückhaltend und betonen die lokale, raum-/zeitlich verortete Erzeugung sozialer Wirklichkeit durch die Teilnehmer, interessieren sich also für deren ‚konstruktive' alltagskulturelle Aktivitäten" (Kelle/Breidenstein 1996, S. 51).

Ein wesentlicher Ertrag des gewählten ethnographischen Zugangs besteht für meine am Doing-Gender-Ansatz ausgerichtete Studie somit darin, dass er „methodische Angebote für die Aufgabe [macht], die Kategorie Geschlecht dort zu erforschen, wo sie Bedeutung erlangt, nämlich *in* der Alltagswelt der Beforschten" (Kelle 2004, S. 636). Innerhalb einer sozialkonstruktivistischen Perspektive wird der Forschungsfokus demnach mithilfe eines ethnographischen Vorgehens auf die interaktiven Praktiken gelegt, in denen soziale Wirklichkeit erzeugt und aufrechterhalten wird. Gleichzeitig vermeidet ein solcher ethnographisch ausgerichteter Forschungsansatz „eine theoretische Vorüberfrachtung durch ‚Modelle' und abstrakte Begriffe, die der empirischen Forschung nicht nur die Richtung weisen, sondern sie auch mit Scheuklappen ausstatten" (Kelle/Breidenstein 1996, S. 51). Laut Fritzsche und Tervooren (2012) eignet sich ein ethnographischer Zugang im Besonderen dazu, „die mit sozialen Kategorien verknüpften Differenzen zu analysieren,

insofern sie über eine lange Tradition der Reflexion eines angemessenen Umgangs mit ‚dem Anderen' verfügt" (ebd., S. 25). Für Kelle (2009) geht es in der qualitativen Forschung im Allgemeinen und in der Ethnographie im Speziellen vor allem um eine „Beschreibung allgemeinerer kultureller Muster", ohne jedoch bei deren Darstellung zu vernachlässigen, „dass alle konkreten Einzelbeispiele in ihrer Komplexität über diese Muster hinausragen":

> „Geertz betont, dass das Gültigkeitskriterium dichter Beschreibungen – man kann auch sagen: qualitativer Forschung allgemein – nicht die Kohärenz einer Summe von Phänomenen ist (damit auch ihre Quantifizierbarkeit), sondern die Genauigkeit im Detail, die der empirischen Vielfalt und Heterogenität von Phänomenen gerecht wird" (ebd., S. 109).

Es lässt sich folglich festhalten, dass die genannten Grundprinzipien ethnographischer Feldforschung deutlich anschlussfähig sind an die verfolgte ethnomethodologisch-sozialkonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht und die Verortung im empirischen Konstruktivismus. Während bisher zahlreiche Potenziale und der Mehrwert ethnographischer Studien im Allgemeinen und auch speziell für die Bearbeitung der empirischen Fragestellung im Hinblick auf methodologische Grundannahmen im Fokus standen, soll es im folgenden Abschnitt nun um das methodische Vorgehen der teilnehmenden Beobachtung gehen.

4.1 Die Teilnehmende Beobachtung als Erhebungsinstrument

Da es sich bei dem Gegenstand meiner Forschungsbemühungen um Konstruktionsprozesse von Geschlecht der AkteurInnen im Feld einer Kindertageseinrichtung handelt, musste das empirische Vorgehen so strukturiert sein, dass die untersuchten AkteurInnen die Möglichkeit erhielten, ihre Geschlechterkonstruktionen „in deren eigener Sprache, in ihrem Symbolsystem und innerhalb ihres Relevanzrahmens" (Bohnsack 2010, S. 20) zu entfalten. Wie bereits ausgeführt, ist die Ethnographie eine der Forschungsstrategien, die diesem Anspruch Rechnung tragen. An die Ethnomethodologie angelehnte Forschungen gehen des Weiteren davon aus,

> „dass Teilnehmern ihre alltagsweltlichen Konstruktionen nicht (notwendig) reflexiv oder diskursiv verfügbar sind, sondern sie verfügen über jene Form von impliziten Wissen oder ‚tacit knowledge': Die Teilnehmer ‚wissen wie es geht', sich in der eigenen Kultur kompetent zu bewegen, aber sie wissen es nicht zu erklären – deswegen haben Beobachtungsverfahren Priorität" (Kelle 2004, S. 637, Herv. i. O.).

Da die Ethnographie an alltagsweltlichen Konstruktionen interessiert ist, wundert es nicht, dass die teilnehmende Beobachtung vielfach als „Kern-

stück“ (Kelle 2004, S. 636) der Ethnographie bezeichnet, zum Teil sogar mit ihr gleichgesetzt wird. Allerdings darf nicht vernachlässigt werden, dass durchaus unterschiedliche Methoden gebraucht werden, denn „die Ethnographie [ist] eine flexible Forschungsstrategie, die sich verschiedener Einzelmethoden je nach Bedarf und Feldbedingungen bedient“ (ebd.). Neben der teilnehmenden Beobachtung kommen entsprechend den ethnographischen Prinzipien der methodischen Flexibilität und Offenheit im Forschungsprozess häufig bspw. auch Photo-, Audio- bzw. Videoaufnahmen, Artefakte und Dokumente, ExpertInnenbefragungen oder Gruppendiskussionen zum Einsatz (vgl. Kelle 2004). Zur Auswahl der jeweiligen Methoden ist die von Bohnsack (2010) für qualitativ ausgerichtete Forschungszugänge konstatierte *Gegenstands*orientierung erkenntnisleitend. Im Hinblick auf die Rekonstruktion von sozialen Praktiken konstatiert Reckwitz (2008) allerdings ein „Primat der […] ethnographische[n] teilnehmenden Beobachtung“ (ebd., S. 196). Daher wählte ich zur Untersuchung geschlechtlicher Differenzierungspraktiken von AkteurInnen die teilnehmende Beobachtung als Methode.

Anfang des Jahres 2011 begann ich mit der Akquise einer Kindertageseinrichtung, in der die teilnehmende Beobachtung durchgeführt werden konnte. Aus forschungsökonomischen Gründen wurden zunächst ortsnahe Einrichtungen angefragt, da eine wöchentliche teilnehmende Beobachtung möglichst kosten- und zeitökonomisch gewährleistet werden sollte. Die Suche gestaltete sich zu Beginn schwierig, da für viele der kontaktierten Einrichtungen eine teilnehmende Beobachtung des Alltags in ihrer Kindertageseinrichtung inklusive der geplanten Videoaufnahmen nicht infrage kam. Nach mehreren Vorgesprächen konnte im Mai 2011 allerdings eine kooperationsbereite ortsnahe Einrichtung gefunden werden. Im Juni 2011 begannen die teilnehmenden Beobachtungen im Alltag der Kindertageseinrichtung Schatzinsel und wurden bis Juli 2012 wöchentlich weitergeführt, wobei ich zum Teil mehrmals und zum Teil nur einmal wöchentlich vor Ort war. Die längerfristige, d.h. mehrmonatige Teilnahme und die subjektiven Erfahrungen im Feld verfolgten dabei das Ziel, die Perspektive der AkteurInnen mit ihren eigenen Relevanz- und Bedeutungssystemen sowohl kennen als auch verstehen zu lernen (vgl. Hirschauer 1994, Breidenstein/Kelle 1998, Kelle 2004). Dem Prinzip der *Offenheit* folgend und im Sinne eines reifizierungssensiblen Vorgehens, wurden im Vorfeld keine spezifischen Situationen des Kindergartenalltags für die teilnehmende Beobachtung ausgewählt. Orientiert an den Tagesabläufen der Kindertageseinrichtung und in Absprache mit den Fachkräften, etablierte sich im Laufe der Erhebung ein wöchentlicher Feldaufenthalt im Umfang von zwei bis sechs Stunden. Bei der durchgeführten teilnehmenden Beobachtung wurde neben der Erstellung von Fieldnotes und anschließenden Beobachtungsprotokollen ein videographischer Zugriffsweg verfolgt, der die nachträgliche Rekonstruktion des Interaktionsgeschehens

und die Berücksichtigung von Mikroprozessen ermöglichen sollte (vgl. Nentwig-Gesemann 2001). So konstatiert auch Reckwitz (2008), dass

> „[d]ie ethnographische teilnehmende Beobachtung – die von Beobachtungsprotokollen und einer Aufzeichnung von Handlungs- und Gesprächssequenzen etwa auf Film oder Tonband begleitet sein kann – […] gewissermaßen die ‚natürliche', ihr korrespondierende Methode der Praxeologie" ist (ebd., S. 196).

Angelehnt an die ethnographischen Prinzipien der teilnehmenden Beobachtung habe ich bei den Videoaufnahmen darauf geachtet, keine externe Positionierung einzunehmen, um neben den Aufnahmen auch weiter aktiv am Geschehen zu partizipieren und mit den AkteurInnen zu interagieren. Den Gütekriterien Offenheit und Flexibilität Rechnung tragend, veränderte sich im Laufe meiner teilnehmenden Beobachtung das Verhältnis der eingesetzten Methoden. Während ursprünglich die videographiebasierte Beobachtung als zentrale Erhebungsmethode geplant war, zeigte sich mir bereits in den ersten Wochen meiner Erhebungsphase, dass die Kamera eine Barriere darstellte, die mich daran hinderte, mit den AkteurInnen intensiv in Kontakt zu treten und am Alltag tatsächlich *teilzunehmen*. Daher ging ich im Laufe meiner vierzehnmonatigen Erhebungsphase immer mehr dazu über, ohne Kamera ins Feld zu gehen und meine Beobachtungen in Form von Fieldnotes festzuhalten, die direkt im Anschluss an die Beobachtungsphasen von mir verschriftlicht wurden. Des Weiteren zeigten erste Auswertungen der Beobachtungsprotokolle noch während des Erhebungszeitraums, dass die Protokolle eine geeignete und ausreichende Datengrundlage waren, um Geschlechterkonstruktionen empirisch rekonstruieren zu können. Der Mehrwert des Videomaterials war demnach geringer als ursprünglich angenommen. Bevor ich allerdings unter Abschnitt B.I.5. ausführen werde, wie die umfangreichen Datenmaterialien empirisch ausgewertet wurden, möchte ich zuvor noch auf Kritikpunkte und Grenzen ethnographischer Forschungszugänge eingehen.

4.2 Kritik und Grenzen ethnographischer Forschungsperspektiven

Trotz einer breiten Entdeckung und der Anerkennung ihres wissenschaftlichen Erkenntniswertes wird die Ethnographie seit den 1980er Jahren als sozialwissenschaftliche Forschungsstrategie verstärkt diskutiert. Ging es in den 1980er Jahren noch primär um das Verhältnis ForscherIn und Feld (vgl. Hirschauer 2001), leiteten Berg und Fuchs (1993) unter dem Titel „Krise der ethnographischen Repräsentation" eine Debatte um die sprachliche Verfasstheit von Ethnographie ein. Zentraler Kritikpunkt war, dass Ethnographien mittels rhetorischer Mittel „an der Erschaffung fremder Kulturen beteiligt" seien (Hirschauer 2011, S. 104). In seinem Artikel „Ethnografisches Schrei-

ben und die Schweigsamkeit des Sozialen“ setzt sich Hirschauer (2001) mit diesem „zentrale[n] Problem der Methodologie der Ethnografie“ (ebd., S. 429) auseinander. Gegenstand der Repräsentationskritik war das ethnographische Schreiben hinsichtlich der Fragen: „Wie überzeugt man Abwesende von der Authentizität eines Berichts?“ bzw. wie können „Leser von der gültigen Repräsentation einer Kultur überzeugt werden“? (ebd., S. 430). Die Krise der Repräsentation, die laut Winter (2010) ursprünglich in der Philosophie diskutiert wurde, hatte zur Folge, dass man sich von der Ansicht verabschiedete, dass Forschung und Wissenschaft „objektive Beschreibungen der Welt hervorbringen“ (ebd., S. 127). Demnach war die Ethnographie die „erste[…] Forschungsstrategie innerhalb der empirischen Sozialforschung, der die Ehre einer texttheoretischen Dekonstruktion zuteil wurde“ (Hirschauer 2001, S. 429). Als Konsequenz der sogenannten „Krise der ethnographischen Repräsentation“ (Berg/Fuchs 1993) kam es zu einer reflexiven Wende, in deren Folge neben den Konstruktionen des Feldes die eigenen Darstellungen von Forschenden ebenfalls als soziale Konstruktionen betrachtet werden müssen (vgl. Kelle/Breidenstein 1996, S. 49)[108]. Dies gilt es im Besonderen dann zu berücksichtigen, wenn man sozialkonstruktivistischen Grundannahmen folgt:

> „Insofern steht der Konstruktivismus in der qualitativen Sozialforschung für ein Stück Selbstaufklärung der Sozialwissenschaften über ihre Beteiligung an der (Selbst)Beschreibung sozialer Wirklichkeit“ (Hirschauer 2011, S. 104).

Für Kelle und Breidenstein (1996) ergibt sich daraus, dass sich ForscherInnen u. a. fragen müssen „wie ‚aufgeklärt‘ ist der Blick auf die eigenen Konstruktionen und wie werden diese transparent gemacht?“ (ebd., S. 49). Des Weiteren spricht (Kelle 2004) analog zu der bereits von mir als positiv hervorgehobenen ethnomethodologischen Indifferenz auch im Hinblick auf ethnographische Forschung von einer notwendigen „normativen Enthaltsamkeit“ als Prämisse, denn es kann und sollte im Forschungsprozess keinesfalls darum gehen „die untersuchten Kulturen zu bewerten, vielmehr ist die ethnographische Einstellung in der Regel als eine deskriptive und analytische Forschungshaltung charakterisiert“ (ebd., S. 637).

Neben den genannten kritischen Anmerkungen ist die Ethnographie wie jeglicher Forschungszugang perspektivisch begrenzt. So formuliert Kelle (2009) den Umgang mit der Komplexität von Wirklichkeit als eine wesentliche Herausforderung qualitativer Forschung und beschreibt die Notwendigkeit von Komplexitätsbearbeitungen in Forschungsprozessen. Kelle sieht das

108 Kelle und Breidenstein verweisen in ihrem Artikel darauf, dass innerhalb der Ethnographieforschung (vgl. Clifford/Markus 1986) und der Kindheitsforschung (vgl. Prout/James 1990a) die „Reflexionsdebatte“ im englischsprachigen Raum weit „artikulierter geführt“ werde (vgl. Kelle/Breidenstein 1996, S. 49).

Bestreben qualitativer Forschungsverfahren darin, „der Komplexität ihrer Gegenstände methodisch gerecht zu werden, […] diese nicht abstrakt [zu] konstatieren, sondern *konkret [zu] veranschaulichen*“ (ebd., S. 101, Herv. i. O.). Die Wahl der teilnehmenden Beobachtung als ethnographische Standardmethode hat laut Kelle zur Folge, „dass bestimmte Komplexitätsproduktionen und -reduktionen gegenüber anderen vorgezogen werden“ (ebd., S. 111). Aufgrund des spezifischen Erkenntnis- bzw. Forschungsinteresses wird beispielsweise die Aufmerksamkeitsrichtung der beobachtenden Person bereits im Vorfeld der Beobachtung eingegrenzt. Helga Kelle spricht hier von einer ersten methodischen Form der Komplexitätsreduktion:

> „Wird über diese Selektionen die Komplexität des Beobachteten reduziert, ist das Feld wieder offen für Komplexitätsproduktionen in Bezug auf die selektiven Interessen. Die Schwierigkeit liegt allerdings darin, dass solche Selektionskriterien eine Orientierung, aber keine formalisierbare Systematik bieten können, denn bei ethnographischer Forschung ist nicht vorab entscheidbar, was im Feld wichtig ist und wie Situationen beschaffen sind, die die spezifischen Interaktionen enthalten“ (ebd., S. 112).

Hieran schließen bei der Verschriftlichung des Beobachteten weitere Komplexitätsproduktionen bzw. -reduktionen an. Kelle sieht in diesem Zusammenhang neben verschiedenen eingesetzten Medien wie bspw. Ton- oder Videoaufnahmen auch Relevanzen die Subjektivität der beobachtenden Person betreffend. Alles in allem ist die Ethnographie folglich durch Komplexitätsreduktionen und -produktionen notwendigerweise begrenzt. Werden diese offengelegt, ist dies kein Mangel, sondern letztlich nur eine Konturierung des spezifischen Zugangs (vgl. Abschnitt D). So betont Kelle (2009) beispielsweise auch für die Rolle der Subjektivität von Forschenden eine personenabhängige Kontingenz von Beschreibungen bzw. Darstellung von beobachteten Situationen, sieht diese aber nicht unbedingt als eine problematische Begrenzung des Zugangs:

> „Der ethnographischen Forschung ist die Subjektivität der Beobachteten kein Mangel, sondern sie begreift Forscherinnen als *Prozessoren* der Forschung, die analog zu den Teilnehmerinnen im Feld subjektiven Sinn produzieren und zur Selbstreflexion fähig sind“ (ebd., S. 113).

Da es sich bei der Subjektivität von Forschenden um einen wesentlichen, zu reflektierenden Aspekt handelt, der bisher meines Erachtens zu wenig Berücksichtigung erfährt, habe ich dieser methodologisch-methodischen Herausforderung in meiner Dissertationsschrift einen eigenen Unterpunkt gewidmet, in dem ich die Rolle meiner Subjektivität im Forschungsprozess an konkreten Materialbeispielen aus meiner empirischen Studie reflektiere (vgl.

Abschnitt B.II.2.2.). Zuvor steht allerdings zunächst mein spezifisches Auswertungsvorgehen im Fokus der Ausführungen.

5. Die Auswertungsschritte der Studie: Kodierung, Kategorisierung und Sequenzanalyse

Kelle (2009) spricht im Kontext von qualitativer Forschung von zwei grundlegenden Auswertungsstrategien. Zum einen verweist sie auf die Kodierung des Datenmaterials mit dem Ziel einer Kategorisierung, Typisierung oder gar Theoriebildung, wie es beispielsweise im Rahmen der Grounded Theory üblich ist (vgl. auch Strauss 1991, Strauss/Corbin 1996). Zum anderen benennt sie „sequentielle Detailanalysen" bzw. „Zeile-für-Zeile-Interpretationen" mit Fallstrukturrekonstruktionen als Ziel (vgl. auch Bergmann 1988, Kruse et al. 2011). Kelle (2009) konstatiert, dass „[d]ie Entscheidung für eine Analyse auf der Basis von Kodierungen […] auch wieder eine Präferenz für bestimmte Komplexitätsbearbeitungen gegenüber anderen" bedeutet, nämlich eine Präferenz für die „Analyse von zentralen Mustern kultureller Praktiken gegenüber der situationsspezifischen Interpretation von Einzelfällen" (ebd., S. 114). Als Folge der regelmäßigen Feldaufenthalte im Laufe der vierzehnmonatigen Erhebungsphase ergaben sich etwas mehr als 100 Seiten Beobachtungsprotokolle sowie über 30 Stunden Videomaterial. Wie in qualitativen und besonders in ethnographischen Forschungsprojekten derzeit gängig, wurden auch hier beide Auswertungsstrategien kombiniert angewandt, um das umfangreiche Datenmaterial auszuwerten. Entsprechend dem für qualitative Forschung leitenden Prinzip *Zirkularität* wurden parallel zu den Erhebungen zunächst erste Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen sowie einzelne Videoszenen transkribiert und analysiert. Gerade die Gelegenheit, anhand der Videotranskriptionen sprachliche Interaktionen detailliert wiedergeben und der Analyse zugänglich machen zu können, bot neben den Beobachtungsprotokollen eine wertvolle Datenbasis. Dabei dienten die Videotranskripte dazu, die Beobachtungsprotokolle zu ergänzen und zu verdichten, d.h. die videobasierten Transkriptionen sprachlicher Interaktionen wurden in die Beobachtungsprotokolle integriert, die dann letztlich den Schwerpunkt des auszuwertenden Datenkorpus bildeten.

Des Weiteren erstellte ich zu allen Videomaterialen inhaltliche Zusammenfassungen, so dass mittels der Software MAXQDA für qualitative Datenanalysen das gesamte Material bestehend aus Beobachtungsprotokollen, Videotransskripten und Videozusammenfassungen während der Erhebungsphase nach und nach sukzessive ergänzt, organisiert und aufbereitet wurde. Mit Hilfe dieser Auswertungssoftware erfolgten entsprechend der von Kelle (2009) erstgenannten Strategie der Kodierung erste textnahe Kategorisierun-

gen. In Anlehnung[109] an die Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) wurde das Material erst offen kodiert, d.h. zahlreiche textnahe Kategorien, sogenannte „in-vivo-Kodes" (Flick 1998, S. 198, Flick 2010b, S. 391) wurden gebildet. Kodierung wird in der Grounded Theory verstanden als:

> „die Vorgehensweisen […], durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden" (Strauss/Corbin 1996, S. 39).

Das *offene Kodieren* steht für einen „Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer einhergehenden Untersuchung der Daten bezieht" (ebd., S. 44). Zu diesem Zweck wurde das gesamte Datenmaterial in das Programm MAXQDA eingepflegt, sukzessive vollständig durchgearbeitet und mit den unterschiedlichsten Kodierungen versehen. Im Sinne der Grounded Theory waren dabei „[z]wei analytische Verfahren" wesentlich, zum einen das „*Anstellen von Vergleichen*", zum anderen das „*Stellen von Fragen*" (Strauss/Corbin 1996, S. 44, Herv. i. O.). Beispielhafte Fragen lauteten hier u.a.: *Worum geht es hier? Was passiert hier eigentlich?*[110] Durch das Vergleichen und Fragenstellen wurden somit nach und nach ähnliche Muster herausgefiltert. Dabei wird „[d]er Prozeß des Gruppierens der Konzepte, die zu demselben Phänomen zu gehören scheinen, […] *Kategorisieren* genannt" (ebd., S. 47, Herv. i. O.).

> „Das Aufdecken, Freilegen oder Kontextualisieren der enthaltenen Aussagen etc. führt in der Regel zu einer Vermehrung des Textmaterials – zu kurzen Passagen des Ursprungstextes werden seitenlange Interpretationen geschrieben. Die andere Strategie zielt auf die Reduktion der Ursprungstexte durch Zusammenfassung, Kategorisierung etc. […] Insgesamt lassen sich als grundsätzliche Strategien im Umgang mit dem Text die Kodierung von Material mit dem Ziel der Kategorisierung und/oder Theoriebildung von der […] mehr oder minder streng sequenziellen Analyse mit dem Ziel der Rekonstruktion der Fallstruktur unterscheiden" (Flick 2010b, S. 387).

Laut Flick (2010b) ist der Prozess der Kodierung geprägt von einem „ständigen Vergleich zwischen Phänomenen, Fällen, Begriffen etc. und die Formu-

109 In Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) bedeutet, dass das sehr umfangreiche Verfahren der Grounded Theory aus forschungspraktischen Gründen in Reinform in der Regel nicht angewendet werden kann. In der vorliegenden Studie dienten einzelne Kodierungsschritte der Grounded Theory als Rahmen für die Analyse.

110 Hier zeigt sich zwischen der Grounded Theory und der Ethnographie eine deutliche Überschneidung, wenn Clifford Geertz die leitende Frage in ethnographischen Studien folgendermaßen formuliert: *What the hell is going on here?* (vgl. Geertz 1983).

lierung von Fragen an den Text“ gleicht einem „Prozess der Abstraktion“ (ebd., S. 388):

> „Dabei werden dem empirischen Material Begriffe bzw. Kodes zugeordnet, die zunächst möglichst nahe am Text und später immer abstrakter formuliert sein sollen“ (ebd.).

Parallel zu fortlaufenden Kodierungen und Kategorisierungen wurde das vorstrukturierte Material mit einem sequenzanalytischen Vorgehen weiter aufbereitet, wie es u. a. in der Konversationsanalyse (vgl. Bergmann 1988), in der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2000) bzw. im integrativen Basisverfahren (vgl. Kruse et al. 2011, vgl. Kruse 2014) üblich ist.[111] Eine Orientierung für die Auswahl der Sequenzen bot dabei zunächst die thematische Relevanz im Hinblick auf die Forschungsfrage nach den Prozessen der Geschlechterdifferenzierung im Alltag der Kindertageseinrichtung. Bei der Durchführung der Sequenzanalysen orientierte ich mich an fünf zentralen Regeln der Sequenzanalyse, die Behrend und Ludwig-Mayerhofer (2006) auf Basis der Ausführungen von Wernet (2006) zusammengestellt haben: Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequentialität, Extensität und Sparsamkeit (vgl. ebd., S. 3 f.).

Das erste Prinzip der *Kontextfreiheit* bezeichnet die analytische Anforderung „vom Wissen um den Kontext, aus dem eine Äußerung stammt, zu abstrahieren, mit dem Ziel, gedankenexperimentell mögliche Kontexte der Äußerung zu entwerfen“ (ebd.). Das Prinzip der *Wörtlichkeit* bezeichnet die Vorgehensweise, die vorliegenden Datentexte trotz etwaiger Widersprüchlichkeiten genauso wie sie sind als Auswertungsgrundlage zu nehmen. Das Prinzip der *Sequentialität* besagt, dass „[d]ie Analyse … in der Regel mit der ersten Äußerung eines Interaktions- oder Interviewsegments“ beginnt und zudem „für die Interpretation […] unter keinen Umständen Äußerungen herangezogen werden, die auf die erste Äußerung folgen“ (ebd., S. 4), um nicht möglichen Deutungsoptionen vorwegzugreifen. Dabei variiert je nach Umfang des Datenmaterials, ob Wort für Wort oder Satz für Satz sequenzanalytisch vorgegangen wird. Meine Sequenzanalysen erfolgten aufgrund der sehr großen Datenmenge jeweils Satz für Satz, ohne auf spätere Textstellen vorwegzugreifen, und wurden ausführlich schriftlich festgehalten. Mit der Größe des Datenkorpus hängt auch das vierte Prinzip der Sequenzanalyse

111 Innerhalb der vorliegenden Studie wurde sequenzanalytisch vorgegangen, ohne jedoch den methodisch strengen Anforderungen an die Datengrundlage und den Detaillierungsgrad der Analysen zu folgen, wie sie beispielsweise die ethnomethodologische Konversationsanalyse, die Objektive Hermeneutik oder das integrative Basisverfahren nach Kruse et al. (2011) formulieren. Denn ein strenges Einhalten der Verfahren ist in der Regel nur für eine quantitativ begrenzte Anzahl an Datenmaterialien (d.h. einzelne Interaktionssequenzen, einzelne Interviews) möglich.

zusammen, die *Extensivität*. Diese Regel besagt, dass „nur geringe Textmengen, diese aber höchst detailliert ausgewertet“ werden (ebd.). Das letzte Prinzip ist das der *Sparsamkeit*, das besagt, dass „nur jene Deutungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden, die vom Text ‚erzwungen‘ werden“ (ebd.). In Anlehnung an die genannten Prinzipien wurden zahlreiche Textstellen – zum Teil auch gemeinsam im Team, um dem Gütekriteriums der Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Genüge zu tun – sequenzanalytisch aufbereitet und auf diese Weise zahlreiche Deutungshypothesen generiert.

Auf Basis der ausführlichen Sequenzanalysen und den Kategorisierungen wurden im Sinne einer komparativen Analyse (vgl. Strauss/Corbin 1996) dann in einem nächsten Schritt weitere Materialsequenzen ausgewählt, die sich mit ähnlichen Themen befassten und ebenfalls zunächst sequenzanalytisch aufbereitet wurden. Die unterschiedlichen Materialsequenzen wurden dann mithilfe der detaillierten Sequenzanalysen im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede kontrastiert, bis die unter Abschnitt C kondensierten Muster herausgearbeitet und verdichtet waren. Die vorläufigen Analyseergebnisse wurden dann wiederholt und in regelmäßigen Abständen in Kolloquien präsentiert, diskutiert und anschließend weiter bearbeitet. Des Weiteren wurden einzelne Teilergebnisse im Rahmen von Methodenschulen sowie auf Tagungen präsentiert und unter verschiedenen Perspektiven zur Diskussion gestellt.

Im Kontext des bereits genannten Paradigmenwechsels *„vom Was zum Wie“* sozialkonstruktivistisch informierter bzw. ethnomethodologisch orientierter Forschung machen Kruse et al. (2011) auf eine notwendige Unterscheidung von *Analyse* und *Interpretation* im Forschungsprozess aufmerksam:

> „Nimmt man ernst, dass Wirklichkeit stets sprachlich-kommunikativ konstruierte Wirklichkeit ist und nur als ‚Vollzugswirklichkeit‘ (Garfinkel 1973) existiert, ist es die Pflicht des Interpreten bzw. der Interpretin, zunächst diesen sprachlich-kommunikativen Vollzug von Wirklichkeit, also das *Wie*, umfassend zu beschreiben. Erst dann kann interpretiert werden, was damit an Bedeutung konstruiert worden ist. Jede rekonstruktive Auswertung beginnt somit mit einer deskriptiven Analyse, die erst zum Schluss in eine interpretative Schließung mündet. Dies macht notwendig, ‚Analyse‘ und ‚Interpretation‘ als unterschiedliche Dimensionen bzw. Phasen im Auswertungsprozess zu unterscheiden“ (ebd., S. 42).

Dabei definieren die Autoren den „gesamten rekonstruktiven Auswertungsprozess“ als *Analyse*, das Ergebnis dieses Auswertungsprozesses, d.h. die

Deutungen bzw. jeweiligen Lesarten verstehen sie hingegen als die eigentliche *Interpretation*:[112]

> „Wir schlagen die Differenzierung vor, dass unter dem Begriff der ‚Analyse' der gesamte rekonstruktive Auswertungsprozess verstanden wird. Unter ‚Interpretation' wird das Ergebnis dieses rekonstruktiven Prozesses verstanden, wenn also die Analyse in eine Lesart, eine Deutung mündet" (ebd.).

Dementsprechend lassen sich auch meine ausführlichen Auswertungen einteilen, die allerdings bereits *in sich* diesem Zweischritt folgten. So habe ich meine Sequenzanalysen zunächst im Sinne einer *Reflektierenden Analyse* ausgerichtet, die in eine *Gesamt-Interpretation* in die von Kruse et al. (2011) benannte „interpretative Schließung" mündete (ebd., S. 42). Im Rahmen meines Auswertungsprozesses erfolgten analog dem zirkulären Vorgehen unterschiedliche Phasen von Analyse und Interpretation, da jeweils auf Ebene einzelner Sequenzanalysen beide Phasen erfolgten, aber des Weiteren auch auf Ebene der Fallkontrastierungen und der komparativen Analyse beide Phasen notwendig waren.

Indem beide Auswertungsstrategien, d.h. sowohl eine Kodierung und Kategorisierung des Datenmaterials als auch detaillierte Sequenzanalysen kombiniert wurden, konnten die jeweiligen Vorteile der unterschiedlichen Strategien verknüpft werden. Demnach wurden auf Basis des umfangreichen Datenmaterials sowohl zentrale Muster kultureller Praktiken herausgearbeitet als auch besonders prägnante Einzelfälle berücksichtigt, die ich unter Abschnitt C ausführen werde.

112 In diesem Zusammenhang weisen Kruse et al. (2011) auch darauf hin, dass eine solche Unterscheidung insofern sinnvoll sei, da in der gängigen Methodenliteratur Prozesse der *Deskription* und *Interpretation* bisher häufig zu unspezifisch differenziert würden (ebd., S. 42).

II. Der Zugang zum Feld: Die Geschlechterforscherin in der Kindertageseinrichtung

1. Die Kindertageseinrichtung Schatzinsel: Eine Beschreibung der untersuchten Einrichtung

Im Folgenden möchte ich die Kindertageseinrichtung, in der ich im Zeitraum von Mai 2011 bis Juli 2012 im Laufe von 14 Monaten eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt habe, kurz vorstellen. Da ich in meiner Studie mittels der Perspektive auf Prozesse des *doing gender* empirisch auf die Mikroebene der Interaktionen fokussiere, nehme ich die Kindertageseinrichtung als organisationelle, strukturelle Mesoebene nicht dezidiert in den Blick.[113] Die folgenden Ausführungen dienen also lediglich dazu, einen Einblick in das spezifische Setting der untersuchten Einrichtung zu gewähren, ohne dass an dieser oder anderer Stelle allgemeiner auf Kindertageseinrichtungen unter strukturellen Aspekten näher eingegangen wird.

Die Kindertagesstätte Schatzinsel[114] befindet sich am Rande der Altstadt einer mittelgroßen norddeutschen Stadt. Auf zwei Etagen gibt es eine Krippen- und eine Kindergartengruppe, die von insgesamt 40 Kindern besucht werden können. Darüber, im zweiten Stock befinden sich die Büroräume, die für die Kinder nicht zugänglich und durch ein kleines Gitter im Treppenhaus abgeriegelt sind. Die Krippengruppe bietet die Möglichkeit, 12 bis 15 Kinder im Alter von zwei Monaten bis drei Jahren aufzunehmen, die Kindergartengruppe 25 Kinder im Alter von drei Jahren bis zur Einschulung. Gegründet wurde die Einrichtung 1981, seit 1992 ist sie eine anerkannte Kindertagesstätte mit einem eingetragenen Elternverein als Träger. Geöffnet ist die Einrichtung montags bis freitags regulär im Zeitraum von 8.00 bis 16.00 Uhr. Es gibt jedoch die Möglichkeit, Sonderöffnungszeiten von 7.30 bis 8.00 Uhr sowie von 16.00 bis 17.00 Uhr zu vereinbaren.

Im Folgenden eine kurze Sequenz, die dem Beobachtungsprotokoll meines ersten Erhebungstages in der Einrichtung entnommen ist:

> Nach der Begrüßung bekomme ich eine Rundführung von der Leiterin Frau Sabine Jung durch das Haus. Sie berichtet, es handele sich in der

113 Das heißt jedoch nicht, dass die Kindertageseinrichtung als Setting bzw. spezifischer Kontext nicht auch Einfluss auf die Geschlechterkonstruktionen der AkteurInnen hat bzw. auf Ebene dieser nachzeichenbar ist. Beispiele hierzu finden sich in Abschnitt C und D. An dieser Stelle würde es jedoch zu weit führen, auf Kindertageseinrichtungen als u. a. historisch gewachsene Strukturen einzugehen.

114 Alle Namen von Einrichtungen und Personen wurden pseudonymisiert.

> Einrichtung um offene Gruppen in Anlehnung an ein offenes Konzept. Sie gibt weitere Hintergrundinformationen zur Institution. Es gibt eine Kindergartengruppe mit derzeit 20 Kindern inklusive eines Einzelintegrationskindes namens Cora sowie eine Krippengruppe mit 15 Kindern. Sie erzählt, die Eltern bewerben sich und würden nach Passung in die Gruppe ausgesucht. Ich bin etwas überrascht, denn sie berichtet, es sei wichtig, dass man sich vorstellen könne, mit den Eltern auch mal ein Bier trinken zu gehen. […] Sie erzählt weiter, dass es sich um ein großes Team handelt, da viele Teilzeitkräfte beschäftigt wären.

Während meiner Erhebung waren demnach insgesamt 35 Kinder in der Einrichtung. Das Team der Einrichtung bestand aus insgesamt 12 weiblichen Fachkräften, die in der Regel in Teilzeit arbeiteten plus einer Köchin. Fünf der Fachkräfte waren der Krippengruppe zugeordnet und sieben Fachkräfte der Kindergartengruppe inklusive zweier Praktikantinnen. Kurz vor dem Ende meiner teilnehmenden Beobachtung übernahm ein männlicher Erzieher kurzfristig die Schwangerschaftsvertretung für eine Fachkraft der Kindergartengruppe. Da in der Schatzinsel zur Zeit meiner Erhebung neben Erzieherinnen und einem Erzieher auch Kinderpflegerinnen, eine Kindheitspädagogin, eine Heilerzieherin, Sozialassistentinnen sowie Praktikantinnen tätig waren, spreche ich im Folgenden, wenn ich auf die MitarbeiterInnen der Schatzinsel rekurriere, nicht von *pädagogischen Fachkräften*, sondern von Fachkräften allgemein, womit alle in der Schatzinsel tätigen, pädagogisch orientierten Berufsgruppen gemeint sind. [115] Denn wie bereits in Abschnitt A.II.3. angeführt, erfolgt in Paragraph 7 des Kindertagesbetreuungsgesetzes (KiTaG) eine klare Zuordnung zu dem, was als *pädagogische* Fachkraft bezeichnet werden darf. SozialassistentInnen[116] und PraktikantInnen fallen nicht darunter (vgl. § 7 (2)), entsprechend dem KiTaG zählen sie zu den *Zusatzkräften* (vgl. § 7 (5), vgl. hierzu auch § 4 KiTaG, Landesrecht Niedersachsen).

Räumlich ist in Abgrenzung zu anderen Einrichtungen, die nach dem offenen Konzept arbeiten, in der Schatzinsel auffällig, dass es im Gruppenraum der Kindergartengruppe keine festen Funktionsecken gibt, wie beispielsweise Bau-, Mal- oder Puppenecken. Lediglich im Krippenraum gibt es eine kleine Ecke, die vorwiegend als Bauecke und zum Teil auch von den Kindergartenkindern genutzt wird. Im Unterschied zu anderen Kindertageseinrichtungen bewegen sich die Kinder – zumindest die Kinder der Kindergartengruppe – entsprechend dem offenen Konzept vorwiegend frei in der Einrichtung. So müssen sie sich nicht zwingend abmelden, wenn sie die Räume wechseln, von oben nach unten gehen oder umgekehrt. So wird den Kindern im Tages-

115 Die Köchin zähle ich folglich in diesem Zusammenhang nicht zum Begriff *Fachkraft* hinzu.

116 In Niedersachsen hat die Ausbildung als SozialassistentIn im bundesweiten Vergleich eine besondere Bedeutung. Sie gilt hier als Vorstufe der ErziehInnenausbildung.

verlauf eine große Wahlfreiheit zugestanden, wo sie sich aufhalten und womit sie sich beschäftigen. Lediglich durch fixe Tagesstrukturen, wie beispielsweise das Mittagessen oder wöchentlich stattfindende spezifische Angebote (Schwimmen, Musikschule, Vorschultreffen etc.), wird der Tag für die Kinder vorstrukturiert. Im Laufe der Erhebung ergaben sich daher häufig Situationen, in denen mehrere Kindergruppen und/oder einzelne Kinder ohne direkte Aufsicht für sich in den unterschiedlichsten Räumen spielten, während sich andere Kinder gemeinsam mit einzelnen Fachkräften beschäftigten. Dabei variierte, ob die Fachkräfte oder die Kinder gemeinsame Tätigkeiten initiieren, wie beispielsweise Bücher lesen oder Spiele spielen.

Im Selbstverständnis der Schatzinsel spielen Prinzipien wie Eigeninitiative und Mitbestimmungsrecht offenbar eine große Rolle. So wirbt die Einrichtung auf ihrer Homepage mit Attributen wie einem „Ort der Begegnung" und einer „wertschätzenden Kommunikation und der gegenseitigen Unterstützung" als leitende Prinzipien. Auch auf der Ebene des Teams hat nach Aussage der Fachkräfte das gemeinsame Mitspracherecht eine große Bedeutung in der Einrichtung. So wurde bspw. die schriftliche Konzeption der Einrichtung, die keinem festen pädagogischen Modell folgt (*Wir haben uns einfach mehrere Sachen rausgesucht, die gepasst haben*), mit allen Mitarbeiterinnen im Team erstellt und bereits mehrfach gemeinsam überarbeitet. Des Weiteren wurde gemeinsam im Team nach einer Vorstellung von mir darüber entschieden, ob ich das Forschungsprojekt in der Einrichtung durchführen dürfe. Anhand der folgenden Sequenz, die sich während meiner Teilnahme an einer Teamsitzung nach ca. fünf Monaten meines Aufenthalts in der Einrichtung vollzog, an der die Köchin und alle Fachkräfte teilnahmen, wird exemplarisch deutlich, dass sowohl Abläufe, Inhalte als auch geplante Angebote und Veranstaltungen stets gemeinsam verhandelt und diskutiert und die in der Einrichtung Tätigen bei jeglichen Entscheidungsprozessen gleichwertig beteiligt werden:

> Als erstes werden Anna und Ingrid von der Leiterin Sabine gebeten, von ihren Fortbildungen zu erzählen. Anna erzählt, dass sie eine Fortbildung zum Thema „Energie und Umwelt erleben" gemacht habe und der Inhalt der Fortbildung das Thema war, wie man nachhaltig mit Ressourcen umgehen könne. Viel mehr und konkreter wird sie nicht, es wird auch nicht nachgefragt. Dann erzählt Ingrid von ihren zwei Fortbildungen. Die erste ging um „Selbstkonzepte von Vorschulkindern", von der sie nur knapp erzählt. Die andere Fortbildung ging um die Frage, woraus Aufmerksamkeitsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten resultieren können. Das hätte laut Ingrid „mit frühkindlichen Reflexen und deren Integration" zu tun, da gäbe es spannende Forschungen aus England und Frau Merkel hätte das ja auch. Ich verstehe nicht recht, was sie genau meint, frage aber auch nicht nach. Generell wird nicht nachgefragt. Die einzige, die die Aussagen mehrfach kommentiert bzw. nachfragt ist die Köchin Si-

mone, was mich amüsiert, da sie mehr an den fachlichen Themen interessiert zu sein scheint als die Fachkräfte. Die Leiterin Sabine übernimmt wieder das Wort und schlägt vor, mit dem TOP Elternabend anzufangen, der geplant werden müsse. Daraufhin übergibt sie Katrin das Wort, die mir vorschlägt, dass ich zu Beginn des Elternabends, wie vorab vereinbart, erst mein Projekt vorstellen und dann Fragen der Eltern beantworten solle. Ich stimme zu. Dann würde das „Thema Fünfertreff" (so wird die Vorschule in der Schatzinsel genannt) anstehen, dann das Thema „Spielzeugtag", danach Vertretung Susanne, dann würde sie gerne ein paar Ausschnitte der Waldtage zeigen, die sie mit der Videokamera aufgenommen haben. Dann käme das Thema „Gruppensituation und Eingewöhnung". Anna wirft ein, dass es dazu gar nicht viel zu berichten gäbe, es hätte ja dieses Jahr völlig problemlos geklappt. Dann solle eine Informationsbroschüre zum Thema „Darf mein Kind in den Kindergarten?" ausgeteilt werden. Zudem müsse Geld für die Portfolioarbeit eingesammelt werden: 10 Euro. Es wird u. a. diskutiert, ob 2-3 Euro für die Laternen eingesammelt werden sollen, die für das Laternenfest am 11.11. gebastelt werden. „Oder soll lieber ein Obolus für Weihnachtsgeschenke, Laternenfest und Adventskalender zusammen erhoben werden?" fragt Sabine. Es wird diskutiert und man ist sich nicht einig, was besser ist. Ich halte mich bei den Diskussionen zurück, habe aber das Gefühl, wenn ich wollte, könnte ich mich gerne beteiligen. Nach längerem hin und her wird sich dafür entschieden neben dem Portfoliogeld gar kein Geld einzusammeln, sondern lieber beim Laternenfest die Kinder mit kleinen Sparschweinen herumzuschicken für eine Spende. Es wird geplant, wie das Laternenfest am 11.11. ablaufen soll. Für 17 Uhr ist ein Treffen im Garten angedacht. Es ist noch zu klären, wer was macht. Im Team wird entschieden, dass die Eltern beim morgigen Elternabend gefragt werden und dass sie dieses Jahr den Part der Organisation übernehmen sollen, da letztes Jahr der Krippenelternabend kurz vor dem Fest war und die Eltern der Krippenkinder damals für die Vorbereitungen verantwortlich gemacht wurden. Dann wird in die Runde gefragt, ob es dieses Jahr denn ein Martinsstück geben solle. Die Mitarbeiterinnen sind sich nicht einig, ob St. Martin gespielt werden solle, obwohl sie alle darin übereinstimmen, dass die Kinder immer ganz begeistert bei der Sache sind.

An den zahlreichen Diskussionen und Verhandlungen zeigt sich, wie sich die Mitarbeiterinnen an den Besprechungen und Entscheidungen beteiligen. Auch ich empfinde die Situation so, als ob ich ebenfalls eine Art Mitspracherecht hätte und mich an der Diskussion einrichtungsrelevanter Entscheidungen und Planungen durchaus aktiv beteiligen könnte. Dadurch, dass ich mich jedoch zurückhalten darf und bei den Berichten zu den Fortbildungen auch keine große Beteiligung der Fachkräfte erfolgt, scheint es keine Plicht zu geben, an den Diskussionen zu partizipieren. Interessant ist, dass Themen

besprochen werden, die scheinbar von allen gemeinsam entschieden werden, auch wenn es beispielsweise nur die Kindergartengruppe betrifft, wie u. a. der Elternabend. Das heißt, sowohl Leiterin, Kindergarten- und Krippenkräfte sowie die Köchin überlegen gemeinsam und versuchen sich auf konsensuelle Entscheidungen zu verständigen. Den Eindruck flacher Hierarchien und demokratischer Strukturen ergibt sich für mich auch im Alltag meiner Beobachtung, so dass ich lange nicht einschätzen kann, wer von den Fachkräften welche fachliche Position in den Gruppen einnimmt. Hierzu ein Sequenzauszug, der sich nach mehreren Monaten teilnehmender Beobachtung ereignet hat:

> Ich komme an und höre schon aus dem Außenbereich viele laute Kinderstimmen durcheinander juchzen. Ich gehe nicht über den offiziellen Eingang, sondern über das Gartentor nebendran hinein, das mir von der Köchin Simone aufgemacht wird. Ich sehe mehrere Fachkräfte auf Stühlen und Bänken in Kleingruppen sitzen, zum Teil mit Kindern auf dem Schoß, die anderen Kinder flitzen wild herum. Sowohl die Krippen- als auch die Kindergartengruppe ist heute draußen. Ich begrüße alle mit „Hallo zusammen" und spreche dann erst die Kindergarten-Fachkräfte Anna und Steffie an, die zusammen sitzen und dann die Krippenkräfte Natascha, Steffie und eine neue, sie heißt ebenfalls Anna[117] und ist die Vertretung für Ingrid. Ich erfahre, dass Ingrid momentan „dauerkrank ist". Ich frage, ob ich noch ein paar Daten für meine Auswertung abfragen dürfe. Nacheinander frage ich dann Anna, Steffie und Natascha sowie die andere Steffie nach ihrer Ausbildung, ihrer Funktion in der Gruppe sowie nach ihrem Geburtsdatum. Auch über die nicht Anwesenden werde ich auf Nachfrage informiert. Ich habe den Eindruck, dass die Positionen wie Leitung und auch die Ausbildung etc. aus Sicht der Fachkräfte nicht so relevant für die tatsächliche Arbeit zu sein scheinen. So weiß Anna z. B. gar nicht, welche Ausbildung und Funktion bzw. Position Ingrid hat bzw. wie man das nennt (einige Zeit später erfahre ich von Ingrid selbst, sie ist die Zweitkraft und ausgebildete Erzieherin). Auch gibt Steffie den Kommentar ab: „Du hast nicht gemerkt, wer die Gruppenleitung ist? Ist ja schön, dass man das im Alltag so nicht merkt." Ich gehe weiter zu Natascha, sie gibt mir gemeinsam mit Steffie Auskunft über die Krippengruppe. Unter anderem erfahre ich im Gespräch nebenbei, dass die Leiterin Sabine derzeit auf Bildungsurlaub ist.

Die Fachkräfte scheinen zu begrüßen, dass ich trotz meines nun doch bereits längeren Aufenthalts in der Einrichtung nicht zuordnen kann, wer welche Position in den jeweiligen Gruppen und auch welchen Ausbildungsgrad in-

117 Während meiner Erhebungsphase befanden sich zwei namensgleiche Steffies und Annas als Fachkräfte in der Schatzinsel.

nehat. Auf Nachfrage erfahre ich, dass sich die Leiterin Sabine mit Natascha die Gruppenleitung der Krippengruppe teilt. Anna und Katrin leiten gemeinsam die Kindergartengruppe.[118] Da dies erst durch meine Nachfragen explizit zum Thema wird, sind diese Informationen anscheinend im Alltag weder für die Fachkräfte noch für mich relevant. So wurde mir bis dato auch nicht anhand von unterschiedlichen Aufgabenverteilungen deutlich, wer welche Funktion bzw. Position innehat. Jede Fachkraft scheint flexibel die unterschiedlichsten Aufgaben zu übernehmen, ohne dass es klare Vorgaben bzw. Zuordnungen zu speziellen Aufgaben zu geben scheint. Während mir das in den einzelnen Gruppen erst sehr spät aufgefallen ist, erstaunt es mich bereits viel früher, als die Fachkräfte je nach Bedarf bzw. spontan auch Aufgaben übernehmen, die nichts mit ihrer Gruppe zu tun haben:

> Felix und Jolie kommen die Treppe runter, wollen dann allerdings gleich wieder hoch laufen, die Kindergartenfachkraft Steffie holt sie allerdings gleich wieder runter. Ich bin überrascht, dass sie sich für die Krippenkinder verantwortlich fühlt bzw. die Situation regelt, während die Krippenfachkräfte schon in der Garderobe sind. Danach gehe auch ich in die Garderobe zum Anziehen. Viele der Kindergartenkinder sind bereits draußen. Ich bin erneut überrascht, dass als alle Kindergartenkinder draußen sind, die Kindergartenkraft Anna ein paar der Krippenkinder mit anzieht.

Hier zeigt sich, dass zum einen die Krippenfachkraft Steffie unaufgefordert dafür sorgt, dass die Kindergartenkinder Felix und Jolie, wie alle anderen Kindergartenkinder auch, nach unten in die Garderobe bzw. nach draußen gehen. Zum anderen hilft die Gruppenleitung Anna unaufgefordert dabei, die Krippenkinder anzuziehen, nachdem sie damit fertig ist, die Kindergartenkinder für den Außenbereich anzuziehen. Es wird demnach sichtbar, dass man sich im Team der Schatzinsel automatisch gegenseitig und gruppenübergreifend unter die Arme greift. Dies kann unter anderem eine Folge des offenen Konzepts sein, was in der Einrichtung damit einhergeht, dass die Kindergartenkinder und die Krippenkinder alle Räumlichkeiten gemeinsam nutzen können. So kommt es während meiner Beobachtungen häufig zu Situationen, wo Kindergartenkinder außerhalb der Schlafenszeiten in den Schlafräumen der Krippenkinder spielen, oder einzelne Krippenkinder bei den größeren Kindern in den Kindergartenräumen sind. Sowohl in der gegenseitigen Hilfsbereitschaft als auch in der Vielfalt der Möglichkeiten, sich auf die ganze Einrichtung zu verteilen, lassen sich die Prinzipien Freiwilligkeit und Freiheit wiederfinden. Diese Prinzipien begegneten mir auch in meiner Rolle als Forscherin in der Einrichtung. So wurde mir von Anfang an die Möglich-

118 Dass sich immer zwei Fachkräfte die Gruppenleitung teilen, spricht ebenfalls für die eher flache Hierarchiestruktur in der Einrichtung.

keit geboten, mich während meiner teilnehmenden Beobachtung völlig frei und unbeaufsichtigt in der Einrichtung zu bewegen sowie flexibel zwischen Krippe- und Kindergartengruppe hin und her zu pendeln. Auch wurden mir nie feste Tage oder Zeiten vorgeschrieben, sondern vielmehr machte ich Vorschläge, wann ich das nächste Mal wieder käme, die stets angenommen wurden, ohne dass ich mich zeitlich vorab zu genau festlegen musste. Die Prinzipien Freiheit und Autonomie, die ich auch im Umgang mit den Kindern beobachtete, galten somit auch für mich als Außenstehende.

2. Zur Rolle als ForscherIn – zwischen Subjektivität, (Re-)Konstruktion und Reifikation

2.1 Das Postulat der Selbstreflexion – Subjektivität und Konstruktivität im Forschungsprozess

Geht man methodologisch davon aus, dass soziale Wirklichkeit stets konstruiert ist und nimmt man dies für die Konstruktionen der FeldakteurInnen an, kann die Tätigkeit von ForscherInnen keiner anderen Logik folgen. Im Sinne von Alfred Schütz (1971) liegen dem Alltag sogenannte *Konstruktionen ersten Grades* zugrunde, und die „Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benützt, sind daher sozusagen *Konstruktionen zweiten Grades*: Es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden“ (Bohnsack 2010, S. 6, Herv. M.K.). So konstatiert Schütz (1974), „[d]er Aufbau der Sozialwelt ist ein sinnhafter einmal für die in der Sozialwelt Lebenden, dann aber auch für die Sozialwissenschaften, welche die ihnen vorgegebene Sozialwelt deuten“ (ebd., S. 89). Was diese Perspektive für den Forschungsgegenstand und -prozess bedeutet, bringt Bohnsack (2010) in seinem Werk *Rekonstruktive Sozialforschung* treffend auf den Punkt:

> „Die Besonderheit sozialwissenschaftlichen Denkens besteht also darin, dass sich nicht nur dieses Denken selbst aus Interpretationen, Typenbildungen, Konstruktionen zusammensetzt, sondern dass bereits der *Gegenstand* dieses Denkens, eben das soziale Handeln, das Alltagshandeln auf unterschiedlichen Ebenen durch sinnhafte Konstruktionen, durch Typenbildungen und Methoden vorstrukturiert ist.“ (ebd., S. 23, Herv. i. O.)

Aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive auf soziale Wirklichkeit folgt demnach konsequenterweise, dass ForscherInnen auch eigene Erkenntniswege und -prozesse einer genauen Beobachtung und Reflexion unterziehen müssen:

> „Methodologisch impliziert der Konstruktivismus einen *Reflexivitätseffekt*. Wenn Wissen, Diskurse, epistemische Praktiken zum zentralen Gegenstand der Analyse werden, führt an der Selbtseinschließung der Beobachter kein Weg vorbei" (Hirschauer 2011, S. 103, Herv. i. O.).

Ähnlich argumentiert auch Breuer (2003) in seinem Artikel „Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion". So bemängelt Breuer, dass trotz eines weit verbreiteten Konsens' qualitativer ForscherInnen im Hinblick auf die Annahme, die soziale Wirklichkeit der untersuchten AkteurInnen sei stets konstruiert, dies nicht konsequent zu Ende gedacht werde:

> „Nach unserer Ansicht ist die soziale Welt von ihren Mitgliedern konstruiert, mit Strukturen und Bedeutungen versehen, interpretiert etc.; sie besitzt in der Sicht ihrer Bewohner also Merkmale, die *sie selbst* in sie hineintragen, die sie ihr verleihen. Aber: das *wissenschaftliche Bild*, das wir uns von dieser Welt machen, besitzt einen *höheren epistemologischen* Status, es besitzt ‚*absolute*', ‚*objektive*' Züge. Das impliziert die Selbsttäuschung, als erkenntnisproduzierende/r Forscher/in nicht ein ‚subjekthaftes System' mit spezifischer Charakteristik bzw. nicht Mitglied einer sozialen Welt zu sein, die unsere Konstruktionen mitbestimmt. Das bedeutet eine Entkoppelung, eine Spaltung von Epistemologie und Methodik, von theoretischer und praktischer Selbst-/reflexivität, von Bekenntnis und Handeln" (ebd., Absatz 18, Herv. i. O.).[119]

Breuer plädiert daher für eine „*sozialwissenschaftliche Analyse des Gesamtprozesses der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion* – im Idealfall unter Einbeziehung aller Beteiligten, aller ihrer Hervorbringungen und aller Forschungsphasen" (ebd., 26. Absatz, Herv. i. O.). Ziel wäre dann der „Versuch der *Einnahme einer Beobachter-Position* gegenüber der eigenen Person und dem Inter-/Agieren im Forschungskontext" (ebd.). Für Kelle (2009) ist im Rahmen von qualitativer Forschung und im Sinne des interpretativen Paradigmas gerade die „Anlehnung […] an lebensweltliche Bedeutungserzeugung" (ebd., S. 104) eine wesentliche Grundvoraussetzung für den Geltungsanspruch an Wissenschaftlichkeit, da für dieses Paradigma andere Kriterien als beispielsweise Repräsentativität oder Quantifizierbarkeit gelten (vgl. ebd.). Ähnliches fordert Knorr-Cetina (1989) im Rahmen des sogenannten *Symmetriepostulats* (ebd., S. 93) des empirischen Konstruktivismus. Konkret verweist Knorr-Cetina darauf, dass theoretische Konzepte erst dann zum Thema werden dürfen, wenn sie im erforschten Feld oder durch die unter-

119 Breuer (2003) ist einer der wenigen AutorInnen, der sich mit der Rolle von Forschenden im Hinblick auf Subjektivität als produktivem Erkenntnismerkmal im Kontext qualitativer Forschungsprozesse auseinandersetzt.

suchten AkteurInnen artikuliert werden oder an Kategorien des Feldes anschließen (vgl. Kelle 2009). Der Anspruch ist demnach, an den Relevanzsetzungen des Feldes anzuknüpfen, ohne dass Relevanzen und Bedeutungsgehalte vorausgesetzt werden. Kelle (2004b) konstatiert daher, dass „[n]icht so sehr die Hypothesen der Forscher […] die Forscher orientieren [sollten], sondern die alltagsweltlichen Konstruktionen der Teilnehmer des Feldes" (ebd., S. 636).

Im Anschluss u. a. an Breuer (2003) wurde daher innerhalb der Studie immer wieder eine BeobachterInnen-Position auf das eigene Forschungsvorgehen eingenommen. Die Einbeziehung der FeldakteurInnen, wie sie von Breuer (2003) und beispielsweise auch von King (2004) empfohlen wird, erfolgte zumindest insofern, als im Rahmen von zwei Teamsitzungen in der beobachteten Kindertageseinrichtung diverse Beobachtungsprotokolle und erste Interpretationen mit den Fachkräften gemeinsam diskutiert wurden.[120] Allerdings lag der Fokus hinsichtlich reflexiver Prozesse auf der Selbstbeobachtung und -reflexion von mir als Forscherin. In Zusammenhang mit dem Selbstreflexionspostulat kritisiert Kuhn (2013) zwar, „dass die Ethnomethodologie theorieimmanent vergleichsweise [ein] geringes Anregungspotenzial für eine kritische Selbstreflexion des eigenen Forschens und Schreibens bietet" (S. 87),[121] allerdings zeigen meine Forschungserfahrungen, dass gerade der ethnomethodologische Ansatz dafür geeignet ist, eigene Anteile an Geschlechterkonstruktionen in den Blick zu nehmen.

Im folgenden Abschnitt löse ich das für qualitativ-rekonstruktive Forschung proklamierte Postulat der Selbstreflexion am Beispiel der Reifikationsproblematik ein.[122]

2.2 Zur Reifikationsproblematik in Forschungsprojekten

Die Themen Subjektivität und die Rolle des Forschers oder der Forscherin tangieren einen zentralen Aspekt meiner Forschungsbemühungen, der die spezifische Ausrichtung an der Geschlechterthematik betrifft. Denn nimmt man *Geschlecht* empirisch in den Blick, so ergibt sich ein erkenntnistheoretisches Problem:

> „Wenn wir in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ‚Mädchen' und ‚Jungen' und deren Interaktionen untersuchen, ist immer schon un-

120 Mit den Kindern erfolgte keine Rückkoppelung der Ergebnisse o.Ä. Vielmehr versuchte ich offene Fragen, Unklarheiten und eigene Interpretation in situ durch Rückfragen an die Kinder bereits während meiner Erhebung zu klären.

121 Auf der Ebene der Theorie der Ethnomethodologie mag dies zutreffen, zumindest wird in entsprechenden Veröffentlichungen nicht explizit zur Selbstreflexion angeregt.

122 Die Orientierung an diesem Postulat zog sich jedoch durch das gesamte Projekt, vgl. im Besonderen auch Abschnitt A.I, sowie Abschnitt D.

terstellt, daß diese Kategorien existieren, sie gehören in den Bereich des identifizierenden Denkens“ (Klika 2000, S. 15).

So ist in Debatten zu geschlechtlicher und ethnischer Differenz in den letzten Jahren vielfach auf die Schwierigkeit der Reifikation von Differenz durch Forschung hingewiesen worden (vgl. Hagemann-White 1993; Wetterer/Gildemeister 1995; Kelle 2000; Diehm/Kuhn/Machold 2010). Diehm, Kuhn und Machold (2010) sprechen davon, dass „Forschung *über* soziale Differenz […] immer auch eine Forschung *unter Bedingungen von* sozialer Differenz“ ist (ebd., S. 84). *Reifikation* meint im Hinblick auf die Fragestellungen der vorliegenden Dissertation, dass der Untersuchungsgegenstand *Geschlecht* nicht allein von sich aus im Feld empirisch *zugänglich* ist, sondern auch durch den Forschungsprozess *mit erzeugt* wird. Zwar betrifft die Gefahr der Reifikation nicht allein die Thematik Geschlecht(erdifferenz), sondern kann sich auf jegliche Konstruktionen von Forschung bzw. durch ForscherInnen beziehen. Allerdings wird die Problematik gerade im Kontext der thematischen Schwerpunktsetzung auf Geschlecht deutlich und wird seit längerem innerhalb der Geschlechter- und Differenzforschung diskutiert.[123] Bereits Gildemeister und Wetterer (1992) und auch Hagemann-White (1993) haben innerhalb der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung auf die Reifikationsproblematik aufmerksam gemacht. Fritzsche und Tervooren (2012) definieren eine Reifizierungsgefahr als „Reproduktion und Festschreibung hegemonialer Differenzkonstruktionen in der sozialwissenschaftlichen Forschung“ (ebd., S. 26).

> „Wie ist damit umzugehen, daß die feministische Forschung bereits im Vorweg ihrer Studien einen Unterschied der Geschlechter annimmt, nach dem doch in den Forschungen erst gefragt werden soll?“ (Kahlert 2000, S. 27).

Aus dieser Erkenntnis ergibt sich die forschungsrelevante Frage, wie man Erfahrungen, die im frühpädagogischen Feld mit den Praktiken der Zweigeschlechtlichkeit gemacht werden, nachgehen kann, ohne dieses Einordnungsschema unkritisch zu reproduzieren. Kelle (1999) macht darauf aufmerksam, dass es innerhalb ethnographischer Forschungen zu Geschlecht zwangsläufig zur Reproduktion dichotomer Geschlechtlichkeit kommt:

> „Wo die Geschlechterklassifikation […] schon zu den impliziten Ausgangsbedingungen für Interaktion zählt, da muß die Ethnographin reifizieren, will sie Geschlechtsbedeutungen in diesem Zusammenhang thematisieren. […] Dahinter, daß man Mädchen und Jungen immer schon

123 Demnach nimmt die Methodendiskussion innerhalb der Geschlechter- und Differenzforschung hierbei eine Vorreiterfunktion ein.

als solche identifiziert, kann die ethnographische Forschung also letztendlich nicht zurück“ (ebd., S. 318 f.).

Nimmt man den Anspruch der Selbstreflexivität ernst, dann müssen die eigenen Forschungsaktivitäten folglich auf ihre reifizierenden Anteile hin befragt und falls möglich bzw. notwendig noch während des Forschungsprozesses angepasst bzw. korrigiert werden. Die Herausforderung und der Anspruch, reifizierungssensibel zu forschen, ergeben sich zwangsläufig aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive und dem ethnomethodologischen Paradigma des *doing gender* (vgl. hierzu auch Thon 2006). Eine ethnomethodologische Perspektive grenzt sich dabei deutlich ab von der bis in die 1990er Jahre empirisch prominenten Fokussierung auf Geschlechterunterschiede, wie sie auch nach wie vor noch für Forschungsbemühungen im Feld der Frühpädagogik nachgezeichnet werden kann (vgl. Abschnitt A.II.1.). In diesem Zusammenhang konstatiert Kelle (2004b):

„Wer nach Geschlechtsspezifika und Unterschieden zwischen den Geschlechtern sucht, wird auch welche finden, so die Kritik an der zirkulären Konstruktion der Differenzforschung“ (ebd., S. 640).

Barrie Thorne (1993) verweist in ihrer Studie „Gender Play. Girls and Boys in School“ auf einen weiterführenden problematischen Aspekt einer solchen Perspektive auf Unterschiede *zwischen* den Geschlechtern:

„In these studies, as in other statistically based research on sex/gender differences, *within-gender variation is greater than differences between boys and girls taken as groups*. Although the variation be dutifully reported, the point gets lost when the conclusions and secondary reports fall into the binary language of ‚boys versus girls‘“ (ebd., S. 104, Herv. i. O.).

Demnach blendet ein Fokus auf Unterschiede *zwischen* den Geschlechtern Differenzen *innerhalb* der Geschlechter aus. Durch eine verstärkte empirische Berücksichtigung von Prozessen des *doing gender* reagiert die deutschsprachige Geschlechterforschung seit Anfang der 1990er Jahre vermehrt auf diese „grundsätzlichere methodologische Kritik an der Unterschiedsperspektive“ (Kelle 2004, S. 640). Thon (2006) merkt hierzu an, dass sich insbesondere sinn-rekonstruktive Zugänge durch ihre weitgehende Offenheit dazu eignen, diesem Dilemma im Forschungsprozess zu begegnen. Dabei ist die Vermeidung von Reifikation eine methodologische Herausforderung im Sinne einer reflexiven soziologischen Hermeneutik, wie sie von Vera King (2004) in Anlehnung an Pierre Bourdieus Konzeptionen der Reflexivität (vgl. u. a. Bourdieu 1996) vorgeschlagen wird:

„*Reflexive soziologische Hermeneutik* hieße dann zum einen – im Sinne Bourdieus – die Bedingungen und die Hindernisse der eigenen Erkenntnis zu prüfen und entsprechende Einsichten in die Konstruktion des For-

schungsgegenstandes einzubeziehen, also vorgängig zu reflektieren und gegebenenfalls die Art und Weise zu korrigieren, in der der Gegenstand theoretisch und praktisch in den Blick genommen wird“ (King 2004, S. 51, Herv. i. O.).

2.3 Die geschlechterdifferenzierende Forscherin: Beispiele aus dem Projekt

Um Reifizierungen im Verlauf des Projekts sofern möglich zu vermeiden, galt es daher durchwegs, d.h. sowohl bei der Konstruktion der Fragestellung, bei der Erhebung als auch bei der Auswertung, eine reflexive Perspektive auf das eigene Forschungsvorgehen einzunehmen. Zur Realisierung des Anspruches nach Selbstreflexion wurde im Rahmen der Analyse der Beobachtungsprotokolle und Videos beispielsweise immer wieder danach gefragt, welchen Beitrag ich als Beobachterin bzw. als Verfasserin der Texte und auch als Kameraführende zur Konstituierung des Forschungsgegenstands Geschlecht leistete. In diesem Zusammenhang wurde das gesamte Datenmaterial hinsichtlich eigener geschlechtlicher Relevanzsetzungen durchgearbeitet und diese wurden in MAXQDA mit eigenen Kodierungen versehen. Hier zeigte sich ein wesentlicher Ertrag des ethnographischen Vorgehens, da es die Möglichkeit bot, die Beobachtungs- und Videoprotokolle parallel zu den weiteren Erhebungen und während der Analyse auf eigene Vorannahmen, Einstellungen und geschlechtliche Zuschreibungen zu untersuchen und diese im weiteren Verlauf der Erhebung sowie der Auswertung gegebenenfalls zu vermeiden bzw. anzupassen.

Die Reflexion meines Forschungsvorgehens, meiner Erfahrungen im Feld sowie der Erstellung meiner Materialien machten deutlich, dass ich – trotz einer Sensibilisierung für die Geschlechterthematik aufgrund der Fragestellung und deren erkenntnistheoretischer Verortung in einem sozialkonstruktivistisch-ethnomethodologischen Paradigma sowie einem damit einhergehenden theoretischen Vorwissen zu Prozessen des *doing gender* – gerade in der Verschriftlichung meiner Beobachtungsprotokolle, aber auch in alltäglichen Interaktionen mit den AkteurInnen des Feldes wiederholt auf stereotype Geschlechterzuschreibungen zurückgriff. So offenbarte die Analyse, dass es mir schwer zu fallen scheint, in alltäglichen Situationen nicht auf geschlechtliche Stereotype zu rekurrieren. Insgesamt zeigte sich bereits während der Erhebung und der Aufbereitung des Datenmaterials, aber auch während der Analysen, dass meine eigenen Geschlechterzuschreibungen das Material vielfach mit strukturierten. So war mein Fokus auf das Feld bereits durch einen auf Geschlecht fixierten Blick sowie durch stereotype Vorannahmen geprägt. Ersteres zeigte sich gerade zu Beginn der teilnehmenden Beobachtung in den Fieldnotes, in denen eine deutliche Präferenz sichtbar wurde, bei den Beobachtungen in Mädchen und Jungen zu unterscheiden:

> Die Jungen und Mädchen sitzen fast durchmischt, jedoch sitzen „Freunde“ eher zusammen.

Dieser kurze Materialauszug veranschaulicht, wie die geschlechtliche Differenzierung durch mich als Forscherin die ethnographische Beschreibung mit strukturiert. Insgesamt zeigte sich im gesamten Material das, was Breidenstein und Kelle (1998) bereits für ihr ethnographisches Material konstatiert haben:

> „Wenn man in den Beobachtungsprotokollen nach den Kategorien ‚Mädchen‘ und ‚Jungen‘ sucht, stellt man fest, daß diese sehr oft nicht Zitate aus dem Feld darstellen, sondern den Beobachtern zuzurechnen sind“ (vgl. ebd., S. 54).

Die Geschlechterzuschreibung bzw. Kategorisierung in Jungen und Mädchen kennzeichnet meine Beobachtungsprotokolle im Besonderen zu der Zeit, als ich die Kinder noch nicht namentlich kannte. So stellte die begriffliche Kategorisierung in Mädchen und Jungen für mich offensichtlich eine relativ einfache Möglichkeit der Beschreibung und eine erste verfügbare Option dar:

> Es wird weiter um meine Aufmerksamkeit gebuhlt, jetzt zeigen mir die Jungs alle durcheinander und wild tobend was für Rollen und Purzelbäume sie alles schon können. Immer mehr Kinder, darunter auch Mädchen, kommen hinzu und sprechen mich an, wenn sie mich noch nicht kennen, wollen sie wissen wie ich heiße und was ich mache.

Auch Breidenstein und Kelle (1998) beschreiben für ihr eigenes ethnographisches Material zum Geschlechteralltag in der Schulklasse, dass „[m]it der Zuweisung des Geschlechts […] wenigstens etwas – wenn auch nicht viel – für die Identifizierung eines nicht näher bekannten Kindes getan“ ist (ebd., S. 54). Auch wenn es sich hierbei um eine gängige Bezeichnungspraxis handelt, darf dennoch nicht vernachlässigt werden, dass es sich im Rahmen des Forschungsprozesses um Zuschreibungen von *Geschlecht* im Sinne eines Identitätsmerkmals durch mich als Forschende handelt. Es kann vermutet werden, dass die gehäufte Kategorisierung innerhalb der Protokolle in „Mädchen“ und „Jungen“ eine direkte Konsequenz der Forschungsfrage ist, d.h. des Fokus’ auf Geschlecht. Auch wenn es sinnvoll ist, sich diese Anteile als forschende Person bewusst zu machen, so erscheint es jedoch nicht zwangsläufig notwendig, entsprechende Zuschreibungen in den Beobachtungsprotokollen zu vermeiden, da hier im Sinne meiner methodologischen Verortung Geschlecht zunächst *nur* als *Differenz*kategorie und nicht als *Ungleichheits*kategorie aufgegriffen wird. Allerdings musste spätestens im Rahmen der Analysen deutlich zwischen *Geschlecht* als meiner Hintergrunderwartung und den Praktiken des Geschlechter*differenzierens* der FeldakteurInnen unterschieden werden, denen das eigentliche empirische Erkenntnisinteresse galt. In diesem Zusammenhang war es ratsam, meine Beobachtungen und die

anschließend erstellten Protokolle auch dahingehend zu untersuchen, ob ich meine geschlechtlichen Hintergrunderwartungen den AkteurInnen des Feldes implizit als ihre eigenen unterstellte. Eine solche Tendenz prägte vor allem meine ersten Beobachtungsprotokolle. Anhand des folgenden Sequenzauszugs möchte ich exemplarisch verdeutlichen, wie ich in den Protokollen meine eigenen Bedeutungsrelevanzen mit der Kategorisierung in Jungen und Mädchen verknüpfe und den AkteurInnen dabei unbewusst die gleiche Relevanzdimension unterstelle:

> Auch die anderen Jungs der Gruppe haben anscheinend nichts dagegen, dass jetzt ein Mädchen in der „Jungengruppe" mitspielt.

In der Formulierung *Jungs* und *Jungengruppe* als Kollektiv zeigt sich im Unterschied zum singulären *Mädchen*, dass ich diesem geschlechtlichen Verhältnis eine Bedeutung für die Gruppenkonstellation zuschreibe, die über Geschlecht als ein rein sprachlich-begriffliches Kategorisierungsmerkmal hinausgeht. So unterstelle ich das *Jungensein* als bedeutend für die Gruppenbildung, denn nur so ist zu erklären, warum ich verwundert bin, als ein Mädchen ohne Umschweife in die Gruppe integriert wird. Bei meiner Relevanzsetzung von Geschlecht handelt es sich jedoch nicht zwangsläufig um die Perspektive der Kinder, denn es ist denkbar, dass sich die *Jungengruppe* nicht als solche bzw. die Kinder Geschlecht in der beobachteten Szene nicht als notwendiges konstitutives Gruppenmerkmal empfinden. Das würde auch erklären, warum es offenbar nur mich verwundert, als das Mädchen zum Spiel dazustößt und umgehend in die Gruppe integriert wird. An diesem Beispiel zeigen sich potenziell kritische Reifizierungsprozesse, die sich deutlich von der rein sprachlichen Kategorisierung in Jungen und Mädchen in den Beobachtungsprotokollen unterscheiden. Problematisch werden solche Beschreibungen im Datenmaterial dann, wenn die von mir als Forscherin unterstellten Bedeutungszuschreibungen nicht als solche erkannt, sondern im Rahmen der Analysen als Relevanzsetzungen der AkteurInnen selbst interpretiert werden. Hierbei lassen sich Verknüpfungen zur Debatte um die Frage herstellen, ob es sich bei der Geschlechterunterscheidung um einen omnirelevanten Faktor handelt, d.h. um einen Aspekt, der immer und überall wirksam ist (vgl. Abschnitt A.I. und A.II.2., Abschnitt D). Nehme ich die begriffliche Kategorisierung *Mädchen* und *Jungen*, so erhält diese Relevanz, indem ich sie in meinen Beschreibungen verwende. Es wäre auch denkbar gewesen, die Kinder stattdessen namentlich, alters- oder gruppenabhängig zu kategorisieren bzw. zu benennen. Bei dem oben genannten Beispiel bringe ich eine weitere Ebene von Geschlecht ins Spiel, nämlich nicht nur als *begriffliche* Kennzeichnung, sondern darüber hinaus als *inhaltlich bedeutsame* Kategorisierungsoption zur Gruppenbildung. In der Situation unterstelle ich also Geschlecht als konstitutives Gruppenmerkmal, bei näherer Betrachtung wird allerdings deutlich, dass ich wohl die einzige bin, die von dieser Annahme

ausgeht. Der Reifizierungsprozess vollzieht sich also dadurch, dass ich meine Vorannahme als für alle Beteiligten als relevant unterstelle. Dieses Beispiel könnte ein Hinweis dafür sein, dass eine unterstellte Omnirelevanzannahme von Geschlecht den Blick für tatsächliche Relevanzsetzungen des Feldes verstellen kann, die einem sozialkonstruktivistischen Paradigma folgend in erster Linie der Kontingenzannahme unterliegen. So fordert Budde (2011)[124] nicht ohne Grund, den Forschungsfokus notwendigerweise auf die feldinduzierten Differenzkonstruktion zu konzentrieren, da sonst die Gefahr bestehe, dass feldeigene Bedeutungen ignoriert werden.

Nichtsdestotrotz gelang es mir nicht immer, lediglich die feldinduzierten Relevanzsetzungen in den Blick zu nehmen und stets reifizierungssensibel zu agieren. So zeigte sich im Laufe des Projekts, dass die Fachkräfte Geschlecht weit seltener zum Thema machten als ich. Dadurch, dass sie diese Kategorie nur gelegentlich ins Spiel brachten, erfolgten weniger häufig stereotype Zuschreibungen. Anscheinend geht mit der Fokussierung bzw. Thematisierung von Geschlecht tendenziell die Gefahr einer Reifikation einher.[125] So schien mein Forschungsfokus auf Geschlecht auch mein potenzielles Reifikationsrisiko deutlich zu erhöhen. Beispielsweise wurde ich von Kolleginnen einer teaminternen Analysegruppe bei der Besprechung der im Rahmen der ersten Erhebungen erstellten Videos und Beobachtungsprotokolle zu einem frühen Zeitpunkt im Forschungsprozess darauf aufmerksam gemacht, dass ich verstärkt auf geschlechterhomogene Gruppen, d.h. auf reine Jungen- oder Mädchengruppen fokussierte. Wäre dies nicht reflektiert und in der Wahl der Beobachtungssituationen von mir im weiteren Verlauf nicht korrigiert worden, bestünde potenziell das Reifikationsrisiko, im Rahmen der Analysen möglicherweise zu dem Schluss zu gelangen, im Feld herrsche seitens der AkteurInnen eine Präferenz für geschlechtshomogene Gruppenaufteilungen, da solche Szenen als Folge meines selektiven (Forschungs-)Interesses (!) überproportional im Material enthalten wären. Hier zeigte sich also auch in meinen Materialien die von Thorne (1993) und Thon (1996) kritisierte Forschungspraxis, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern allein durch die einseitige Perspektive auf Jungen im Unterschied zu Mädchen potenziert werden, ohne dass das bereits eine Aussage über das Feld an sich ist. Bei den weiteren Beobachtungen im Feld zeigte sich dann auch, dass die geschlechtshomogene Gruppenbildung nicht zwangsläufig eine vorherrschende Präfe-

124 Hier beziehe ich mich auf einen Vortrag von Jürgen Budde zum Thema „Differenz beobachten“ auf der Tagung „Ethnografie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung“, Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg, 17.-19.11.2011.

125 Im Rahmen meiner Ergebnisdiskussion erörtere ich allerdings einen anderen Effekt, nämlich dass eine Vermeidung von Geschlechterdifferenzierung und die Haltung *wir behandeln alle gleich* dazu zu führen scheint, dass eigene Reifizierungsprozesse nur schwer wahrnehmbar sind.

renz[126] der FeldakteurInnen zu sein schien, sondern vielmehr meine persönliche Vorliebe im Hinblick auf Selektionsentscheidungen widerspiegelte, wem ich mich bei meinen Beobachtungen im Feld zuwende.[127] Demzufolge hatte ich anfangs nicht wie intendiert Geschlechter*differenzierungen* im Blick, sondern Geschlechter*differenz* als Ausgangsfolie. Des Weiteren offenbarte sich mir nach den ersten Feldaufenthalten bei der Reflexion meiner Beobachtungsprotokolle und Videomaterialien, dass ich neben einem Fokus auf geschlechtshomogene Kindergruppen meine Beobachtungen weit häufiger auf Jungengruppen konzentrierte. Diese Präferenz gepaart mit kollektiv unterstellten, stereotypen Vorannahmen meinerseits, wird anhand einer Feldnotiz anschaulich, die ich in den ersten Wochen meiner Beobachtungen im Feld verschriftlicht habe:

> [Ich merke, dass mich das Jungenspiel mehr interessiert, weil es mehr Action ist, das „Mädchenspiel" erscheint mir langweilig und unspektakulär – muss zukünftig darauf achten, dass mich das nicht zu sehr leitet]

Wenn man sich diesem Abschnitt analytisch nähert, so wird ersichtlich, dass hier mehr über mein eigenes (stereotypes) Relevanzsystem und meine Perspektive ausgesagt ist, als über das Feld. Im weiteren Verlauf meines Feldaufenthalts musste ich meine ins Feld „mitgebrachte" stereotype Vorannahme, dass Jungen generell wilder sind, häufiger toben und deren Spiel aktionsgeladener ist, revidieren. In den Beobachtungsmaterialien zeigte sich allerdings, wie diese stereotype Vorannahme meine anfänglichen Beobachtungen mit- bzw. vorstrukturierte. So heißt es in einem weiteren Beobachtungsprotokoll:

> Einige Mädchen spielen Pferd. Ein etwas wilderes Mädchen, Ronja, spielt nach eigener Aussage „gefährliches Einhorn", tobt wild herum und schlägt mit den Hufen nach mir aus. Ronja ist nach meinem ersten Eindruck eines der wenigen Mädchen, die mit den Jungs spielt und genauso wild an der Sprossenwand herum klettert.

126 Zwar zeigten sich während meines Feldaufenthaltes zeitweise Vorlieben einer geschlechtshomogenen Gruppenbildung, gemischtgeschlechtliche Gruppen kamen jedoch ebenso vor. Das Kriterium der Gruppenbildung scheint mir mehr von einzelnen Individuen bzw. den jeweiligen Freundschaftskonstellationen abhängig, die nicht zwangsläufig gleichgeschlechtlich waren. Im Rahmen meiner Beobachtungen spielte die Gruppenbildung nach Alter eine weit größere Rolle als die aufgrund von Geschlechterdifferenz, auch wenn ich darüber keine empirisch verlässlichen Aussagen treffen kann, sondern hier lediglich einen subjektiven Eindruck wiedergebe.

127 Konkret heißt das: auch wenn mein Material aufgrund meines Fokus' anfangs viele Szenen zu geschlechterhomogenen Gruppen enthielt, entspricht diese Häufung nicht zwangsläufig dem *realen* Verhältnis im Feld.

An diesem Beispiel wird offensichtlich, wie meine Vorannahme beeinflusst, auf welche Weise ich die Protokolle schreibe. Nicht meine Beobachtungen bestimmen in erster Linie die Beschreibung, sondern die Vorannahme strukturiert meine Niederschrift erkennbar vor. So sind die Differenzierung in Mädchen und Jungen und damit von mir verknüpfte Eigenschaftszuschreibungen keine Ergebnisse meiner Beobachtungen im Feld, sondern der Ausgangspunkt, an denen ich die Beobachtungen *messe*. Hier zeigen sich deutliche Verbindungen zur Diskussion um die Krise der Repräsentation, die ich bereits im Zusammenhang mit der Kritik an ethnographischer Forschung thematisiert habe (vgl. Abschnitt B.I.4.).

Alles in allem zeigte sich immer wieder, dass mich trotz eines empirischen Fokus' auf Doing-Gender-Prozesse des Feldes persönliche, subjektive, kulturell und biographisch geprägte Vorstellungen von binärer Zweigeschlechtlichkeit leiteten, die ich als Interpretationsfolie meinen teilnehmenden Beobachtungen zugrunde legte. Zu welchen voreiligen Fehlschlüssen solche vorgeprägten unbewussten bzw. unreflektierten Interpretationsschemata führen können, zeigt beispielhaft meine Verwechslung der beiden Kindergartengruppenkinder Ronja und Mia, auf die ich exemplarisch für die Wirkmächtigkeit meiner stereotypen Vorannahmen eingehen möchte: Zu Beginn meiner teilnehmenden Beobachtung wurde mir im Rahmen einer Vorbesprechung im Team seitens der Fachkräfte von einem Mädchen in der Kindergartengruppe erzählt, das nach eigener Aussage gerne ein Junge wäre und sich selbst als *Jungenfan* bezeichne. Diese Anekdote bleibt gedanklich bei mir hängen. Während ich meine ersten Beobachtungen im Feld mache, leitet mich immer wieder die Frage, wer von den beobachtenden Kindern dieses Mädchen sein könnte. Ohne konkreten Anhaltspunkt – außer dass ich Ronja bei meinen Beobachtungen als *ein etwas wilderes Mädchen* erlebe (s.o.) – gehe ich bei meinen weiteren Feldbeobachtungen unbewusst davon aus, dass Ronja das von den Fachkräften beschriebene Mädchen ist. Der Sonderstatus, den sie dadurch von mir zugeschrieben bekommt, zeigt sich auch in der Art und Weise der Verschriftlichung in den zeitlich darauffolgenden Protokollen:

> Mein bisheriger Eindruck: Mädchen und Jungen nutzen beide die Klettermöglichkeiten, Jungs bis auf Ronja nur häufiger und wilder.

Hier leiten erneut stereotype, binärgeschlechtlich geprägte Vorstellungen meine Beschreibungen. Dies sind allerdings wieder mehr meine eigenen Relevanzsetzungen und nicht die des Feldes. Nach ein paar Wochen erweist sich meine Interpretation, dass Ronja das Mädchen ist, welches gerne ein Junge wäre, als falsch:

> Später erzähle ich der Kitaleitung während der Freispielphase im Außenbereich, dass ich heute Mia kennengelernt hätte. Als ich mich beim Team in der ersten Begegnung vorgestellt habe, wurde mir von einem Mädchen

> erzählt, das unbedingt ein Junge sein möchte und sich Jungenfan nennt. Jetzt habe ich Mia kennengelernt, die sich selbst als Jungenfan bezeichnet und werde von der Leitung bestätigt, dass sie damals gemeint war. Letzte Woche dachte ich noch, Ronja wäre dieses Mädchen, da Mia zu diesem Zeitpunkt länger nicht in der Kita war. Das gibt mir zu denken, wie sehr ich nach diesem Mädchen „gesucht" habe und wie schnell ich das Label „Jungenfan" vergeben haben wollte!

Ich vollzog Reifizierungsprozesse allerdings nicht nur im Hinblick auf unterstellte, geschlechtlich relevante Bedeutungsebenen, die sich in meinen Beobachtungsprotokollen nachträglich rekonstruieren ließen. Auch in Interaktionen und besonders häufig in Gesprächen mit den Kindern griff ich vielfach auf geschlechtlich konnotierte Formulierungen zurück, welche die Kinder zum Teil mit Stereotypen konfrontierten.

So wird in den Beobachtungsprotokollen an vielen Stellen deutlich, wie ich selbst aktiv an Prozessen des Geschlechterdifferenzierens beteiligt bin. Gerade bei der Kontaktaufnahme äußerte ich häufig floskelartige, stereotypisierende Kommentare:

> Nach dem Frühstück gehe ich raus, viele Kinder spielen bereits draußen. Lukas, Jannis, Timm und Konstantin – ein neuer Junge aus der Krippengruppe, der ab diesem Jahr in der Kindergartengruppe ist – spielen mit den Laufrädern, rennen und kurven hin und her. Jannis ruft mir zu „Wir spielen Rennfahren!" Sid steht am Rand und ist nach eigener Aussage für die Reparatur zuständig. […] Timm und Jannis streiten, weil Timm immer wieder hinten drauf fährt und Jannis anscheinend damit provoziert. Anna kommt raus und stellt Timm zur Rede. […] Sid kommt zu mir, zeigt mir einen gebogenen Stock, den er als Zange benennt und sagt: „Ich bin der, der immer die Reifen wechselt" „Ah! Ja, das ist der wichtigste Mann auf dem Platz" sage ich und ärgere mich sofort wegen des stereotypen Kommentars.[128]

Hier wird ebenfalls anschaulich, dass es sich bei dieser Aussage um meine eigene situative geschlechterstereotype Relevanzsetzung handelt, die nicht mit denen der FeldakteurInnen übereinstimmen muss.

Um diesen Projektionen meinerseits – die ich offensichtlich nicht vermeiden konnte – entgegenzuwirken, untersuchte ich alle meine Beobachtungsprotokolle und Videomaterialien auf eigene Geschlechterkonstruktionen während meines Feldaufenthalts, um dem Anspruch eines selbstreflexiven, reifizierungssensiblen Forschungsvorgehens zu genügen. Des Weiteren achtete ich auch im Rahmen meiner Analysen verstärkt darauf, nicht eigene

128 Dieses Sequenzeispiel habe ich im Kontext von Reifikation bereits in Kubandt (2015) exemplarisch angeführt.

Zuschreibungen, Vorannahmen und implizite Interpretationen als Aussagen des Feldes misszuinterpretieren.

2.4 Reifikationsprozesse als ein mögliches, produktives Erkenntnismittel

In vielen Veröffentlichungen – eine der wenigen Ausnahmen bildet der bereits genannte Artikel von Breuer (2003) – wird die Subjektivität von Forschenden als potenzielles Risiko angesehen. Amann und Hirschauer (1997) verweisen beispielsweise auf die weit verbreitete Annahme eines „Kontrollverlust[s] über die Bedingungen des Erkenntnisprozesses" (ebd., S. 17). Für meine bisher aufgezeigten Reifizierungsprozesse mag dieser potenzielle Kontrollverlust auch durchaus zutreffen. Allerdings beinhalten meine subjektiven Zuschreibungen auch das Potenzial, im Kontrast zu meinem Relevanzsystem an das Relevanzsystems des Feldes heranzukommen. Denn im Zuge meiner Analysen hinsichtlich eigener geschlechtlicher Zuschreibungen machte ich wiederholt die Erfahrung, dass meine (stereotypen) Zuschreibungen nicht *nur* problematisch waren. Vielmehr dienten sie zeitweise unerwartet sogar als Hilfestellung, um Einblicke in das Relevanzsystem der Kinder zu erhalten. Dies zeigt sich sehr anschaulich am Beispiel des nachfolgenden Materialauszugs aus einer Freispielphase, während der ich mit mehreren Kindern der Kindergartengruppe alleine im Mattenraum bin und eine Jungengruppe mit mir ein Gespräch über Star-Wars-Figuren beginnt:

> […] Boris, Lukas, Jannis und Felix steigen wieder runter von der Empore, kommen zu mir und fragen, ob ich Han Solo kenne und Luke Skywalker. „Ja, und ich bin am liebsten Leia!" antworte ich. Im gleichen Moment ärgere ich mich, dass ich ganz stereotyp eine Frau gewählt habe, auch noch eine Prinzessin! Jannis erwidert: „Leia? Die hat ein zweiseitiges Laserschwert. Die ist stärker. Die ist stark!" „Ja" antworte ich, gleichzeitig bin ich etwas überrascht, so habe ich sie selbst nicht gesehen, sondern eher als passiv wahrgenommen.

In einem von den Kindern initiierten Gespräch über Charaktere aus der Science-Fiction-Reihe Star Wars greife ich auf eine aus meiner Sicht stereotype Frauenfigur zurück[129] und ärgere mich im gleichen Moment. Durch meine Thematisierung von Leia entfaltet Jannis in seiner Entgegnung allerdings ein anderes, weniger stereotypes Bild derselben Figur. Er verknüpft sie gar mit einem typischerweise eher männlich konnotierten Attribut wie *stark*. So enthüllen sich durch meine subjektive, geschlechtliche Relevanzsetzung

129 Hier lassen sich Analogien zum Abschnitt „Die starre Geschlechtszugehörigkeit im kindlichen Rollenspiel" ziehen (siehe Abschnitt C.4.4.).

in der Gegenüberstellung unserer verschiedenen Perspektiven auf die fiktive Figur *Prinzessin Leia* unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen im Hinblick auf die Rollenpräferenz. So erscheint die Figur Leia aus meiner Sicht aufgrund von mir zugeschriebener stereotyp-weiblicher Attribute im Nachhinein als eine illegitime, unangemessene Wahl. Für Jannis ist meine Präferenz für Leia jedoch aus ganz anderen, argumentativ gestützten Gründen – *Die hat ein zweiseitiges Laserschwert. Die ist stärker. Die ist stark!* – durchaus nachvollziehbar. Während ich mit Leia demnach vorrangig stereotype Weiblichkeit verbinde, Weiblichkeit – wenn auch nur im inneren Dialog – an sich überhaupt als ein konstitutives Merkmal meiner Rollenpräferenz einbringe, scheint Weiblichkeit für Jannis erst mal nicht relevant für meine Präferenz, sondern vielmehr Leias Waffe sowie ihre kämpferischen Fähigkeiten. Neben meinen persönlichen stereotypen Vorannahmen wird in der Gegenüberstellung unserer unterschiedlichen Perspektiven somit deutlich, dass Jannis ganz andere Bewertungsmaßstäbe heranzieht als ich.

Die bisher genannten Beispiele aus meinem Datenmaterial veranschaulichen, dass es die bewusst subjektiv gefärbten ethnographischen Beobachtungsprotokolle ermöglichen, zwischen meinen und den Konstruktionen des Feldes zu unterscheiden. Anhand des letzten Beispiels wird anschaulich, dass die Subjektivität von Forschenden auch als Mittel zur Erkenntnis angesehen werden kann, nämlich gemäß dem von mir benannten Prinzip *in der Differenz zum Eigenen erkenne ich das Fremde*.

2.5 Fazit: Reifikation als inhaltlich zu definierende Reflexionskategorie

Insgesamt wurde in allen Phasen des Projekts darauf geachtet, Geschlecht nicht als omnirelevant zu unterstellen und zum Dauerthema zu machen. Stattdessen galt es sowohl bei der Erhebung als auch während der Auswertung für solche Situationen sensibel zu sein, in denen Geschlecht aus der Situation heraus implizit oder explizit thematisch wurde (vgl. Hirschauer 2001, Kubandt/Meyer 2012). Indem die Relevanz von Geschlechterdifferenzen nicht vorausgesetzt, sondern die Frage nach deren Konstruktion im Alltag als Ausgangspunkt für das Dissertationsprojekt genommen wurde, verfolgte ich eine reifizierungssensible Vorgehensweise (vgl. Diehm et al. 2010). Nichtsdestotrotz bleibt die Vermeidung von Reifikationsprozessen ein anspruchsvolles Unterfangen, das auch durch einen sozialkonstruktivistisch-ethnomethodologischen Perspektivwechsel von Geschlechter*differenz* auf Prozesse des Geschlechter*differenzierens* nicht zwangsläufig vermieden werden kann. Zwar umgeht dieser Perspektivwechsel einerseits einzelne Prozesse der Reifikation, auf der anderen Seite handelt es sich aber gleichzeitig bei der Reifikation von Geschlecht auch – zumindest wenn Geschlecht mit Ungleichheit gleichgesetzt wird – um ein methodologisches Dilemma, dem nicht

zu entkommen ist. Konkret heißt dies, dass es aus diesem Dilemma *empirisch* nicht immer einen befriedigenden Ausweg gibt, dennoch ist es sinnvoll, dieser Herausforderung *theoretisch* und *selbstreflexiv* zu begegnen.

Im Kontext von Reifizierungsdebatten wird allerdings das virulent, was bereits im Rahmen meiner Diskussion, ob Differenzforschung gleich Ungleichheitsforschung ist (vgl. Abschnitt A.I.2.5.), eine zentrale Rolle spielte. Denn Reifikation ist meines Erachtens lediglich eine Reflexionskategorie. So kann hier festgehalten werden, dass je nachdem, welche Vorstellung von Geschlecht zugrunde gelegt wird, etwas anderes als Reifikation bzw. als kritisch angesehen werden kann und entsprechend in Forschungsprozessen als zu vermeiden gilt. Demnach ist Reifikation eine Kategorie, die es inhaltlich zunächst über eine Verortung in Diskursen zu Geschlecht zu definieren gilt. Denn es macht für eine reifizierungssensible Vorgehensweise einen Unterschied, ob Geschlecht als Differenz mit Ungleichheit gleichgesetzt wird oder nicht. In dekonstruktivistischer Ungleichheitsperspektive wäre bereits ein begrifflicher Rekurs auf die Kategorien *männlich* und *weiblich* in einem reifizierungssensiblen Vorgehen zu vermeiden, da so binäre Zweigeschlechtlichkeit reproduziert wird. Im Kontext der von mir vollzogenen Unterscheidung von Geschlecht als *Differenz* versus Geschlecht als *Ungleichheit* ist ein solcher Rekurs nicht automatisch kritisch. Innerhalb dieser Unterscheidungslogik teile ich nicht die von zahlreichen Differenz- und GeschlechterforscherInnen (vgl. u. a. Maxim 2009, Diehm et al. 2010) von vornherein angenommene problematische Ungleichheitskomponente von Geschlecht (vgl. Abschnitt A.I.2.5.). Stattdessen gehe ich in meiner Studie davon aus, dass Zweigeschlechtlichkeit trotz verstärkter Diskussionen um Intersexualität[130] in unserer Kultur nach wie vor einen großen Raum an sozialer Realität einnimmt und ein Rekurs auf *Zweigeschlechtlichkeit* als ForscherIn an sich noch nicht zwangsläufig problematisch ist, sondern erst eine mit ihr verknüpfte Hierarchisierung bzw. eine Negation von alternativen Kategorisierungsoptionen. Allerdings gilt auch hier, dass sich im Rahmen von Forschungsprozessen bewusst gemacht werden sollte, wann Geschlecht als Differenz – beispielsweise durch rein begriffliche Kategorisierungen – durch ForscherInnen selbst zum Thema wird, und wann als Ungleichheit in Form von Hierarchisierungen im Sinne Luhmanns (vgl. Abschnitt A.I.2.5.).

130 An dieser Stelle sei auf das für Deutschland seit dem 01.11.2013 neu geltende Personenstandsrecht verwiesen, demnach es neben männlich und weiblich auch eine dritte, unspezifizierte Kategorie gibt.

C. Geschlechterkonstruktionen in der Kindertageseinrichtung: Ergebnisse der Studie

1. Das triadische Verhältnis der FeldakteurInnen in der Kindertageseinrichtung: Fachkräfte, Kinder und Eltern

Im Abschnitt C werden nun die in den empirischen Analysen herausgearbeiteten Kategorien bzw. Muster der Geschlechterkonstruktionen der AkteurInnen im beobachteten Feld der Kindertageseinrichtung Schatzinsel dargelegt. Im Hinblick auf die zentrale Fragestellung der Studie „*Wie wird Geschlecht von den AkteurInnen im Feld der Kindertageseinrichtung hergestellt und mit welchen Relevanzsetzungen wird Geschlecht verknüpft?*“, standen sowohl die Fachkräfte als auch die Kinder als AkteurInnen im Feld der Kindertageseinrichtung im Fokus der Untersuchung. Wenngleich die Eltern im beobachteten Alltag der Kindertageseinrichtung eine eher nachrangige Rolle einnahmen, da sie nur während der Bring- und Abholzeiten anwesend waren, ist diese Perspektive nichtsdestotrotz eine, die sich dem Gütekriterium Offenheit entsprechend im Laufe meiner teilnehmenden Beobachtung als bedeutsam herausgestellt hat. Indem die vorliegende Studie sowohl Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte, der Kinder als auch der Eltern in den Blick nimmt, grenzt sie sich deutlich von bisherigen Studien ab, die in der Regel nur *einzelne* AkteurInnengruppen empirisch fokussieren.[131]

Bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse stehen zunächst die Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte im Zentrum. Anschließend erfolgt der Exkurs zu den Eltern, bevor die Darlegung der geschlechtlichen Relevanzsetzungen der Kinder mit den entsprechend herausgearbeiteten Mustern erfolgt. An dieser Stelle möchte ich auf einen wesentlichen Punkt hinweisen, der die Darstellung meiner empirischen Ergebnisse betrifft. So werden im Folgenden anhand einzelner AkteurInnengruppen diverse Muster von Geschlechterkonstruktionen aufgezeigt. Doch auch wenn die rekonstruierten Muster in Verbindung mit einzelnen AkteurInnengruppen dargelegt werden, so ist die kollektivierende Unterscheidung zunächst meiner Darstellung geschuldet. Denn im Alltag der Kindertageseinrichtung agieren die AkteurInnengruppen nicht isoliert voneinander. Zudem stehen in der Ethnographie nicht einzelne, isolierte AkteurInnen im Fokus, sondern Interaktionen und

131 Wie ich in Abschnitt A.II.1. aufgezeigt habe, gibt es bisher kaum Studien, die Geschlechterkonstruktionen von Fachkräften oder Eltern in Kindertageseinrichtungen empirisch untersucht haben. Bislang bildet die AkteurInnengruppe der Kinder fast ausschließlich den Fokus von Untersuchungen zu Geschlecht im Feld der Kindertageseinrichtungen.

Relevanzsetzungen des Feldes, die sich aus dem Miteinander unterschiedlichster AkteurInnen ergeben. Daher nehme ich in meiner Darstellung eine Trennung zwischen den AkteurInnengruppen Fachkräfte, Kinder und Eltern vor, die bei meinen Analysen dazu dient, die spezifischen Muster herauszuarbeiten, die sich im Kontext von Geschlechterkonstruktionen im Feld abgezeichnet haben. Dabei darf nicht vernachlässigt werden, dass ich durch meine Unterscheidung in Fachkräfte, Eltern und Kinder diverse Differenzlinien wie beispielsweise Alter, Generationalität oder Beziehungsverhältnis[132] zur Kategorisierung bzw. zur Unterscheidung der AkteurInnen des Feldes anlege. Die gewählte Clusterung nach AkteurInnengruppen scheint allerdings auch insofern sinnvoll, als diese Differenzierung der gängigen Unterscheidung des Feldes, also der AkteurInnen in der Schatzinsel *selbst* entspricht. Des Weiteren stellt die Unterscheidung in AkteurInnengruppen auch deshalb eine geeignete Rahmung für die Geschlechterkonstruktionen dar, da sich auf Ebene der rekonstruierten Muster entsprechende, einzelfallübergreifende Logiken des Feldes Kindertageseinrichtung abbilden lassen. So werden Fachkräften, Kindern und Eltern im Setting der Kindertageseinrichtung jeweils unterschiedliche Rollen zugeschrieben. Somit wird hier die Rolle der die Konstruktionen der AkteurInnen rahmenden Institution sichtbar, die den Hintergrund für spezifische Gruppenzugehörigkeiten im Feld bildet. Alles in allem vollzogen sich die den einzelnen AkteurInnengruppen zugeordneten Geschlechterkonstruktionen nicht im luftleeren Raum, d.h. nicht isoliert oder unabhängig von anderen AkteurInnen. Vielmehr wurden die Relevanzdimensionen der rekonstruierten Muster erst im Zusammenspiel aller im Feld Beteiligten – inklusive mir als Forscherin – rekonstruierbar.[133]

Im Folgenden dienen prägnante Materialauszüge dazu, exemplarisch das analytische Vorgehen und zentrale Muster der Geschlechterkonstruktionen transparent darzustellen. In den meisten Fällen können allerdings nicht alle inhaltlichen Aspekte der Situationen, die in den differenzierten Sequenzanalysen Berücksichtigung fanden, aufgegriffen werden. Die folgenden Abschnitte stellen vielmehr empirisch kondensierte Muster dar, die sich aus dem Zusammenspiel von Kodierung bzw. Kategorisierung des gesamten Materials und den detaillierten Sequenzanalysen prägnanter Materialauszüge rekonstruieren ließen und als eine Ergebnispräsentation gelesen werden können. Dabei fungieren im Abschnitt zu den rekonstruierten Mustern der Fachkräfte die Materialsequenzen häufiger als Exemplariken für die rekonstruktiv her-

132 So stehen die Kinder mit den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen in einem professionell gerahmten Beziehungsverhältnis, während sie mit ihren Eltern in einem familiär gerahmten Beziehungsverhältnis stehen. Dies sagt allerdings noch nichts darüber aus, wie die Beziehungen untereinander individuell ausgestaltet sind.

133 Zwar wurden meine eigenen Geschlechterkonstruktionen im Abschnitt B.II.2. zu meiner Rolle als Forscherin bereits dargelegt, aber auch diese Konstruktionen vollzogen sich im Zusammenspiel und in Interaktionen mit den anderen Beteiligten.

ausgearbeiteten übergeordneten Muster. Die Materialsequenzen im Abschnitt zu den Geschlechterkonstruktionen der Kinder enthalten hingegen öfter auch ausführlichere Auszüge aus den detaillierten Sequenzanalysen. Diese Darstellungsform dient zum einen dazu, einen gewissen Umfang bei der Verschriftlichung der Ergebnisse nicht zu überschreiten, indem bei der Präsentation der einzelnen Ergebnisse nicht stets zu sehr ins Detail gegangen wird. Zum anderen bieten detailliertere Herleitungen einzelner Muster jedoch am Beispiel von ausgewählten, dichten Materialsequenzen zumindest punktuell und wiederholt einen Einblick in mein analytisches Vorgehen.

2. Geschlechterkonstruktionen in der Schatzinsel: Die Ambivalenzen der vermeintlich neutralen Fachkräfte[134]

2.1 Konstruktionen der Fachkräfte: Geschlecht = Kinderthema bzw. Interessenfokus der Forscherin

In den ersten Wochen meiner teilnehmenden Beobachtung wurde bereits während der Annäherung an das Feld deutlich, dass Geschlecht offenbar ein Thema ist, das die Fachkräfte vor allem als Interessenfokus der Kinder konstruieren. Bei der Vorstellung des Projekts in einer Teamsitzung (noch vor den ersten teilnehmenden Beobachtungen) berichten die Fachkräfte von vielen verschiedenen Situationen im Alltag der Schatzinsel, in denen Geschlecht unter den Kindern zum Thema wird. Bei diesem ersten Kennenlernen der Teammitglieder wird mir beispielsweise von mehreren Fachkräften von einem Mädchen innerhalb der Kindergartengruppe erzählt, *das unbedingt ein Junge sein möchte*.[135] Obwohl ich von Beginn an mehrfach darauf hingewiesen habe, dass ich mich für die Bedeutung von Geschlecht im Alltag der Einrichtung *insgesamt* und für *alle* AkteurInnen der Einrichtung interessieren würde, festigt sich im Verlauf meiner Erhebung durch Gespräche mit den Fachkräften immer mehr der Eindruck, als gingen diese davon aus, dass mein Forschungsfokus auf Geschlecht allein den Kindern gelte. Die Erfahrung, dass die Fachkräfte mir gegenüber das Thema Geschlecht stets im Kontext mit den Kindern thematisieren und in der Regel nicht mit ihrer Personen-

134 Im Rahmen meiner beiden Artikel Kubandt (2015) und Kubandt (2016), die im Kontext meiner Dissertationsstudie entstanden sind, habe ich bereits auf einzelne Materialsequenzen zu den Mustern der Fachkräfte zurückgegriffen und Interpretationen dazu ausgeführt. Daher greife ich im Folgenden wiederholt auf einzelne Textpassagen aus diesen Artikeln zurück, die ich nun ergänze und mit weiteren Ausführungen kontextualisiere (vgl. Kubandt 2015, 2016).

135 Vgl. hierzu die Ausführungen zur Rolle der Forscherin in Abschnitt B.II.2., in deren Kontext Mia bereits zum Thema wurde.

gruppe verbinden, zieht sich durch meinen gesamten Aufenthalt in der Einrichtung. So werden Anekdoten über vermeintlich geschlechtlich konnotierte Interessen, Thematisierungen und Verhaltensweisen der Kinder in der Einrichtung während meiner teilnehmenden Beobachtungen von den Fachkräften häufig zum Anlass für die Kontaktaufnahme zu mir genutzt. In den Interaktionen mit den Fachkräften zeigte sich demnach während meines Forschungsaufenthaltes durchgängig das Muster, dass diese Geschlecht als etwas konstruieren, das als Thema lediglich im Kontext mit den Kindern relevant ist und den Interessen der Kinder selbst entspricht. In Kommentierungen und Adressierungen der Fachkräfte, die an mich als Forscherin gerichtet sind, vermitteln sie ihren Eindruck, dass Thematisierungen von Geschlecht bei den Kindern im Alltag häufig zu beobachten seien. Nachfolgend zeigt ein Sequenzausschnitt eines Gesprächs mit der Fachkraft Anna exemplarisch auf, inwiefern die Fachkräfte bei den Kindern wiederholt geschlechtliche Relevanzsetzungen beobachten und in welcher Form sie typischerweise darüber berichten:

> 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, erzählt mir die Fachkraft, dass es ihr häufiger gerade beim Mittagessen auffalle, „wie wichtig es gerade den Größeren ist, zu klären, ob es nun ein Jungen- oder Mädchentisch ist, an dem sie sitzen". So würde sie manchmal nur mitkriegen, dass die Kinder sagen würden „2:3!" und wenn sie dann nachhake, erfahren, dass es darum gehe, „wie viel Mädchen, wie viel Jungen am Tisch sitzen und wer im Vorteil ist. Auch fällt mir auf, dass je älter die Kinder, desto wichtiger ist ihnen diese Unterscheidung. Oder auch beim Schwimmen! Ich war jetzt zweimal dabei. Gerade beim Duschen oder in der Umkleidung ist Jungen und Mädchen ein Thema."

In einem spontanen Gespräch über mein Forschungsthema nennt Anna Beispiele von Situationen, in denen die Kinder Geschlecht thematisieren. Somit verknüpft sie meine Projekterläuterung *wann und wie in der Kita Geschlecht bedeutsam wird* mit Situationen, in denen Geschlecht von den Kindern aufgegriffen wird. Entsprechende Beobachtungen hat Anna anscheinend mehrfach sowohl beim Mittagessen als auch im Rahmen des Schwimmangebots der Schatzinsel in den Umkleidekabinen gemacht, an dem sie bis dato zweimal teilgenommen hat. In ihren Ausführungen bringt Anna das kindliche Interesse an der Thematik Geschlecht mit dem Alter der Kinder in Zusammenhang und stellt eine kausale Verbindung zwischen den Differenzlinien Geschlecht und Alter her, indem sie ein wachsendes Interesse an der Geschlechterdifferenzierung auf den Alterszuwachs der Kinder zurückführt, wenn sie sagt: *Auch fällt mir auf, dass je älter die Kinder, desto wichtiger ist*

ihnen diese Unterscheidung. Im Kontext der beobachteten Mittagessenssituationen berichtet Anna davon, dass sie durch Nachfragen von den Kindern eine Erklärung dafür erhielt, warum es den Kindern wichtig sei, deutlich zwischen Jungen- und Mädchentischen zu unterscheiden: Laut Aussage der Kinder sei diejenige Kindergruppe überlegen, die am Mittagstisch jeweils zahlenmäßig mit mehr Personen des gleichen Geschlechts vertreten ist. Somit verknüpfen die Kinder eine Mehrheit mit einem Vorteil gegenüber der anderen Gruppe.[136] Warum und wie die Kinder Geschlecht in der Schwimmbadumkleide thematisieren, wird hingegen von Anna nicht spezifiziert. Sie verweist hier lediglich darauf, dass es den Kindern auch hier wieder um die Geschlechterunterscheidung in Jungen und Mädchen zu gehen scheint. Da sie auf das Duschen und Umziehen verweist, kann hier lediglich vermutet werden, dass die Themen Jungen und Mädchen im Kontext von Nacktheit aufgegriffen werden.

Exemplarisch wird hier deutlich, dass die Fachkraft im Gespräch mit mir Geschlecht als einen Fokus der Kinder stark macht und auf welche Weise sie dies tut. Der folgende Materialausschnitt soll veranschaulichen, wie die Fachkräfte meinen Forschungsfokus auf Geschlecht typischerweise mit dem entsprechenden Interessenfokus der Kinder verknüpfen:

> Ich verabschiede mich über das Wochenende. Die anwesenden Fachkräfte und ich überlegen gemeinsam, an welchem Tag ich die kommende Woche wieder komme. Die Fachkraft Steffie erzählt mir, dass am kommenden Dienstag Pfannkuchen gekocht werden und laut ihr gerade beim Kochen oftmals Themen wie Mädchen und Jungen bei den Kindern aufkommen. Also vereinbaren wir, dass ich nächsten Dienstag wieder komme.

Die gemeinsame Planung mit den Fachkräften, wann ich die Woche darauf am geeignetsten weiter teilnehmend beobachte, orientiert sich aus Sicht der Fachkraft Steffie anscheinend am sinnvollsten daran, wann sich im Alltag der Kindertageseinrichtung potenziell spannende Situationen für mein Forschungsprojekt ergeben. Dies verknüpft Steffie offensichtlich automatisch mit Situationen, in denen die Kinder Geschlecht zum Thema machen. Ihr Hinweis, Geschlecht werde beim Kochen von den Kindern häufig aufgegriffen, zeigt, dass Steffie offenbar bereits mehrfach mitbekommen hat, wie die Kinder in diesem spezifischen Kontext auf Geschlecht rekurrieren. Wie die Kinder dies tun, bleibt jedoch unerwähnt. Steffies Hinweis zeigt – wie die Aussagen der Fachkraft Anna in der Sequenz davor –, dass sie die geschlechtlichen Relevanzsetzungen der Kinder mit spezifischen Situationen verknüpft bzw. diesbezüglich situative Häufungen beobachtet hat. Steffis

136 Vgl. hierzu Abschnitt C.4.1. „Die nachträgliche Geschlechterkategorisierung“ als Muster der Kinder.

Vorschlag, nächste Woche Dienstag wieder zu kommen, wenn gekocht wird, verdeutlicht darüber hinaus, dass die Fachkräfte Geschlecht offenbar nicht als ein Thema ansehen, das im Alltag der Kindertageseinrichtung mit ihrer Personengruppe zusammenhängt bzw. das sie selbst fachlich oder inhaltlich einbringen. Denn da Steffie mich auf einen Kontext verweist, in dem die Kinder die darauffolgende Woche Geschlecht *eventuell* aufgreifen, scheint es für sie keine Situationen im Alltag der darauffolgenden Woche zu geben, in denen die Fachkräfte Geschlecht beispielsweise inhaltlich oder im Rahmen eines Angebotes geplant aufgreifen.

Insgesamt wird am Beispiel der genannten Sequenzen deutlich, dass die Fachkräfte sowohl den Kindern als auch mir ein deutliches Interesse an der Thematik Geschlecht zuschreiben. Da Geschlecht den Fokus meiner Studie bildet, ist es nicht weiter verwunderlich, dass mir ein solches Interesse zugeschrieben wird. Worin das spezifische Interesse der Kinder für die Fachkräfte begründet liegt, wird jedoch nicht rekonstruierbar. An den jeweiligen Zuschreibungen der Fachkräfte Anna und Steffie fällt allerdings als Gemeinsamkeit auf, dass beide Fachkräfte Geschlecht hier offenbar als etwas aufgreifen, das den Kindern nicht zu Eigen ist oder sie als Person kennzeichnet, sondern in ähnlicher Weise wie bei meinem Forschungsfokus als ein Thema dargestellt wird, mit dem sich die Kinder auseinandersetzen und das an spezifische Situationen bzw. Interaktionen geknüpft ist. Demzufolge verstehen die Fachkräfte Geschlecht hier offenbar nicht im Sinne einer omnirelevanten Hintergrundannahme oder als individuelle Eigenschaft, sondern als etwas, das situativ von den Kindern – oder eben von meinem Forschungsprojekt – relevant gemacht wird.

2.2 Alles im Blick: Die Fachkraft als neutrale BeobachterIn bzw. KommentatorIn

Wenngleich die wiederholte Zuschreibung der Fachkräfte, Geschlecht stehe sowohl für die Kinder als auch für mich als Forscherin im Interessenfokus, indirekt darauf verweist, dass Geschlecht für die Fachkräfte selbst weniger von Bedeutung ist, deuten die regelmäßig erzählten Anekdoten, Kommentierungen und Berichte über die Beobachtungen zu geschlechtlichen Relevanzsetzungen der Kinder darauf hin, dass ihnen das Thema Geschlecht im Alltag der Kindertageseinrichtung zumindest als für andere relevant auffällt. Die Vermutung, die Aufmerksamkeit der Fachkräfte für diese Thematik hänge allein mit meinem Aufenthalt im Feld und meinem entsprechenden Forschungsschwerpunkt zusammen, scheint nicht ganz plausibel, da mir bereits von Anfang an zahlreiche Anekdoten berichtet werden, wie die Kinder Geschlecht in den Alltag der Kindertageseinrichtung einbringen, die teilweise zeitlich lange vor meiner Erhebung liegen. Geschlecht wird dabei nicht als ein gemeinsames Thema konstruiert, sondern eindeutig als ein Fokus der

Kinder, der von den Fachkräften beobachtet und in Form von Anekdoten nachträglich kommentiert wird. An zahlreichen Stellen in meinem Material zeigt sich, dass die Fachkräfte als BeobachterInnen bzw. KommentatorInnen auftreten, die das Geschehen und die Kinder als AkteurInnen im Blick haben. Dies kann als eine Form von *Neutralität* interpretiert werden: Die Fachkräfte beobachten, kommentieren in der Regel zeitlich nachgeordnet und nicht *in situ*, bleiben dadurch aber beispielsweise im Hinblick auf die Geschlechterthematik ein Stück weit außen vor bzw. konstruieren sich als am Geschehen unbeteiligt. Anhand des nachfolgenden Materialauszugs wird diese Haltung exemplarisch rekonstruierbar:

> Während ich mit Sid, Timm und Lukas im Gruppenraum spiele, werden diese auf diverse Schmuckstücke (Ketten, Armreifen, Ohrringe, Ringe) aufmerksam, die auf einem kleinen Tisch liegen und von denen keiner von uns weiß, woher diese stammen. Timm und Lukas nehmen mehrere Schmuckstücke und pieksen mich damit, ketten mich damit an und sagen, sie würden mich jetzt verarzten bzw. Blut abnehmen, es müsse dabei etwas wehtun und pieksen. Ich spiele mit, nach einer Weile lassen sie ab vom Schmuck und gehen rüber in den Mattenraum. Kurz danach fragt mich die Gruppenleitung Katrin, ob ich den Schmuck in die Schatzinsel mitgebracht habe. Ich verneine und sage ich wüsste auch nicht, woher dieser stamme. Daraufhin sagt sie: „Ich dachte schon, wie cool für dich mit den Jungs und dem Schmuck, aber jetzt haben sie ja nicht wirklich mit dem Schmuck gespielt, es war also doch nicht so geeignet gewesen."

Der Sequenzausschnitt beschreibt ein gemeinsames Spiel von Sid, Timm, Lukas und mir, bei dem die drei Jungen zufällig herumliegende Schmuckstücke zweckentfremden, um mich zu verarzten. Im weiteren Verlauf der Sequenz kommentiert die Leitung der Kindergartengruppe Katrin diese Szenerie nachträglich mir gegenüber. Zum einen verweist ihre Frage, ob der Schmuck von mir sei darauf, dass sie wohl vermutet, ich hätte Schmuck mitgebracht, um eventuell zu sehen, wie die Kinder darauf reagieren bzw. mit diesem spielen würden. Durch ihre Kommentierung *Ich dachte schon, wie cool für dich mit den Jungs und dem Schmuck, aber jetzt haben sie ja nicht wirklich mit dem Schmuck gespielt, es war also doch nicht so geeignet gewesen* scheint sie in Anlehnung an meinen Forschungsfokus eine Opposition zwischen den drei Jungen und dem vermeintlich weiblich konnotierten Schmuck zu thematisieren. In dieser Logik ist auch ihre Frage verständlich, ob der Schmuck von mir in die Einrichtung mitgebracht worden sei, denn augenscheinlich ist sie davon ausgegangen, dass ich im Sinne eines wissenschaftlichen Experiments mit dem Schmuck etwas vermeintlich stereotyp Weibliches aktiv in die Einrichtung mitgebracht habe, um zu sehen, wie sich die Kinder damit beschäftigen. Interessant ist die veränderte Wertung in ihrer Aussage: Zunächst konnotiert sie die Opposition Jungs und Schmuck mit

ihrer Kommentierung *wie cool für dich* positiv. Dadurch, dass die Jungen anscheinend anders als von ihr erwartet mit dem Schmuck gespielt haben, wird die ursprüngliche positive Wertung durch ihre Aussage *aber jetzt haben sie ja nicht wirklich mit dem Schmuck gespielt, es war also doch nicht so geeignet gewesen* dann jedoch eher negativ ausgerichtet. Hier wird offensichtlich, dass Katrin eine implizite Vorannahme hatte, wie die Jungen auf den Schmuck reagieren würden und was daran spannend für mich gewesen wäre. Allerdings wird nicht deutlich, inwiefern sie meint, dass die Jungen *nicht wirklich mit dem Schmuck gespielt* hätten, da sich die Jungen über längere Zeit mit dem Schmuck beschäftigt und mit mir Verarzten gespielt hatten. Ihre Aussage kann einerseits so verstanden werden, als ob die Jungen lediglich kurz mit dem Schmuck gespielt haben oder aber sie ist insofern zu interpretieren, dass die Jungen aus ihrer Sicht anders als erwartet mit dem Schmuck umgegangen sind, da die Jungen den Schmuck zweckentfremdet haben, indem die Armreifen, Ohrringe und Ringe als medizinische Geräte Verwendung fanden. Alles in allem wird jedoch in der Sequenz beispielhaft rekonstruierbar, dass Katrin die situative Relevanz der Thematik Geschlecht wieder auf der Ebene der Kinder ansiedelt und durch ihre Kommentierung *wie cool für dich* auch mir zuordnet. Sie als Fachkraft inszeniert sich erneut als unbeteiligte Beobachterin bzw. Kommentatorin der kindlichen Aktionen. Interessant ist an dieser Stelle, dass der Fachkraft hier allerdings nicht bewusst zu sein scheint, dass sie durch ihre nachträgliche Kommentierung die geschlechtlichen Relevanzsetzungen im Hinblick auf *Jungen und Schmuck* und damit das Thema Geschlecht *selbst* tendenziell im Sinne von Stereotypen einbringt.

Insgesamt treten die Fachkräfte wiederholt als vermeintlich unbeteiligte BeobachterInnen auf, die Geschlecht selbst nicht zum Thema machen. Aber gerade in ihren Kommentierungen zeigen sich häufig deutliche geschlechtliche Relevanzsetzungen ihrerseits. Inwiefern diese mit potenziellen Reifizierungsprozessen der Fachkräfte einhergehen, rekonstruiere ich ausführlich im Abschnitt C.2.6. Der obige Sequenzauszug steht an dieser Stelle lediglich exemplarisch für eine in den Materialien als typisch rekonstruierte Haltung der Fachkräfte in der Schatzinsel: Zum einen beobachten die Fachkräfte Situationen im Alltag der Kindertageseinrichtung, in denen Geschlecht ihrer Ansicht nach bei den Kindern relevant wird. Zum anderen kommentieren sie ihre Beobachtungen nachträglich mir gegenüber, da dies dem Interessenfokus meiner Forschung entspricht. Hier wird deutlich, dass vom Standpunkt der Fachkräfte aus Relevanzen von Geschlecht aufseiten der Kinder bestehen, die offenbar im Alltag der Schatzinsel wiederholt das Thema Geschlecht aufgreifen (vgl. Abschnitt C.2.1.). Des Weiteren zeigen meine Analysen, dass die Fachkräfte sowohl sich als auch mich als eine Art externe BeobachterInnen ansehen, die die Kinder im Blick haben. Mein Interesse gilt für sie offenbar speziell dem Thema Geschlecht, während dies für die Fachkräfte selbst kein

spezifischer Fokus zu sein scheint, sondern einer, den sie zwar mit im Blick haben, der von ihnen jedoch nicht als speziell bedeutsam hervorgehoben wird. Hier könnte man Bezüge zu den Ausführungen in den Bildungsplänen in Abschnitt A.II.2.2. und 2.3. herstellen, in denen Geschlecht als Querschnittsdimension dargestellt wird, die im Alltag neben allen anderen Aufgaben von den Fachkräften *mit* berücksichtigt werden kann. Wenngleich die Haltung der Fachkräfte im Hinblick auf die Relevanz von Geschlecht in der Schatzinsel zunächst wie eine unbeteiligte Außenperspektive erscheint und nicht wie eine Berücksichtigung, zeigte sich im Rahmen meiner Analysen jedoch, dass sich die Fachkräfte durchaus gegenüber der Thematik Geschlecht fachlich positionierten. Auf welche Weise dies erfolgt, steht im nachfolgenden Abschnitt im Zentrum meiner Ergebnisdarstellungen.

2.3 Die Fachkraft als neutralisierende Instanz: „Wir behandeln alle gleich!"

Hinsichtlich der bisher konturierten Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte könnte der Eindruck entstehen, Geschlecht wäre für sie etwas, dem ihrerseits im Alltag der Kindertageseinrichtung (pädagogisch) wenig Bedeutung zugeschrieben wird. Allerdings haben meine Analysen offenbart, dass Geschlecht für die Fachkräfte durchaus ein Thema ist, gegenüber dem sie sich auch fachlich positionieren. Hierzu ein Auszug aus einem Gespräch zwischen Tür und Angel mit der Fachkraft Anna kurz nach meiner morgendlichen Ankunft in der Einrichtung, nachdem ich ihr auf Nachfrage zu meinem Forschungsprojekt berichtet habe, dass mich die Relevanzsetzungen von Geschlecht im Alltag von Kindertageseinrichtungen interessieren:

> Anna sagt: „Ich versuche ja, möglichst geschlechtsneutral zu handeln. Ich versuche nicht zu differenzieren, auch wenn es manchmal auch sinnvoll sein kann. Aber dieses ganze hellblau und rosa mache ich nicht mit."[137]

Im Gespräch verwendet die Fachkraft Anna den Begriff *geschlechtsneutral* und betont, sie *versuche nicht zu differenzieren*. Warum sie ein solches Vorgehen favorisiert, wird nicht expliziert, jedoch scheint der Versuch, *nicht zu differenzieren* ein Anspruch zu sein, den sie in ihrer Arbeit verfolgt. Anschließend relativiert sie ihre Aussage und ergänzt, dass es auch manchmal sinnvoll sein könne zu differenzieren. Dabei lässt sie offen, wann eine Differenzierung nach Geschlecht ihrer Meinung nach situativ angeraten ist. Die Fachkraft spezifiziert hingegen, warum sie versucht, nicht zu differenzieren:

137 Die folgenden Ausführungen zu dieser Sequenz beziehen sich u. a. auf einzelne Textteile, die ich bereits in Kubandt (2016) veröffentlicht habe.

Aber dieses ganze hellblau und rosa mache ich nicht mit. Hier verweist Anna auf eine gängige stereotype Farbverteilung nach vermeintlich geschlechtlich bedingten Vorlieben: rosa für Mädchen, hellblau für Jungen. Aufschlussreich ist dabei, dass Anna Differenzen zwischen den Geschlechtern direkt mit Stereotypen assoziiert (*hellblau und rosa*). Zur Vermeidung einer Orientierung an Geschlechterstereotypen wird von ihr das Nichtdifferenzieren bzw. Geschlechterneutralität als bevorzugtes Prinzip benannt.

Die Haltung der Fachkräfte, Unterschiede im Sinne eines gerechteren Umgangs mit Geschlecht zu negieren bzw. die Gleichbehandlung der Geschlechter zum Prinzip zu erheben, zeigte sich wiederholt bei der teilnehmenden Beobachtungen und kann als eine anscheinend favorisierte *Neutralisierung* bezeichnet werden. Hierzu ein weiteres Beispiel, das den vermutlich fachlich motivierten Umgang der Fachkräfte mit dem Thema Geschlecht im Alltag der Kindertageseinrichtung veranschaulicht. Es handelt sich um einen Sequenzauszug, in dessen Rahmen die Gruppenleitung Katrin im Laufe eines Elternabends die Filmvorführung eines Videos vom wöchentlich stattfindenden Waldtag der Kindergartengruppe präsentiert und für die Eltern kommentiert:

> Katrin betont bei der Präsentation des Filmausschnittes den Eltern gegenüber, dass der Wald ja auch so prima wäre, weil sich typische Freundschaftsgruppen auflösen würden, jeder mit jedem spielen und zum Beispiel Geschlecht gar keine Rolle spielen würde, was sie sehr positiv hervorhebt.[138]

Auch in diesem Materialauszug wird Geschlecht im Sinne einer favorisierten Nicht-Differenzierung thematisiert und dies von der Fachkraft Katrin positiv konnotiert. Implizit deutet die Gruppenleitung ebenso wie Anna zuvor an, dass es als etwas fachlich Anzustrebendes gilt, wenn Geschlecht in Situationen des Alltags in der Schatzinsel eher in den Hintergrund tritt. Dass dies beim wöchentlichen Waldtag der Fall zu sein scheint, deklariert die Fachkraft den Eltern gegenüber als ein positives Merkmal dieses wöchentlichen Angebots. Während die erste Sequenz exemplarisch dafür steht, dass die Fachkräfte anstreben, selbst geschlechterneutral zu agieren, verweist Katrin auf eine spezifische Angebotsstruktur, in der Geschlechterneutralität im Sinne eines Qualitätskriteriums aufgegriffen wird.

Die Aussage Annas, sie versuche geschlechterneutral zu handeln, und die positive Hervorhebung im Kontext des Waldtages durch Katrin verdeutlichen, dass Geschlechtsneutralität folglich etwas zu sein scheint, das aus Sicht der Fachkräfte in der Schatzinsel als fachlich anzustreben gilt. Insgesamt steht den von den Fachkräften als gängig konstatierten geschlechtlichen Re-

138 Auf diese Sequenz gehe ich ebenfalls in dem bereits genannten Artikel zu Herausforderungen für Fachkräfte im Kontext von Diversity ein (vgl. Kubandt 2016).

levanzsetzungen der Kinder somit eine Betonung einer geschlechtsneutralen Praxis ihrerseits gegenüber. So wird Geschlecht von den Fachkräften als ein für die Kinder und für mich als Forscherin bedeutsames Thema konstruiert und anerkannt. Im Unterschied dazu sehen die Fachkräfte ihre eigene Aufgabe in einer Unterlassung von geschlechtlichen Differenzierungen bzw. proklamieren Geschlechtsneutralität als ein anzustrebendes Ziel. Folglich bedeutet die Zuschreibung von Geschlecht als kindlicher und als mein Interessenfokus nicht zwangsläufig, dass die Fachkräfte gegenüber der Kategorie Geschlecht desinteressiert sind im Sinne einer Nicht-Berücksichtigung bzw. Nicht-Identifikation mit dem Thema. Vielmehr wird durch die Verweise auf ihr geschlechtsneutrales Handeln bzw. geschlechterneutrale Settings durch die Fachkräfte ein Gegenentwurf gegenüber dem im Alltag bei den Kindern beobachteten Differenzierungsinteresse nach Geschlecht entfaltet. Eine solche neutralisierende Haltung wird verstärkt in beiläufigen Gesprächen im Laufe meiner teilnehmenden Beobachtung deutlich, wenn es wiederholt seitens unterschiedlicher Fachkräfte heißt: *„Also ich behandele ja alle gleich!“*. Im Hinblick auf eine fachliche Haltung gegenüber der Kategorie Geschlecht nehmen die Fachkräfte demnach eine Position ein, die einen angemessenen Umgang in der Gleichbehandlung und Vermeidung von geschlechtlichen Differenzierungen ansieht, wobei stets der Umgang mit den Kindern gemeint ist. In Bezug auf die Formulierung *Ich behandele alle gleich* ist interessant, dass sie auf einen bereits erfolgreich realisierten Ist-Zustand verweist.[139] Annas weiter oben zitierte Aussagen *Ich versuche ja möglichst geschlechtsneutral zu handeln. Ich versuche nicht zu differenzieren* verweisen hingegen auf eine Absicht, die auch scheitern kann. Gemeinsam ist den Aussagen jedoch, dass Geschlechterdifferenzen dadurch negativ markiert werden, da sie fachlich zu neutralisieren sind.

Inwiefern die Fachkräfte an ihrem Anspruch *geschlechterneutral* zu agieren scheitern bzw. sie die Haltung *wir behandeln alle gleich* selbst offenbar unbewusst konterkarieren, lässt sich wiederholt im Material nachzeichnen. So zeigen meine Analysen, dass die nach eigenen Aussagen *geschlechterneutralen* Fachkräfte entgegen des suggerierten bereits realisierten *Ist-Zustands* gerade in alltäglichen Interaktionen auf primär kollektiv gültige, stereotype Vorstellungen von Geschlecht zurückgreifen, die sie einzelnen Kindern zuschreiben, ohne dass ihnen dies bewusst zu sein scheint. Für dieses Muster ist eine Materialsequenz besonders anschaulich, die ich bereits in Kubandt (2015) im Hinblick auf die Vermeidung von geschlechterstereotypen Zuschreibungen im Kontext von planbaren Angeboten im Alltag von Kindertageseinrichtungen ausgeführt habe. Die genannte Sequenz beschreibt eine

139 Hier zeigen sich in den Datenmaterialien analoge Formulierungen, wie ich sie für Ausführungen in den Bildungsplänen unter Abschnitt A.II.2. und A.II.3. nachgezeichnet habe.

Szene, die sich an meinem letzten Besuchstag in der Schatzinsel vor den Weihnachtsferien vollzogen hat. Da die Kindergartengruppe spontan spazieren gegangen und daher nicht wie geplant vor Ort war als ich kam, beobachtete ich an diesem Tag außerplanmäßig in der Krippengruppe. Lina, ein Kind der Kindergartengruppe, war ebenfalls ausnahmsweise bei der Krippengruppe, da sie zu spät gekommen war. Der nachfolgende Sequenzausschnitt[140] vollzieht sich im Rahmen eines morgendlichen Singkreises im Anschluss an das Singen mehrerer Lieder. Ich sitze dabei in zweiter Reihe hinter den Kindern, da ich erst später dazu gekommen bin und im Kreis kein Platz mehr frei war:

> […] Danach sagt die Gruppenleitung Sabine „Alle Kinder bleiben jetzt auf ihrer Matte sitzen und können mit den Augen kucken" und holt eine kleine gläserne Salatschüssel aus dem Regal, in der Wasser mit Glitzerpulver drin ist. Zudem hat sie einen gelben Papierkreis, den sie jetzt in die Glasschüssel wirft, die in der Mitte des Kreises steht. Sabine und die Fachkraft Vanessa kommentieren, dass es ja spannend sei, was da jetzt passiere. Die Kinder scheinen das Ritual schon zu kennen. Ich kenne es bereits aus der Kitagruppe. Der gelbe Papierkreis geht im Wasser auf und es entsteht ein Stern. In der Mitte ist etwas, das ich aber nicht erkennen kann. Lina ruft, „Rieke!" und ich sehe, dass da ein Bild von Rieke drauf ist. Ich muss gleich daran denken, dass in der Kita bei der gleichen Prozedur die Namen auf die Sterne geschrieben sind, was es für die Kinder zum Teil schwer macht, zu wissen wer gemeint ist. Ich finde die Idee, gerade für die Krippenkinder Bilder zu nehmen, sehr gut, denke ich. Rieke wird mit großem Brimborium an die geschlossene Zwischentür zwischen Krippenraum und Atelier geführt, über der eine lange Zweiggirlande hängt und daran noch vereinzelte eingepackte Päckchen. Mir kommt es so vor, als wisse Rieke gar nicht, wie ihr geschieht, Lina und Sabine treiben sie ein bisschen, ein langes Päckchen wird von Vanessa abgeschnitten, Rieke wird zurück an ihren Platz gebracht und darf es auspacken, auch wenn ich den Eindruck habe, sie interessiert das gar nicht so. Valentin fängt auf einmal an zu weinen, ich habe nicht mitbekommen warum. Er wird von Sabine getröstet und beruhigt sich dann wieder. Vanessa fotografiert Rieke dabei, wie sie auspackt. Es ist ein rosafarbenes Armband mit silbernen Glöckchen drin. Vanessa ruft „Ha, es passt schon wieder!", dreht sich zu mir um und sagt so etwas in der Art wie „Es ist Wahnsinn, dieses Jahr haben wir extra nicht für Mädchen und Jungen eingepackt und die Mädchen haben aber bis jetzt IMMER das ro-

140 Da es sich bei dieser Sequenz inhaltlich um den Vollzug eines Adventskalenderrituals handelt, wird im Folgenden bei Rückbezug auf diese Sequenz stets von dem *Adventskalenderritual* gesprochen.

sane bekommen. Es passte bis jetzt immer!“ Sie lacht. Ich frage nach „Wie war es letztes Jahr, habt ihr da vorher festgelegt, für wen was ist?“ „Ich weiß es gar nicht mehr. Aber dieses Jahr hatten wir überlegt Namen drauf zu schreiben, um etwas zu lenken, wer was bekommt. Dann haben wir es aber extra gelassen. Aber es ist witzig, alle Mädchen haben die rosanen bekommen. Die Mädchen haben zwar schon mal die blauen oder gelben bekommen, was ja nichts Besonderes ist, aber die Jungs nie die rosanen.“ Es herrscht allgemeiner Trubel, es wird lauter. Die Fachkraft Natascha kommt in den Raum, ich weiß nicht, wo sie vorher war. Sie scheint gehört zu haben was Vanessa zu mir gesagt hat und fragt diese lachend „Passt es wieder?“ Vanessa nickt. Natascha lachend „Melanie, das ist ja was für dich!“. Ich lache zurück, sage aber nichts. Die Kinder werden jetzt einzeln namentlich aufgerufen und zum Händewaschen geschickt. Das Mittagessen steht an. […]

Im Gespräch mit mir verweist die Fachkraft Vanessa darauf, dass die Fachkräfte der Krippengruppe auf die geschlechterdifferenzierende Praxis „des-Namen-auf-die-Geschenke-Schreibens-je-nach-Farbe“ dieses Jahr bewusst verzichtet haben. Hierdurch wird rekonstruierbar, dass die Fachkräfte offenbar für ihre eigenen Anteile an Konstruktionsprozessen von Geschlechterdifferenzen sensibilisiert sind und dies bei den Planungen des Adventskalenderrituals im Vorfeld gemeinsam reflektiert haben. Die Fachkräfte problematisieren eine Beteiligung an Konstruktionen von Geschlechterstereotypen und distanzieren sich bewusst davon. Im weiteren Verlauf der Sequenz konterkarieren die Aussagen der Fachkräfte jedoch die ursprüngliche Intention einer Vermeidung von stereotypen Geschlechtszuschreibungen. So erhält die Zuschreibung *rosa und Mädchen* durch sie – wenn auch im Modus des Scherzhaften – eine über die Handlungen bzw. konkrete Interaktion hinausgehende Gültigkeit im Sinne einer höheren, unbeeinflussbaren Ordnung. Die Vorstellung *Mädchen und rosa passen zusammen* wird als für alle Mädchen gültig unterstellt und nicht am Einzelfall Rieke und deren Reaktion konkret hinterfragt. Hier greifen die Fachkräfte offenbar auf soziale Repräsentationen und gesellschaftlich-strukturell verankerte Normvorstellungen zurück. Im Hinblick auf den Rekurs auf Stereotype wird von den Fachkräften jedoch nicht erkannt, dass sie diese kollektivierende, übergeordnete Ebene infolge ihrer eigenen Bewertung des Ritualausgangs zumindest *mit* herstellen und somit gesellschaftlich vorherrschende Geschlechterstereotypen (re)produzieren (vgl. Abschnitt C.2.6.).

Insgesamt wurde bei der Analyse dieser Sequenz eine Ambivalenz der Fachkräfte als Muster rekonstruierbar: So scheinen die Fachkräfte zum einen gemeinsam anzuerkennen, dass sie durch gewisse Praktiken Geschlechterdifferenzen und gar -stereotypen selbst herstellen bzw. verstärken oder dies auch aktiv unterlassen können. Zum anderen konstruieren sie eine weitere Ebene von Geschlechterdifferenz: Die des Schicksalhaften, vor-situativ Gegebenen.

Durch die Zuschreibung des Schicksalhaften wird eine Beteiligung der Fachkräfte an der Konstruktion der Relation *Mädchen und rosa* negiert. Somit scheint für sie neben einer Ebene der Konstruktion von Geschlechterunterschieden durch sie selbst noch eine weitere, übergeordnete Ebene zu existieren, die für sie nicht einholbar ist und an der sie sich offenbar nicht aktiv beteiligt sehen. Diese zweite Ebene scheint daher für die Fachkräfte nicht als problematisch und augenscheinlich auch nicht als etwas angesehen zu werden, was es im Alltag der Kindertageseinrichtung zu bearbeiten gilt. Dies zeigt sich beispielsweise in der oben genannten Sequenz, wenn es heißt: *„Passt es wieder?" Vanessa nickt. Natascha lachend „Melanie, das ist ja was für dich!"*. Durch das Nicken Vanessas wird deutlich, dass sich beide Fachkräfte auf dieselbe Verknüpfung beziehen: Die rosa Farbe und das Mädchensein. Das Lachen Nataschas zeigt, dass auch sie, wie zuvor Vanessa, vom Ausgang des Adventskalenderrituals amüsiert ist. Alternativ wäre beispielsweise auch denkbar gewesen, dass sich die Fachkräfte – wenn sie sich im Vorfeld aktiv gegen eine gesteuerte Zuordnung der Geschenke nach geschlechterstereotyper Farbgebung entscheiden – ärgern, da die Vermeidung einer geschlechtsstereotypen Zuordnung bei der konkreten Umsetzung, wenn auch zufällig, fehlgeschlagen ist. Hier wird die genannte Ambivalenz der Fachkräfte konkretisierbar: Auf der einen Seite wird im Sinne der in der Einrichtung propagierten Haltung *wir behandeln alle gleich* die eigene Beteiligung an der Konstruktion von Geschlechtsstereotypen und das damit verbundene Konfrontieren der Kinder von ihnen als problematisch erachtet. Auf der anderen Seite scheinen Geschlechtsstereotype jedoch etwas Gegebenes zu sein, auf kollektiver Ebene gültig und durch die Fachkräfte nicht beeinflussbar. Diese Art der Geschlechterstereotype ist aus ihrer Sicht offenkundig unproblematisch. Da die eigene Beteiligung der Fachkräfte ein wesentlicher Dreh- und Angelpunkt der fachlichen Positionierung gegenüber Geschlecht zu sein scheint, kann vermutet werden, dass sich ihre Haltung *wir behandeln alle gleich* auf den Gemeinplatz „Vermeidung von stereotypen bzw. stigmatisierenden Aussagen" im Sinne von politischer Korrektheit bzw. sozialer Erwünschtheit vor der Folie von Geschlechtergerechtigkeit bezieht. Dies würde auch die Ambivalenz der Fachkräfte erklären: Solange sie aktiv an der Herstellung von Geschlechterstereotypen beteiligt sind, wird dies von ihnen kritisch gesehen. Ergeben sich solche Zuschreibungen jedoch „zufällig", werden diese nicht problematisiert. Dies verdeutlicht, dass die Fachkräfte geschlechtsstereotype Vorstellungen nicht *an sich* als ein Problemfeld ansehen, sondern lediglich die eigene Beteiligung daran.[141]

141 In meiner Ergebnisdiskussion in Abschnitt D werde ich in diesem Zusammenhang als mögliche Erklärung für eine solche ambivalente Haltung meine These eines sogenannten *Positionierungsappells* diskutieren, der meines Erachtens vor der Folie von Geschlechtergerechtigkeit wirksam wird.

Der Sequenzauszug macht zudem exemplarisch deutlich, dass eine Vermeidung von geschlechterstereotypen Zuschreibungen durch die Fachkräfte dann möglich erscheint, wenn es sich um geplante Angebote im Tagesverlauf handelt. In alltäglichen Interaktionen zeigt sich hingegen häufiger die Wirkmächtigkeit von gesellschaftlichen Stereotypen, die von den Fachkräften reproduziert werden (vgl. Kubandt 2015). Des Weiteren verweist die Sequenz darauf, dass die im Vorfeld des Adventskalenderrituals erfolgte Reflexion der Beteiligung an der Konstruktion von Geschlechterstereotypen offenbar zum Überdenken gängiger Praktiken – in diesem Fall die Namenszuordnung nach vermeintlich geschlechtlich bestimmten Farbpräferenzen – geführt hat. Hier kann die These aufgestellt werden, dass die Fachkräfte durch meine Anwesenheit im Feld und meinen Forschungsschwerpunkt dazu angeregt wurden. Hinweise dafür, dass Geschlecht als potenziell fachlich zu berücksichtigendes Thema erst bzw. zumindest verstärkt durch meinen längeren Forschungsaufenthalt in der Einrichtung in den Fokus der Fachkräfte tritt, lassen sich beispielsweise anhand folgender Materialsequenz aus einem Tür- und Angel-Gespräch mit der Gruppenleitung Anna rekonstruieren:

> Anna erzählt, dass es ihr seitdem ich mein Projekt im Team vorgestellt habe öfters passiert, dass sie denkt: „Oh man, was hab ich denn jetzt gesagt!“ Ihr fällt aber kein Beispiel ein. „Also das ist dann nicht sowas Krasses wie: ‚Hej, du bist doch ein Junge, hör auf zu weinen!‘ Oder so. Mir fällt da grad kein Beispiel ein“.[142]

Die Thematisierung der Geschlechterthematik durch mich als Forscherin hat bei der Fachkraft Anna einen Reflexionsprozess in Gang gesetzt, der sie für eigene Zuschreibungen von Geschlecht sensibilisiert hat und in konkreten Situationen darauf aufmerksam werden lässt (vgl. Kubandt 2015). Dabei rekurriert Anna auf die Ebene von Gesprächen und Interaktionen. Die gleiche Sensibilisierung durch mich als Forscherin wird in der an mich adressierten Aussage von Vanessa im Rahmen des Adventskalenderrituals sichtbar, dass die Fachkräfte *dieses Jahr extra nicht für Mädchen und Jungen eingepackt haben*. So erkennen die Fachkräfte Geschlecht prinzipiell als eine interaktiv hergestellte Differenzkategorie und ihre potenzielle Beteiligung an diesen Prozessen an. Die Antwort Vanessas auf meine im Kontext des Adventskalenderrituals gestellte Nachfrage, wie die entsprechende Praxis im Jahr zuvor verlaufen sei, nämlich dass sie das nicht mehr wüsste, verweist wiederum darauf, dass das Thema Geschlecht und der Umgang damit – wie auch immer dieser dann aussähe – damals vermutlich keine zentrale Bedeutung hatte bzw. erst durch meine empirische Relevanzsetzung als Forschungsthema verstärkt in den Blickwinkel der Fachkräfte gerückt ist. Darauf, dass die eingenom-

142 Auch diese Sequenz habe ich bereits in Kubandt (2015) dargelegt und diskutiert.

mene, vermeintlich geschlechterneutrale Haltung der Fachkräfte mit Unsicherheiten ihrerseits verbunden ist und nicht (allein) aus fachlicher Überzeugung erfolgt, verweist die nachfolgende Sequenz. Darin unterhalte ich mich mit einer Fachkraft und der Leiterin der Schatzinsel während eines Sommerfestes in der Einrichtung, bei dem ich auch erheben durfte:

> Es ist viel los. Ich schaue mich im Außenbereich um und gehe weiter zu Steffie. Wir unterhalten uns länger über dies und das, kommen dann auf meinen Beobachtungsfokus Geschlecht zu sprechen. Steffie erzählt, sie würde seit meiner Anwesenheit in der Kita sehr viel reflektieren und dass „man manchmal eben auch Dinge sagt/tut, die evtl. nicht korrekt sind", aber sie möchte darauf achten. Ich sage, es gehöre dazu, mir ginge es nicht anders. Sie nickt und sagt „Ja, die Kinder brauchen menschliche Reaktionen!" […] Wir reden darüber, wie wichtig es für mich ist, dass ich auch Szenen mit den Fachkräften im Material habe. In dem Moment kommt die Leitung Sabine zu uns dazu. Ich wiederhole nochmal die Wichtigkeit, auch Fachkräfte mit zu beobachten. Kurz darauf sage ich, dass es mir schon ein paar Mal aufgefallen ist, dass es den Fachkräften in der Schatzinsel scheinbar wichtig sei, Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu vermeiden. Sabine fragt etwas verunsichert „Aha, und ist das jetzt dann ein Kompliment, also ist das jetzt gut oder schlecht?". „Ja, wenn dadurch Geschlechterstereotype aufgebrochen bzw. vermieden werden, ist das schon gut, würde ich sagen." Ich betone wieder, dass es daher so wichtig wäre, auch Material mit Fachkräften aufzunehmen. Es kommen weitere Gäste und Sabine wird abgelenkt. Steffie und ich setzen uns an den Sandkastenrand, ein Musiker eröffnet gerade ein Musikprogramm speziell für Kinder. Steffie und ich hören zu.

Mittels des Austauschs mit Steffie wird erneut das offensichtlich, was auch anhand der Gesprächssequenz mit Anna und im Rahmen des Adventskalenderrituals rekonstruierbar wurde: Durch meinen Forschungsfokus auf Geschlecht wurden die Fachkräfte offenbar dazu angeregt, ihre Rolle im Hinblick auf eigene geschlechtliche Zuschreibungen im Alltag der Schatzinsel zu reflektieren. In diesem Zusammenhang verweist Steffie, ähnlich wie Anna zuvor, auf potenziell problematische Zuschreibungen ihrerseits. Neben einem Eingeständnis, sich in manchen Fällen gegebenenfalls nicht entsprechend den (eigenen) fachlichen Ansprüchen zu verhalten, äußert sie das Bestreben, zukünftig mehr darauf achten zu wollen. Nachdem ich ebenfalls eingestehe, dass es mir ähnlich gehe, verweise ich implizit darauf, dass eine Vermeidung von potenziell problematischen Aussagen zu Geschlecht aus meiner Sicht nicht immer realisierbar ist bzw. ein Scheitern an den Ansprüchen dazu gehöre. Steffies bestätigende Aussage *Ja, die Kinder brauchen menschliche Reaktionen!* lässt die Interpretation zu, dass es trotz des geäußerten Bestrebens, mehr auf *korrekte* Aussagen zu achten, offenbar auch ihrer Ansicht

nach legitim bzw. *menschlich* sei, den Ansprüchen nicht immer gerecht werden zu können. Inwiefern *Kinder* solche Reaktionen allerdings *brauchen,* wird nicht expliziert. Diese Aussage mutet wie eine Rechtfertigung für die zuvor als nicht korrekt bezeichneten eigenen Handlungen an. Interessant ist, dass Steffie in ihren Äußerungen nicht direkt auf Geschlecht rekurriert. Ihre Aussagen klingen vielmehr wie eine themenunspezifische Legitimierung, warum es nicht möglich ist, stets korrekt zu agieren. Dem eigenen Anspruch, fachlich angemessen zu reagieren und zukünftig darauf achten zu wollen, steht demnach eine positiv konnotierte Haltung gegenüber, falls dies doch nicht gelingt. Letztere kennzeichnet sich dadurch, dass es nicht nur legitim, sondern offenbar auch wichtig sei, *menschliche Reaktionen* zu zeigen, d.h. den Ansprüchen nicht immer gerecht werden zu können. Interessant ist hier, dass die Begründung für beide Haltungen, die sich auf den ersten Blick gegenseitig ausschließen, jeweils fachlich am Wohl des Kindes orientiert zu sein scheinen. Es entsteht der Eindruck, als ob am Beispiel von Geschlecht ein übergeordneter Anspruch an fachliche Angemessenheit im Umgang mit den Kindern in der Kindertageseinrichtung thematisiert wird. Auch im weiteren Verlauf der Sequenz, als die Leiterin Sabine zu dem Gespräch hinzukommt, scheint das Thema nach *angemessener* Fachlichkeit am Beispiel des Umgangs mit der Kategorie Geschlecht in der Schatzinsel verhandelt zu werden. Im Anschluss an meine Betonung, dass ich gerne mehr Datenmaterial auch mit Fachkräften aufnehmen würde, berichte ich von meinen Beobachtungen im Hinblick auf die Haltung der Fachkräfte, denen es offenbar wichtig sei, Geschlechterunterschiede zu vermeiden. Während meine Aussage eher im Sinne einer Deskription bzw. Feststellung verstanden werden kann, ist die Nachfrage von Sabine offenkundig dahingehend ausgerichtet, zu erfahren, ob ich den Umgang der Fachkräfte bzw. deren Haltung als fachlich angemessen oder unangemessen erachte. Indem Sabine nachfragt, scheint sie selbst unsicher zu sein, ob ein solcher Umgang *gut oder schlecht* sei. Man könnte auch davon sprechen, dass hier die Frage nach einem *richtigen* oder *falschen* Umgang mit Geschlecht im Raum steht. Zum einen wird mir hier augenscheinlich ein Status als Expertin für das Thema Geschlecht zugeschrieben, der mich aus Sabines Sicht befähigt, ein Urteil darüber zu fällen, ob die von mir konstatierte Haltung der Fachkräfte zur Kategorie Geschlecht in der Schatzinsel angemessen ist oder nicht.[143] Indem die Bewertungskriterien *gut* und *schlecht* aufgegriffen werden, scheint die Leitung Sabine offenbar von einem Maßstab bzw. von einem Erwartungshorizont auszugehen, vor dem die Haltung der Fachkräfte bewertbar wird. Zum anderen wird so rekonstruierbar, dass die Leitung selbst nicht sicher bzw. zumindest nicht aus eigener Überzeugung sagen kann, ob eine geschlechterneutrale Haltung eher *gut*

143 Hier könnte man die These aufstellen, dass sich hier ein typisches Verständnis abbildet, nämlich dass *Wissenschaft vermeintlich (besser)* weiß, was gut für *Praxis* ist.

oder *schlecht* ist. Durch meine bejahende Antwort erhalte ich den mir entgegengebrachten Eindruck, ich könnte tatsächlich eine Bewertung abgeben, sowie die mir zugeschriebene Rolle als Geschlechterexpertin zumindest teilweise aufrecht. Allerdings gebe ich keine eindeutige Antwort, sondern konkretisiere zunächst die Kontexte, für die eine aus meiner Sicht eher geschlechterneutrale Haltung angemessen erscheint. Des Weiteren wird durch meinen Nachschub *würde ich sagen* ersichtlich, dass ich mich – genau wie die Leiterin – ebenfalls nicht in der Lage fühle, eindeutig zu beantworten, inwiefern eine dem Credo der Fachkräfte *wir behandeln alle gleich* entsprechende Haltung fachlich *gut* oder *schlecht* ist.

Zusammengefasst lässt sich für die Schatzinsel somit zwar eine eindeutige Positionierung der Fachkräfte für eine eher geschlechterneutrale Haltung rekonstruieren. Allerdings bleibt dabei unklar, wie diese inhaltlich begründet ist und ob die Fachkräfte selbst davon überzeugt sind oder ob es sich vielmehr um die Haltung handelt, die ihnen als am wenigsten problematisch erscheint (vgl. hierzu Abschnitt C.5.). Darüber hinaus zeigen sich vor der Folie des Anspruchs *wir behandeln alle gleich* blinde Flecke und Ambivalenzen, die dazu führen, dass eigene stereotype Zuschreibungen nicht erkannt werden. Zudem werden Stereotype nur als problematisch erachtet, wenn die Fachkräfte eine Beteiligung daran für sich (an)erkennen. Des Weiteren scheinen aufseiten der Fachkräfte Unsicherheiten darüber zu bestehen, ob sie sich auf diese Weise *tatsächlich richtig* verhalten. Daher entsteht letztlich der Eindruck, dass der proklamierte Anspruch eher eine Art fachliche Legitimationsfolie darstellt als eine Haltung, die auf begründeten Überzeugungen beruht, die die Fachkräfte selbst vertreten (vgl. Abschnitt D).

2.4 Die weiblichen Fachkräfte: Das *neutrale, unsichtbare* Geschlecht

Eine weitere, zum Teil eher indirekte Relevanzsetzung von Geschlecht durch die Fachkräfte zeigt sich in der Schatzinsel hinsichtlich der weiblichen Geschlechtszugehörigkeit der Fachkräfte. So wird in den ersten Monaten meiner teilnehmenden Beobachtung das Thema Geschlecht im Kontext der AkteurInnengruppe der Fachkräfte weder durch die Fachkräfte selbst, durch die Kinder noch durch mich aufgegriffen. Als jedoch nach ca. neun Monaten meines Feldaufenthalts vorübergehend ein männlicher Erzieher als Schwangerschaftsvertretung für eine Gruppenleitung in die Einrichtung kommt, wird rekonstruierbar, dass das Geschlecht der Fachkräfte offenbar für die Fachkräfte selbst doch eine Relevanz hat. War Geschlecht bisher in der Schatzinsel kein Thema, das von den Fachkräften mit ihrer eigenen Person bzw. der Personengruppe der Fachkräfte verknüpft wurde, ergeben sich nun mehrfach Begegnungen mit einzelnen weiblichen Fachkräften, die in der neuen Fachkräftekonstellation mit dem männlichen Erzieher offenbar einen für mein

Forschungsthema relevanten Aspekt sehen. So werde ich wiederholt und von mehreren weiblichen Fachkräften darauf hingewiesen, dass die Anwesenheit des männlichen Erziehers ja für mich und mein Forschungsprojekt sehr spannend sein müsse. Im Folgenden hierzu ein beispielhafter Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll aus der Zeit als der Erzieher Tom kurz zuvor die Vertretung von Anna übernommen hatte:

> Später spreche ich nochmal kurz mit der Gruppenleitung Katrin über Tom und frage, wie es gekommen wäre, dass Anna plötzlich weg sei und Tom jetzt in der Einrichtung ist. Sie sagt: „Wegen der kurzfristigen Schwangerschaftsvertretung für Anna haben wir ganz schnell jemanden gebraucht. Da haben wir an eine ehemalige Kollegin gedacht und diese angerufen, die konnte aber nicht, hat uns aber darauf hingewiesen, dass sie da jemanden wüsste. Und so kam es dann." Weiter erzählt sie, Tom hätte erst in der einen Woche hospitiert und dann hätte es gleich ganz geklappt. Sie sagt „Es ist auch echt schön für die Kinder".

Durch meine Nachfrage erfahre ich, dass Tom über die Empfehlung der eigentlich von den Fachkräften angedachten weiblichen Vertretung in die Einrichtung gekommen ist. Katrins geschlechterneutrale Formulierung, die angefragte Kollegin *wüsste da jemanden* lässt darauf schließen, dass für die Fachkräfte das Geschlecht der Vertretung wohl kein wesentliches Kriterium für die Auswahl zu sein schien. Annas Hinweis, sie hätten eine ehemalige Kollegin angefragt, impliziert vielmehr, dass eine Kollegin, die allen schon bekannt war und ggf. auch Vorwissen zur Einrichtung hatte, zu allererst in den Sinn kam. Das lässt vermuten, dass das Geschlecht der zuerst angefragten Kollegin nicht das ausschlaggebende Kriterium für deren Favorisierung war, sondern vermutlich eher die gegenseitige Bekanntschaft im persönlichen, beruflichen und institutionellen Kontext sowie ihre Vorerfahrungen in der Einrichtung. Dass nun stattdessen ein männlicher Kollege in der Einrichtung arbeitet, ist demnach eher zufällig. Demzufolge scheint Geschlecht in der Schatzinsel im Hinblick auf die Wahl von KollegInnen offenbar weder ein Kriterium für die favorisierte Wahl zu sein, noch ein Argument dagegen. Alternativ wäre auch denkbar gewesen, dass die Fachkräfte ein rein weibliches Team bevorzugen oder aber gerade im Sinne aktueller Maßnahmen und Debatten um „Mehr Männer in Kindertageseinrichtungen" in Deutschland eine männliche Fachkraft als „Ergänzung" für das bisher rein weibliche Team ansehen. Des Weiteren betont Anna, dass Toms Anwesenheit *echt schön für die Kinder* sei. Hier lässt sich nur vermuten, dass sie damit auf Toms Geschlechtszugehörigkeit rekurriert. Warum es schön für die Kinder ist, bleibt allerdings unklar.

Vor Toms Anwesenheit in der Schatzinsel wurde in der Regel weder von den Fachkräften noch von mir Geschlecht im Zusammenhang mit der Rolle als Fachkraft thematisiert. Während die Fachkräfte zuvor immer wieder be-

tonten, sie seien nicht spannend für meine Beobachtungen und es ginge doch um die Kinder, wird nun gerade Tom wiederholt von den Fachkräften mir gegenüber als interessant für mein Projekt hervorgehoben. Hierzu ein typisches Beispiel aus meinen Beobachtungsprotokollen:

> 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 filme, sagt lachend zu mir, auf Tom deutend: „Oh, interessantes Thema für dich! Besser könnte es nicht sein!"

Während Anna in der vorherigen Sequenz betonte, dass Toms Anwesenheit *schön für die Kinder* sei, wird nun von Natascha hervorgehoben, dass der Neuzugang Tom ja für mich ein *interessantes Thema sein* müsse. Ihre Aussage *Besser könnte es nicht sein!* könnte als eine Art Glücksfall für mich interpretiert werden. So scheint Natascha in der Person Tom eine besonders deutliche Relevanz für mein Forschungsthema Geschlecht zu sehen. Interessant ist hier, dass die Fachkräfte am Beispiel der Person Tom erneut offenbar nur den Kindern und mir ein Interesse an dem Thema Geschlecht zuschreiben. Sie selbst bewerten den Neuzugang lediglich im genannten Modus der KommentatorInnen des Geschehens, für die der Neuzugang erst mal nicht von besonderem Interesse ist, zumindest nicht hinsichtlich seiner Geschlechtszugehörigkeit. Aus Sicht der Fachkräfte scheint *Weiblichkeit* im Hinblick auf ihre AkteurInnengruppe weder für mich noch für die Kinder so spannend zu sein wie *Männlichkeit* in Verknüpfung mit der Rolle als Fachkraft. Auf diese Weise rücken sie nicht selbst in den Fokus, sondern der neue Erzieher Tom, der aufgrund seiner männlichen Geschlechtszugehörigkeit offenbar *anders* ist als sie und daher aus ihrer Sicht wie selbstverständlich automatisch in den Interessenfokus der Kinder und mir rückt.

Da zu Beginn meiner teilnehmenden Beobachtungen in der Schatzinsel alle Fachkräfte weiblich waren, wurde Weiblichkeit offenbar deshalb zuvor nicht zum Thema, weil sie eine so unhinterfragte Normalitätsfolie des Alltags der Schatzinsel darstellte. Man kann folglich festhalten, dass die AkteurInnengruppe der Fachkräfte anscheinend so selbstverständlich mit einer weiblichen Geschlechtszugehörigkeit verbunden ist, dass dieser Sachverhalt im Alltag der Schatzinsel nicht thematisiert wird.[144] Da die weibliche Geschlechtszugehörigkeit der Fachkräfte in den Hintergrund tritt, kann das weibliche als das *neutrale, unsichtbare* Geschlecht in der Kindertagesein-

144 Dadurch, dass ich das Thema vorher nicht relevant setze und auch mir erst durch Toms Anwesenheit auffällt, dass das Geschlecht der Fachkräfte vorher nie zum Thema wurde, wird sichtbar, dass *Weiblichkeit* auch für mich eine – nicht hinterfragte, mir nicht bewusste – Normalitätsfolie war. Hier wäre zu fragen, ob meine Weiblichkeit diesen Effekt nicht noch verstärkt hat, da ich ebenfalls der geschlechtlichen *Normalitätsfolie* entspreche.

richtung betitelt werden. Erst als durch Toms Anwesenheit durch die Verknüpfung *männliche Geschlechtszugehörigkeit* und Fachkraft eine *Abweichung vom Normfall* bzw. eine Gegenfolie des Gängigen in der Schatzinsel auftritt, wird auch die Relevanz der weiblichen Geschlechtszugehörigkeit sichtbar, nämlich als unhinterfragte Ausgangsfolie, die nicht mehr in den Blick gerät und im Alltag auch nicht explizit zum Thema wird.

2.5 Die weibliche Forscherin in einem weiblich konnotierten Arbeitsfeld: Die pauschale Unschuldsvermutung?

Während im vorangegangenen Abschnitt auf die *unsichtbare* Relevanz von weiblicher Geschlechtszugehörigkeit auf Ebene der Fachkräfte eingegangen wurde, steht nun die Relevanz meiner Geschlechtszugehörigkeit im Mittelpunkt der Ausführungen. So machte ich im Rahmen meiner teilnehmenden Beobachtung die Erfahrung, dass mir von Anfang an alle Bereiche der Einrichtung offen standen. So konnte ich mich selbstbestimmt völlig frei bewegen und wurde bereits zu Beginn meiner Erhebung mit den Kindern vertrauensvoll über längere Zeiträume allein gelassen. Dabei galt offensichtlich sowohl für die Fachkräfte als auch für die Kinder, dass ich für sie im Verlauf meiner mehr als einjährigen Erhebungsphase eine ähnliche Rolle wie die Fachkräfte einnahm:

> Die ganze Zeit bin ich ohne Fachkraft mit den Kindern im Raum. Da kommt Sophie rein und ruft mich, weil Lina im Nebenzimmer weint.

So ergab es sich im Verlauf der Erhebung, dass mir verstärkt auch betreuerische Aufgaben sowohl von den Kindern als auch von den Fachkräften übertragen wurden. Die Kinder griffen vor allem dann auf mich zurück, wenn keine Fachkraft in unmittelbarer Nähe war. Im Alltag meiner Feldbeobachtungen ereignete es sich während meiner Erhebungen immer häufiger, dass ich mit den Kindern über längere Zeit völlig allein war, so dass ich zunehmend in einer Zwischenrolle zwischen Forscherin, die teilweise außen vor ist, und als sogenannte „Ersatzkraft", die ähnliche Aufgaben wie die Fachkräfte übernimmt, wiederfand. Beispielsweise ereignete es sich des Öfteren, dass einzelne Fachkräfte lediglich von Zeit zu Zeit den Kopf in den Raum steckten, um nach an mich gerichteten Kommentaren wie *aah, du bist ja da* sofort wieder zu gehen. Offenbar legitimierte meine Anwesenheit bei den Kindern ihre Abwesenheit. Dabei ist allerdings nicht deutlich zu rekonstruieren, ob ich diese Rolle einer „Ersatzkraft" bzw. „Aushilfskraft" aufgrund meines Erwachsenenseins, meiner Weiblichkeit oder gar meiner fachlichen Verortung in einer pädagogischen Profession zugeschrieben bekam, oder ob mehrere Faktoren eine Rolle spielten. Je nach AkteurInnen(gruppe), ob Kinder oder Fachkräfte, sind unterschiedliche Erklärungsmuster denkbar. Während es mir für die Kindergruppe plausibler erscheint, dass ich als eine als erwach-

sen wahrgenommene Person zur Ansprechpartnerin wurde, wenn es „Handlungsbedarf“ wie bspw. Konfliktschlichtung etc. gab, kann für die AkteurInnengruppe der Fachkräfte womöglich auch mein Geschlecht für entsprechende Zuschreibungen relevant sein. Solche Zuschreibungen erfolgten jedoch nicht nur seitens der FeldakteurInnen, d.h. von den Kindern und den Fachkräften, sondern auch ich selbst verspürte den Drang, mich im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung an den Aufgaben der Fachkräfte zu orientieren und diese für mich zu übernehmen:

> Nach dem Essen geht es nach und nach zum Zähneputzen. Ich biete mich an, etwas mitzuhelfen, denn ich fühle mich etwas unwohl, wenn ich einfach nur danebenstehe und nicht selbst anpacke. Zeitweise bin ich allein mit bis zu vier Kindern, die ich ermuntere, kräftig Zähne zu putzen, ich zeige ihnen mit meinem Finger als Trockenübung wie man putzt, sie schauen und scheinen es zum Teil auch nachzumachen. Die Fachkräfte sind derweil damit beschäftigt die Kinder einzeln ins Bett zu bringen, andere räumen noch in der Küche ab. Ich bin erstaunt, es wirkt alles sehr routiniert und eingespielt, ich bekomme kaum Absprachen mit, aber alle scheinen mit den Abläufen so einverstanden.

Dabei hatte ich nie das Gefühl, dass die Fachkräfte ein entsprechendes Verhalten von mir erwarteten. Vielmehr ergab es sich nach und häufiger, dass ich neben der Rolle als Forscherin immer mehr auch als betreuende Person im Feld agierte. Erfreut über das mir entgegengebrachte Vertrauen gab es nichtsdestotrotz immer wieder Situationen, in denen ich verunsichert war, was ich im Umgang mit den Kindern darf oder nicht:

> Ich werde von dem Kindergartenkind Isabell beim Filmen im Mattenraum unterbrochen, weil ihrer Aussage nach keiner da ist, um Maximilian den Hintern abzuwischen. Sie findet niemanden, daraufhin gehe ich ebenfalls eine Fachkraft suchen, weil ich davon ausgehe, nicht befugt zu sein, den Kindern beim Klogang zu helfen, da das ggf. zu intim ist. Das sage ich auch der Fachkraft, die ich dann finde, die das aber eher lachend abtut.

Die Sequenz veranschaulicht zum einen das bereits nachgezeichnete Bild von mir als „Ersatzkraft“. Denn wenn die Kinder bei Bedarf direkt keine Fachkraft finden, werde ich mit entsprechenden Anfragen stellvertretend adressiert. Zum anderen verdeutlicht es meine eigene Unsicherheit hinsichtlich der genannten „Zwischenfunktion“ als Beobachterin und Ansprechpartnerin für die Kinder und der Frage, zu was ich im Zuge dessen autorisiert bin. Die Ungewissheit, was ich alles darf, tangiert dabei im Besonderen die Frage nach dem angemessenen körperlichen Kontakt zu den Kindern. Die in der Sequenz beschriebene Reaktion der Fachkraft auf meine Vermutung, dass ich den Kindern während des Klogangs unter Umständen körperlich zu nah käme

und dies daher nicht dürfe, zeigt, dass sie diese Annahme offensichtlich nicht teilt. Im Besonderen ihr Lachen über meine Aussage verweist darauf, dass sie es anscheinend nicht als problematisch ansieht, wenn ich mit den Kindern körpernahe Tätigkeiten vollziehe. Eine körperliche Annäherung bzw. Nähe zwischen den Kindern und mir scheint aus Sicht der Fachkräfte in der Einrichtung also unproblematisch. Hierzu eine weitere Sequenz aus dem Alltag der Krippengruppe während der Mittagsruhe:

> Da Melina das einzige Krippenkind ist, das nachmittags nicht schläft, schlägt die Leitung Sabine vor, dass ich, falls ich Lust hätte, mit Melina im Gruppenraum bleiben könne, damit wir uns ein bisschen ausruhen, während sie die anderen Kinder ins Bett bringt[145]. Daraufhin legen Melina und ich uns beide auf die Matten im Raum. Melina legt sich jetzt neben mich und kuschelt sich an mich ran. Ich finde es angenehm und könnte glatt wegdösen. Wir liegen da so eine Weile, Melina kuschelt sich mal mehr mal weniger an mich. Sabine kommt rein, ich frage sie „Darf ich das eigentlich, so mit Melina kuscheln?“ Sabine nickt und sagt „Ja, warum denn nicht?!“ In dem Moment streicht Melina unbeabsichtigt kurz über meine Brust. Sabine sieht das und sagt „Na ja, man kann und muss dann halt auch sagen, wenn einem was unangenehm ist. Das ist dann völlig ok.“ Ich erzähle ihr, dass ich frage, weil ich in einem Fachgespräch mit einem männlichen Forschungskollegen erfahren habe, der auch in einer Kindertageseinrichtung ethnographisch erhoben hat, dass mit ihm ganz vorsichtig im Hinblick auf Körperkontakt mit den Kindern umgegangen und das Thema eher sensibel behandelt wurde. Sabine nickt, hört aufmerksam zu, wird dann aber von anderen Fachkräften weggerufen. Das Gespräch zwischen Sabine und mir endet. Ich muss darüber nachdenken, dass ich es schon komisch finde, wie mir offensichtlich per se als Frau ein ganz anderer Körperkontakt mit den Kindern gestattet wird, ohne dass nur ein Hauch von potenzieller Täterschaft zur Debatte steht. Dieser Gedanke beschäftigt mich auch noch nach dem Besuch in der Einrichtung.

Dieses Beispiel zeigt, dass ich von den Fachkräften vertrauensvoll und unbeaufsichtigt mit Kindern allein gelassen werde. Dabei ist körperliche Nähe zwischen einzelnen Kindern und mir offenbar aus Sicht der Leitung völlig unproblematisch, was ihre Antwort *„Ja, warum denn nicht?!“* auf meine diesbezügliche Frage verdeutlicht. Die Antwort suggeriert, dass es aus Sicht

145 Auch hier zeigt sich wieder meine Funktion als eine Art *Ersatzkraft.* Allerdings wird hier sichtbar, dass dies keine Funktion ist, auf die selbstverständlich und offen zurückgegriffen wird. Denn ich werde von Sabine nur indirekt gefragt, ob ich Melina während ihrer Abwesenheit beaufsichtigen könne und dies wird zudem als Mehrwert für uns beide deklariert: Melina und ich können uns so ausruhen.

von Sabine keinen Grund geben könne, der dagegen spreche. Interessant ist, dass Melinas unbeabsichtigtes Berühren meiner Brust Sabine offenbar veranlasst, ihre vorherige Antwort zu relativieren bzw. zu konkretisieren: *„Na ja, man kann und muss dann halt auch sagen, wenn einem was unangenehm ist. Das ist dann völlig ok."* Demnach ist Körperkontakt zwischen den Kindern und mir folglich solange in Ordnung, wie keine Grenzen gesetzt werden bzw. bis gesagt wird, dass einem etwas unangenehm ist.[146] Laut Aussage von Sabine ist Körperkontakt demzufolge *per se* zunächst zugelassen. Wie weit das gehen darf bzw. bis wann es angenehm ist, muss dann scheinbar individuell von den Beteiligten verhandelt werden.[147] Im Verlauf des Gesprächs mit Sabine stelle ich meine Geschlechtszugehörigkeit im Hinblick auf den körperlichen Umgang mit den Kindern als einen relevanten Faktor zur Disposition, da ich offenbar nicht davon ausgehe, dass Körperkontakt mit den Kindern zunächst unproblematisch ist. Da ich das Thema Geschlecht im Kontext der verschiedenen Erfahrungen von mir als weiblicher Forscherin im Unterschied zu der Erfahrung eines männlichen Forschungskollegen im Feld der Kindertageseinrichtungen einbringe und nicht Sabine, wird nicht deutlich, ob das Thema Körperkontakt mit den Kindern tatsächlich nur unproblematisch ist, weil ich eine Frau bin, oder ob das für Sabine generell der Fall ist. So sehe ich offenbar eine potenziell heikle Komponente im engen Körperkontakt mit den Kindern, weshalb ich vermutlich Sabine mit der Frage *„Darf ich das eigentlich, so mit Melina kuscheln?"* um eine Erlaubnis bitte bzw. mich nach einer Regel erkundige, wie dies in der Einrichtung gehandhabt wird bzw. ob dies aus ihrer Sicht angemessen ist. Sabine scheint hingegen keine Problematik zu sehen. An diesem Beispiel wird sichtbar, dass ich in der Einrichtung offenbar nicht einem „Generalverdacht" (Cremers/Krabel 2012a) hinsichtlich sexuellen Missbrauchs o.ä. unterliege, womit gerade männliche Personen (nicht nur) im Feld der Kindertageseinrichtungen immer wieder konfrontiert werden. Trotz des spürbar entgegengebrachten Vertrauens ereignen sich im Feld allerdings hin und wieder Situationen, die mich verunsichern, da sie aus meiner Sicht im Hinblick auf den genannten Generalverdacht potenziell hei-

146 Es würde an dieser Stelle zu weit führen, aber es könnte diskutiert werden, inwiefern Krippenkinder wie Melina zum einen sprachlich aber auch selbstbewusst genug wären, um Grenzen zu artikulieren bzw. zu setzen, wenn ihnen ein körperlicher Kontakt mit (teils noch fremden) Erwachsenen unangenehm wird.

147 Nimmt man die potenzielle Gefahr ernst, dass in pädagogischen Settings eine körperliche Übergriffigkeit von Abhängigen erfolgen kann, musste diese Praktik des Umgangs mit Körperlichkeit zumindest dahingehend diskutiert werden, dass potenziellen Opfern und gerade kleinen Kindern häufig nicht bewusst sein kann, dass ggf. Grenzen überschritten werden. So könnte eine provokative Frage auf Sabines Haltung lauten: So lange es nicht als unangenehm empfunden wird, ist also alles erlaubt?! Desweiteren setzt die von Sabine genannte Umgangsweise mit Körperkontakt voraus, dass gesetzte oder artikulierte Grenzen dann auch gewahrt bzw. respektiert werden.

kel sind. Dies wird im Besonderen an nachfolgender Szene deutlich, die sich im Mattenraum mit einer Gruppe von Vorschulkindern abspielt, während ich seit geraumer Zeit mit ihnen alleine im Raum bin:

> Ich bin allein mit den Kindern im Mattenraum. Mia und Boris sitzen in der Hängematte, schießen mit imaginierten Waffen in der Hand wild herum und fordern alle im Raum auf „Hände hoch, oder wir schießen". Ich hebe eine Hand, mit der anderen schreibe ich weiter an meinen Feldnotizen, werde allerdings trotz Befolgung der Anweisung abgeschossen. Lukas, Timm und Jannis bleiben abrupt stehen, halten die Hände in die Höhe und sind dabei Boris und Mia zugewandt. Dennoch werden auch sie abgeschossen, sie bewegen sich jedoch nicht und lachen dabei. Mia ruft: „Hände hoch, Hose runter!" Jannis zieht daraufhin lachend die Hose runter. Mia sagt lachend: „Hände hoch, Hose runter und Unterhose auch!". Jannis folgt ihrer Aufforderung und steht nun lachend halbnackt da. Ich bin etwas überfordert, weiß nicht ob und wie ich reagieren soll, frage mich, was die Fachkräfte jetzt wohl machen würden und auch, was denn jetzt eine angemessene Reaktion meinerseits wäre. Ich sage: „Jannis, komm zieh dich wieder an!" Die Anderen lachen mit Jannis. Jannis zieht die Hose hoch. Mia und Boris rufen jetzt beide: „Hände hoch und Hose runter!" Jannis kommt der Aufforderung lachend nach und zieht die Unterhose erneut runter. Ich fordere Jannis wiederholt ruhig auf, sich anzuziehen. Ich fühle mich unangenehm berührt, habe etwas Sorge, was die Fachkräfte denken, wenn jetzt jemand von ihnen hereinkommt. Gleichzeitig will ich jedoch nicht zu negativ reagieren, da Nacktheit ja doch etwas Natürliches ist. Auch bin ich gerade anscheinend die einzige Person, die mit der Situation bzw. mit der „Nacktheit" ein Problem hat. Jannis zieht sich wieder an, damit scheint das Thema für ihn erledigt. Mia und Boris wiederholen ihre Aufforderung. Nichts passiert. Mia sagt nun zu mir: „Melanie, Hände hoch und alles aus!" Sie wiederholt ihre Aufforderung, ich reagiere allerdings nicht. Etwas später ergänzt sie: „Wir wollen deine Scheide sehen!" Ich frage, da mir nichts Besseres dazu einfällt, „Warum?", meine Frage geht allerdings im allgemeinen Trubel unter. Mia wiederholt etwas später mir gegenüber: „Hände hoch und alles aus!" Ich reagiere erneut nicht. Jetzt liegt Felix zwischen Mia, Boris und mir mit dem Rücken auf einem Medizinball, zieht dabei die Hose plus Unterhose aus, nimmt seinen Penis in die Hand und zeigt ihn in die Höhe. Die Kinder lachen alle amüsiert, mir wird die Situation hingegen immer unangenehmer. Ich bitte Felix, sich wieder anzuziehen und frage mich abermals, welche Reaktion jetzt angemessen wäre. Ich sage – um nicht zu negativ zu wirken und mich vor der Verantwortung zu drücken? –: „Macht das, wenn ich nicht dabei bin, ok?" Mia kommt zu mir und will mir die Kleider ausziehen, aber lässt dann ab, als sie merkt, ich ziehe nicht so mit. Felix geht lachend zu Mia und Boris und fragt: „Habt

ihr meinen Penis gesehen?“ Sie antworten lachend mit „ja“, aber damit scheint das Thema gegessen.

Die Szene zeigt deutlich meine Verunsicherung und Überforderung im Hinblick auf den Umgang mit der Nacktheit der Kinder. Gerade meine Aussage *Ich fühle mich unangenehm berührt, habe etwas Sorge, was die Fachkräfte denken, wenn jetzt jemand hereinkommt* impliziert, dass die Situation zumindest eine heikle Komponente für mich enthält. Es ist zu vermuten, dass ich Sorge habe, die Fachkräfte könnten eventuell denken, ich hätte die Kinder angestiftet, sich auszuziehen o. ä. und damit das mir entgegengebrachte Vertrauen unter Umständen in Frage gestellt wäre. Meine erkennbare Ambivalenz in der Situation verweist auf die beiden Seiten von Nacktheit: das Natürliche versus das gesellschaftlich Tabuisierte bzw. Sexualisierte. Während die Kinder Nacktheit spielerisch und ungezwungen zum Thema machen, werden durch meine Reaktionen implizite Problemhorizonte von Nacktheit bzw. gesellschaftliche Tabus rekonstruierbar. Man könnte auch sagen, dass hier eine kindliche, unbeschwerte Perspektive auf Nacktheit auf eine erwachsenenzentrierte Perspektive trifft, die schambesetzt ist und Nacktheit zumindest teilweise negativ markiert. Für mich scheinen beide Sichtweisen in der Situation zu kollidieren, denn meine Aussage *„Macht das, wenn ich nicht dabei bin, ok?“* verdeutlicht eine entsprechend ambivalente Haltung. Einerseits möchte ich den Kindern ihren ungezwungenen, offenen, natürlichen Umgang mit ihrer Nacktheit nicht verbieten bzw. sie darin bestärken, andererseits möchte ich jedoch nicht dabei sein, um eine potenziell heikle Situation, die mir gegenüber den Fachkräften unangenehm wäre, zu vermeiden. Heikel scheint der Umgang der Kinder mit Nacktheit für mich vermutlich vor der Folie der genannten Diskussionen um sexuellen Missbrauch von Abhängigen in pädagogischen Kontexten. Obwohl mir offensichtlich seitens der Fachkräfte in der Einrichtung uneingeschränkt vertraut wird, bin ich in der genannten Situation offenbar dennoch verunsichert, wie das für Außenstehende unter Umständen aussehen könnte. Das heißt, ich halte es offenkundig für möglich, dass meine Weiblichkeit mich nicht automatisch vor einem Verdacht schützt. Während meiner teilnehmenden Beobachtungen mache ich allerdings die Erfahrung, dass der gedanklichen Präsenz eines *Generalverdachts* im Feld der Kindertageseinrichtungen (vgl. Cremers/Krabel 2012a) im Hinblick auf männliche Personen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit eine mir im Alltag der Schatzinsel entgegengebrachte pauschale *Unschuldsvermutung*[148] gegenüber steht. Anhand meiner Datenmaterialien wird aller-

148 Ich entlehne den Begriff der Unschuldsvermutung aus rechtlichen Strafverfahren ab. Das Prinzip der Unschuldsvermutung beinhaltet, dass „[J]eder Mensch, der einer strafbaren Handlung beschuldigt wird, […] solange als unschuldig anzusehen [ist], bis seine Schuld in einem öffentlichen Verfahren, in dem alle für seine Verteidigung nötigen Voraussetzungen gewährleistet waren, gemäß dem Gesetz nachgewiesen ist“ (UN 1948, Art 11. Absatz 1).

dings nicht rekonstruierbar, ob Körperkontakt und Nähe im Umgang mit den Kindern generell, d.h. geschlechtsunabhängig von den Fachkräften vor Ort als unproblematisch angesehen wird oder ob das entgegengebrachte Vertrauen und die *Unschuldsvermutung* mit meiner weiblichen Geschlechtszugehörigkeit zusammenhängen. Denn es kann nicht ausgeschlossen werden, dass ein männlicher Forscher die gleichen Freiheiten und Zugeständnisse im Hinblick auf den Kontakt und das Alleinsein mit den Kindern in der Schatzinsel gehabt hätte. Meine weibliche Geschlechtszugehörigkeit kann zumindest eine Erklärung für das entgegengebrachte Vertrauen sein, da ich dem gleichen *unsichtbaren, neutralen* Geschlecht bzw. der *Normalitätsfolie* des Feldes entspreche. Das kann auch ein Grund dafür sein, dass ich schnell akzeptiert werde, viele Freiheiten habe und sowohl von den Kindern als auch den Fachkräften – im Sinne *sie ist wie eine von uns* – wiederholt die Rolle als Ersatzkraft zuerkannt bekomme.

2.6 Die reifizierenden Fachkräfte? Geschlechterdifferenz als Interpretationsfolie von Alltagssituationen

Im Rahmen der Analysen wurde rekonstruiert, dass die Fachkräfte dazu tendieren, einzelne beobachtete Situationen im Alltag der Kindertageseinrichtung als BeobachterInnen bzw. KommentatorInnen (vgl. Abschnitt C.2.2.) vor der Folie der Geschlechterdifferenz zu erklären. Hier zeigten sich Analogien zu meinen eigenen Zuschreibungen, die ich in Abschnitt B.II.2.2. zur Frage der Reifikation in Forschungsprozessen diskutiert habe. So drängte sich anhand meiner Analysen die These auf, dass die Fachkräfte Geschlechterdifferenz als implizite Interpretationsfolie im Alltag anlegen, ohne dass allerdings klar ist, ob Geschlecht als Erklärungsmittel zutrifft oder nicht. Zur Veranschaulichung meiner These im Folgenden nun ein Sequenzausschnitt im Zusammenhang mit dem Neuzugang des Erziehers Tom. Es handelt sich um ein Gespräch zwischen Tür und Angel mit der Gruppenleitung Katrin über die für mich neue Anwesenheit des Erziehers Tom.

> Katrin sagt „Es ist auch echt schön für die Kinder. Auch ist es spannend, dass gerade die zurückhaltenden Mädchen voll auf ihn abfahren, die saßen schon am ersten Tag bei ihm auf dem Rücken“. Ich hab sie akustisch nicht verstanden und frage nach „Wer? Die Jungen?“ „Nein, die auch, aber gerade auch die eher zurückhaltenden Mädchen. Das ist schön!“

Im Unterschied dazu meine ich allerdings mit Unschuldsvermutung nicht, dass ich trotz potenzieller Anklage als unschuldig gelte, bis das Gegenteil erwiesen ist, – das würde nämlich einen Generalverdacht nicht zwangsläufig ausschließen – sondern vielmehr, dass ich als potenzielle Täterin erst gar nicht in den Fokus rücke. Man könnte demnach auch von einer *Unschuldsunterstellung* sprechen.

Im Gesprächsverlauf über den Neuzugang Tom kommt die Gruppenleitung darauf zu sprechen, dass seine Anwesenheit besonders für die Kinder *auch echt schön* sei. Direkt im Anschluss konkretisiert Katrin ihre Aussage, dass es für sie überraschend zu beobachten wäre, dass *gerade die zurückhaltenden Mädchen voll auf ihn abfahren*. Es wird hier zwar von Katrin nicht explizit auf Toms Geschlecht Bezug genommen, allerdings kann vermutet werden, dass hier implizit Verknüpfungen zwischen der Geschlechtszugehörigkeit der Kinder und dem Geschlecht von Tom hergestellt werden. Durch meine Nachfrage *Die Jungen?* offenbaren sich auch auf meiner Seite kollektivierende Vorstellungen von geschlechtlich bedingten Präferenzen, da ich anscheinend davon ausgehe, gerade Jungen würden auf Tom als Mann abfahren. So lässt sich hier die Vermutung aufstellen, dass sowohl Katrin als auch ich die den Kindern kollektiv unterstellte Präferenz für Tom zum einen mit dem Geschlecht der Kinder und zum anderen mit dem Geschlecht von Tom in Verbindung bringen. Indem das Interesse der Kinder an Tom sowohl an der Geschlechtszugehörigkeit der Kinder als auch von Tom festgemacht wird, wird *Geschlecht* somit das zentrale Erklärungsmittel für das Interesse der Kinder an Tom. Inwiefern gegebenenfalls stattdessen individuelle Charaktereigenschaften wie beispielsweise Temperament o. Ä. von Tom oder individuelle Vorlieben einzelner Kinder hier eine Rolle spielen könnten, wird von uns beiden nicht in Betracht gezogen bzw. zumindest nicht thematisiert. Im Laufe meiner darauffolgenden wöchentlichen Beobachtungen zeigte sich allerdings, dass fast alle Kinder an Tom interessiert schienen. Auch Katrins Antwort *„Nein, die auch, aber gerade auch die eher zurückhaltenden Mädchen“* auf meine Frage, ob die Jungen auf Tom abfahren würden, zeigt, dass im Grunde sowohl Jungen als auch Mädchen *auf Tom abfahren*. Durch die Interpretationsfolie Geschlecht wird dieser Sachverhalt jedoch verdeckt. Das heißt, die Präferenzen der Kinder für Tom am Faktor Geschlecht der Kinder festzumachen, könnte ein Reifikationsprozess sein. Denn an sich ist nicht aussagbar, ob das Geschlecht der Kinder tatsächlich ausschlaggebend dafür ist, dass sie Tom als neue Fachkraft positiv aufnehmen. Inwiefern ein von den Fachkräften und mir kollektiv nach dem Geschlecht der Kinder zugrundegelegtes Beobachtungsraster unsere Aussagen strukturiert, zeigt sich exemplarisch auch am Beispiel einer weiteren Sequenz. Darin erzählt mir die Fachkraft Katrin kurz nach meiner Ankunft in der Schatzinsel, warum zu jenem Zeitpunkt lediglich eine Gruppe von Mädchen im Gruppenraum ist:

> „Heute ist Tom da, und da sind die Jungen dann weg!“ „Ja? Ist das so?“ „Ja, total, fast wie im Klischee könnte man meinen. Die Mädchen fahren zwar auch voll auf ihn ab, aber schon vor allem die Jungen, wenn er da ist. Die sind dann nur auf ihn fixiert.“ In dem Moment werden wir von Leonie unterbrochen, die sich am Tisch stößt. Katrin tröstet sie.

Im Unterschied zu der zuvor genannten Sequenz ist hier die Rede davon, dass *die Jungen* im Besonderen auf Tom abfahren würden. Gleichzeitig wird auch hier wieder betont, dass die Mädchen ebenfalls *voll auf ihn abfahren*. Die Verteilung bzw. Zuordnung nach Präferenzen ist hier folglich genau entgegengesetzt: Zuvor war die Rede davon, dass zwar auch Jungen, aber die Mädchen speziell auf Tom abfahren würden. Jetzt ist es umgekehrt. In meinem Material zeigt sich wiederholt, dass von den Fachkräften entweder hervorgehoben wird, *die Mädchen* oder aber *die Jungen würden voll auf Tom abfahren*. Hier erfolgen kollektive Zuschreibungen, für die die Geschlechterdifferenz als Kriterium herangezogen wird, obwohl die Beobachtungen der Fachkräfte letztlich nicht mehr und nicht weniger aussagen, als dass zahlreiche Kinder – egal ob Jungen oder Mädchen – auf Tom *abfahren*. Inwiefern Toms Geschlecht das ausschlaggebende Kriterium für die Präferenzen der Kinder ist, ist ebenfalls nicht rekonstruierbar. So könnten wie gesagt beispielsweise individuelle, spezifische Eigenschaften seinerseits vielmehr der Auslöser dafür sein, dass die Kinder Tom als neue Fachkraft akzeptieren und als Spielpartner präferieren. Die Zuschreibungen der weiblichen Fachkräfte sind insofern spannend, da am Beispiel von Tom die Geschlechtszugehörigkeit der Fachkräfte ihrerseits erstmals eine Bedeutung erhält (vgl. Abschnitt C.2.4). Dabei gehen die Fachkräfte offenbar davon aus, dass nicht nur die Geschlechtszugehörigkeit der Fachkraft Tom für die Kinder relevant ist, sondern auch die jeweilige Geschlechtszugehörigkeit der Kinder. Das heißt, die Relevanz von Geschlechterdifferenz wird hier von den Fachkräften sowohl auf der Ebene der Fachkraft Tom als auch auf der Ebene der Kinder als Interpretationsfolie zur Erklärung kindlicher Spielpräferenzen angelegt.

Im Folgenden ein weiterer Sequenzausschnitt aus einem beiläufigen Gespräch mit der Fachkraft Anna kurz nach meiner Ankunft, der aufzeigen soll, wie sehr eine Beobachtungsperspektive auf Geschlecht Interpretationen von Situationen beeinflussen kann:

> Ich bekomme die Tür aufgemacht, ziehe mich an der Garderobe aus und gehe durch die Zwischenglastür in den Kindergartenraum. Anna begrüßt mich herzlich. Sie steht in der Tür zur Werkstatt, darin sehe ich mehrere Kinder um einen Tisch sitzen und malen. Ich sage etwas zu Anna wie „Ah, da wird wohl gemalt!“ „Ja, heute ist die Zahnärztin da, die den Kindern zeigt, wie man richtig Zähne putzt und wie wichtig Zahnpflege ist etc. Und sie hat auch ein paar Bilder zum Thema mitgebracht, die jetzt ausgemalt werden.“ Ich frage „Kommt die Dame denn jedes Jahr?“ „Ich glaube schon“. Sie lacht und sagt unvermittelt „Ist interessant, dass wieder nur die Mädchen malen, was? Richtig klischeehaft! Musste an dich denken, dass das ja wieder was für dich ist!“ Ich lache nickend „Ja, stimmt, es malen nur die Mädchen. Was machen die Jungen?“ Anna sagt etwas wie „Die werkeln und bauen!“ und zeigt in den Gruppenraum. Dort sitzen auf dem Boden mehrere Kinder, die mit Zahnfiguren und

Zahnbürsten hantieren. Mich überrascht nach Annas Aussage, dass nicht nur Jungen, sondern auch mehrere Mädchen dabei sitzen und mit dem Material hantieren. Ich gehe in den Gruppenraum und beginne zu filmen.

In diesem Sequenzabschnitt wird sichtbar, dass die Fachkraft Anna das Malen mit einer geschlechtlichen Präferenz von Mädchen verknüpft und auf diese Weise Geschlecht relevant setzt. Mit ihrer an mich adressierten Aussage *Ist interessant, dass wieder nur die Mädchen malen, was? Richtig klischeehaft!* rekurriert sie offenbar auf ein gängiges Stereotyp, dass Mädchen lieber malen als Jungen. Die Formulierung *wieder nur die Mädchen* deutet darauf hin, dass Anna scheinbar bereits häufiger beobachtet hat, dass lediglich Mädchen malen. Einerseits wird somit rekonstruierbar, dass die Fachkraft Geschlecht als Kategorie im Alltag der Kindertageseinrichtung augenscheinlich im Blick hat. Andererseits verdeutlicht ihre Anschlussäußerung *Musste an dich denken, dass das ja wieder was für dich ist!*, dass sie ihre Beobachtung bereits zu dem Zeitpunkt, als ihr die vermeintlich geschlechtliche Relevanz auffällt, gedanklich mit meiner Person verknüpft. Demnach scheint die Fachkraft sensibel für geschlechtliche Relevanzsetzungen im Feld zu sein, diese jedoch lediglich zu beobachten bzw. zu kommentieren, ohne (fachlichen) Einfluss auf entsprechende Relevanzsetzungen nehmen zu wollen. Auch ich kommentiere im Modus einer validierenden Feststellung, als ich antworte *Ja, stimmt, es malen nur die Mädchen.* Bei meiner anschließenden Frage *Was machen die Jungen?* greife ich analog zur geschlechtlichen Kollektivierung *Mädchen* von Anna auf die oppositionelle kollektive, geschlechtlich konnotierte Bezeichnung *Jungen* zurück. Während *die Jungen* bei Anna nur indirekt thematisiert wurden, als sie sagte, es malen *nur die Mädchen*, thematisiere ich diese Opposition nun konkret durch meine Frage. Annas Antwort *Die werkeln und bauen!* verweist analog zur Aussage *nur die Mädchen malen* auf kollektiv wirksame, gängige Geschlechterstereotypen hinsichtlich geschlechtlicher Präferenzen von Jungen und Mädchen. Im weiteren Verlauf der Sequenz erstaunt dann zweierlei: Zum einen passt die Beobachtung *Auf dem Boden sitzen mehrere Kinder, die mit Zahnfiguren und Zahnbürsten hantieren* nicht so recht zu der vorherigen Aussage, die Jungen *werkeln und bauen.* Zum anderen zeigt sich mir entgegen der vermeintlich eindeutigen, in den Aussagen von Anna enthaltenen oppositionellen Gegenüberstellung von „klischeehaften" Vorlieben von Jungen und Mädchen im Gruppenraum nun eine weniger eindeutige Geschlechtertrennung. So hantieren sowohl Jungen als auch Mädchen mit dem Material, das offensichtlich die Zahnärztin mitgebracht hat. Demzufolge kann man sagen, dass Anna hier eine geschlechtliche Relevanzsetzung aufmacht, die sie zwar den Kindern zuschreibt, die aber vielmehr ihrer Wertung der Situation entspricht, also ihre eigene geschlechtliche Relevanzsetzung darstellt. Diese irritiert mich letztlich, weil die – wenn auch durch meine Frage *was machen die Jungen?* gege-

benenfalls evozierte – in Annas Aussage enthaltene deutlich stereotype Geschlechtertrennung im Gruppenraum so nicht existiert.

Strenggenommen reifiziert Anna hier kollektive Geschlechterstereotype, die der konkreten Situation bzw. der beobachteten Gruppenverteilung der Kinder im Feld so nicht entsprechen. Alles in allem zeigt sich hier exemplarisch, wie Geschlechterdifferenz von den Fachkräften als Interpretationsfolie für Alltagssituationen herangezogen wird, wobei nicht immer ausgeschlossen werden kann, dass es sich dabei nicht letztlich um Reifikationsprozesse der Fachkräfte handelt, wodurch geschlechtliche Relevanzen potenziell überinterpretiert bzw. als Folie aufoktroyiert werden. Hier zeigen sich folglich Analogien zwischen alltäglichen und wissenschaftlichen Interpretationen sozialer Situationen (vgl. hierzu Abschnitt B.II.2. und Abschnitt C.5.). In diesem Sinne sind die unter Abschnitt C.2.2. als *neutrale* BeobachterInnen bzw. KommentatorInnen betitelten Fachkräfte nur vermeintlich neutral, wenn es um geschlechtliche Relevanzsetzungen geht.

2.7 Ungleichheitskonstruktionen im Kontext von Geschlechterdifferenzierungen

Im nun folgenden Abschnitt stehen Ungleichheitskonstruktionen im Mittelpunkt der Betrachtung. Mir geht es hier darum aufzuzeigen, dass auf Ebene der Geschlechterkonstruktionen zwar Geschlecht nicht *per se* als Ungleichheit verstanden werden sollte, aber ein Fokus auf Prozesse des *doing gender* nichtsdestotrotz auch Ungleichheitskonstruktionen abbilden kann. Im Rahmen meiner teilnehmenden Beobachtung ließen sich aufseiten der Fachkräfte zahlreiche, meist unbewusste Ungleichheitskonstruktionen rekonstruieren. So beinhaltet das unter Abschnitt C.2.3. ausführlich dargelegte Adventskalenderritual etwas, das ich als eine potenziell ungleichheitskonstruierende Geschlechterdifferenzierung bezeichnen würde. Zur Veranschaulichung ein einzelner Ausschnitt aus der Sequenz:

> „Es ist Wahnsinn, dieses Jahr haben wir extra nicht für Mädchen und Jungen eingepackt und die Mädchen haben aber bis jetzt IMMER das rosane bekommen. Es passte bis jetzt immer!“ sie lacht. Ich frage nach „Wie war es letztes Jahr, habt ihr da vorher festgelegt, für wen was ist?“ „Ich weiß es gar nicht mehr. Aber dieses Jahr hatten wir überlegt, Namen drauf zu schreiben, um etwas zu lenken, wer was bekommt. Dann haben wir es aber extra gelassen. Aber es ist witzig, alle Mädchen haben die rosanen bekommen. Die Mädchen haben zwar schon mal die blauen oder gelben bekommen, was ja nichts Besonderes ist, aber die Jungs nie die rosanen.“ Es herrscht allgemeiner Trubel, es wird lauter. Die Fachkraft Natascha kommt in den Raum, ich weiß nicht, wo sie vorher war. Sie scheint gehört zu haben was Vanessa zu mir gesagt hat und fragt diese

lachend „Passt es wieder?“ Vanessa nickt. Natascha lachend „Melanie, das ist ja was für dich!“.

Anhand der Kommentierungen der Fachkräfte Vanessa und Natascha wird in dieser Sequenz hinsichtlich der Übereinstimmung von rosafarbigen Adventskalendergeschenken und Mädchensein ein gemeinsames Orientierungsmuster der Fachkräfte rekonstruierbar, nämlich das der *Passung* im Zusammenhang mit Geschlechtszugehörigkeit. Damit hat die Verbindung „rosa und Mädchensein“ nicht den Charakter einer zu überprüfenden Hypothese, sondern wird als unhinterfragte Grundordnung im Kollektiv der Fachkräfte als akzeptiert konstruiert. Auf Basis von Vanessas Aussagen wird darüber hinaus eine versteckte Beschränkung von Möglichkeiten für *die Jungs* sichtbar: Es wird erwähnt, dass die anderen vorhandenen Farben gelb und blau ebenfalls für Mädchen möglich waren. Damit stehen den Mädchen prinzipiell alle drei Möglichkeiten offen, auch wenn eine farbliche Hierarchisierung durch das Konzept der Passung *rosa und Mädchensein* erfolgt. Die indirekt vermittelte „Nichtpassung für Jungen“ beinhaltet zwar nicht zwangsläufig, dass für Jungen die Farbe rosa nicht auch als Geschenkfarbe möglich gewesen wäre, dieser Fall wäre jedoch aus Sicht der Fachkraft vermutlich als eine *„Abweichung (der Normordnung)“* gedeutet worden. So wird in der Sequenz zunächst eine Vorstellung von Mädchensein konstruiert: Zwar sind alle drei Farben für sie möglich, aber rosa ist ganz deutlich im Sinne von *ausschließlich* dem Mädchensein zugeordnet. Gleichzeitig wird ein Bild von Jungensein konstruiert, das ihnen insgesamt weniger Farboptionen und keine eigene *passende Farbe* zuordnet. Alternativ wäre hier ebenso eine stereotype Zuordnung zu blau als „Jungenfarbe“ denkbar gewesen. Dies scheint hier nicht der Fall zu sein. Somit verdeutlicht sich in den Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte eine unterschiedliche Qualität im Hinblick auf Jungen- oder Mädchensein. Im Anschluss an die Definition von Luhmann (1995, vgl. Abschnitt A.I.2.5) könnte hier folglich von einer Ungleichheitskonstruktion gesprochen werden, die sich durch ihre Nicht-Invertierbarkeit von einer Differenzkonstruktion unterscheidet. Zwar ist durch das Unterlassen von vorab festgelegten geschlechterstereotypen Farbzuordnungen bei der Geschenke-Auswahl gerade die Vermeidung von potenziell benachteiligenden bzw. vereinseitigenden Ungleichheitszuschreibungen seitens der Fachkräfte intendiert, allerdings konterkarieren die im Modus des Scherzhaften geäußerten Geschlechterstereotypen die ursprüngliche Intention.[149]

Eine weitere Sequenz, die Ungleichheit im Sinne von Beschränkung von Möglichkeitsräumen im Kontext von Geschlecht verdeutlicht, ereignete sich

149 Zwar sei dahingestellt, inwiefern diese Bewertung der Fachkräfte – wenn auch potenziell ungleichheitskonstruierend – tatsächlich mit Ungleichheit einhergeht. Siehe hierzu die Diskussion zum Verhältnis Differenz und Ungleichheit in Abschnitt D.

an einem Vormittag, an dem ich das zweite Mal verstärkt in der Krippengruppe teilnehmend beobachtete. Nach dem Frühstück im ersten Stockwerk finden sich alle Erwachsenen und Kinder der Krippengruppe in der Garderobe im Erdgeschoss zum Anziehen zusammen, wo bereits einige Kinder der Kindergartengruppe sind, die sich ebenfalls anziehen, um nach Draußen zu gehen:

> In der Garderobe werden die Krippenkinder umgezogen. Ich helfe mit, ziehe nacheinander ein paar Kindern die Schuhe und Jacken an. Mathias 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!“. Antonia kommt dazu, deutet auf ihre Sweatjacke und sagt „Ich habe Blumen drauf!“ „Ja“, bestätige ich. Mathias sagt daraufhin „Ich habe auch Blumen drauf“ und deutet ebenfalls auf seine Jacke. Ich nicke. 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“. Mathias und ein paar andere Kinder, die schon angezogen sind, werden in den Garten gelassen.[150]

Durch meine Beschreibung bzw. Bewertung der Jacke als *mädchentypisch* verweise ich als Forscherin auf der einen Seite auf eine stereotype, an kollektiven Orientierungsmustern angelegte Vorstellung von Geschlechterdifferenz und dramatisiere diese durch meine gedankliche Zuschreibung. Auf der anderen Seite verbalisiere ich dieses Orientierungsmuster nicht vor Mathias, sondern hebe die Jacke in der Interaktion mit ihm positiv hervor. Somit trage ich die stereotype Geschlechterzuschreibung auf kollektiver Ebene nicht automatisch an das Individuum Mathias heran. Stattdessen bestätige ich durch die positive Konnotation Mathias mit seiner Jacke und konterkariere meine zuvor gemachten stereotypen Vorannahmen. Implizit schreibe ich durch mein Kompliment *schicke Jacke* Mathias einen offenen Möglichkeitsraum zu, indem ich mich ihm gegenüber von Restriktionen aufgrund von kollektiven Geschlechterstereotypen distanziere. Auch die Fachkraft Steffie scheint an diese gesellschaftlich wirksamen Vorannahmen von kollektiven,

150 Bei dieser Sequenz und den nachfolgenden Interpretationsausschnitten handelt es sich wiederum um Textteile, die ich bereits in Kubandt (2015) veröffentlicht habe.

stereotypen Geschlechtervorlieben anzuknüpfen, indem sie die Jacke ebenfalls thematisch aufgreift und ihren Zweifel an der Zugehörigkeit zu Mathias äußert. Mein vorhergehender innerer Monolog lässt stark vermuten, dass auch Steffie die Jacke eher als mädchentypisch einordnet und sie es deshalb als nicht plausibel erachtet, dass Mathias als Junge eine solche Jacke besitzt. Hier zeigt sich, wie präsent kollektive Geschlechterstereotype sind, aber auch wie unterschiedlich der Umgang damit sein kann. So wird deutlich, dass die Fachkraft und ich offensichtlich ähnliche stereotype Vorannahmen zu Geschlechtervorlieben mitbringen, die sich an einem gesellschaftlich-kulturell bedingten konjunktiven Erfahrungsraum (Mannheim 1980) orientieren. Im Vergleich zur Fachkraft Steffie entdramatisiere ich meine Vorurteile, indem ich Mathias' Jacke positiv hervorhebe. Steffie scheint hingegen aufgrund ihrer Vorannahmen die Zuordnung der Jacke zu Mathias in Frage zu stellen und konfrontiert ihn (indirekt) damit. Über die Motive der Fachkraft kann nur spekuliert werden, im Hinblick auf mich als Forscherin ist jedoch zu vermuten, dass ich bedingt durch mein theoretisches Vorwissen und meinem Fokus auf Prozesse des *doing gender* in der Kindertageseinrichtung für eigene geschlechtliche Vorannahmen sensibilisiert bin. So scheint es plausibel, dass ich aufgrund dieses theoretischen Hintergrundwissens meine stereotypen Vorannahmen im Unterschied zur Fachkraft Steffie in der Interaktion mit Mathias bewusst konterkariere. Hier wird deutlich, dass AkteurInnen einen Spielraum haben, sich situativ unterschiedlich gegenüber sozialen Repräsentationen zu verhalten: Im vorliegenden Fall entdramatisiere ich die stereotype Normvorstellung, die Fachkraft (re)produziert sie. Das spezifisch ungleichheitskonstruierende Moment ist dabei die Konfrontation Mathias' mit dem Infragestellen der Jackenzugehörigkeit. Während im Rahmen der Analysen des Adventskalenderrituals eine kollektiv unterstellte Passung von Mädchen und rosa konstruiert wurde, erfolgt hier eine Konstruktion von Nichtpassung. Hier zeigt sich folglich wieder ein Moment der Nicht-Invertierbarkeit, die die Zuschreibung der Fachkraft prägt, während ich die potenzielle Nicht-Invertierbarkeit durch meinen Kommentar situativ aufhebe. Alles in allem lässt sich folglich festhalten, dass sich im Rahmen der Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte unter anderem auch Ungleichheitskonstruktionen rekonstruieren lassen. Geschlechterkonstruktionen allerdings *per se* oder *lediglich* als Ungleichheitskonstruktionen zu thematisieren, wäre ausdrücklich verkürzt (vgl. Abschnitt D.)

3. Exkurs: Die Geschlechterkonstruktionen der Eltern – Zur Frage *Natur vs. Kultur*?

Wenngleich in erster Linie Fachkräfte und Kinder in den Sinn kommen, wenn von AkteurInnen in Kindertageseinrichtungen die Rede ist, so möchte

ich dennoch im Rahmen eines Exkurses die AkteurInnengruppe der Eltern mit deren Geschlechterkonstruktionen in den Blick nehmen.

Auch wenn es sich bei der Kindertageseinrichtung Schatzinsel um eine Elterninitiative handelt und die Eltern sich aktiv an den Planungen und Durchführungen von Angeboten und der Erstellung des Konzepts beteiligen, treten sie im Kita-Alltag in den Hintergrund und sind nur während der Bring- und Abholzeiten oder bei spezifischen Angeboten wie beispielsweise Elternabenden, Festen und Ausflügen anwesend. Während meiner teilnehmenden Beobachtungen begegnete ich den Eltern in der Regel lediglich kurz morgens oder nachmittags, wenn sie ihre Kinder in die Einrichtung brachten oder abholten. Häufig fanden dabei gerade morgens kurze Tür-und-Angel-Gespräche zwischen den Eltern und den Fachkräften statt, die von Absprachen zur Abholzeit, zu den Kindern und zum Teil auch durch Privates geprägt waren.

Die Eltern agieren mehr im Hintergrund, auch wenn sie eine wichtige Rolle einnehmen und sich die Fachkräfte gleichsam als DienstleisterInnen verstehen, die versuchen, den Erwartungen der Eltern gerecht zu werden. Dieses spezifische Verhältnis fiel mir besonders während der Teilnahme an einem Elternabend auf, an dem die Kindergartengruppenleitung Katrin mit den Eltern über verschiedene Inhalte und Termine verhandelte, die die nächsten Wochen in der Einrichtung anstanden.

> Ich merke, dass es in dieser Elterninitiative schon ganz klar seitens der Eltern ist zu bestimmen. Katrin verhält sich in der Diskussion eher zurückhaltend, diplomatisch, manchmal wirkt sie auf mich auch etwas hilflos im Hinblick auf die Diskussionen mit den Eltern.

Während meiner teilnehmenden Beobachtung lernte ich nach und nach auch ein paar Elternteile kennen, auf die ich zu Beginn meiner Erhebungsphase aktiv zuging und mich persönlich vorstellte. Anknüpfend an die Vorstellung meiner Person und des Projekts zur Erklärung, warum ich vor Ort bin, ergaben sich interessante Gespräche mit den Eltern, die spannende Aspekte zur Thematik Relevanzsetzungen im Zusammenhang mit Geschlecht beinhalten. Beginnen möchte ich mit einer Sequenz eines kurzen Gesprächs mit einer Mutter, das sich relativ zu Beginn meiner Erhebungsphase ergab:

> Ich gehe wie die anderen der Kindergartengruppe raus in den Außenbereich, stelle mich einer Mutter vor und erzähle ihr kurz von meinem Projektthema. Sie springt direkt auf das Thema Geschlecht an und erzählt: „Ich dachte ja immer, im Hinblick auf Geschlecht sei alles sozial gemacht, aber mein Sohn hat schon als Säugling deutliche Präferenzen für Technisches gezeigt. Damit muss es ja eine biologische Ursache haben“. Ich erzähle ihr von den aktuellen wissenschaftlichen Debatten, die die biologischen Ursachen für Geschlechterunterschiede deutlich vernachlässigen bzw. zum Teil völlig negieren. Sie scheint interessiert,

bleibt aber bei ihren erfahrungsbasierten Thesen, dass die Geschlechterinteressen natürlich bedingt sein müssen.

Im Anschluss an meine kurze Projektvorstellung, die der Mutter gegenüber vermutlich als eine Art Legitimationsfolie für meine Anwesenheit in der Einrichtung dienen soll, knüpft die Mutter an die Geschlechterthematik der Studie an, indem sie eine Art Stellungnahme bzw. eine Positionierung gegenüber der von ihr implizit thematisierten Frage vollzieht, woher Geschlecht bzw. geschlechtliche Unterschiede kommen. Entgegen der lange von ihr angenommenen These, *im Hinblick auf Geschlecht sei alles sozial gemacht*, verweist sie darauf, durch die persönlichen Erfahrungen mit ihrem eigenen Sohn von dieser Annahme abgekommen zu sein. Ihre Ursprungsthese verweist auf eine soziale Gemachtheit[151] von Geschlecht und setzt somit auf *kollektiver Ebene* an, da in einer solchen Vorstellung andere Individuen, historisch-kulturelle und auch gesellschaftliche Strukturen etc. als Einflussfaktoren auf Geschlecht mit eingeschlossen gedacht werden können. Aufgrund ihrer Beobachtungen und Erfahrungen mit ihrem Sohn als Säugling vertritt sie mittlerweile allerdings die These, dass stattdessen die *individuelle Ebene* des einzelnen Menschen im Sinne von biologischen Ursachen – vermutlich rekurriert sie dabei auf genetische Anlagen – die ausschlaggebende Ebene für die Ausbildung von geschlechtlichen Präferenzen und Unterschieden ist.[152] Man könnte sagen, der Einzelfall ihres Sohnes hat aus ihrer Sicht ihre Ursprungsthese falsifiziert. Indem sie betont, *mein Sohn hat schon als Säugling deutliche Präferenzen für Technisches gezeigt*, stellt sie dem *sozialen Geworden-Sein* ein bereits in den biologischen Anlagen beinhaltetes *individuelles Gegeben-Sein* von Geschlecht gegenüber. Ihre ursprüngliche Annahme, die an die Thesen von Simone de Beauvoir und die späteren Entwicklungen der Geschlechterforschung im Kontext der konstruktivistischen Wende erinnern (vgl. Abschnitt A.I.1.2.), ist für sie demnach nicht mehr überzeugend, da ein Säugling für sie scheinbar noch nicht auf etwas *Gewordenes* zurückgreifen kann, sondern lediglich auf bereits *Gegebenes*. Das hat die Mutter offenbar dazu veranlasst, ihre Überzeugung zu ändern. Interessant ist daran, dass es für sie anscheinend nur die Option *entweder* Gewordensein *oder* Gegebensein zu geben scheint. Somit werden *soziale* versus *biologische Ursachen* als Gegensatzpaar dargestellt, die sich je nach Positionierung für die eine oder die andere Seite jeweils offenbar automatisch ausschließen.

151 Ich greife im Folgenden bewusst auf den etwas umständlichen Begriff der „*Gemachtheit*" zurück. Würde ich hierbei von sozialer *Konstruktion* sprechen, wäre damit ggf. fälschlicherweise auf spezifische wissenschaftliche Positionen verwiesen, zu denen an dieser Stelle keine Aussage getroffen werden kann.

152 Die Frage nach dem Verhältnis Natur oder Kultur im Hinblick auf den Ursprung von Geschlechterdifferenz ist demnach immer auch die Frage nach dem Verhältnis Individuum versus Kollektiv bzw. Subjekt oder Gesellschaft.

Allerdings wird aus ihrer Formulierung *Damit muss es ja eine biologische Ursache haben* nicht ersichtlich, ob sie damit geschlechtliche Konstruktionen und das Gemachtsein von Geschlechterdifferenzen völlig ausschließt. Denn in ihrer Ursprungsthese spricht sie implizit mehrere Aspekte zu Geschlecht an, indem sie davon spricht *im Hinblick auf Geschlecht sei **alles** sozial gemacht*. Im Kontext der neuen These spricht sie von Geschlecht in einem singulären Modus, wenn sie sagt: *Damit muss **es** ja eine biologische Ursache haben.* Es ist lediglich rekonstruierbar, dass sie von der These, *alles* sei gemacht, abgekommen ist. Allerdings scheint sie den Aspekt sozialer Gemachtheit mittlerweile deutlich zu vernachlässigen, denn obwohl ich ihr von aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen und Erkenntnissen berichte, die für das soziale Gewordensein und die Konstruktion von Geschlechterunterschieden sprechen, lässt sie das nicht an ihrer neuen These zweifeln.

Interessant ist, dass ich einige Wochen danach erneut ein Tür-und-Angel-Gespräch mit einer anderen Mutter habe, die aus den gleichen Gründen zu einer ähnlichen Überzeugung kommt, was Thesen zum Ursprung von Geschlechterunterschieden angeht. Dieses kurze Gespräch ergab sich spontan im Kontext einer Bringsituation, während ich bereits im Mattenraum mit diversen Kindern spielte.

> Ich rede im Mattenraum kurz mit einer Mutter, die hereinkommt und freundlich „Hallo“ sagt. Sie kennt mich noch nicht, ich stelle mich namentlich vor und erzähle knapp von meinem Projekt. Als ich von den Konstruktionen von Geschlecht berichte und aktuellen Geschlechterdiskursen, sagt sie lachend: „Das sind ja die alten Diskussionen aus den 70ern!“ Seit sie ihre Kinder habe, ein älterer Junge, der schon in der Schule ist und Lina merke sie, „wie viel eigentlich im Kind sein muss, also angeboren“. Der große Bruder hätte schon von Anfang an Interesse an technischem und spezifischem Spielmaterial gehabt, Lina hätte das auch alles bekommen, hätte sie aber nie interessiert. „Viel muss schon da sein“ betont sie erneut. Interessant finde ich auch, dass sie meinen eigenen ersten Eindruck im Hinblick auf die Schatzinsel bestätigt, ohne dass ich ihn äußere: „Dadurch, dass die Schatzinsel relativ wenig Spielzeug im Angebot hat, sind die Spiele im Mattenraum doch ähnlicher und nicht so geschlechterstereotyp, weil die Kinder freier und kreativer sein können.“ Ich bestätige ihren Eindruck und erzähle, dass ich auch häufig gemeinsame Spiele beobachten würde. Die Mutter fragt scheinbar überrascht: „Ja? Ich habe eher den Eindruck, es ist mehr als noch vor ein paar Jahren in der Schatzinsel. Mein großer Sohn war auch hier, da war es noch weniger getrennt und das Miteinander noch stärker. Aber ist ja schön, wenn es doch immer noch mehr so ist, als man denkt.“

Im Gespräch mit dieser Mutter wird deutlich, dass sich auch diese aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen mit ihrem älteren Sohn und der Tochter Lina

in der Frage, wo geschlechtliche Unterschiede herkommen, deutlich für biologisch-genetische Anlagen ausspricht, indem sie darauf verweist, *wie viel eigentlich im Kind sein muss, also angeboren.* Interessant ist, dass sie die nach wie vor aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen um die Konstruktion von Geschlecht, von denen ich berichte, älteren Diskussionen aus den 1970er Jahren zuordnet und diese durch ihr Lachen als nicht ernstzunehmend darstellt. Zumindest kann ein Überraschtsein ihrerseits über die anhaltende Gültigkeit der aus ihrer Sicht eher veralteten Thesen rekonstruiert werden. Hier zeigt sie zumindest eine vage Kenntnis verschiedener Diskurse um Geschlecht, was zum einen heißen könnte, die Mutter hat sich selbst mit wissenschaftlichen Thesen auseinandergesetzt oder aber sie rekurriert auf öffentliche-politische Debatten aus der Zeit der feministischen Diskussionen der 1970er, die durch die Thesen von Simone de Beauvoir auch in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit in Deutschland rezipiert wurden. Auffällig ist zudem die analoge Argumentation zu den Aussagen der erstgenannten Mutter: Der den beiden Müttern vertrauten These einer sozialen Konstruiertheit/Gemachtheit von Geschlecht werden die persönlichen Erfahrungen mit den eigenen Kindern gegenübergestellt, die nach Aussage beider Mütter eindeutig für angeborene geschlechtliche Differenzen sprechen und an den Thesen des sozialen Gewordenseins zweifeln lassen. Aufschlussreich ist auch, dass beide Mütter das Interesse an Technischem automatisch als männlich konnotiert einordnen. Hier zeigt sich eine interessante Argumentationslogik, die aus sozialkonstruktivistischer Sicht wie folgt kommentiert werden könnte: Die Verknüpfung von Männlichkeit mit technischem Interesse wird hier als Begründungsmuster herangezogen, um biologische Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu bestätigen. Dabei wird jedoch nicht reflektiert, dass es sich bei der Verknüpfung von *männlich* und *Technikinteresse* um eine sozial-kulturell angenommene Konvention handelt. Die Zuordnung und die damit einhergehende Unterscheidung von männlichen und weiblichen Eigenschaften sind der Beobachtung demnach bereits vorgängig, d.h. innerhalb einer solchen Argumentationslogik lautet die Folie männlich versus weiblich, es handelt sich demnach um eine Reifizierung von bestehenden geschlechtlichen Stereotypen und eben nicht um einen biologischen Beleg. Man könnte hier auch von einem Zirkelschluss sprechen. Es wird hier nicht berücksichtigt, dass sich die Beantwortung der Frage, *woher* Geschlechterunterschiede kommen, der Beobachtung entzieht.

Während die erstgenannte Mutter biologische Unterschiede bereits durch das Interesse ihres männlichen Säuglings an Technischem, d.h. männlich Konnotiertem als gegeben und belegt ansieht, verweist die zweite Mutter auf eine weitere, ergänzende Argumentation: Auch sie sieht biologische Anlagen als Ursache für die aus ihrer Sicht eindeutig von Anfang an geschlechtlich konnotierten Interessen ihres Sohnes an technischem Spielzeug. Ein weiterer Beleg für das Vorhandensein geschlechtlicher Präferenzen ist jedoch darüber

hinaus für sie das Desinteresse ihrer Tochter Lina, die das gleiche Spielzeug offeriert bekam und im Gegensatz zu ihrem älteren Bruder kein Interesse daran gezeigt habe. Die dahinterliegende Argumentation lautet demnach, dass Lina – obwohl sie in ihrem direkten sozialen Umfeld diverse Möglichkeiten erhalten hat, genau wie ihr Bruder Interesse an typischerweise männlich zugeordneten Gegenständen auszuleben –, sich jedoch nicht für männlich konnotiertes Spielzeug interessieren würde, was für die Mutter für das Vorhandensein angeborener geschlechtlicher Präferenzen spreche. Diese Mutter schließt jedoch die Möglichkeit der sozialen Konstruktion und den Einfluss anderer Faktoren in ihren Aussagen nicht völlig aus. Dies wird zum einen anhand folgender Formulierung deutlich: *Wie viel eigentlich im Kind sein muss, also angeboren*, die sie kurz darauf erneut betont: *Viel muss schon da sein.* Wenngleich ihrer Aussage nach im Hinblick auf Geschlecht bereits *viel angeboren* bzw. *per se da sein* müsse, schließt sie nicht automatisch aus, dass andere Anteile sozial konstruiert sein könnten, da sie nicht davon ausgeht *alles,* sondern *viel* wäre gegeben. Zum anderen verweisen die weiteren Aussagen der Mutter auf den von ihr beobachteten Einfluss äußerer Faktoren auf unterschiedliche Spielpräferenzen der Kinder. So äußert die Mutter im weiteren Gesprächsverlauf ihre Beobachtung, dass durch den Einfluss der Einrichtung für die Kinder die Möglichkeit bestehe, mehr gemeinsam und weniger geschlechterstereotyp zu agieren, da es in der Schatzinsel wenig Spielzeug gäbe. Interessant sind an den Aussagen der Mutter vor allem zwei Dinge: Zum einen verweist sie am Beispiel der Einrichtung Schatzinsel auf den Einfluss des sozialen Umfeldes auf das Ausleben von geschlechtlichen Vorlieben von Kindern. Indem die Einrichtung nur wenig Spielmaterial zur Verfügung stellt, sei das Spiel der Kinder *ähnlicher* – sie meint hier wohl implizit das Spiel von Jungen und Mädchen – und das Spiel sei *nicht so geschlechterstereotyp, weil die Kinder freier und kreativer sein können.* Das heißt, durch die Möglichkeiten, die die Einrichtung bietet bzw. eben nicht bietet, ergeben sich aus Sicht der Mutter für die Kinder spezifische Freiheiten und Möglichkeiten, die sie sonst nicht hätten. Zum anderen macht sie hier eine andere Dimension relevant, die sie im Kontext der zuvor geäußerten These *vieles sei schon da* nicht thematisiert hat, nämlich ihren bzw. den Einfluss des direkten Umfeldes auf die Vorlieben ihres Sohnes im Hinblick auf seine als Säugling gezeigten vermeintlich geschlechtlich orientierten Präferenzen. Während sie im ersten Teil des Gespräches diesen Aspekt nicht thematisiert, wird er im Folgenden am Beispiel der Schatzinsel deutlich hervorgehoben. Der Einrichtung wird somit ein „aktiver" Part und die Möglichkeit der Einflussnahme auf Geschlechterdifferenzen attestiert, während im Rekurs auf die biologischen Ursachen zu Beginn dem sozialen Umfeld eher eine scheinbar „passive" Rolle zugeschrieben bzw. diese Ebene zumindest im Gespräch marginalisiert wird. Es kann allerdings auch so gedeutet werden, die Mutter vermute, dass wenn die Möglichkeit für die Kinder bestehe, auf

geschlechterstereotypes Spiel bzw. Spielzeug zurückzugreifen, diese Spiele dann von den Kindern favorisiert würden. Wenn diese Möglichkeiten allerdings nicht gegeben sind, nähern sich die Spielgewohnheiten zwischen Jungen und Mädchen an und es wird mehr gemeinsam agiert, d.h. Jungen und Mädchen spielen miteinander.[153] Interessant ist, dass das, was die Mutter als *freier und kreativer sein können* bezeichnet, dann gegebenenfalls aus kindlicher Sicht nicht das Favorisierte wäre und von ihnen nicht als Wahlfreiheit empfunden würde.[154] Hier zeigen sich somit bei der Mutter Sollens-/Wunschvorstellungen bzw. ihre favorisierte Position, nämlich die Annäherung der Geschlechter und das Vermeiden von Unterschieden. Das heißt, auch wenn die Mutter von angeborenen Unterschieden ausgeht, scheint sie es zu favorisieren, wenn diese in den Hintergrund treten. Ihre Präferenz wird auch durch ihre Frage und Kommentierung der von mir geäußerten Beobachtungen zu einem häufig gemischtgeschlechtlichen Spielalltag in der Schatzinsel sichtbar: *„Ja? Ich habe eher den Eindruck, es ist mehr als noch vor ein paar Jahren in der Schatzinsel. Mein großer Sohn war auch hier, da war es noch weniger getrennt und das Miteinander noch stärker. Aber ist ja schön, wenn es doch immer noch mehr so ist, als man denkt."* Es wird ersichtlich, dass die Mutter während der Kindergartenzeit ihres Sohnes in der gleichen Einrichtung andere Beobachtungen zum Verhältnis von gleich- und gemischtgeschlechtlichem Spiel gemacht hat, als zum Zeitpunkt meiner Beobachtungen, als ihre Tochter Lina die Einrichtung besucht. Demzufolge ist das Thema Geschlecht nicht nur meine wissenschaftliche Perspektive, sondern ein Fokus, der auch für die Mutter von Interesse zu sein scheint. Des Weiteren scheint sie meinen Eindruck von den Spielgewohnheiten der Kinder ihren eigenen Eindrücken vorzuziehen, denn sie kommentiert meine Beobachtungen als positiv. Hier zeigt sich auch, dass sie mich zumindest in diesem Punkt als Expertin für das Thema Geschlecht respektiert bzw. meiner Aussage Vertrauen schenkt.

Die Erfahrung, in meiner Rolle als Forscherin im Feld durch den Fokus auf Geschlecht als eine Art „Geschlechterexpertin"[155] angesehen zu werden, mache ich nicht nur mit den Fachkräften der Einrichtung, sondern wiederholt auch mit Eltern. Das zeigt sich beispielsweise auch an einem Elternabend im November 2011 nach etwa fünf Monaten teilnehmender Beobachtung. Im

153 Auf ähnliche Argumentationslogiken habe ich im Abschnitt A.II.2.2. innerhalb des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (2012) hingewiesen.

154 Denn in diesem Fall verknüpft die Mutter Freiheit mit der Begrenzung von Möglichkeiten, was wie ein Widerspruch anmutet.

155 Dies könnte man so interpretieren, dass bereits zu Beginn meines Projektes seitens der erwachsenen FeldakteurInnen unterstellt wird, ich müsse auf dem Gebiet meines Forschungsthemas *per se* bereits eine Expertin sein. Im Sinne des häufig im Alltagswissen, aber auch in wissenschaftlichen Kontexten angenommenen Primats von Theorie vor Praxis scheint dieser Eindruck erklärbar.

Vorfeld des Elternabends wurde ich von den Fachkräften gebeten, meine Beobachtungen und ersten Erfahrungen in der Einrichtung im Rahmen des Elternabends zu präsentieren und ihnen mein Projekt ausführlich darzustellen. Meine Präsentation an dem Abend besteht aus einer kurzen mündlichen Skizze meines Vorhabens, nach der ich ein exemplarisches, pseudonymisiertes Beobachtungsprotokoll von einem gesamten Tag in der Schatzinsel vorlese, um aufzuzeigen, welche Art von Daten ich bei meinen Beobachtungen generiere:

> Ich bin insgesamt etwas überrascht, dass ich anscheinend in der Rolle der „Geschlechter-Expertin" anerkannt werde, da viele Nachfragen zum Thema Geschlecht kommen. Aber für die meisten Eltern scheinen meine Überlegungen z.T. neu zu sein. Auch scheinen meine Beschreibungen der Beobachtungen das Alltags nicht kritisch hinterfragt zu werden. Ich hätte viel mehr erwartet, dass einige meiner Beobachtungen (ich erzähle die gleichen Beobachtungen und Szenen wie gestern bei der Teamsitzung) von den Eltern als ExpertInnen ihrer Kinder kritisch hinterfragt werden. Meine Bedenken, die Eltern könnten sehr kritisch sein, waren anscheinend unbegründet. Ich bin erleichtert.

Des Weiteren mache ich an besagtem Elternabend erneut die Erfahrung, dass im Austausch mit den Eltern sehr häufig die Frage danach, woher Geschlechterunterschiede kommen bzw. wie diese entstehen, im Zentrum der Aufmerksamkeit steht:

> Ich bin etwas nervös, rede sehr schnell, während ich mein Projekt und den Sinn ethnographischer Studien beschreibe und schlage dann vor, die pseudonymisierte Beobachtung vorzulesen. Während ich die verschiedenen beobachteten Szenen des Tages beschreibe, wird an einigen Stellen über Kommentare der Kinder und einzelne Szenen gelacht. Nachdem ich mit meiner Projektvorstellung fertig bin, kommt es zu einem regen Austausch zwischen den Eltern und mir. Einige Eltern betonen, wie spannend doch mein Projekt und meine Beobachtungen seien, fragen mich danach, wie einzelne Szenen ausgegangen sind oder nach Thesen zu Geschlechterunterschieden. Ich werde von einem Vater gefragt: „Untersuchen Sie auch, wo die Unterschiede herkommen und berücksichtigen Sie auch so etwas wie zwei schwule Väter oder auch Geschwisterkonstellationen?". Ich verneine und erkläre, dass es mir nicht um die Frage des „woher", sondern vielmehr um das „wie" gehen würde. Es kommen einige interessierte Nachfragen, es wird auch spekuliert, wer im pseudonymisierten Beobachtungsprotokoll wer ist, ich verrate aber nichts und werde auch nicht direkt gefragt.

Ähnlich wie in den Tür-und-Angel-Gesprächen mit den beiden Müttern thematisiert auch ein Vater an einem Elternabend die Frage nach den Ursachen

bzw. dem Ursprung von Geschlechterunterschieden. Im Unterschied zu den Aussagen der Mütter, die eigene Positionierungen hinsichtlich der Beantwortung der Frage nach den Ursachen geschlechtlicher Präferenzen äußern, enthält die Frage des Vaters keine derartige persönliche Stellungnahme. Allerdings verweist seine Formulierung darauf, dass er von Unterschieden zwischen den Geschlechtern ausgeht, wenn er fragt *wo die Unterschiede herkommen.* Interessant ist auch die Erweiterung des Kontextes der Frage um die Themen *schwule Väter* und *Geschwisterkonstellation*. Ob er die letztgenannten Aspekte in direkter Verknüpfung zur Frage nach den Ursachen für Geschlechterunterschiede oder als eigenständige, ergänzende Fragen ansieht, wird nicht klar. Allerdings scheint der Vater durch die thematischen Ergänzungen eher auf äußere, soziale Einflüsse – besonders im Hinblick auf das Thema schwule Väter, das mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen einhergeht – zu rekurrieren als auf biologische Anlagen für Geschlechterunterschiede, wie die genannten Mütter.

Insgesamt wird somit deutlich, dass die Frage nach dem Ursprung von geschlechtlichen Unterschieden nicht nur wissenschaftliche Debatten der Geschlechterforschung prägen (vgl. Abschnitt A.I.2.1.), sondern auch im Alltagsverständnis von Eltern im Kontext von Geschlecht eine große Bedeutung hat. Interessant ist dabei, dass die gelebten Erfahrungen mit eigenen Kindern einen großen Einfluss darauf zu haben scheinen, zu welcher Erkenntnis die Eltern diesbezüglich kommen. Spannend ist auch, dass sie ihre eigenen potenziellen Anteile und Einflussmöglichkeiten kaum thematisieren bzw. diese implizit marginalisieren. Am Beispiel der Erfahrungen mit den eigenen Kindern scheint somit die Frage, woher Unterschiede kommen, offenkundig für sie zumindest tendenziell beantwortbar.

4. Geschlechterkonstruktionen der Kinder: Geschlechterdifferenzierungen im Spielraum zwischen Flexibilität und Starrheit

In den bisherigen Abschnitten unter C standen zunächst die Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte sowie als Exkurs die Konstruktionen der Eltern im Fokus. Während für die Eltern offenbar vor allem Fragen hinsichtlich des Ursprungs von Geschlechterunterschieden von Interesse sind und sie diesbezüglich eigene Hypothesen aufstellen, kennzeichnen sich die ambivalenten Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte durch eine scheinbar fachlich motivierte Haltung, die vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher wie professionstheoretischer Diskussionen um Geschlechtergerechtigkeit das Ziel der Gleichbehandlung verfolgt. Im folgenden Abschnitt stehen nun die Geschlechterkonstruktionen der Kinder im Mittelpunkt, die sich insgesamt durch eine hohe situative Varianz und unterschiedliche Konstruktionsformen

kennzeichnen. So lassen sich diverse homologe Muster im Sinne Karl Mannheims rekonstruieren, die je nach Kontext und Situation changieren und mit unterschiedlichen Konnotationen hinsichtlich der Bedeutungsdimension von Geschlecht verbunden sind. Wenngleich also die Kinder Geschlecht je nach Kontext völlig unterschiedlich und auf verschiedenen Bedeutungsebenen konstruieren, kann jedoch bereits vorab als übergeordnetes, gemeinsames Kennzeichnen dieser Geschlechterkonstruktionen festgehalten werden, dass die Kinder diese in der Regel als Ressource einsetzen, um situative (Spiel-) Interessen zu verfolgen. Insgesamt zeigte sich im Rahmen der Analysen, dass die Kinder geschlechtliche Zuschreibungen im Alltag der Kindertageseinrichtung aktiv einbringen und diese für sich je nach situativem Bedarf flexibel deuten. Dabei kommen im Hinblick darauf, wie die Kinder die Geschlechterthematik aufgreifen, kontextabhängig völlig unterschiedliche Strategien zum Tragen, die sich zumindest auf den ersten Blick konterkarieren. In welchen situativen Kontexten die Kinder je unterschiedliche Geschlechterkonstruktionen generieren, wird nun anhand prägnanter Sequenzen aufgezeigt, die als Exemplarik für die herausgearbeiteten Muster dienen sollen.

4.1 Die nachträgliche Geschlechterkategorisierung

Im Laufe der teilnehmenden Beobachtungen war ein Phänomen geschlechtlicher Differenzierungen der Kinder besonders auffällig, nämlich der Rekurs auf die Geschlechterdichotomie, um Gruppenzugehörigkeiten *nachträglich* zu kennzeichnen. Der Rückgriff auf eine dichotome Geschlechtszugehörigkeit wurde von den Kindern in der Regel nicht dazu genutzt, um Gruppen untereinander neu einzuteilen bzw. zu konstituieren. Vielmehr wurde Geschlecht von den Kindern oftmals *im Nachhinein* als Kriterium bedeutsam gemacht. Die erste Sequenz, die dies exemplarisch veranschaulichen soll, beschreibt eine Mittagessenssituation in der Kindergartengruppe. In dieser sitze ich mit mehreren Kindern an einem der vier bis fünf Tische im Essensraum, der im Tagesablauf der Schatzinsel u. a. auch als Bastelraum dient. Zum Zeitpunkt der ausgewählten Sequenz herrscht allgemeiner Trubel, diverse Schüsseln mit Essen werden von den Fachkräften auf den Tischen verteilt, während die Kinder und ich bereits auf frei gewählten Plätzen sitzen:

> Nachdem ich die Kamera ausgemacht und sicher verstaut habe, um auch mit zu essen, sagt Leonie unvermittelt in die Runde: „Kuck mal, wir sind der Mädchentisch, da drüben sitzen die Jungs“ Sie zeigt mit dem Finger auf Timm und Lukas, die etwas weiter weg an einem anderen Tisch sitzen. Mehrere Mädchen am Tisch protestieren, weil ihrer Aussage nach Sid ja auch mit am Tisch sitzt. Leonie zählt daraufhin fünf nebeneinandersitzende Mädchen ab: „Ich Mädchen, Sophie Mädchen, etc.“ und deutet dabei jeweils auf die genannten Personen. Sie lässt jedoch Helena

bei ihrer Aufzählung weg, die zwischen Sid und mir sitzt. Leonie sagt „Bis zur Grenze ist es aber ein Mädchentisch!“. Die anderen Mädchen reagieren nicht, es wird gegessen, die Kinder reden kaum.

Zu Beginn der Sequenz greift Leonie mit der Bezeichnung *Mädchentisch* für den Tisch, an dem wir sitzen, unvermittelt auf eine Form der Geschlechterdifferenzierung zurück. Der *Mädchentisch* kennzeichnet sich für Leonie in erster Linie durch die Abgrenzung von Jungen, da Leonie ihre Aussage darauf stützt, dass *die Jungs da drüben sitzen*, was sie durch ihre korporierte Zeigegeste auf Timm und Lukas weiter unterstreicht. Mit der Bezeichnung *die Jungs* rekurriert Leonie allerdings auf bestimmte Jungen, nämlich auf Timm und Lukas. Für die anderen Mädchen am Tisch scheint die Bezeichnung *Mädchentisch* jedoch nicht plausibel bzw. überzeugend, was von mehreren Mädchen mit der Anwesenheit des Jungen Sid am Tisch begründet wird. Dadurch wird deutlich, dass aus Sicht der protestierenden Mädchen eine reine Mädchengruppe die wesentliche Voraussetzung ist, um von einem *Mädchentisch* sprechen zu können. Den protestierenden Mädchen geht es demnach offenbar nicht um eine mehrheitsbestimmte Kategorisierung, sondern um den Bedingungsfaktor „Ausschließlichkeit“ als Bestimmungskriterium für die Bezeichnung *Mädchentisch*.[156] Im weiteren Verlauf der Sequenz wird sichtbar, dass Leonie trotz des Protestes an ihrer geschlechtlich konnotierten Zuschreibung festhalten möchte. Das ihr entgegengebrachte Ausschlusskriterium in Form der Anwesenheit von Sid am Tisch versucht Leonie im Folgenden über das Aufzählen der anwesenden Mädchen zu entkräften. Zur Betonung ihrer eigenen Zuschreibung *Mädchentisch* adressiert Leonie jedes der fünf aufgezählten Mädchen sowohl persönlich namentlich als auch kollektivierend als Mädchen. Während demzufolge die Mehrheit der Mädchen Leonies Zuschreibung mit Rekurs auf Sid falsifiziert, versucht Leonie über die Strategie der Verifizierung an ihrer Ursprungsaussage festzuhalten und diese entgegen den Einsprüchen zu belegen.[157] Indem Leonie bei ihrer Angabe „*Bis zur Grenze ist es aber ein Mädchentisch“* ebenfalls auf das Kriterium der Ausschließlichkeit zurückgreift, unterwirft sie sich zumindest teilweise dem Argument der ihr entgegengebrachten Kritik. Da sie fünf nebeneinander sitzende Mädchen sowohl namentlich als auch mit dem Label *Mädchen* versieht und auf eine Grenze des Mädchentisches verweist, rekurriert sie demnach jetzt ebenfalls auf das „Reinheitsgebot“. Die von ihr benannte *Grenze* meint vermutlich Sid als Jungen. Der Rekurs auf das „Reinheitsgebot“ würde

156 Man könnte an dieser Stelle auch etwas überspitzt bzw. plakativ von einem „*Reinheitsgebot*“ sprechen.

157 Während Sid demnach im popperschen Wissenschaftsverständnis des Kritischen Rationalismus dem schwarzen Schwan entspräche, der die These „Wir sind ein Mädchentisch“ im Sinne der Aussage „Alle Schwäne sind weiß“ falsifiziert, kann die Aufzählung Leonies der einzelnen Mädchen für eine Verifikation stehen, die dem Zählen weißer Schwäne entspräche.

auch erklären, warum Leonie Helena als Mädchen nicht mit benennt, obwohl diese ebenfalls mit am Tisch sitzt.[158] Indem Leonie zwar nicht mehr für den ganzen Tisch proklamiert, dieser sei ein *Mädchentisch*, aber für einen Teilbereich an ihrer Ursprungsaussage festhält – die sich zuvor wahrscheinlich nicht an dem Prinzip „Ausschließlichkeit" sondern an einem „Majoritätsprinzip" orientiert hat – gilt das Prinzip Ausschließlichkeit zumindest im Hinblick auf die lineare Abfolge der nebeneinander sitzenden Mädchen für Leonie auch trotz Sids Anwesenheit. Es könnte auch vermutet werden, dass Leonie mit *Mädchentisch* nicht auf eine allgemeine Kollektivierung rekurriert, die auf einer individuellen Zugehörigkeit zum männlichen oder weiblichen Geschlecht beruht, sondern gegebenenfalls damit ein spezifisches Mädchensein bzw. konkrete AkteurInnen meint. Das wäre eine weitere mögliche Erklärung dafür, dass Leonie nur einzelne Mädchen zum Mädchentisch zählt in Abgrenzung zu den spezifischen Jungen Lukas und Timm, die an einem andern Tisch sitzen. Des Weiteren fällt auf, dass ich, obwohl ich mit am Tisch sitze, genau wie Helena bei der Aufzählung nicht mit benannt werde. Auch ich scheine nicht zu der Mädchengruppe bzw. zum *Mädchentisch* gezählt zu werden. Die Kategorisierung als Mädchentisch erfolgt demnach über die Prinzipien Inklusion und implizite Exklusion, wobei das ausschlaggebende Kriterium offenkundig nicht *Mädchensein* an sich ist, sonst müsste Helena ja ebenfalls benannt werden. Hintergrund scheint vielmehr das partielle Einlassen Leonies auf die seitens der anderen Mädchen geforderte Ausschließlichkeit als Bestimmungskriterium zu sein, die sie in Form einer linearen Reihenfolge einlöst. Darüber, worin nun für Leonie der Mehrwert in der Kategorisierung als Mädchentisch liegt, kann nur spekuliert werden, aber insgesamt scheint für die Kinder bereits ein Bedeutungswert in dieser Zuschreibung bzw. Kennzeichnung enthalten zu sein. Denn auch wenn die anderen Mädchen der Zuschreibung Leonies nicht zustimmen, negieren sie nicht den generellen Aussagewert der Kennzeichnung *Mädchentisch*, sondern nur deren Plausibilität für die vorliegende Tischkonstellation. Interessant bei der nachträglichen Geschlechterzuschreibung für Gruppen ist, dass die konstatierte Separierung in Mädchen und Jungen im Nachhinein festgestellt bzw. zugeschrieben wird und anscheinend keine Relevanz bei der Konstitution dieser Gruppen zu haben schien, zumindest keine von den Kindern bewusst intendierte bzw. aktiv hergestellte.[159] Auch innerhalb der nächsten Sequenz, die sich an einem Sommertag im Außenbereich der Einrichtung ereignet hat, wird den beiden beteiligten Spielgruppen von einem Mädchen im Verlauf

158 Da Helena zwischen Sid und mir sitzt und Leonie links neben mir, befindet sich Helena vermutlich im „Grenzgebiet".

159 Denn wäre das Kriterium Mädchensein ein konstitutives Moment der Zusammensetzung der Tischgruppe gewesen, würde über den Status als Mädchentisch vermutlich keine Diskussion entbrennen.

eines Konflikts nachträglich die geschlechtliche Separierung in Jungen und Mädchen zugeordnet.

> Wir gehen raus. Lukas und Timm nehmen mich gefangen, was sie wie folgt begründen: „Du bist verhaftet, denn du bist eingebrochen“. In der hinteren Ecke des Außenbereichs stoßen wir auf Sophie und Marie, die mit Maiskolben spielen, die Marie mitgebracht hat. Sophie ist im Spiel ein Kaninchen, das von Marie mit den Maiskolben gefüttert wird. Lukas fragt, ob er ein bisschen von dem Mais haben kann. Ich bin derweil weiterhin die Gefangene von Lukas und Timm. Lukas darf ein Maiskorn probieren, die Maria vorher allesamt von den Kolben gepuhlt und in einen kleinen Eimer gefüllt hat. Timm sagt, er möchte auch gern probieren und geht ebenfalls zu Marie und Sophie. Kurz darauf kommt es über die Maiskolben zu Streitereien zwischen Marie, Sophie und Lukas, Timm. Im Zuge dessen schüttet Timm den Eimer mit den Maiskörnern aus. Marie betont daraufhin ärgerlich: „Morgen werde ich ganz viele Maiskolben mitnehmen und die werden wir dann so gut verstecken, da dürfen dann nur die Mädels dran, nicht die Jungs“. Sophie sagt: „Aber ohne Lotte, die ist dann ja gar nicht da“. Lukas ruft „Hat irgendjemand verstecken gesagt?! Dann geh ich euch hinterher!“

An dieser Stelle verzichte ich auf eine ausführliche Analyse der gesamten Szene, vielmehr geht es mir darum, die Besonderheit der situativen Geschlechterkonstruktion der Kinder aufzuzeigen. So lässt sich hier ähnlich wie in der vorherigen Sequenz eine nachträgliche Relevanzsetzung von Geschlecht rekonstruieren. Marie macht hier das Jungen- bzw. Mädchensein im Nachhinein zumindest implizit mit bedeutsam für den gegenseitigen Konflikt, obwohl diese Thematik zuvor für den inhaltlichen Konflikt an sich keine Rolle zu spielen schien. Marie rekurriert vermutlich nicht allein auf das Mädchen- bzw. Jungensein der anwesenden Kinder, wenn sie für den nächsten Tag ankündigt, *da dürfen dann nur die Mädels dran, nicht die Jungs.* Dabei verweist sie sowohl auf Mädchen- als auch auf Jungenseite auf ein Kollektiv. Zwar stellen Sophie und Marie sowie Timm und Lukas als oppositionelle Zweiergruppen auch jeweils Kollektive dar, aber es erscheint plausibler, dass Marie auf eine größere kollektive Konstellation, d.h. auf eine über die konkrete Situation hinaus wirksame geschlechtlich konnotierte Opposition verweist. Sophie scheint dies ebenfalls so zu verstehen, da sie an diese Logik anknüpfend anmerkt, dass Lotte am nächsten Tag nicht anwesend wäre und damit zumindest temporär aufgrund von Abwesenheit nicht zu der potenziell erweiterten Gruppe der *Mädels* zählen könne. Eine mögliche Erklärung dafür, dass Marie den Konflikt auf eine allgemeinere Geschlechterebene hebt, mag sein, dass sie damit im Sinne von geballter „girl power“ eine größere Rückendeckung bzw. stärkere Position gegenüber den Konfliktgegnern Lukas und Timm suggerieren möchte. Hier dient die nachträgliche Re-

levanzsetzung der Opposition Mädchen gegen Jungen für Marie offensichtlich als Ressource, um sich im Konflikt stärker zu positionieren.

Demzufolge ist die nachträgliche Relevanzsetzung der Geschlechterkategorisierung etwas, das von den Kindern situativ und aktiv eingebracht wird. Im vorliegenden Fall greift Marie auf dieses nachträgliche Labeling offenbar als eine Ressource zurück, die auch wieder zugunsten anderer Zuschreibungen fallen gelassen werden kann, wenn andere Labels situativ erfolgsversprechender scheinen. Im Anschluss an Maries nachträgliche Einteilung der beiden Konfliktgruppen in die Kollektive Mädchen und Jungen, zeigt sich im weiteren Verlauf der Sequenz, wie veränderbar diese nachträglichen Labelings sind:

> Lukas kommt lachend auf Marie zu und rangelt mit ihr, zerrt an ihrem Pullover. Marie entgegnet „Ja, und irgendwann halten wir euch ab, haltet eine von uns Mädels euch ab und dann könnt ihr nicht" Marie bricht ab, da Lukas und sie wild rangeln. Es scheint immer ernster zu werden, Timm kommt dazu und rangelt mit. Ich sage, sie sollen aufhören, als Marie ruft, „Aufhören!", aber keiner reagiert. Ich bin überrascht, dass Marie ihre Aussage auf die allgemeine Ebene „Jungs" gegen „Mädchen" hebt, v. a. da sie kurz darauf Jannis fragt, der dazu kommt, zu wem er gehört: „Gehörst du zu uns oder zu Lukas' Team?" Er wird auch von Lukas gefragt, zu welchem Team er gehört. Jannis entscheidet sich für Marie und Sophie. Marie erzählt daraufhin Jannis, „Der dumme Timm hat die Maiskörner ausgeschüttet, aber ich bring morgen noch viel mehr mit!" Jannis wirkt wenig beeindruckt und geht rutschen, Marie rennt hinterher und fragt erneut, „Machst du dann bei uns mit oder bei Lukas' Team?" „Bei euch!!" ruft er laut. Daraufhin ruft Timm „Dann gibt's was auf die Patsche!" Lukas und Timm rennen auf Jannis zu, der nun unten auf der Rutsche sitzt und greifen ihn an. Der Konflikt eskaliert etwas, Jannis weint. Da es so schnell ging und ich nicht alles mitbekommen habe, frage ich, was passiert ist. Marie sagt „Weil die nicht wollen, dass wir so viel Maiskolben mitbringen, aber das können wir ja, wenn wir wollen!". Mit Hilfe einer Fachkraft, die hinzugekommen ist, wird der Streit dann geschlichtet. Später sagt Jannis, er gehöre zu beiden Teams, entscheidet sich aber dann doch für Timm und Lukas. Die Kinder gehen kurz darauf alle rein, das Mittagessen steht an, ich verabschiede mich und mache mich auf den Weg zurück ins Büro.

In der Sequenz ist es Marie, die den Konflikt von der individuumszentrierten, konkreten Ebene der einzelnen Personen Sophie, Marie, Lukas und Timm auf die kollektive, allgemeinere Ebene *Mädchen* gegen *Jungs* hebt. Das Interessante an der Szenerie ist vor allem, dass Marie die geschlechtliche Opposition kurz darauf als ein zentrales Kriterium der Konfliktkonstellation verwirft bzw. unterschlägt, als sie Jannis fragt, zu welchem Team er gehöre. War

gerade noch die Opposition Mädchen gegen Jungen ein scheinbar wesentliches Merkmal der gegnerischen Positionen, ist diese Gegenüberstellung nun offenbar nicht mehr zwingend bedeutsam bzw. bleibt zumindest unerwähnt. Hätte Marie im Kontext der zuvor zugrundegelegten Logik gefragt, „Bei wem bist du, bei uns, den Mädchen oder Jungen?", hätte die Antwort von Jannis vermutlich anders ausgesehen und wahrscheinlich hätte er sich gegen Marie und Sophie entschieden. Stattdessen fragt Marie Jannis *„Gehörst du zu uns oder zu Lukas' Team?"*. Das von Marie gewählte Bestimmungsmerkmal der beiden Gruppen ist demnach nicht mehr die Gegenüberstellung von Jungen und Mädchen, sondern die Kollektivierung erfolgt jetzt durch die an der konkreten Situation anknüpfenden Bezeichnungen *uns* in Opposition zu *Lukas' Team*. Waren es kurz zuvor noch die Geschlechtergruppen, die von Marie gegenübergestellt wurden, ist für sie jetzt die Person Lukas das Kennzeichnungsmerkmal für die gegnerische Gruppe. Somit rückt die von Marie zuvor stark gemachte und von Sophie aufgegriffene geschlechtliche Konnotation wieder in den Hintergrund. Eine Erklärung für den Wechsel der von Marie gewählten Bezeichnungskriterien kann sein, dass das weiter oben vermutete Streben von Marie, die eigene Position ihrer Gruppe zu stärken – was sie zuvor durch die Konstruktion einer übersituativ gültigen geschlechtlichen Kollektivierung verfolgte – jetzt durch das Dazukommen von Jannis unmittelbar realisiert werden könnte, wenn er sich Marie und Sophie anschließt und damit die Gruppe augenblicklich vergrößert. Da ein Festhalten Maries an der geschlechtlichen Relevanzsetzung von *Mädels versus Jungs* potenziell mit der Gefahr einhergeht, dass sich Jannis als Junge aufgrund dieser spezifischen Differenzierung wahrscheinlich eher der Gruppe von Lukas und Timm anschließen würde, scheint das spontane Ablassen von ihrer ursprünglichen geschlechtlichen Relevanzsetzung sinnhaft. Bei dem Rückgriff auf die Geschlechterdifferenzierung handelt es sich in diesem Fall vermutlich um eine Strategie, um sich dem „gegnerischen Team" gegenüber mächtiger bzw. stärker zu positionieren.[160] Der Gebrauch der kollektiven Geschlechtergruppenzugehörigkeit wird hier insofern flexibel eingesetzt, als die Geschlechterdichotomie zunächst für den Konflikt relevant gemacht und dann bei der konkreten Anfrage an Jannis implizit wieder verworfen wird. Folglich ist die von Marie thematisch aufgegriffene Geschlechtszugehörigkeit kein zwingendes konstitutives Element der Gruppen, sondern stellt lediglich eine nachträglich vergebene Bezeichnungspraxis dar, die gegebenenfalls auch wieder ver-

160 In dieser Logik könnte auch Leonies Kennzeichnung als Mädchentisch verstanden werden, wenn man die Aussagen der Fachkraft Anna in Erinnerung ruft, die solche Szenen häufig beim Mittagessen beobachtet und auf ihre Nachfrage seitens der Kinder die Rückmeldung erhielt, dass diejenigen im Vorteil seien, die die größere Anzahl an Zugehörigen aufzuweisen hätten (vgl. Abschnitt C.2.1.).

worfen oder moduliert werden kann, je nachdem ob diese situativ als geeignete Ressource zur Verfolgung eigener Ziele dient oder nicht.

4.2 Der flexible Gebrauch der Geschlechtsgruppenzugehörigkeit

Der im vorherigen Abschnitt dargelegte Rekurs auf die Geschlechtsgruppenzugehörigkeit in Form eines nachträglichen Labelings in Jungen- und Mädchengruppen stellt unter den Kindern offenbar eine gängige Bezeichnungspraxis dar, die jedoch nicht mit der tatsächlichen Geschlechtszugehörigkeit der beteiligten AkteurInnen übereinstimmen muss. So zeigte sich in weiteren Spielsituationen, dass die Beantwortung der Frage „Bei wem oder für wen bist du?“ unter den Kindern mit einer potenziellen Offenheit und auch mit einem flexiblen Gebrauch der Geschlechtsgruppenzugehörigkeit verbunden sein kann. Bei dem von mir bezeichneten Phänomen *Der flexible Gebrauch der Geschlechtsgruppenzugehörigkeit* handelt es sich um ein Muster, das im Rahmen diverser Spiele häufig dann zu beobachten war, wenn spielerische oder echte Konflikte unter den Kindern auftraten. So kam es im Zuge von Positionierungen bzw. der Konstitution von gegnerischen Gruppen zwischen einzelnen Kindergruppen in konflikthaften Situationen häufig zu Szenarien, in denen neu hinzukommende Kinder aufgefordert wurden, sich zu positionieren bzw. in eine der Gruppen zu integrieren. Was ich in diesem Zusammenhang mit dem flexiblen Gebrauch der Geschlechtsgruppenzugehörigkeit bezeichne, soll anhand einer ausführlichen Darstellung einer Spielsituation dargelegt werden, die aus mehreren, aufeinanderfolgenden Beobachtungssequenzen besteht. Die nachfolgend beschriebene Sequenz vollzieht sich im Rahmen eines etwas mehr als einstündigen Fangspiels[161] zwischen zwei Kindergruppen, das sich aus anfänglichen Neckereien zwischen Sophie und Lukas ergeben hat.[162] Im Verlauf dieses aus zwei gegnerischen Gruppen bestehenden Fangspiels, das sich nach und nach über das gesamte Außengelände der Einrichtung verteilt, werden fast alle anwesenden Kindergartenkinder in unterschiedlicher Art und Weise integriert bzw. beteiligen sich mehr oder weniger aktiv. Im Hinblick auf die Frage, wer sich wie beteiligt und wer nun welcher der beiden gegnerischen Gruppen zugehörig ist, wird erneut die

161 Gerade bei dieser sehr langen und vor allem dichten Szene erwies sich die Videographie im Kontext der teilnehmenden Beobachtung als sehr gewinnbringend, da es sich bei der beschriebenen Sequenz um ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Kinder über einen relativ großen räumlichen Radius handelt. Dank des umfassenden Videomaterials konnten die zahlreichen und komplexen Interaktionen nachträglich dezidiert transkribiert und in die Beobachtungsprotokolle integriert werden.

162 Auf diese Szene zwischen Lukas und Sophie gehe ich im Abschnitt C.4.6. ein.

Geschlechtszugehörigkeit als ein scheinbar wesentliches Kriterium oppositioneller Gruppen herangezogen.

> […] Es wird wild gerangelt. Marie, Sophie, Sid, Jannis, Lukas und Timm bilden ein sich bewegendes Knäuel. Das Gerangel wird von lustvollen Schreien, Juchzern und Lachern begleitet. Sid, Jannis und Lukas haben Marie fest im Griff, Sophie und Timm rangeln weiter miteinander. Emily steht mit einem Seil in der Hand daneben und lacht. Sophie ruft jetzt „Nicht so doll!" Ich höre Lina hinter mir sagen „Linus und Maximilian, für wen seid ihr? Für uns, für die Mädels oder für die Jungs?" Ich schwenke die Kamera auf Lina, Maximilian und Linus. Emily dreht sich ebenfalls zu dieser Gruppe um. Maximilian sitzt in der Hocke und schiebt einen Plastik-LKW, Linus steht daneben mit einem Ball in der Hand und beide schauen interessiert in die Richtung des Gerangels. Maximilian sagt für mich fast unverständlich zu Lina „Mädels". Linus wiederholt Lina zugewandt mit ebenfalls leiser Stimme „Für die Mädels!" Dann wendet er sich Maximilian zu und fragt „Für die Mädels sind wir, oder?" Dann beugt er sich runter zu Maximilian „Für die Mädels?" Dieser fährt ohne zu antworten mit dem Plastik-LKW weg. Lina ruft „Maximilian! Maximilian!" Nun kommen Sophie und Lukas in unsere Richtung. Lukas rennt weiter, Sophie setzt sich auf einen einzelnen Gartenstuhl, Marie streckt ihr eine Plastikflasche entgegen und fragt, ob sie was trinken möchte. Gleichzeitig ruft Linus Lina mit kräftiger Stimme zu „Ich bin für die Mädels. Und Maximilian auch!" Sophie antwortet daraufhin „Gut! Ihr musst sofort losrennen und die, und die alle fangen!" Sophie trinkt aus der Flasche, die ihr von Marie gehalten wird. Lukas kommt zurück und stellt sich auf Sophies Stuhllehne abstützend neben sie. Mehrere Kinder rufen durcheinander, die Dialoge sind für mich kaum zu verstehen. Emily sagt leise „Ich bin für die Mädels. Du bist für die Jungen" Sie hält dabei ein Seil zwischen den Armen aufgespannt vor Sid, um ihn vermutlich abzuwehren. Er dreht sich um und wird von Lina geschnappt.

Analog zum oben genannten Streit zwischen Marie, Sophie und Lukas, Timm über die Maiskolben, steht auch in dieser zweiten Sequenz die Frage im Raum, für welche der beiden Gruppen sich noch nicht positionierte Kinder entscheiden. Hierbei wird erneut, diesmal von Lina, die geschlechtliche Opposition als Kennzeichnung für gegnerische Gruppen eingeführt, zwischen denen es sich im Sinne von „entweder/oder" zu entscheiden gilt. Während eine Auswahl nach dem Prinzip entweder/oder einen vermeintlichen Positionierungszwang beinhaltet, scheint dieser nicht automatisch mit der Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe als eines individuellen Identitätsmerkmals verknüpft zu sein. Offensichtlich ist „Jungen- oder Mädchensein" *per se* kein Kriterium für die Entscheidung der favorisierten Gruppenzugehörigkeit.

Denn Linas Frage *„Linus und Maximilian, für wen seid ihr? Für uns, für die Mädels oder für die Jungs?“* ergäbe keinen Sinn, wenn sie automatisch unterstellen würde, dass sich die beiden Jungen als solche in der spezifischen Spielsituation zwangsläufig auch der Jungengruppe anschließen. Der potenziellen Ergebnisoffenheit der Frage trägt die Antwort von Linus und Maximilian demnach auch Rechnung, als sie sich *„Für die Mädels!“* entscheiden. Es geht also 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 situativ spezifisch bedeutsam, nämlich als eine Positionierung, die nicht zwangsläufig mit der Geschlechterzugehörigkeit der einzelnen beteiligten Individuen übereinstimmen muss. Jetzt könnte man einwenden, dass diese Form der frei wählbaren Positionierung zu einer der beiden gegnerischen „Geschlechtergruppen“ gegebenenfalls nur für Außenstehende, d.h. für am konkreten Fangspiel unbeteiligte Personen gelten könne und dies somit nicht automatisch der geschlechtlichen Differenzierung der beiden Fanggruppen widersprechen müsse. Es wäre schließlich falsch, zu behaupten, konträr zur eigenen Geschlechtszugehörigkeit wäre keine Position für oder wider Jungen und Mädchen bzw. Männer und Frauen möglich. In dieser Logik macht es durchaus einen Unterschied, zu fragen *Für wen bist du?* in Abgrenzung zu der Frage *Bei wem bist du?* Während die erste Frage auf eine Gruppen*position* verweist, die unabhängig von der eigenen Zugehörigkeit vertreten werden kann, rekurriert die zweite Frage eher auf eine Gruppen*zugehörigkeit*. Da jedoch beide Jungen am Anschluss an ihre Positionierung für *die Mädels* von Sophie aufgefordert werden, sich aktiv zu beteiligen, wenn sie sagt: *„Gut! Ihr musst sofort losrennen und die, und die alle fangen!“,* wird ihnen kein Status als passive Beobachter zugeschrieben, sondern sie werden mittels dieser Aufforderung aktiv in die *Mädelsgruppe* integriert, d.h. dieser auch zugehörig[163]. Wenngleich die gegnerischen Gruppen daher augenscheinlich nicht aus reinen Mädchen- und Jungengruppen bestehen, wird im weiteren Verlauf des Fangspiels nichtsdestotrotz an der Opposition *Jungs gegen Mädels* festgehalten, wie der darauffolgende Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zeigt:

> Etwas abseits rangeln jetzt Lina und Sid miteinander. Lukas reißt derweil an der Lehne des Stuhls, in dem Sophie sitzt. Der Stuhl bewegt sich hin und her, Lukas ruft Sophie lachend zu „Wie geht’s dir so?“ Lina, Sid und Timm kommen jetzt ebenfalls dazu. Sid reißt nun auch am Stuhl. Timm

163 Das konstitutive Moment der Gruppenzugehörigkeit könnte dann analog zur Mittagessenssituation auch wieder das Prinzip der Mehrheitlichkeit sein (vgl. C.4.1.). Alternativ könnte zur Erklärung auch ein Initiatorenprinzip herangezogen werden: ggf. ging es ursprünglich um Mädchen gegen Jungen, das Geschlecht neuer Gruppenmitglieder ist jedoch egal, solange sie die Ziele der jeweiligen Ursprungsgruppe unterstützen.

versucht dasselbe, greift Sophies Fuß, aber Marie geht dazwischen. Sid hüpft hoch und runter und stimmt mit Lukas ein, sie rufen beide „Wie geht's dir so?" Timm wiederholt fast singend „Wie geht's dir so? Wie geht's dir?" Sophie ruft laut „Marie!", steht auf und rennt weg. Lina rangelt jetzt mit Lukas, er reißt sich energisch los und rennt in die gleiche Richtung wie Sophie. Auch Timm rennt hinterher. Marie, Emily und Lina bleiben zurück. Ich höre eine Mädchenstimme rufen: „Sid renn! Sid renn!" Emily streckt Marie ihr Seil hin und ruft „Marie, fang die Jungs!". Marie greift das Seil und rennt weg. Sid kommt aus der Richtung gelaufen, wo Marie gerade hin verschwunden ist. Man hört jetzt ein Mädchen rhythmisch rufen „Renn den Mädels weg! Renn den Mädels weg!" Ich schaue, wo die Stimme herkommt. Auf einem Holzpfeiler oben auf der Empore der Rutsche sitzt Ronja mit einem Plüschpapagei im Arm und ruft jeweils im Takt mit dem Kopf wippend mehrmals hintereinander „Renn den Mädels weg!". Sid rennt währenddessen mehrere Runden durch das Außengelände und kommt immer wieder an mir vorbei. Von Sophie und Lukas ist lange Zeit nichts zu sehen. Ich folge Sid, er schaut nach oben und ruft „Ronja? Ronja? Für wen bist du?" „Für euch!" Ich schaue rauf zu Ronja, die immer noch auf ihrem Aussichtspunkt sitzt, anscheinend alles im Blick hat und frage ebenfalls „Für wen bist du, Ronja?" „Für die Jungen" sagt sie relativ leise. Ich gehe weiter und lache die Fachkraft Lisa an, die das Spektakel ebenfalls beobachtet und am Rand des Sandkastens sitzt. „Schnell, Lukas, Sid, schnappt die Seile von Emily! Schnappt sie euch! Schnappt sie euch!" ruft Ronja jetzt sehr laut und rhythmisch von ihrem Aussichtspunkt. Sie wiederholt es mehrfach. […]

Im Kontext des anhaltenden Fangspiels zwischen den zwei Gruppen wird von unterschiedlichen AkteurInnen immer wieder die Opposition *Jungs gegen Mädels* aufgegriffen. So fordert Emily beispielsweise Marie auf *„Marie, fang die Jungs"*. Im weiteren Verlauf zeigt sich dann, dass Ronja sich der Jungengruppe zugehörig fühlt und einen anfeuernden Beobachterinnenposten einnimmt. Im Sequenzabschnitt, in dem Sid Ronja fragt *„Ronja? Für wen bist du?"* worauf sie antwortet *„Für euch!"*, verweist Ronja sehr wahrscheinlich mit dem *euch* auf die Jungengruppe. Denn als ich sie kurz darauf ebenfalls frage, für wen sie ist, benennt sie die zuvor mit *euch* bezeichnete Gruppe mit *„Für die Jungen"*. Hier wird von Ronja im Rahmen des spezifischen Fangspiels demnach eine geschlechtlich konnotierte Positionierung vollzogen, die genau wie die Positionierung von Linus und Maximilian nicht der eigenen individuellen Geschlechtszugehörigkeit entspricht.

Auch wenn auf Ebene der Gruppenbildung Geschlecht im Rahmen des beobachteten Fangspiels also offenbar von den Kindern nicht in Anlehnung an ein gesellschaftliches, für einzelne Individuen gültiges Identitätsmerkmal konstruiert, sondern als übergeordnetes Label für zwei gegnerische Teams

herangezogen wird, deren oppositionelle Bezeichnung *Jungs gegen Mädels* nicht zwangsläufig mit der individuellen Geschlechtszugehörigkeit der einzelnen Teammitglieder übereinstimmen muss, sind diese beiden Ebenen von geschlechtlicher Relevanzsetzung jedoch für die Kinder dennoch nicht völlig unabhängig voneinander zu betrachten. Dies möchte ich anhand von mehreren aufeinanderfolgenden Szenen veranschaulichen:

> Jetzt stürzt sich Jannis mit erhobenen Armen und einem Schrei auf Emily „Wuaah!“ Sie weicht kurz zurück, bleibt dann stehen und sagt leise, fast unbeteiligt „Lass mich!“ Jannis lässt sofort ab und kommt zurück zu uns, Emily schaut noch kurz in unsere Richtung und geht dann wieder weg. Währenddessen höre ich von der anderen Seite Marie laut „Ronja“ rufen. Wir blicken alle zu Marie, die von Lukas festgehalten wird. Timm ist auch dabei. Ronja setzt an, um etwas zu sagen, wird aber von Lukas unterbrochen, der sagt „Die macht bei uns mit, ne?!“ „Hhmm“ bestätigt Ronja selbst nickend. Marie reißt sich daraufhin los, Timm und Lukas rennen hinterher, ich höre mehrere Kinder durcheinander reden und Kommandos geben, wer wem helfen soll. Ronja steht kurz darauf wieder oben auf der Empore und sagt mit bestimmter Stimme zu Timm, der auf sie zukommt „Und mich darfst du nicht fangen!“ Mit Singsangstimme ergänzt sie: „Im Jungsteam dürfen die Mädels nicht gefangen werden!“ „Aber nur eine!“ erwidert Timm. „Nur eine“ wiederholt Ronja leise. Ich verstehe die beiden nicht sehr gut, gehe daher um einen Bambusstrauch herum und steige auf die Empore, um näher am Geschehen dran zu sein. Timm hat jetzt Sand in der Hand und wirft ihn in meine Richtung umher, anschließend geht er wieder runter von der Empore. […]

Nachdem Marie von Lukas festgehalten wird, scheint sie durch das Rufen Ronjas an diese zu appellieren, ihr zur Hilfe zu kommen. Es kann vermutet werden, dass Marie speziell Ronja als Mädchen anspricht, was der Gruppenlogik *Jungen gegen Mädchen* entsprechen würde. Hier zeigt sich, dass die individuelle Geschlechtszugehörigkeit trotz prinzipieller Wahlfreiheit zwischen den beiden gegnerischen, geschlechtlich gelabelten Gruppen im Kontext der Fangspiels scheinbar doch nicht völlig unabhängig von der kollektiven Gruppenbezeichnung *Jungs gegen Mädels* angesehen wird. So bittet beispielsweise Marie den Jungen Timm nicht um Hilfe, obwohl dieser ebenfalls in der Nähe ist.[164] Bevor Ronja selbst auf den Ausruf Maries reagieren kann, antwortet Lukas stellvertretend mit *„Die macht bei uns mit, ne?!“*[165]

164 Auch ich werde nicht gefragt. Ich werde in der Situation wohl nicht als potenzielle Spielpartnerin anerkannt, die Marie zur Hilfe eilen könnte. In der interpretierten Logik könnte das deswegen sein, weil ich als erwachsene Frau eventuell kein „*Mädel*“ bin.

165 Interessant ist, dass Lukas *uns* sagt und nicht *Jungs*. Vielleicht wählt er diese Aussageform, um nicht auf die möglicherweise widersprüchliche Situation zu verweisen, dass Ronja als

und verweigert damit die implizit von Marie erfragte Unterstützung durch Ronja. Wenngleich Lukas Ronja ins Wort fällt und ihr somit vermutlich zumindest die Möglichkeit zu erschweren scheint, spontan die Seiten zu wechseln und Marie gegebenenfalls tatsächlich zur Hilfe zu eilen, zeugt sein nachgeschobenes, fragendes bzw. rhetorisches *„ne?!“* davon, dass er seine an Marie gerichtete Aussage[166] zumindest nochmal von Ronja bestätigt wissen möchte. Der impliziten Aufforderung, sich erneut für die Jungengruppe zu positionieren, kommt Ronja prompt sowohl verbal als auch korporiert durch ihr zustimmendes *„Hhmm“* und Nicken nach. So scheint es auch bei Ronja – ähnlich wie bei Linus und Maximilian zuvor – nicht lediglich um eine Positionierung für eines der beiden Teams zu gehen, in deren Kontext eine konträre individuelle Geschlechtszugehörigkeit nicht unbedingt erwähnenswert wäre, sondern ebenfalls um eine Gruppenzugehörigkeit, die zumindest von außen betrachtet konträr zur eigenen Geschlechtszugehörigkeit läuft. Da Marie keine Hilfe erhält, reißt sie sich von alleine los und wird sogleich von Lukas und Timm verfolgt. Kurz darauf sieht sich auch Ronja von Timm bedroht und entgegnet ihm offenbar einen Angriff erahnend *„Und mich darfst du nicht fangen!“*. Hier zeigt sich zum zweiten Mal, dass die Zugehörigkeit Ronjas zur Jungengruppe trotz vorheriger, erneuter Bestätigung ihrerseits, nicht ganz eindeutig bzw. von einigen AkteurInnen nicht zweifelsfrei anerkannt zu sein scheint. Durch ihre anschließende Aussage *„Im Jungsteam dürfen die Mädels nicht gefangen werden!“* greift Ronja genau den vermutlich in Zweifel stehenden Faktor auf, nämlich ihr Mädchensein bei gleichzeitiger Zugehörigkeit zur Jungengruppe. War es offenbar bisher unproblematisch, sich uneingeschränkt von der eigenen Geschlechtszugehörigkeit für eines der beiden Teams zu entscheiden, wird nun sichtbar, dass die beiden vermeintlich unabhängigen geschlechtlichen Relevanzsetzungen doch nicht völlig losgelöst voneinander gedacht werden und gegebenenfalls auch kollidieren können. So fürchtet Ronja möglicherweise aufgrund ihres Mädchenseins nun doch als Gegnerin des Jungenteams und damit als mögliches Fangopfer angesehen zu werden. Dies veranlasst sie augenscheinlich dazu, eine (spontane?) Sonderregel zu formulieren, die genau diese potenzielle Kollision bzw. den vermeintlichen Widerspruch zwischen der Angehörigkeit-des-Jungenteams und individuellem Mädchen-Sein entkräftet. Diese beiden Ebenen verknüpfend macht sie also infolgedessen einen Unterschied zwischen Mädchensein im Mädchenteam und Mädchensein im Jungenteam: Die ersteren dürfen gefangen werden, die letzteren nicht. Während Ronja eine allgemein

Mädchen bei den Jungs mitmacht. Oder aber für ihn ist in dem Moment das geschlechtliche Label der Gruppe von nachrangiger Bedeutung.

166 Dass Lukas seine Antwort an Marie und nicht an Ronja richtet, wird insofern deutlich, als er nicht sagt „*Du machst bei uns mit*“, sondern „*Die macht bei uns mit*“ und demnach über und nicht mit Ronja spricht.

gültige Regel formuliert, die generell für *Mädels* im Jungsteam gelten würde, lässt sich Timm lediglich auf einen Kompromiss bzw. einen Einzelfall ein, indem er die von Ronja generierte Regel modifiziert bzw. begrenzt, als er betont *„Aber nur eine!"*. Mit *eine* meint er dabei wahrscheinlich Ronja. Ronja lässt sich auf diesen Kompromiss ein und bestätigt Timms Einschränkung mit der wortgleichen, allgemein formulierten Aussage *„nur eine"*.

Insgesamt zeigt sich somit, dass die Kinder aktiv untereinander verhandeln, welche Bedeutung geschlechtliche Relevanzsetzungen auf je unterschiedlichen Ebenen – wie bspw. kollektiv oder individuell – haben und was damit jeweils situativ verbunden ist. So negiert Ronja ihr Mädchensein nicht, um weiter am Jungsteam partizipieren zu können und nicht gefangen zu werden, sondern verknüpft die beiden unterschiedlichen Relevanzdimensionen von Geschlecht zu einer neuen Matrix: *Mädels* im *Mädelsteam* versus *Mädels* im *Jungsteam*. Wenngleich Timm der allgemeingültigen Regel widerspricht, stellt er die von Ronja neu geschaffene Interpretationsfolie jedoch nicht generell in Frage. Interessant ist demnach, dass einer potenziellen Wahlfreiheit bei der Zugehörigkeit zur *Mädels*- oder *Jungengruppe* im Spiel die gesellschaftlich gängige Zuschreibung in *Mädchen- und Jungensein* gegenüber steht, die auch von den Kindern anerkannt wird. Aufgrund der den AkteurInnen geläufigen Statik muss sich Ronja sowohl gegenüber Marie als auch Timm deutlicher als andere Mitglieder des Jungenteams positionieren bzw. ihre Positionierung verteidigen.

Der Flexibilität der kollektiven Gruppenzugehörigkeit steht die Starrheit der individuellen Geschlechtszugehörigkeit im Sinne eines kulturell-gesellschaftlichen Klassifikationssystems entgegen. Während Geschlecht demnach auf individueller Ebene für die AkteurInnen als etwas erscheint, was man *hat* bzw. *ist*, ist die Relevanzsetzung der Geschlechterdichotomie im Spiel *Jungs gegen Mädels* in diesem Fall lediglich eine Bezeichnungspraxis, die veränderbar scheint und mit einer – zumindest potenziellen – Deutungsoffenheit einhergeht. Denn die Geschlechterdifferenzierung ist hier offenbar nicht konkret auf inhaltlicher Ebene *Jungs* gegen *Mädchen* angesiedelt, sondern wird aufgegriffen, um zwei gegnerische Gruppen zu benennen. Geschlecht bzw. die Geschlechterdichotomie erscheint hier also als ein dankbares Label, da sie genau die Eigenschaften vereint, die für das Fangspiel wesentlich sind: Kennzeichen ist jeweils die Gegenüberstellung zweier Gruppen, deren Zugehörigkeit die jeweils andere ausschließt. Mit anderen Worten: Ich gehöre entweder zur einen oder zur anderen Spielgruppe, genau wie ich entweder Mädchen oder Junge *bin*. Demnach scheint das dichotome Labeling der Geschlechter gerade für oppositionelle Gruppen als Bezeichnungspraxis sehr geeignet. Inwiefern die herangezogene Geschlechterdichotomie über die reine Gruppenkennzeichnung hinaus eine inhaltliche Bedeutungsdimension beinhaltet, kann zumindest teilweise in Frage gestellt werden, da den einzelnen AkteurInnen die individuelle Zuordnung zu den Gruppen persönlich und

freiwillig überlassen wird und nicht automatisch nach tatsächlicher Geschlechtszugehörigkeit erfolgt. Dafür, dass es bei der Bezeichnung *Jungs gegen Mädels* um die Zuordnung zu einer der beiden Fanggruppen und nicht um eine tatsächliche Opposition von Jungen und Mädchen geht, spricht auch der weitere Spielverlauf. So treten kurze Zeit nach der Verhandlung zwischen Timm und Ronja einzelne Mädchen des Mädchenteams dem Jungsteam singend entgegen:

> Unvermittelt beginnen Marie, Lina und Sophie lautstark, provozierend im Chor zu rufen: „Jungs sind stark, Mädchen sind-. Jungs sind Quark, Mädchen sind stark!“ Ich gehe genau wie Emily näher dran, setze mich auf eine kleine Steinmauer und sehe wie die Gruppe nach oben ruft, wo Lukas und Ronja auf der Empore stehen. Auch Lukas beginnt etwas zu rufen, ich verstehe es aber nicht, weil Marie, Lina und Sophie lauter sind. „Jungs sind Quark, Mädchen sind stark. Mädchen sind Feuer-“ singen diese im Chor weiter. Sophie bricht abrupt ab, weil sie sich wohl kurz weh getan hat. Sie ruft „Aua!“ Marie fängt wieder von neuem an nach oben in Lukas' und Ronjas Richtung zu rufen „Jungs sind Feuer, Mädchen sind teuer!“ Marie wiederholt nochmal „Jungs sind Feuer, Mädchen sind teuer!“, lächelt mich dabei kurz an und hört dann auf. Ich weiß in dem Moment nicht, ob sie aufhört, weil sie mich entdeckt hat. In dem Moment ruft Ronja runter „Nää! Wenn wir Feuer sind-“ Lukas steigt mit theatralischer Mimik ein „Wenn wir Feuer sind-“ Ronja ergänzt lachend, provozierend „Dann können wir euch ja schnell verbrennen!“ Sophie widerspricht „Nein! Mädchen sind … Feuer“ Marie und Lina steigen mit ein „Feuer, Jungs sind teuer!“. Lukas ruft amüsiert „Teuer! Heuer! Ich bin Geheuer!“ und hüpft dabei mit dem in beiden Armen über dem Kopf ausgestreckten Seil freudig auf und ab. Ronja und Lukas lachen sich an.

Die Bedeutung des Singsangs „Jungs sind/Mädchen sind“ wird im Kontext des Abschnitts C.4.6. dezidiert aufgegriffen. An dieser Stelle liegt der Fokus hingegen auf Ronjas Reaktion auf den von den Akteurinnen des Mädchenteams vorgebrachten Singsang zu den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen. So reagiert Ronja noch vor Lukas auf die Zeile *„Jungs sind Feuer, Mädchen sind teuer!“* mit Widerspruch: *„Nää! Wenn wir Feuer sind-“*. Hier zeigt sich, dass sich Ronja im Rahmen des gegnerischen Teamspiels so sehr mit dem Kollektiv der Jungengruppe identifiziert, dass sie sich von der Aussage *„Jungs sind Feuer“* mit angesprochen fühlt, denn ihr Widerspruch inklusive des Pronomens *wir* schließt sie als Person mit ein. Lukas steigt in ihren Widerspruch mit ein, kurz darauf wiederholt Ronja erneut ihre Identifikation mit dem Jungsteam, wenn sie argumentiert *„Dann können wir euch ja schnell verbrennen!“*. Ihre Identifikation scheint auch seitens der anderen Beteiligten akzeptiert und wird offensichtlich nicht weiter in Frage gestellt. Es wirkt so, als deute Ronja den Singsang im Hinblick auf die spezifische

Opposition der Mädels- und Jungengruppe des konkreten Fangspiels. In dieser Logik scheint sie sich der Jungengruppe zugehörig zu fühlen und folglich nicht auf der Identitätsebene als Mädchen angesprochen. Demnach antwortet sie auf die Aussage *Jungen sind Feuer* als mit adressierte Person. Hier wird erneut deutlich, dass die konkrete Opposition der beiden Fanggruppen die für die AkteurInnen relevante Ebene ist, und nicht die übergeordnete Dimension *Jungs gegen Mädels*. Wäre Letzteres der Fall, so hätte sich Ronja als Mädchen vermutlich nicht angesprochen gefühlt und die anderen AkteurInnen hätte ihre Antwort im Wir-Modus des *Jungenteams* zumindest irritieren müssen. Im spezifischen Modus des konkreten Fangspiels scheint ihre Reaktion allerdings eine offenbar logische und legitime sowie von den anderen Beteiligten anerkannte Praxis.

Nach einer etwas längeren, wilden Verfolgungsjagd der beiden Gruppen durch das gesamte Außengelände und einem großen Gerangel in der Garderobe – wobei jeweils gewechselt hat, welche Gruppe wen fängt, erst das Jungenteam die Mitglieder des Mädchenteams, kurz darauf umgekehrt[167]–, wird die Sonderrolle Ronjas erneut zum Thema zwischen den Kindern:

> […] Kurz darauf kommen Marie, Lina, Sid und Ronja wieder angerannt. Ronja ruft beim Laufen rhythmisch „Da ist sie! Da hinten ist sie!“ Als Marie Ronja ergreifen will, schreit diese „Mich dürft ihr nicht fangen!“ Marie hält inne und fragt „Warum?“ Ronja dreht sich ab und sagt fast wütend „Die Mädchen aus dem Jungenteam dürfen nicht gefangen werden!“ Dabei entfernt sie sich ein Stück weit von der Gruppe und klettert am Steinhang der Rutsche empor. Marie hat sich etwas abgedreht, sagt aber „Ist egal! Wir sind Mädchen aus dem Mädchenteam, deswegen können wir auch die Jungsmädchen fangen!“ und lacht in sich hinein. Ronja im Singsang und provozierend belehrend „Mädchen können aber nicht Mädchen fangen!“ „Doch!“ widerspricht Marie vehement, die in dem Moment von Emily gefragt wird, ob sie eine Tasche habe für deren Stock. Lukas, der die ganze Zeit etwas nebendran mit einem Seil schwingend stand, erwidert gleichzeitig kopfschüttelnd „Ja das-. Nein, das geht nicht!“ Marie sagt daraufhin „Wir spielen nichts!“ „Doch, wir spielen!“ erwidert Lukas, woraufhin Marie betont „Ich spiel nichts!“ „Du lässt dich nur, du versuchst nur dich fangen zu lassen, oder?“ fragt Ronja Marie. Marie schüttelt leicht mit dem Kopf. Emily geht auf Ronja zu und sagt „Du hast Glück. Nämlich für dich“ und geht wieder weg. Lukas sagt an Marie gerichtet „Im Gegenteil, das versucht die, das hab ich im [un-

167 Entgegen einer Vorstellung von Ungleichheit, die ein hierarchisierendes Moment beinhaltet, in der eine inhaltliche Ausdifferenzierung *potenziell* nicht umkehrbar ist, d.h. im luhmannschen Sinne nicht invertierbar wäre, zeigt sich durch den Wechsel der Gruppen, wer wen fängt, dass es sich hier bei der Unterscheidung in *Jungs*- und *Mädelsgruppe* offenbar um eine horizontale Differenzierung handelt.

verständlich]“ und geht dabei mit dem Seil auf Marie los. Sid ruft „Lukas, helf mir! Lukas helf mir!“ Sid rangelt mit Lina und Sophie schon die ganze Zeit um den Stuhl herum. Lina scheint ihn an beiden Armen fest im Griff zu haben. Im gleichen Augenblick rangeln auch Lukas und Marie weiter. […]

In diesem Sequenzabschnitt wird die Verknüpfung der beiden im Fangspiel thematisierten geschlechtlichen Dimensionen – die geschlechtlich konnotierte Gruppenbezeichnung und die individuelle Geschlechtszugehörigkeit einzelner Kinder – erneut am konkreten Fall Ronja als eine potenzielle Kollision aufgegriffen. War Ronja gerade noch im Kontext des Singsangs „Mädchen sind/Jungen sind“ eins mit ihrem Jungenteam und demonstrierte ihre Identifikation mit der Jungengruppe durch das wiederholte Aufgreifen des Personalpronomens *wir*, distanziert sie sich nun wieder ein Stück weit von der kollektiven Bezeichnungspraxis, indem sie sich auf ihre individuelle Geschlechtszugehörigkeit als Mädchen beruft: *„Die Mädchen aus dem Jungenteam dürfen nicht gefangen werden!“* Zwar negiert Ronja dabei nicht ihre Zugehörigkeit zum Jungsteam, allerdings verwendet sie ihr Mädchensein als spezifische Ressource, um einen Sonderstatus der Immunität in der Fangpraxis der beiden Gruppen zu erlangen. Marie zeigt sich relativ unbeeindruckt von Ronjas Regelaufstellung und generiert daran anknüpfend eine weitere Regel, die die erste zumindest teilweise wieder aufhebt: *„Ist egal! Wir sind Mädchen aus dem Mädchenteam, deswegen können wir auch die Jungsmädchen fangen!“* Hier zeigt sich, dass Marie an die von Ronja aufgestellte Matrix Mädchen/Mädchenteam versus Mädchen/Jungenteam anknüpft und dieser als Grundlage der Argumentation nicht widerspricht. Stattdessen setzt Marie genau auf dieser speziellen Ebene der Verknüpfung von Mädchensein und Jungsteam an, wenn sie proklamiert, dass die *Mädchen aus dem Mädchenteam* über die Fähigkeit bzw. die Erlaubnis verfügen, auch *Jungsmädchen* zu fangen. Interessant ist hier, dass sowohl Ronja als auch Marie bei ihrer Regelaufstellung jeweils auf Allgemeinplätze rekurrieren: Ronja mit dem Hinweis auf die *Mädchen aus dem Jungenteam* und Marie mit den Aussagen *Mädchen aus dem Mädchenteam* und *Jungsmädchen*. Über die als allgemein postulierten Regeln verhandeln beide somit eher implizit über den Spezialfall Ronja. Ein solcher Rekurs auf Allgemeinplätze erfolgte bereits bei den Verhandlungen zwischen Ronja und Timm in der Sequenz davor. War die individuelle Geschlechtszugehörigkeit bisher scheinbar unproblematisch für die Gruppenzugehörigkeit zu einer der beiden Fanggruppen, wird sie nun zum zentralen Gegenstand der Verhandlungen für den weiteren Fortgang des Spielverlaufs zwischen Marie und Ronja. Ronjas erneuter Widerspruch gegen Maries Absicht, sie wie die anderen Mitglieder des Jungsteams ebenfalls gefangen zu nehmen, rekurriert jetzt nur noch auf die Identitätsebene, wenn sie sagt: *„Mädchen können aber nicht Mädchen fangen!“*. Das heißt, Ronja blendet an dieser Stelle die kollektive Ebene der Fanggruppe völlig aus, in-

dem sie diese vollends unkommentiert lässt. Rückte die individuelle Ebene des *Mädchenseins* bei der Gruppenzuordnung im Fangspiel bisher in den Hintergrund (sie wurde nicht explizit thematisiert), wird sie jetzt auf einmal situativ von Ronja besonders stark gemacht. Hier vollzieht sich demnach ein Wechsel der Relevanzebene, auf der Geschlecht bedeutsam gemacht wird. Im Zuge dessen wird die offensichtliche Kollision des Mädchenseins mit der Zugehörigkeit zum Jungsteam von ihr umgedeutet bzw. als Ressource genutzt, um nicht gefangen genommen zu werden. Mit anderen Worten: die grundlegende Logik des Fangspiels, die jeweils anderen Mitglieder des gegnerischen, geschlechtlich markierten Teams zu fangen, wird durch eine Stärkung einer anderen Bedeutungsdimension von Geschlecht aufgehoben, indem der individuellen Geschlechtszugehörigkeit plötzlich eine besonders hohe Relevanz zugeschrieben wird. Somit erhält diese Dimension jetzt einen weit größeren Stellenwert als bisher und wird von Ronja auf einmal als wesentlicher Einflussfaktur für den weiteren Spielverlauf konstruiert. Marie negiert jedoch mit ihrer Aussage *„Doch!“* die von Ronja aufgestellte Regelung. Hier wird deutlich, dass sich die von den Kindern aufgestellten Regeln erst im Laufe des Spiels aus Verhandlungen ergeben. Das Verhandeln *in situ* zeigt sich auch an Lukas' Reaktion, die durch eine Ambivalenz geprägt zu sein scheint, wenn er korporiert und verbal Stellung zu Ronjas und Maries Disput bezieht: Lukas *erwidert gleichzeitig kopfschüttelnd „Ja das-. Nein, das geht nicht!“* Während seine Aussage *Ja* eher Maries Position stützen würde, korrigiert sich Lukas scheinbar prompt zugunsten seines Teammitglieds Ronja, indem er durch seine Aussage *Nein, das geht nicht* bestätigt, das Fangen von Mädchen durch Mädchen wäre nicht möglich. Es wirkt demnach so, als ob verhandelte und neu generierte Regeln für die Kinder untereinander dann Gültigkeit erhalten, wenn sie von möglichst vielen bzw. den meisten Beteiligten mit getragen werden. Ich nenne diese Regeln *Ad-hoc-Regeln*, da das kindliche Spiel offenbar dadurch geprägt ist, dass situativ Regeln generiert und/oder bestehende Regeln modifiziert werden, die dann den Spielinteressen sowohl einzelner Kinder als auch kollektiver Kindergruppen dienen. Da diese dann immer auch nur situativ gelten, müssen Regeln häufig neu aufgestellt bzw. neu verhandelt werden. Hier zeigt sich eine Parallele zu den Geschlechterkonstruktionen der Kinder: diese werden ebenfalls situativ ad hoc oder nachträglich herangezogen, um (Spiel-)Interessen einzelner Kinder oder von Gruppen zu verfolgen. Zudem gelten diese ebenso in der Regel situativ, sind kontextabhängig und werden häufig spontan neu verhandelt. Eine weitere Parallele ist, dass Regeln genau wie Geschlechterkonstruktionen nur dann Geltung erlangen, wenn sie interaktiv anerkannt werden. Konkret heißt das: Die Person, die die Regel oder die eigene Geschlechterkonstruktion generiert, ist darauf angewiesen, dass diese von anderen (Spiel-)PartnerInnen anerkannt wird. Es bedarf sozusagen einer *kollektiven Affirmation*, deren Voraussetzung offenbar Aushandlungsprozesse sind.

Im weiteren Verlauf der Sequenz steht die Frage im Raum, ob es sich zwischen den Kindern nach wie vor um ein Spiel handelt oder ob nichts gespielt werde. Diese Frage scheint im Kontext der bereits genannten Geschlechtermatrix eine Rolle zu spielen und damit zu tun zu haben, dass im Spiel vermutlich andere, flexiblere Regeln gelten können als außerhalb von Spielszenen[168]. Der bisherige Verlauf des Fangspiels lässt darauf schließen, dass innerhalb von Spielsituationen ein größerer – wie der Name schon sagt – Spielraum besteht, eigene Regeln und Relevanzen von Bedeutungsdimensionen zu setzen und diese freier zu gestalten. Kommt es jedoch zu Uneindeutigkeiten bzw. kollidierenden Regelaufstellungen, erscheinen die Spielsituationen brüchig und leicht auflösbar, was sich anhand der Diskussion bzw. Debatte zwischen Lukas, Ronja und Marie, ob es sich weiterhin um ein Spiel handele, vermuten lässt. Zwar kommt es verbal zu keiner Klärung dieser Frage, da Lukas und Marie jedoch erneut beginnen miteinander zu rangeln, scheint das gemeinsame Fangspiel weiterzugehen. Das Festhalten der AkteurInnen am Fangspiel zeigt sich auch im weiteren Verlauf, in dessen Kontext die Frage thematisiert wird, warum Ronja dem Jungsteam zugehörig ist:

> Ronja hat sich derweil wieder genähert und steht etwas neben der Mädchenteamgruppe von Sophie, Lina und Emily. Sie macht lächelnd ein Geräusch wie eine Schlange mit ihrer Zunge, dreht sich um und ich vermute, sie will gerade gehen, als Lina sie in einem bedauernden, fast weinerlichen Ton anspricht: „Ronja, warum bist du bei ihnen? Weil du bei Sid sein willst!“ Ronja schwingt ihren Kopf etwas unentschlossen hin und her. „Ja“ sagt sie leise. Sophie sagt im gleichen Moment auffordernd und fast traurig „Auf jeden Fall musst du bei uns sein!“ Emily geht einen Schritt auf Ronja zu und sagt „Du bist die Stärkste!“ Lina fällt Emily ins Wort und ruft aufgeregt „Oder, frag Sid, ob er nicht bei uns ist!“ Das letzte sagt sie immer leiser werdend. In dem Moment kommt Sid von hinten angelaufen. Ronja geht direkt auf ihn zu und fragt „Sid, willst du bei den Mädels mitmachen?“ Sid überlegt kurz, sagt dann aber freudig überzeugt sehr laut „Ja!“ Ronja sagt leise „Gut!“ Lina schaut zufrieden und Sophie ruft freudig „Ja!“ Im Hintergrund höre ich Lukas wieder Anweisungen rufen, verstehe diese inhaltlich aber nicht.

Ronjas Zugehörigkeit zum Jungenteam wird hier erneut zum Anlass zur Diskussion bzw. scheint von den Anhängerinnen des Mädchenteams so nicht gewünscht. Der offensichtlich mit Bedauern formulierten Frage *Ronja, warum bist du bei ihnen?* wird von Lina sogleich eine eigene Erklärung nachgeschoben: *Weil du bei Sid sein willst!* Ronjas Bestätigung zeigt, dass Lina mit

168 So könnte man fragen: Gibt es somit Jungenmädchen nur im Spiel? Und damit auch die selbst aufgestellten Regelmöglichkeiten? Aus dem vorliegenden Material ist diese spannende Frage jedoch leider nicht zu beantworten.

ihrer Vermutung offenbar den Kern der Sache getroffen hat. Daraufhin äußert auch Sophie ein Bedauern darüber, dass Ronja nicht bei ihnen im Team ist und den gegenteiligen Wunsch, den sie zwar bittend, jedoch sprachlich in Befehlsform formuliert: *„Auf jeden Fall musst du bei uns sein!“*. Kurz darauf bestärkt Emily diesen Wunsch durch ihre Aussage *„Du bist die Stärkste!“*, was man sowohl als Argument für den Wunsch lesen kann, dass Ronja das Mädchenteam stärken solle, als auch als Kompliment für Ronja, um sie genau dazu zu bewegen. Ohne Ronjas Reaktion abzuwarten, bietet Lina eine Lösung für beide bisher gegenläufigen Wünsche an – Ronjas Wunsch, bei Sid zu sein versus den Wunsch des Mädchenteams, Ronja bei sich zu haben: *„Oder, frag Sid, ob er nicht bei uns ist!“* Diese Strategie scheint aufzugehen, denn Ronja fragt prompt: *„Sid, willst du bei den Mädels mitmachen?“* Hier wird erneut die potenzielle Wahlfreiheit bei der Zugehörigkeit zur Mädels- oder Jungsgruppe deutlich, indem Sid spontan die Seiten wechselt. Interessant ist, dass Ronja offenbar damit automatisch ohne nochmalige Bestätigung ebenfalls zur Mädchengruppe zugehörig wird. Wie brüchig und veränderbar jedoch die jeweiligen Gruppenzugehörigkeiten sind, zeigt sich im direkten Anschluss an die vorherige Sequenz:

> Auf einmal fängt die ganze Gruppe, allen voran Lina freudig an zu kreischen und etwas auf der Stelle zu hüpfen. Alle schauen dabei nach oben in Richtung der Empore, wo sich das Jungenteam jetzt wieder versammelt hat. Lina schreit laut „Yeahhh!“ und die anderen Kinder neben ihr stimmen mit ein. Sie sagt etwas im Singsang, das ich nicht verstehe, dann singt sie: „Ronja und Sid machen bei uns mit!“ Lukas sagt betont unbeeindruckt „Wir haben dafür Sandbomben!“ Sid ruft daraufhin „Ach, da bin ich lieber bei die!“ und rennt weg, Ronja sagt leise „Ich auch“ und trabt ihm langsam hinterher. Marie ruft laut „Ronja!“ Ronja dreht sich um, sagt genervt „Nein, ich will nicht mit Sand abgeworfen werden!“ Sie stellt sich jetzt etwas abseits, wirkt auf mich fast beleidigt und sagt trotzig „Entweder ich mach nicht mit, oder bei den Jungs. Ganz einfach!“ Ich bin überrascht und amüsiert, wie schnell die Seiten wieder gewechselt wurden und folge fasziniert dem Geschehen. In dem Moment beugt sich Sid vom oberen Ende der Rutsche runter und sagt „Wenn ich bei den Jungs mitspiele, spielt Ronja auch mit bei den Jungs!“ Von Lukas und Timm ist jetzt auf einmal nichts mehr zu sehen. Gleichzeitig höre ich im Hintergrund Sid rufen „Ja, Ronja?“ Ich glaube sie sagt „Ich mag nicht mehr.“ Sid antwortet „Ich spiel nicht mehr!“ Ronja sagt daraufhin „Komm wir spielen zusammen einfach was anderes!“.

Während der scheinbare Triumph des *Mädelsteams* über das *Jungsteam* durch das Abwerben von Ronja und Sid offen ausgekostet wird, zeigt sich das gegnerische Team unbeeindruckt und kontert mit Sandbomben als einem alternativen Ressourcenzuwachs. Dies zeigt augenblicklich Wirkung, denn

Sid entscheidet sich sofort wieder um, Ronja zieht direkt nach. Hier werden die Brüchigkeit und die große Flexibilität der Gruppenzugehörigkeit zum Jungs- oder Mädelsteam sichtbar, was bis hin zur Beliebigkeit tendiert. Ronjas Begründung gegenüber Marie, die diese direkt nach ihrem spontanen Teamwechsel anspricht, lautet dann *„Nein, ich will nicht mit Sand abgeworfen werden!“*. War ihre Zugehörigkeit zum Mädelsteam gerade noch möglich und sogar kurzzeitig realisiert, negiert sie diese Aussicht nun vollends: *„Entweder ich mach nicht mit, oder bei den Jungs. Ganz einfach!“*. Ebenso wie Ronja scheint auch für Sid ausschlaggebend zu sein, dass Ronja und er im selben Team sind. Hier zeigt sich, dass ihre individuelle Freundschaftsebene für beide offensichtlich wichtiger ist, als die Opposition Jungen- gegen Mädchenteam auf Gruppenebene. Daher verwundert es auch nicht, als die beiden schließlich ganz aus dem Fangspiel aussteigen und sich nach eigener Aussage für ein individuelles gemeinsames Spiel entscheiden.

Alles in allem kann festgehalten werden, dass die Kinder gerade in diversen Spielsituationen auf verschiedene Dimensionen von Geschlecht im Sinne einer Ressource zurückgreifen. Einerseits dient der Rekurs auf Geschlecht offensichtlich als geeignete Folie für eine oppositionelle, kollektivierende Gruppenkonstellation, zum Beispiel als eine logische Bezeichnungspraxis für das Fangspiel. Des Weiteren dient die individuelle Identitätskategorie Geschlecht situativ als Ressource, um sich potenziellen Zwängen im Rahmen des Fangspiels vermeintlich begründet und legitim zu entziehen. Auf unterschiedliche Bedeutungsdimensionen von Geschlecht zurückzugreifen und mit diesen variabel zu spielen, ergibt demnach dann Sinn, wenn sie dem eigenen Verhandlungsstandpunkt dienen bzw. die eigene Position im sozialen Miteinander stärken. Der *flexible Gebrauch der Geschlechtsgruppenzugehörigkeit* zeigt sich dabei vor allem auf kollektiver Ebene, wenn Geschlecht nicht als ein persönliches Identitätsmerkmal konstruiert, sondern als Gruppenbezeichnung herangezogen wird. In diesem Kontext dient Geschlecht jedoch lediglich als Label, das noch nichts über die konkrete Gruppenzusammenstellung aussagt. Eine weitere Flexibilität von Geschlechterkonstruktionen an sich lässt sich ebenfalls an der aufgezeigten Szene rekonstruieren, nämlich der Wechsel der Ebenen, auf die bei Geschlecht rekurriert wird. So machen Ronja und die anderen Kinder in manchen Szenen Geschlecht auf kollektiver Ebene im weitesten Sinne als Klassifikationssystem bedeutsam, dann wiederum in Verbindung mit der individuellen Geschlechtszugehörigkeit von Ronja. Hinsichtlich der Konstruktion von Geschlecht auf individueller Ebene im Sinne einer Identitäts- bzw. Eigenschaftskategorie einzelner AkteurInnen zeigt sich zudem ein weiteres Phänomen, das ich im folgenden Unterpunkt genauer in den Blick nehmen und mit der Bezeichnung *Die vermeintliche Aufhebung der starren Geschlechterdichotomie* versehen möchte.

4.3 Die vermeintliche Aufhebung der starren Geschlechterdichotomie: Mädchen–Jungen–Jungenmädchen bzw. Jungenfan/Mädchenfan

Im Zuge der Kollision von geschlechtlich markierter Gruppenzugehörigkeiten und Geschlecht als individuellem Merkmal einzelner Kinder erschaffen die Kinder kreativ geschlechtliche „Zwischenformen", um zumindest teilweise potenzielle Zwiespalte aufzuheben. Im vorherigen Abschnitt wurde bereits auf den von mir benannten flexiblen Gebrauch von Geschlechterzuschreibungen der Kinder eingegangen. So konstruierte sich Ronja beispielsweise im Rahmen des Fangspiels situativ als ein sogenanntes *Jungenmädchen* mit besonderen Rechten aufgrund der Zugehörigkeit zum Jungsteam. Eine solche Verknüpfung der eigenen Identität als Mädchen mit der Affinität für ein Jungenkollektiv zeigte sich besonders bei Mia, einem fünfjährigen Mädchen aus der Kindergartengruppe, 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.[169] Am Beispiel von Mia möchte ich daher auf ein wiederholt auftretendes Muster eingehen, das ich *die vermeintliche Aufhebung der starren Geschlechterdichotomie* nenne. Dabei greife ich zunächst auf eine Beobachtungsszene zurück, die sich relativ zu Beginn meiner teilnehmenden Beobachtungen in der Kindergartengruppe vollzog. Sie beschreibt eine morgendliche Freispielphase, in der ich alleine mit einer Gruppe von Kindergartenkindern im Mattenraum war.

> Mia, ein Mädchen mit pinkem T-Shirt, einer Käppi und blauen Birkenstocks mit schwarzweißen Fußbällen drauf, wie mir sofort auffällt, kommt zu mir und fragt, wer ich bin und was ich in der Schatzinsel mache. Ich erkläre ihr, dass ich von der Uni komme und gerne schauen möchte, wie sie in der Kita spielen. 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

169 Im Rahmen meiner Ausführungen zur Rolle als Forscherin im Feld, habe ich bereits auf dieses Phänomen des *Jungenfans* im Kontext stereotyper Zuschreibungen von mir als ForscherIn hingewiesen (vgl. Abschnitt B.II.2).

aber keine Antwort. Mia und Boris spielen jetzt Fangen und toben wild im Raum herum. Mia sucht regelmäßig Schutz bei mir in der Ecke und schmiegt sich dabei auf meinem Schoß sitzend an mich. Boris respektiert das scheinbar, denn immer wenn sie bei mir ist, lässt er sie in Ruhe. Mia geht aber immer wieder in den Ring und lässt sich wiederholt von Boris fangen. Es folgen mehrere Wiederholungen dieses Szenarios. Mia erzählt mir nebenbei: „Mein kleiner Bruder ist ein Mädchen". „Wieso ist er ein Mädchen?", frage ich. Mia antwortet: „Weil seine Oma ihn für ein Mädchen hält, er hat lange Haare!" Ich hake irritiert nach „Seine Oma?" Mia erklärt mir, dass er ihr Halbbruder ist, daher haben sie nicht die gleiche Oma.

Bei meiner ersten Begegnung mit Mia stellt der mir bereits bekannte Boris diese ungefragt als *Jungenfan* vor, was Mia korporiert durch ihr Nicken sogleich bestätigt. Die Formulierung *Mia ist ein Jungenfan* scheint für Boris und auch für Mia ein wesentliches Bestimmungsmerkmal ihrer Person zu sein, sonst hätte Boris dieses Merkmal mir gegenüber vermutlich nicht als erwähnenswert und besonders kennzeichnend für sie aufgegriffen.[170] Auf meine Rückfrage, was dies denn bedeute, wird mir von Boris erläutert, dass Mia als Jungenfan Jungs mögen würde. Als ich genau diese Begründung daraufhin zum Anlass nehme, mich ebenfalls als Jungenfan zu bezeichnen, wird dies jedoch weder von Boris noch von Mia anerkannt. Beide sprechen mir mit jeweils unterschiedlichen Argumenten den Status als Jungenfan vehement ab. Darin und auch anhand der weiteren Antworten der beiden Kinder zeigt sich, dass *das Mögen von Jungs* scheinbar nicht das alleinige Kriterium eines Jungenfans und dieser Status auch nicht einfach frei und unvermittelt wählbar ist. Während Boris mir unterstellt, ich habe mich lediglich spontan als Jungenfan bezeichnet, negiert Mia meinen Status als Jungenfan aufgrund meiner zu langen Haare. Demnach ist neben *dem Mögen von Jungs* nun eine spezifische Frisur Teil der Voraussetzung bzw. lange Haare ein Ausschlusskriterium, um als Jungenfan anerkannt zu werden.[171] Im Verlauf der Szene versuche ich weitere Informationen darüber zu erhalten, was Mias Status als Jungenfan ausmacht. Auf meine Frage, warum sie denn ein Jungenfan sei, hält Mia kurz darauf nicht mehr an der Formulierung *Jungenfan* fest, sondern

170 Es kann weitgehend ausgeschlossen werden, dass Boris diese Information wählt, weil sie für mich im Kontext meines Forschungsfokus besonders interessant erscheint, denn die Kinder waren im Unterschied zu den Fachkräften nicht über meinen Forschungsfokus Geschlecht informiert. Auf Rückfragen seitens der Kinder, was ich in der Kita machen würde, habe ich stets sinngemäß geantwortet, dass mich ihr Spiel interessieren würde und was sie über den Tag in der Kita über alles so tun.

171 Hier ließe sich Fragen, ob es sich bei dieser Kriterienaufstellung erneut um sogenannte situative Ad-hoc-Regeln handelt, oder ob diese auch vor- und übersituativ wirksam sind. Auf jeden Fall wird sichtbar, dass die Kinder aktiv Regeln inhaltlich füllen bzw. Kriterien zur Gültigkeit von Regeln (mit)bestimmen.

setzt diesen Status jetzt mit Jungen*sein* gleich: *„Weil ich bin ein Junge!!“*. Man könnte also sagen, dass die Bezeichnung bzw. das Label *Jungenfan* jetzt zur Identitätskategorie *Junge* mutiert bzw. als solche spezifiziert wird. War Boris gerade noch derjenige, der Mia den Status als Jungenfan zugeschrieben hat, ist er nun derjenige, der ihrer Behauptung, sie sei ein Junge, vehement widerspricht, als er sagt: *„Nein, sie ist ein Mädchen!!“*. Laut Boris ist für Mia demzufolge ein Sonderstatus als Jungenfan möglich, sich selbst legitim als Junge zu bezeichnen, schließt ihr *Mädchensein* jedoch anscheinend für ihn aus. Während also Mias Identifikation bzw. das Mögen von Jungen offensichtlich so weit zu gehen scheint, dass sie sich ganz als Junge bezeichnet, ist für Boris mit dieser Aussage offenbar eine Grenze angesprochen, die sie aus seiner Sicht nicht übertreten kann. Demzufolge löst der Sonderstatus des Jungenfans für Boris die Opposition Junge versus Mädchen nicht auf bzw. bleibt diese für ihn nach wie vor gültig. Mia hingegen nutzt diesen Sonderstatus bzw. diese Zwischenform anscheinend dafür, die Statik der Geschlechterdichotomie für sich aufzulösen, um letztlich für sich den Status des Jungen*seins* proklamieren zu können. Dies könnte man so deuten, dass Mia über den Status *Jungenfan* versucht – der offensichtlich mehr als nur eine Bezeichnung ist, was die Ablehnung meiner entsprechenden Selbstbezeichnung deutlich zeigte – einen Weg zu finden, die starre Geschlechterdichotomie aufzubrechen. Sowohl für den Status des *Jungenfans* als auch als Mädchen oder Junge scheint es offenbar Regeln bzw. Voraussetzungen zu geben, die es Individuen erlauben, eine entsprechende Zuordnung für sich zu beanspruchen oder nicht. Um genau diesen Spielraum von Regeln und Voraussetzungen scheint es im Gespräch mit Boris und Mia zumindest implizit zu gehen, da diese von beiden unterschiedlich ausgelegt werden, weshalb es zur Kollision aufgrund Boris' Widerspruchs kommt. Betrachtet man die Sequenz näher, so beansprucht Mia offenbar für sich, einen Einfluss sowohl auf die Formulierung der Bedingungen zu haben, die einen *Jungenfan* kennzeichnen, als auch den Status des *Jungenseins* für sich proklamieren zu können. Interessant ist, dass Mia im weiteren Verlauf erneut konträr zur gängigen Geschlechterzuordnung das Label Mädchen für einen Jungen vergibt. So erzählt mir Mia während des Rangelns mit Boris, *dass ihr kleiner Bruder ein Mädchen ist.* Dabei stellt Mia der männlich konnotierten Bezeichnung *Bruder* den Status des Mädchenseins gegenüber. Es fällt auf, dass auch hier wieder von Geschlecht als Status bzw. im Sinne einer Identitätskategorie gesprochen wird: Der kleine Bruder *ist* ein Mädchen. Meine Nachfrage *„Wieso ist er ein Mädchen?“* zielt offensichtlich darauf ab, mehr darüber zu erfahren, was den Bruder aus Mias Sicht ein Mädchen sein lässt.[172] Hier zeigt sich, dass sowohl Mia als auch ich vor der Normalitätsfolie einer unikatego-

172 Ich wähle hier bewusst diese Formulierung, da Mia explizit äußert: *Mein kleiner Bruder ist ein Mädchen.*

rialen, eindeutigen Geschlechterverteilung agieren: Mia, indem sie *Mädchen* mit der Bezeichnung *Bruder* verknüpft und ich durch meine Nachfrage, da die Konstellation *Bruder* und *Mädchensein* offenbar für mich erklärungsbedürftig ist. Mias Formulierung *„Weil seine Oma ihn für ein Mädchen hält, er hat lange Haare!"* verweist wiederum darauf, dass Mia bei ihrer Formulierung anscheinend auf die Starrheit der Geschlechterdichotomie rekurriert, denn die Oma des Bruders *hält ihn für ein Mädchen*. Es ist davon auszugehen, dass sowohl Mia als auch die Oma das Jungensein des Bruders nicht wirklich in Frage stellen. Nichtsdestotrotz spielen beide mit der Geschlechtszugehörigkeit des Bruders. Dabei machen Mia und die Oma das Geschlecht jeweils an geschlechtlich konnotierten Körpermerkmalen fest, und zwar beide an der Haarlänge. Interessant ist, dass Mia auf meine Nachfrage eine andere Formulierung für die Aussage der Oma wählt als für ihre eigene zuvor: Während die Oma den kleinen Bruder laut Mia für ein Mädchen *hält*, spricht Mia sowohl vorher über sich (*ich bin ein Junge*) als auch über ihren Bruder (*Mein kleiner Bruder ist ein Mädchen*) im Sinne einer Daseinsform. Die Oma verknüpft Mias Bruder vermutlich aufgrund des Kriteriums Haarlänge scherzhaft mit Weiblichkeit. Mias Aussage *Mein kleiner Bruder ist ein Mädchen* kann darüber hinaus, ähnlich wie ihre Aussage *weil ich bin ein Junge*, als vermeintliche Auflösung der starren Geschlechterdichotomie gedeutet werden. Das heißt, Mia spielt offenbar mit der Starrheit bzw. Unauflösbarkeit der Geschlechterdifferenz. Sie konstruiert eine scheinbare Freiheit bzw. Deutungsmacht im Kontrast zur herkömmlichen Zwangsläufigkeit der Geschlechterdichotomie, die in der Regel lautet: *Die Zugehörigkeit zum einen Geschlecht schließt die Möglichkeit, das andere Geschlecht zu sein, automatisch aus*. Mias spezifischer Umgang mit der Geschlechtszugehörigkeit kann so gedeutet werden, dass diese Art der Formulierung ihrem in der Einrichtung bereits mehrfach geäußerten Wunsch entspricht, den Jungen zugehörig zu sein bzw. gar ein Junge zu *sein*. Noch vor meinen teilnehmenden Beobachtungen in der Einrichtung wurde mir von den Fachkräften bei einem Teamtreffen bereits von Mia berichtet, die nach Aussage mehrerer Fachkräfte *gerne ein Junge wäre*.[173] Laut Aussage der Fachkräfte würde sie diesen Wunsch im Alltag immer wieder äußern. In diesem Zusammenhang wurde mir auch der von Mia selbst gewählte Begriff des *Jungenfans* von den Fachkräften genannt.

Wie die Sequenz zeigt, stößt Mia bei ihren Formulierungen *ich bin ein Junge* oder *Mein kleiner Bruder ist ein Mädchen* entweder auf Ablehnung – wie beispielsweise durch die Negation von Boris im ersten Fall – oder zumindest auf Irritation, wie durch meine Rückfragen zur Erklärung dieser

173 Dies führt unter anderem zu Verwirrungen meinerseits bzw. zu meiner Verwechslung von Mia mit Ronja, was ich bereits im Kapitel zur Rolle der Forscherin im Hinblick auf Reifizierungsprozesse thematisiert habe (vgl. Abschnitt B.II.2.)

Aussage. Dadurch bekommt Mia vermittelt, dass es offensichtlich nicht möglich ist, der dichotomen Geschlechterstruktur ohne weiteres zu entrinnen und sich selbst dem anderen Geschlecht zuzuschreiben, ohne dass dies in Frage gestellt wird. Somit erscheint es plausibel, dass Mia ihren Wunsch ein Junge zu sein, für sich einlöst, indem sie sich zumindest den Status eines Jungenfans zuschreibt, der in der Schatzinsel sowohl von den Kindern als auch von den Fachkräften anerkannt ist.[174] Das heißt, die dichotome Struktur der Geschlechterdifferenz wird von Mia insofern aufgebrochen, als sie den beiden offenbar starren, reziproken und vermeintlich einzigen Geschlechterkategorien Junge–Mädchen eine weitere Kategorie an die Seite stellt und auf diese Weise einen ihr eigenen Status generiert, für den sie eigene Regeln aufstellen kann.

Das Phänomen, vor der Folie der starren Geschlechterdichotomie diverse Zwischenformen zu generieren, zeigte sich während meiner Beobachtungen unter den Kindern in den unterschiedlichsten Varianten. Das Muster der vermeintlichen Aufhebung der starren Geschlechterdichotomie kennzeichnet sich insgesamt dadurch, dass die dichotome, übersituativ wirksame Struktur Junge–Mädchen von den Kindern mit Sonderformen verknüpft wird, wodurch die Geschlechterdichotomie in Reinform situativ nicht mehr als lediglich zweipolig bestehen bleibt bzw. zumindest nicht mehr so erscheint. Vermeintlich ist die Aufhebung der starren Geschlechterdichotomie aus meiner Sicht insofern, da die generierten Zwischenformen immer direkt oder indirekt Bezug auf die Folie der Geschlechterdichotomie nehmen bzw. die Kinder auf diese Hintergrundfolie, wenn auch indirekt, rekurrieren. Konkret heißt das: Die Starrheit der Dichotomie bzw. die Zwangsläufigkeit, sich unilateral einem Geschlecht zuzuordnen, führt offensichtlich dazu, dass die Kinder kreative Zwischenformen generieren, die durch den Rekurs auf diese der Geschlechterdichotomie einerseits Tribut zollen, andererseits eine größere Flexibilität und Deutungsfreiheit erlauben. Während dieses Phänomen der vermeintlichen Aufhebung der starren Geschlechterdichotomie im Rahmen des Fangspiels in Form der *Jungenmädchen* und *Mädchenmädchen* eher mit situativen Ressourcen und aktuellen Bedürfnissen der einzelnen Kinder verknüpft war, scheint das Phänomen *Jungenfan* für Mia mehr als eine situative Spielerei zu sein, denn ähnlich wie die Zuordnung in Junge oder Mädchen stellt dieses Label anscheinend für sie eine Art Identitätskategorie dar, die übersituativ wirksam ist. Hier zeigt sich, dass sich die Kinder sowohl im geschlechtlich konnotierten Fangspiel (vgl. Abschnitt C.4.2.) als auch im speziellen Fall des Jungenfans Mia aktiv zu einer statischen und gesellschaft-

174 Boris scheint zwar Mias selbsternannten Status als Junge zu negieren, nicht jedoch Mias Status als *Jungenfan*, den Boris sogar als erster in unser Gespräch als wesentliches Merkmal der Person Mia einbringt.

lich unikategorial verwendeten Geschlechterdichotomie[175] verhalten und sie bei Bedarf für sich umdeuten.

Insgesamt scheint den Kindern durchaus bewusst zu sein, dass eine völlige Negation der auch in der Einrichtung wirksamen gängigen Geschlechterdichotomie – das heißt konkret die individuelle Zuordnung zum Mädchen- oder Jungen*sein* – Gefahr läuft, von anderen AkteurInnen nicht anerkannt bzw. zumindest in Frage gestellt zu werden. Demzufolge wird eine Zuordnung entsprechend der gängigen, gesellschaftlich anerkannten Geschlechterdichotomie von den Kindern auch nicht völlig vernachlässigt. Vielmehr dient diese als Hintergrundfolie für kreative Prozesse und Geschlechterkonstruktionen der Kinder, die offensichtlich die Dichotomie an sich nicht völlig in Frage stellen, aber dennoch Spielräume für sich schaffen, um der Zwangsläufigkeit einer lediglich dichotomen Zuordnung zu entkommen: So erschafft sich Ronja durch die Selbstbezeichnung als *Jungenmädchen* innerhalb des Fangspiels einen Status mit eigenen Rechten, offenbar mit dem Ziel, unangetastet zu bleiben, aber dennoch mitzuspielen. Und Mia scheint über den von ihr geschaffenen Status des *Jungenfans* dem Jungenstatus bzw. Jungensein ein Stück weit näherzukommen. Demzufolge bewerkstelligen es die Kinder, die sich gegenseitig ausschließenden Pole der Geschlechterdifferenz ein Stück weit für sich aufzulösen und generieren eigene geschlechtlich konnotierte Zwischenräume, die sie für sich relativ frei deuten bzw. mit eigenen Inhalten füllen. Es scheint so, als ob die Kinder durch ihre eigenen Deutungen und einem flexiblen Einsatz bzw. das Modulieren von Geschlechterzugehörigkeiten ein Stück weit die Differenz und Ausschließlichkeit zwischen den Geschlechtern auflösen. So wird sowohl im Rahmen des Fangspiels als auch bei Mia aus der üblichen geschlechtlichen Aufteilung nach dem Prinzip *entweder/oder* – also *entweder* Junge *oder* Mädchen – das Prinzip *sowohl/als auch* im Sinne von *sowohl* Mädchen/Junge *als auch* Jungenfan/Jungenmädchen/Mädchenfan o. ä. Mit anderen Worten: Die Kinder negieren nicht, je individuell Mädchen oder Junge *zu sein*, beanspruchen aber zusätzlich auch ihre selbst geschaffene geschlechtliche Sonderform in deren Eigenlogik *zu sein*.[176]

175 Auf gesetzlicher Ebene ist Deutschland seit dem 1. November 2013 das erste europäische Land, das bei der Kennzeichnung der Geschlechtszugehörigkeit eines neugeborenen Kindes neben *männlich* und *weiblich* eine dritte Option offeriert. So lautet der neu generierte § 22 Abs. 3 des Personenstandsgesetzes (PStG): „Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so ist der Personenstandsfall ohne eine solche Angabe in das Geburtenregister einzutragen". Diese Neuerungen wurden durch den Deutschen Ethikrat mit initiiert, um intersexuelle Menschen nicht zu diskriminieren.

176 Ein sehr anschauliches Beispiel für eine Verknüpfung dieser Ebenen ist die von Ronja im Kontext des Fangspiels (vgl. Abschnitt C.4.2.) generierte Matrix, die die kollektiven Pole *Jungsgruppe* versus *Mädelsgruppe* mit den individuellen Polen von *Junge- und Mädchensein* verknüpft, was in neuen geschlechtlichen Bezeichnungsformen wie *Jungsmädchen* und

Das Prinzip *sowohl/als auch* zeigt sich auch in einer weiteren Sequenz, in der es anscheinend um eine andere Qualität des *Jungenfans* geht und ich zudem erstmals auf die Bezeichnung *Mädchenfan* treffe. Die dazugehörige Szene vollzog sich an einem sogenannten wöchentlichen Waldtag morgens auf dem Weg zur Bushaltestelle, von der aus die Kindergartengruppe gemeinsam bis zum Wald fährt.

> Jetzt werden die Kinder aufgefordert, sich zu zweit zusammenzufinden und in einer Reihe Richtung Bushaltestelle zu laufen. Helena hat drinnen schon gesagt, dass sie an meine Hand will. Helena erzählt mir die ganze Zeit auf dem Weg ohne Punkt und Komma über sich, ich höre aber nur mit einem Ohr zu, denn ich finde viel spannender, was Sophie und Sid besprechen. Sid und Sophie hüpfen direkt vor mir in einen Singsang vertieft hin und her. Als wir fast an der Bushaltestelle sind, höre ich Sophie zu Sid sagen: „Ich bin ein Mädchenfan und ein Jungenfan!" Ich horche auf und frage, was das denn heiße. Sid antwortet, dass man dann Jungs mag. „Ja, ich bin Jungen- UND Mädchenfan" betont Sophie. Ich möchte nachhaken, bekomme aber keine weiteren Erläuterungen. Wir kommen an der Bushaltestelle an, wir haben den Bus zum Glück nicht verpasst.

In diesem Sequenzabschnitt wird der von Mia geprägte Begriff des *Jungenfans* von Sophie aufgegriffen und um die Bezeichnung des *Mädchenfans* erweitert. Interessant ist, dass Sid meine Frage lediglich auf den von Mia in der Einrichtung etablierten Begriff des *Jungenfans* zu beziehen scheint, denn er antwortet, *dass man dann Jungs mag.* Sid gibt demnach analog zu der Erklärung von Mia und Boris in der vorherigen Sequenz die Antwort, dass die Bezeichnung Jungenfan dafür stehe, Jungs zu mögen. Sids Antwort kann aber auch so gedeutet werden, dass er Sophies Aussage so versteht, als ob Sophie als Mädchen mit der Selbstzuschreibung sowohl Mädchen- als auch Jungenfan zu sein, betont, sie möge als Mädchen auch Jungs.[177] Sophies Antwort *„Ja, ich bin Jungenfan UND Mädchenfan"* ist insofern interessant, als sie die zuvor von ihr geäußerte Reihenfolge jetzt umkehrt: Erst benennt sie sich als Jungenfan, dann als Mädchenfan. Mit dem ersten Teil *Ja, ich bin Jungenfan* bestätigt sie die von Sid geäußerte Erklärung. Durch die weitere Betonung *UND Mädchenfan* scheint Sophie jedoch implizit darauf zu verweisen, dass es nicht allein darum geht, Jungs zu mögen. Ihrer Selbstzuschreibung *Jungenfan* stellt Sophie demzufolge das Pendant *Mädchenfan*

Mädchenmädchen mündet. Somit wird eine Brücke zwischen einer individuellen und kollektiven Bezeichnungspraxis von Geschlecht geschlagen und dabei ein Spielraum eröffnet, der individuell ausgedeutet werden kann, da er inhaltlich noch nicht „vorbelastet" ist.

177 Das würde implizieren, dass Sid davon ausgeht, dass Mädchen automatisch Mädchen mögen und dies deshalb nicht explizit erwähnt werden müsse. Sophies Reaktion zeigt, dass sie offenbar nicht dieser Logik folgt.

gegenüber, das vermutlich dafür steht, Mädchen zu mögen. Sophie formuliert also in der Logik des Prinzips *sowohl/als auch*, dass sie sich nicht für eine Seite entscheidet, sondern sowohl Jungen- als auch Mädchenfan ist. Während man in der Logik einer starren Geschlechterdichotomie nur einem Geschlecht zugehörig sein kann – im Sinne von *entweder/oder* entweder Mädchen oder Junge ist –, scheint es laut Sophie durchaus möglich, gleichzeitig *Jungen- und Mädchenfan* zu sein. Da sie betont, beides *zu sein*, ist es ihr offenbar wichtig, darauf zu verweisen, sowohl mit Jungen als auch mit Mädchen zu sympathisieren. Es scheint Sophie dabei vermutlich darum zu gehen, eine einseitige Positionierung für eines der Geschlechter zu umgehen. Dies kann so gedeutet werden, dass Sophie vor der Folie der Starrheit bzw. Zwangsläufigkeit der Geschlechterdichotomie auf einer anderen Ebene eine Synthese anstrebt, die nicht mittels des Favorisierens des einen das jeweils andere ausschließt. So könnte man auch hier wieder von einer Form der vermeintlichen Aufhebung der Starrheit der Geschlechterdichotomie sprechen, die nicht auf die Ebene von Identitätskategorien wie Junge und Mädchen rekurriert, sondern eine spezifische Ebene der Sympathiebekundungen für die Geschlechter tangiert. Eine Lesart dieser Praktik könnte sein, dass Geschlechterdifferenz von den Kindern untereinander häufig zur spielerischen Differenzierung herangezogen wird, so dass besonders betont werden muss, wenn das Thema Mädchen und Jungen nicht zur Kennzeichnung von sich ausschließenden Oppositionen Verwendung findet. Dies würde zumindest erklären, warum Sophie mehrfach hervorhebt, sowohl Fan von Mädchen als auch von Jungen zu sein, d.h. mit beiden Geschlechtern gleichermaßen zu sympathisieren. Interessant ist an der Aussage Sophies vor allem, dass über die Differenzierung in Jungen- und Mädchenfan die Gleichheit bzw. Gleichverteilung der Sympathien angesprochen wird. Konkret heißt das, dass Sophie über die Differenzierung in Jungen- und Mädchenfan eine Kluft zwischen den Geschlechtern aufmacht, die sie gleichzeitig durch ihre Betonung, sie sei Fan von beiden, wieder in einer Synthese zusammenführt. Dies spricht wiederum dafür, dass die Differenzierung zwischen den Geschlechterkollektiven Mädchen und Jungen für die Kinder in der Einrichtung offenbar so gängig ist, dass eine Aufhebung der Differenzierung konkret benannt werden muss und vor der Folie dieser grundlegenden Differenzierung erfolgt.

Abschließend sei im Hinblick auf die in diesem Kapitel elaborierte Kategorie der *vermeintlichen Aufhebung der starren Geschlechterdichotomie* noch darauf verwiesen, dass die Kinder im Rekurs auf eine gesellschaftlich wirksame binäre Geschlechterlogik nicht nur individuelle Zwischenformen mit *eigenen Bezeichnungspraxen* konstruieren, die gegebenenfalls lediglich spezifisch für die Einrichtung der Schatzinsel bzw. nur dort untereinander anerkannt sind. Durch die Konstruktion von *gesellschaftlich etablierten Unterscheidungspraktiken* in Junge/Mädchen, Mann/Frau wird aus der binären Geschlechterdichotomie im Alltag der Kindertageseinrichtung eine vierpolig

orientierte Geschlechtszugehörigkeit. So lassen sich im Material wiederholt Hinweise darauf finden, dass die Kinder bei ihren Geschlechterkonstruktionen in der Regel nicht entlang der binären Geschlechterdichotomie männlich-weiblich differenzieren, sondern im Alltag von ihnen vielmehr eine stets vierpolig ausgerichtete Unterscheidung anhand der Kategorien Junge, Mädchen, Mann und Frau wirksam gemacht wird.[178] Dass die geschlechtlichen Relevanzsetzungen der Kinder beispielsweise vielfach nicht übergeordnet auf Weiblichkeit/Männlichkeit sondern auf Mädchen(sein)/Junge(sein) abzielen, würde u. a. auch erklären, warum ich nicht mitgezählt wurde, als es um die Legitimation des *Mädelstischs* ging (vgl. Abschnitt C.4.1.) oder warum ich nicht um Hilfe gebeten wurde, als Marie Unterstützung suchte, um sich gegen die *Jungsgruppe* durchzusetzen (vgl. Abschnitt C.4.3.). Auch Boris' und Mias Einigkeit darüber, dass ich kein Jungenfan sein könne, wäre vielleicht durch eine zugrundegelegte Vierpoligkeit der Geschlechter erklärbar: in dieser Logik wäre die Positionierung als Jungenfan vermeintlich nur innerhalb der Dimensionierung von Junge/Mädchen als flexible Zwischenform denkbar.[179]

Dadurch, dass die meisten Geschlechterkonstruktionen der Kinder auf die genannte Vierpoligkeit verweisen, wird dem Anschein nach die generationale Differenzlinie zwischen Kindern und Erwachsenen von ihnen wirksam gemacht. Dabei zeigt sich unter anderem eine Interdependenz der Differenzlinien Alter und Geschlecht, hinter die es für die Kinder offenbar kein Zurück gibt. Diese werden anscheinend als so eng verwoben angesehen,[180] dass sich daraus vier verschiedene Geschlechterkategorien ergeben. Demzufolge gibt es nicht nur Pole zwischen den Geschlechtern wie Junge-Mädchen, Mann-Frau, sondern auch innerhalb der Geschlechter: Mädchen-Frau, Junge-

178 Eine These zur Erklärung kann hier sein, dass es sich bei der Unterscheidung in männlich-weiblich um eine abstrahierte übergeordnete Klassifizierungsbezeichnung handelt, während die „konkrete" Unterscheidung in Mann-Frau, Junge-Mädchen hingehen nah an der Lebenswelt der Kinder zu sein scheint.

179 In Abschnitt C.4.6. gehe ich auf eine Sequenz ein, in der Lukas im Rahmen des Singsangs „Jungs sind Quark, Mädchen sind Salat" Sophie als *Salat* bzw. als *sowas wie Salat* bezeichnet. Ich werde hingegen als *en echter Salat* betitelt. Lukas' Kommentar, ich sei ja *en echter Salat,* ließe sich ebenfalls dahingehend erklären, dass er eine Differenz zwischen Mädchen und Frauen aufmacht. Gleichzeitig zeigt Lukas' Zuschreibung jedoch auch, dass über die Bezeichnung *Salat* eine Verbindung zwischen Sophie und mir hergestellt wird, d.h. seine Konstruktion in diesem Fall wohl auf das übergeordnete Kriterium Weiblichkeit verweist. Die Unterscheidung *so was wie Salat* (Sophie) und *en echter Salat* (ich) könnte dann so gedeutet werden, dass sich die Differenzierung Mädchen/Frau durch eine inhaltlich unterschiedliche Qualität von Weiblichkeit definiert.

180 Hier könnte man im Hinblick auf meine analytische Perspektive auch die erkenntnistheoretische Henne/Ei-Frage stellen: Werden die zwei von mir getrennt betrachteten Differenzlinien von den Kindern als verwoben konstruiert, oder sind diese nur analytisch durch meine Perspektive getrennt? Dann wäre die Verwobenheit der Ausgangspunkt und nicht das Ergebnis.

Mann.[181] Meine Forschungserfahrungen im Feld deuten darauf hin, dass die Unterscheidungen in Mädchen-Frau, Junge-Mann von den Kindern in der Regel nicht im Sinne des Kontinuitätsgedanken als verschiedene Ausprägungen von Geschlecht aufgegriffen, sondern häufiger in Form von Oppositionen bzw. unterschiedlichen Kategorien thematisiert werden. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass der generationale Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen von den Kindern als so ausgeprägt wahrgenommen wird, dass eine analoge Geschlechtszugehörigkeit von Mädchen-Frau, Junge-Mann als Gemeinsamkeit aufgrund einer „generationalen Kluft" eher in den Hintergrund tritt. Hier wird unter anderem auch der institutionelle Rahmen der Kindertageseinrichtung als situativer Kontext der Geschlechterkonstruktionen sichtbar, der sowohl strukturell als auch fachlich im Hinblick auf das Verhältnis Kinder/Fachkräfte besonders stark durch eine generationale Differenz geprägt bzw. gar durch diese konstituiert ist.[182] Demzufolge ist es nicht verwunderlich, dass diese Rahmung die Konstruktionen der Kinder prägt und mitbestimmt.

4.4 Die starre Geschlechtszugehörigkeit im kindlichen Rollenspiel

Entgegen den bisherigen Ausführungen, die vor allem die Deutungsmacht und das flexible Agieren der Kinder mit der Geschlechterdichotomie fokussierten, zeigte sich in den empirischen Rekonstruktionen zum Rollenspiel, wie dieses in der Regel davon geprägt ist, dass sich die Kinder Rollen analog zu ihrer Geschlechtszugehörigkeit wählen. Dieses Phänomen beobachtete ich beispielsweise häufig bei dem von den Kindern selbst als „Mutter-Vater-Kind"[183] bezeichneten Rollenspiel. Dabei galt sowohl bei reinen Mädchen-,

181 In wissenschaftlicher Perspektive könnte man auch sagen, dass eine Abgrenzung von Mädchen/Frau und Junge/Mann auf eine alters- und entwicklungsbedingte Kontinuität zurückzuführen ist, die im Laufe des Lebens wirksam wird, indem sich ein Statuswechsel von einem zum anderen vollzieht. Diese Aussage darf jedoch nicht falsch verstanden werden als wolle ich an dieser Stelle dezidiert auf biologisch-genetische bedingte Verschiebungen im Lebenslauf rekurrieren. Denn auch im Kontext einer kulturellen Determinierung von Geschlecht sind Alter und Entwicklung Kategorien, die im Hinblick auf den Übergang von Junge zu Mann, Mädchen zu Frau – wenn auch in konstruktivistischer Perspektive – in der Regel aufgegriffen werden.

182 Die generational geprägte Ausrichtung zeigt sich beispielsweise auch schon in der Bezeichnung *Kinder*tageseinrichtung.

183 Die Bezeichnung „Mutter-Vater-Kind" ist kein von mir zugeschriebener Begriff für die Rollenspiele, sondern der in der Schatzinsel von den Kindern häufig verwendete gängige Oberbegriff für diese Spiele. Hier ein kleiner Sequenzauszug, der darauf verweist: *Ich frage „Konstantin, was spielt ihr?", er läuft mit einem vollen Sandeimer an mir vorbei Richtung „Fabrik", scheint zu überlegen, sagt dann „Ich weiß es nicht!", geht aber zielstrebig zu-*

Jungengruppen oder gemischten Spielgruppen, dass die einzelnen Kinder vorwiegend Rollen wählten, die ihrer eigenen Geschlechterkategorie entsprachen. Hierzu zunächst exemplarisch eine Szene eines Rollenspiels einer Mädchengruppe:

> Marie, Ronja, Lina und ein weiteres Mädchen, deren Namen ich noch nicht kenne, ziehen sich in die selbst gebaute Bude zurück. Es fängt leicht an zu regnen. Sid fragt: „Darf ich auch rein?“ Eines der Mädchen ruft: „Nur die Schuhe!“ Sid scheint dies als Ablehnung zu interpretieren, denn er geht kommentarlos weg. Ronja sagt: „Geht alle raus! Ich will die Bude entsanden!“. Ich gehe kurz auf die Toilette. Als ich wieder komme, sitzt Emily mit in der Bude und sagt zu mir: „Ich spiel jetzt da mit!“. Zu fünft sitzen sie im Kreis und essen Sandkuchen, den Emily aus Sand gebacken hat. „Ich hatte nur eine Portion!“ ertönt es. Es wird verhandelt und geeinigt: „Alle kriegen zwei Stücke!“ sagt Marie. Ich sitze vor dem Eingang und schaue zu, ich werde scheinbar nur wohlwollend geduldet. Die Mädchen teilen den Sandkuchen unter sich auf, diskutieren, wer Geburtstag hat und sitzen dabei alle eng im Kreis um den Eimer mit Sand herum, der im Spiel als Kuchen dient. Marie sagt: „Wir schlafen, Kinder. Wir können aber leider nur im Sitzen schlafen, die Bude ist viel zu klein!“. Ronja und Marie summen ein Schlaflied, alle kauern sich zusammen auf die Knie und tun, als würden sie schlafen. Marie steht auf, während die Anderen noch schlafend tun und sagt: „Ich hab alle geweckt und der Vater!“ Ich frage: „Wer ist denn der Vater?“ Alle außer Emily rufen laut im Chor: „EMILY!“ Emily ruft empört: „Nein…. der Vater ist gestorben. Ich bin Mama!“ Marie sagt daraufhin bestimmt: „Ich bin die Allergrößte, also bin ich Mama!“ Keine protestiert. Lina ist jetzt scheinbar auserwählt von den Anderen und darf länger schlafen. Also legt sie sich wieder zusammengekauert hin, weil sie Geburtstag hat. Kurz darauf muss ich terminbedingt meine Beobachtung beenden und verabschiede mich von den Kindern, die mich kaum beachten.

Bei dem beobachteten Rollenspiel handelt es sich scheinbar um eine Form des „Mutter-Vater-Kind“-Rollenspiels, da es im Spiel entsprechend dieser Oberbegriffe verteilte Rollen gibt: so nimmt ein Großteil der Mädchen bereitwillig die von Marie mit der Aussage *Wir schlafen, Kinder* zugeschriebene Rolle als Kind ein, und Marie besteht vermutlich implizit an dieser Stelle bereits auf der Rolle der *Mama* bzw. zumindest auf einer elterlichen

rück zu Lukas und Timm. Sid hat meine Frage gehört und kommentiert sichtlich amüsiert „Mutter, Vater, Kind!“ und lacht mich an.

Rolle[184]. Maries Aussage *„Ich hab alle geweckt und der Vater!“* könnte so gedeutet werden, dass sie als Mama neben einem im Spiel imaginären Vater die Aufgabe des Kinderweckens übernommen habe, und alle weiteren Beteiligten nach wie vor die Rolle der Kinder einnehmen. Oder ob es bereits eine genaue Vorstellung darüber gibt, wer im Spiel die Rolle des Vaters innehat, bleibt unklar. An diese Mehrdeutigkeit schließt auch meine Frage an *„Wer ist denn der Vater?“*. Die prompte Antwort von vier Mädchen, dass Emily der Vater ist, stößt bei dieser jedoch auf großen Widerstand. Da Emily vehement widerspricht, kann davon ausgegangen werden, dass ihr diese Rolle vorher noch nicht zugeteilt war bzw. sie diese auch (noch) nicht selbst gewählt hatte. Eine Erklärung dafür, dass die anderen Mädchen einhellig Emily die Rolle zuschreiben, ist möglicherweise Emilys späteres Dazukommen ins Spiel, weshalb sie eventuell die aus Sicht der Spielakteurinnen unattraktivste Rolle bzw. weniger favorisierte Rolle zugewiesen bekommt, da die attraktiveren bereits vergeben sind. Denn keines der anderen Mädchen scheint die Rolle des Vaters beansprucht zu haben bzw. auch nicht weiter für sich beanspruchen zu wollen, was ebenfalls denkbar wäre. Offensichtlich ist es aus Sicht der beteiligten Mädchen attraktiver, die Rolle der *Mama* oder eines der Kinder zu übernehmen. Um gegen ihre offensichtliche Präferenz die Rolle des Vaters nicht einnehmen zu müssen, bietet Emily eine Lösung dafür an, dass die Stelle unbesetzt bleiben kann, indem sie ihn als gestorben bezeichnet: *Nein…. der Vater ist gestorben!* Wenngleich sie sich vehement wehrt, die Rolle des Vaters zu besetzen, so beansprucht sie für sich jedoch den Status der Mama: *Ich bin Mama!* Hier zeigt sich, dass anders als die Rolle des Vaters diese Rolle durchaus als attraktiv und erstrebenswert gilt.[185] Es wird sichtbar, dass sich Emily nicht gegen die Rolle des Vaters wehrt, weil sie im Spiel die Rolle eines Kindes beibehalten möchte. Auch Maries Reaktion zeigt den hohen Stellenwert der Mutterrolle im Spiel, da sie sogleich für sich beansprucht, die *Mama* zu sein und das mit ihrem Status als eindeutig Größte der Gruppe begründet: *„Ich bin die Allergrößte, also bin ich Mama!“*.[186] Erneut wird deutlich, dass die Rolle des *Vaters* offensichtlich die ist, die keine der

184 Für diese Interpretation spricht die spezifische Formulierung *„Wir schlafen, Kinder“*, in der die Bezeichnung Kinder wie eine elterliche bzw. zumindest erwachsene Bezeichnungspraxis anmutet.

185 Interessant sind auch die unterschiedlichen Formulierungsmodi innerhalb des Spiels: So wird dem heutzutage im (inner)familiären Sprachgebrauch üblicheren Begriff *Mama* nicht das Pendant *Papa* gegenübergestellt, sondern der allgemeinere Begriff *Vater*, was wiederum als eine Distanzierung zu dieser Rolle gedeutet werden könnte.

186 Durch den Rekurs auf ihren Status als *Allergrößte* verweist Marie offenbar auf etwas, das ihr ein Vorrecht zu geben scheint, die Rolle der Mama einzunehmen. Ob Marie nun mit „Allergrößte“ auf ihre körperliche Größe oder aber ihr Alter verweist, wird nicht deutlich. Ihre Argumentation scheint dahingehend in beide Richtungen plausibel, da Mütter notwendigerweise immer älter sind und zumindest in der Regel auch körperlich größer als ihre (kleinen) Kinder.

Mädchen einnehmen möchte, während um die Rolle der *Mama* sogar konkurriert wird. Dass es den Mädchen dabei um die Einnahme einer Rolle geht, mit der sie sich geschlechtlich identifizieren bzw. die ihrer eigenen individuellen Geschlechtszugehörigkeit entspricht, lässt sich allein durch meine Beobachtungen der Rollenspiele der Mädchen nicht rekonstruieren.[187] Diese These lässt sich jedoch weiter dadurch plausibilisieren, dass dieses Phänomen in analoger Form ebenfalls bei den Jungen auftritt, wenn sie in Rollenspielen agieren. Hierzu exemplarisch eine dialogische Szene, die sich ebenfalls im Außenbereich der Schatzinsel zwischen zwei jüngeren Jungen aus der Kindergartengruppe vollzieht:

> Ich gehe raus in den Außenbereich und setze mich neben die Fachkraft Anne, die auch gerade rausgekommen ist und sich Notizen zu ihren Bezugskindern machen möchte. Sie gibt mir Informationen zum typischen Wochenplan der Einrichtung, ich schreibe mit. Einige Kinder versammeln sich um uns, wollen Jacken zugemacht bekommen, wir helfen beide. Mit einem Ohr höre ich Maximilian, der auf dem Dreirad sitzt, Linus fragen „Kann ich nicht auch Papa sein?" „Nein!" „Und kann ich dann Opa sein?" „Nein, Konstantin ist schon jetzt der Opa!" „Aber was kann ich dann sein? Ich will doch mitspielen!". „Du bist der Besuch!" Beide fahren mit ihren Rädern ab.[188]

Ähnlich zu der Rollenspielsequenz der Mädchen, gibt es offenbar auch zwischen Linus und Maximilian Verhandlungen darüber, wer welche Rolle im Spiel einnimmt. Während bei den Mädchen die weibliche Rolle der *Mama* am attraktivsten zu sein scheint, steht bei Maximilian und Linus die Rolle des *Papas*[189] offenbar am höchsten im Kurs. Allerdings ist diese Rolle bereits vergeben. Nichtsdestotrotz fragt Maximilian nach der Option, ebenfalls *Papa* sein zu dürfen: *Kann ich nicht auch Papa sein?* Linus widerspricht dieser Anfrage und auch der zweiten, als Maximilian fragt: *Und kann ich dann Opa sein?* Linus begründet diese zweite Absage ebenfalls damit, dass diese Rolle bereits vergeben ist, denn *Konstatin ist schon jetzt der Opa*. Offenkundig ohne weitere Rollenvorstellungen im Kopf fragt Maximilian Linus nun fast verzweifelt nach möglichen weiteren Optionen, sich mit einer Rolle am Spiel beteiligen zu können: *Aber was kann ich dann sein? Ich will doch mitspielen!* Maximilians Frage und Linus anschließendes Angebot *Du bist der Besuch!*

187 Denn strenggenommen könnte durch eine solche voreilige Interpretation nicht ausgeschlossen werden, dass ggf. von mir im Sinne einer Reifikation überinterpretiert würde.

188 Auch in dieser Szene wird analog zum Rollenspiel der Mädchen deutlich, dass die Kinder immer wieder davon sprechen, eine Rolle zu *sein*.

189 Im Kontrast zu den Mädchen ist zwischen den Jungen hier die Rede von *Papa* und nicht von *Vater*, was meine These bestärken könnte, dass *Vater* in einem distanzierenden Modus Verwendung findet, die familiäre Bezeichnung *Papa* hingegen in einem positiv konnotierten Modus.

erstaunen insofern, da die Option, die Rollen *Mama* oder *Oma* komplementär zu den bereits bestehenden Rollen zu vergeben, von beiden Jungen anscheinend nicht in Betracht gezogen wird. Maximilian werden diese weiblichen Rollenoptionen offenbar nicht nur deswegen nicht angeboten, weil diese ebenfalls bereits vergeben sind. Denn da ich kurz nach der beschriebenen Sequenz beobachte, dass die Kinder nur zu dritt spielen, besteht das Spiel letztendlich lediglich aus den Rollen *Papa, Opa* und *Besuch*. Augenscheinlich ziehen weder Maximilian noch Linus weibliche Rollen als potenzielle Spielidentitäten in Betracht. Statt des Vorschlags im Spiel die *Mama* zu sein – als Komplementär zur bereits vergebenen Rolle des *Papas* – schlägt Maximilian eher vor, die Rolle eines zweiten Papas einzunehmen, was allerdings abgelehnt wird.[190] Da die zweite männlich konnotierte Rolle des Opas ebenfalls besetzt ist, scheint Maximilian verzweifelt, da er offensichtlich keine Idee hat, welche Rolle er dann noch besetzen könne. Um ihm doch noch das Mitspielen zu ermöglichen, deklariert Linus Maximilian kurzerhand als Besuch.[191] Sowohl die Rolle des *Besuchs* als auch in der Sequenz davor die Rollen der *Kinder* scheinen durch eine Geschlechtsneutralität bzw. durch eine fehlende geschlechtliche Konnotation gekennzeichnet zu sein. Dies lässt darauf schließen, dass eine nicht geschlechtlich markierte Rolle noch eher angenommen wird als eine Rolle, die nicht der eigenen Geschlechtszugehörigkeit entspricht. Das zeigt sich auch in folgender Beobachtungssequenz zu einem weiteren Rollenspiel:

> Emily, Jannis und Conny spielen mit dem Dreirad aus Holz. Beide Mädchen schieben Jannis und es geht schnell her, alle juchzen vor Freude. Lucas radelt den Dreien hinterher. Kurz darauf höre ich Konstantin hinter mir sagen: „Ich bin der ganz wichtige Mann!! Der immer lenkt! Der OPA!!“ Er sagt das scheinbar zu Antonia und Linus, die neben ihm auf der Steinmauer sitzen. Ich frage Konstantin: „Was spielt ihr, Opa?“ „Ich bin der Opa! Das ist der Papa (er zeigt auf Linus), und der ist der Papa vom Schulkind!“ Konstantin zeigt auf Antonia. „Und jetzt fahren wir nach Hause mit dem Zug.“ Antonia fragt kurz darauf „Können wir jetzt losfahren?“ Sie haben sich darauf geeinigt, eine Mauer aus großen Steinen als Zug zu benennen, wo sich alle hintereinander draufsetzen können.

Auch in dieser Sequenz greifen die beiden Jungen Linus und Konstantin analog zu der Beobachtungsszene davor erneut auf die männlich konnotierten

190 Interessant ist hier auch, dass Rollen wie *Mama* und *Papa* offenbar nicht doppelt besetzt werden.

191 Dass Linus Maximilian eine Rolle anbietet, lässt darauf schließen, dass die Verweigerung der Rollen *Opa* und *Papa* nicht im Sinne einer Ausrede oder Abfuhr erfolgte, weil Maximilian nicht im Spiel erwünscht war.

Rollen *Opa* und *Papa* zurück. Diesmal spielt statt Maximilian Antonia mit, die als *Schulkind* eine ebenfalls nicht geschlechtlich markierte Rolle einnimmt. So beobachte ich häufiger im Hinblick auf die Rollenspielkonstellation Linus, Konstantin und Antonia, dass die Jungen im Spiel die Rollen *Opa* und *Papa* einnehmen, während Antonia geschlechtlich unmarkierte Rollen wie *Schulkind* besetzt oder teilweise geschlechtlich konnotierte wie *Ballerina*. Aber auch wenn Linus und Konstantin nicht die genannten Rollen wählen, entscheiden sie sich in anderen Rollenspielkontexten stets für Figuren analog zu ihrem Geschlecht. Im Folgenden dazu eine weitere Beispielsequenz eines typischen Rollenspiels der drei Kindergartenkinder:

> Konstantin, Linus und Antonia fangen im Mattenraum an eine Bude zu bauen, bzw. baut vor allem Antonia, die beiden anderen beschäftigen sich anderweitig mit der Hängematte. Antonia fragt mich wieder, ob ich im Spiel deren Mutter sein kann, Konstantin möchte das aber nicht. Konstantin erzählt mir, dass sie eine Indianerhöhle bauen und Indianer sind. „Und wir haben auch eine Indianerfrau!“, er meint augenscheinlich Antonia. Konstantin und Linus betonen jeweils, dass sie „Indianermänner“ seien. Jannis und Sid kommen auch herein und turnen jetzt wild durch den Mattenraum.

In dieser Sequenz zeigt sich erneut, dass die Kinder Rollen einnehmen, die entsprechend ihrer individuellen Geschlechterzugehörigkeit konnotiert sind. Während Antonia als Mädchen die Rolle der Indianerfrau zugeschrieben wird,[192] bezeichnen sich Linus und Konstantin beide als Indianermänner. Auch mir wird im Spiel von Antonia eine meinem Geschlecht entsprechende Rolle als Mutter angeboten, was aber von Konstantin abgewiegelt wird, da er offensichtlich nicht möchte, dass ich mitspiele, denn mir wird auch keine alternative Rolle angeboten.

Insgesamt zeigt sich, dass entgegen der Flexibilität der geschlechtlichen Zuordnungen, die die Kinder gerade im Kontext des Fangspiels und des Phänomens der Jungen- bzw. Mädchenfans an den Tag gelegt haben (vgl. Abschnitt C.4.3.), dies für ihr Rollenspiel so nicht zu gelten scheint. Den Kindern ist es offenbar gerade im Rollenspiel ein Anliegen, Rollen entsprechend ihrer eigenen Geschlechtszugehörigkeit zu besetzen. Meine These hierzu ist, dass die Kinder in diesen Spielkontexten Geschlecht als ein wesentliches Identitätsmerkmal sowohl der auszufüllenden Rolle als auch ihrer Person ansehen. Dies würde auch erklären, warum die Kinder immer davon sprechen, die jeweilige Rolle *zu sein*: *Mama sein, Papa sein, ich bin der Opa, etc.*

192 So wird in diesem kurzen Abschnitt nicht deutlich, ob Antonia die Rolle der Indianerfrau selbst gewählt hat, oder lediglich von den beiden Jungen zugewiesen bekam. Da sie nicht protestiert, als die beiden Jungen mir davon berichten, scheint sie zumindest mit der Rolle einverstanden.

Offenbar ist die eigene Geschlechtszugehörigkeit wesentlich für die Übernahme einer Rolle und diese beiden Ebenen sind bzw. werden sozusagen eins.

Dass für die Kinder ein enger Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Rolle und der Geschlechtsidentität der spielenden AkteurInnen zu bestehen scheint, zeigt sich auch an folgendem Sequenzausschnitt, den ich bereits im Kontext meiner Ausführungen zur Rolle der Forscherin aufgegriffen habe (vgl. Abschnitt B.II.2.).

> Boris, Lukas, Jannis und Felix gehen wieder runter von der Empore, kommen zu mir und fragen, ob ich Han Solo kenne und Luke Skywalker. „Ja, und ich bin am liebsten Leia!" Im gleichen Moment ärgere ich mich, dass ich ganz stereotyp eine Frau gewählt habe, auch noch eine Prinzessin! Jannis: „Leia? Die hat ein zweiseitiges Laserschwert. Die ist stärker. Die ist stark!" „Ja" antworte ich und bin etwas überrascht, so habe ich sie selbst nicht gesehen, eher passiv. Einige Zeit später fragt mich Jannis: „Warum bist du denn immer Leia?" „Weil ich die mag. Aber auch Han Solo. Aber ich bin manchmal auch Yoda!" Jannis: „Ja, Yoda, die kann so und so" Er zeigt mir eine Bewegung mit der Hand unter dem T-Shirt „und dann kann sie andere schweben lassen." Er zählt mehrere Fähigkeiten auf und endet dann mit „die ist ganz alt". Ich bin völlig überrascht, dass Jannis Yoda auf einmal die ganze Zeit mit „die" bezeichnet. Vorhin, als es um die Benennung der einzelnen Charaktere ging, war Yoda ganz klar „der". Ich frage: „Ist Yoda denn eine Frau oder ein Mann?" „Ich glaube ein Mann. Der ist schon sehr alt und wird immer älter".[193]

Interessant ist, dass Jannis in seiner an die von mir geäußerte Star-Wars-Rollenpräferenz anschließende Frage *„Warum bist du denn immer Leia?"* anscheinend nicht automatisch davon ausgeht, dass ich Leia gewählt habe, weil ich eine Frau bin und sie eine der wenigen weiblichen Star-Wars-Figuren ist. Jannis' Frage ist zudem wieder im Seins-Modus *bist* formuliert, was erneut darauf verweist, dass man für die Kinder zu der Rolle *wird* bzw. innerhalb des Spiels identisch mit der Rolle *ist*. Das würde auch erklären, warum durch meine alternative Rollenwahl der Figur Yoda, diese für Jannis zu einer weiblichen wird. Denn Jannis verknüpft Yoda nun mehrfach mit dem weiblichen Artikel *die*. Es kann ausgeschlossen werden, dass Jannis vor meiner Rolleneinnahme davon ausgegangen ist, Yoda sei weiblich, da ich die Kinder bereits vorher über die jeweiligen Star Wars Figuren habe reden hören und Yoda in diesem Kontext durch die Bezeichnung *der* den männlichen Rollen zugeordnet wurde. Meine Nachfrage an Jannis *Ist Yoda denn eine Frau oder*

193 An dieser Stelle gehe ich analytisch nicht erneut auf die unterschiedlichen Konstruktionen von Weiblichkeit von Jannis und mir ein, die sich im Kontext der Star-Wars-Figur Leia rekonstruieren lassen, vgl. dafür Abschnitt B.II.2.

ein Mann? zeigt, dass er zwar durch meine Frage etwas verunsichert zu sein scheint, denn er sagt *Ich glaube ein Mann*. Nichtsdestotrotz führt meine Frage dazu, dass er Yoda im Weiteren wieder den männlichen Artikel zuordnet. Dies kann so erklärt werden, dass Yoda an sich für Jannis eher männlich konnotiert ist, aber durch meine Rollenwahl zu mir bzw. ich zu Yoda *werde* und dieser somit weiblich *wird*.[194] Da Jannis vorher fragt, *Warum bist du denn immer Leia?* wird sichtbar, dass es für die Kinder augenscheinlich keinen kollektiven bzw. intersubjektiven Zwang im Sinne eines ungeschriebenen Gesetzes gibt, die Rollen analog zum eigenen Geschlecht zu wählen. Vielmehr deuten meine Analysen darauf hin, dass es das Bedürfnis der jeweils einzelnen Kinder ist, Rollen entsprechend ihres eigenen Geschlechts einzunehmen. Dies zeigte sich beispielsweise sowohl bei Emily, als sie die von den anderen Mädchen zugeschriebene Rolle des Vaters nicht einnehmen wollte, als auch bei Maximilian, der gerne Papa oder Opa sein wollte und schließlich der Besuch sein sollte, da aus seiner und Linus' Sicht keine andere Rolle in Frage kam oder zur Verfügung stand.

Anhand des nachfolgenden Sequenzbeispiels des Jungenfans Mia kann die These weiter unterstützt werden, dass Geschlecht bei der Rollenübernahme in Rollenspielen von den Kindern im Sinne eines sie kennzeichnenden Identitätsmerkmals verstanden werden kann. Denn während meiner teilnehmenden Beobachtung ist Mia die einzige, bei der ich im Rollenspiel einen „Geschlechterwechsel" beobachte, d.h. eine Rollenübernahme entgegen ihrer Geschlechterkategorie als Mädchen:

> Mia und Boris spielen mit Seilen an der Steinmauer, haben diese festgebunden und klettern an ihnen hoch und runter. Ida kommt dazu, schlängelt sich auf dem Boden, sie erklärt mir auf Nachfrage sie sei ein „Baby, das in der Lava liegt" Ich kriege nebenbei mit, der Steinhang ist ein Vulkan. Auf meine Nachfrage wer Mia und Boris sind, erzählt mir Mia, sie sei der „große Bruder" und Boris, er sei „der Vater". Felix steht neben mir und kommentiert daraufhin: „Die spielen Mutter-Vater-Kind. Ich spiel das auch manchmal." Ich bin erstaunt, dass er „Mutter-Vater-Kind" sagt, obwohl es in dem konkreten Fall „Baby, Bruder, Vater" ist. Mutter-Vater-Kind scheint mir insgesamt unter den Kindern als Spieloberbegriff anerkannt zu sein.[195] Ida sagt: „Das Baby will allein in der Lava liegen.

194 Hier sei erwähnt, dass dieser Geschlechterwechsel Yodas auch damit zusammenhängen kann, dass Yoda nicht wie andere zentrale Star-Wars-Charaktere eindeutig geschlechtlich zuzuordnen ist. So wurde auch unter Star-Wars-Fans lange diskutiert, welches Geschlecht Yoda habe. Laut www.jedipedia.de, einer Informationsplattform zu Star Wars, ist Yoda männlich markiert.

195 Bereits im Gegensatz zum Oberbegriff „Mutter-Vater-Kind"-Spiel zur konkreten Ausdifferenzierung zeigt sich, dass die Kinder das Spiel inhaltlich nach ihren Vorstellungen und Wünschen ausdefinieren.

Ich bin in der Lava und schlafe.“ Daneben spielen Ronja, Marie, Lina, Isabell und Sophie „Pferd“, und diskutieren gerade aus, wer was ist: „Mutter“, „Pferd“, „Elegante Reiterin“. Marie, die elegante Reiterin macht eine entsprechende Geste und reckt sich gerade, aufrecht. Mia sagt an mich gerichtet: „Ich bin jetzt so groß wie mein Bruder!!“ und springt in die Lava. Ich frage: „Ist es nicht zu heiß in der Lava?“ Mia antwortet daraufhin „Nein, ich habe einen Schutzanzug! Da kommt nur Kälte rein“ Ida springt derweil immer wieder in die Lava.

Während eine Gruppe von Mädchen ebenfalls in ein Rollenspiel vertieft zu sein scheint, das sich wieder durch Rollen auszeichnet, die dem eigenen Geschlecht entsprechen oder neutral sind, wie das Beispiel der *Eleganten Reiterin, der Mutter* und *des Pferdes* aufzeigen, besetzen Mia, Boris und Ida für sich in einem parallel ablaufenden Spiel die Rollen *großer Bruder, Vater* und *Baby*. Wenngleich Boris mit der Rolle des *Vaters*[196] eine seinem Geschlecht entsprechende Rolle und Ida als *Baby* eine geschlechtlich nicht konnotierte einnimmt, wählt Mia mit der Rolle des *großen Bruders* eine Zuschreibung, die nicht ihrer Geschlechtszugehörigkeit entspricht. Die bisherigen Ausführungen zum Phänomen *Jungenfan* im Kontext von Mia lassen jedoch vermuten, dass Junge-sein für Mia offenbar eine Art angestrebtes Identitätsmerkmal ist. In dieser Logik scheint der von Mia im Rollenspiel vollzogene „Geschlechterwechsel“ demnach nicht meiner These zu widersprechen, dass es den Kindern offenbar jeweils ein Anliegen ist, im Spiel eine Rolle einzunehmen, die ihrer eigenen geschlechtlichen Identität entspricht. Im Gegenteil: Mia scheint sich hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Identität den Jungen eher als den Mädchen zugehörig zu fühlen.

Darüber hinaus sei an dieser Stelle erwähnt, dass im Kontext des Rollenspiels die Dimensionen *Geschlecht* und *Generation, Alter* bzw. *Entwicklungsstand* verknüpft zu sein scheinen. Zum einen zeigte sich eine Verknüpfung dieser Kategorien im Hinblick auf die Rollen, die realen, menschlichen Figuren entsprachen. So waren sowohl die geschlechtlich markierten Rollen in der Regel mit der Dimension Alter oder Generation verwoben: *Mama, Papa, Opa, großer Bruder, Indianermänner, Indianerfrau,* etc. Aber auch die geschlechtsneutralen Rollen waren stets mit dem Faktor Alter bzw. Entwicklungstand verknüpft, wie beispielsweise bei *Baby, Kinder, Schulkind*. Zum anderen wird diese Verknüpfung zwischen Geschlecht und Alter im Bezug auf das Alter der spielenden Kinder sichtbar. Auch wenn ich im Rahmen meiner teilnehmenden Beobachtung nur sehr wenig am Alltag der Krippengruppe partizipiert habe, so deuten meine Beobachtungen zumindest

196 Entgegen meiner bisherigen Annahme, dass die Bezeichnung *Vater* eher negativ bzw. im Sinne von distanzierend konnotiert ist, wählt Boris hier jedoch diese Form der Bezeichnung und nicht den Begriff *Papa*, wie es meine These war.

darauf hin, dass die Übereinstimmung der Rollenwahl im Spiel mit der eigenen Geschlechtszugehörigkeit scheinbar etwas ist, das erst bei den älteren Kindern in der Kindergartengruppe auftritt. Bei den jüngeren Kindern in der Krippengruppe beobachtete ich im Unterschied zu meinen Erfahrungen in der Kindergartengruppe, dass die Kinder auch gegengeschlechtliche Rollen einnahmen, beispielsweise wie der 2;6 Jahre alte Peter aus der Krippengruppe:

> Einige Kinder sitzen auf dem Boden und hantieren mit großen Zähnen, Zahnbürsten und Gebissen, die die Zahnärztin mitgebracht hat. Ich höre Peter bestimmt sagen „Nein, ich bin eine Prinzessin!" „Nein" höre ich ein anderes Kind sagen. Ich schwenke mit der Kamera hin. Peter hat sich in ein langes Gewand aus der Verkleidungskiste gekleidet und sagt „Doch! Doch, doch, doch!" Er geht zur Fachkraft Steffie, die ihm bestätigt, dass das ein Prinzessinnenkleid ist. Kurz darauf möchte er eine Fledermaus sein.[197]

Dieser Unterschied zwischen den Kindern im Krippenalter und den älteren Kindern der Kindergartengruppe verweist darauf, dass die Wahl einer mit der eigenen Geschlechtszugehörigkeit übereinstimmenden Rolle nichts ist, was bei Kindern *generell* der Fall ist, sondern offenbar von diversen Faktoren abhängig ist: Bei Mia scheint die Identifikation mit dem Jungensein dazu zu führen, männlich konnotierte Rollen zu wählen. Und der beobachtete Geschlechterwechsel im Rollenspiel unter den Krippenkindern deutet zumindest darauf hin, dass es gegebenenfalls auch eine Altersfrage ist, wann welches Vorgehen präferiert wird.[198]

Die Kategorien Geschlecht sowie Alter/Generation/Entwicklung werden somit im Rahmen des Rollenspiels als mögliche Identitätsmerkmale der Rollen herangezogen, die auch miteinander verschränkt sein können. Interessant ist dabei, dass der anscheinenden Starrheit bzw. Präferenz, die Rolle entsprechend dem eigenen Geschlecht zu wählen, eine deutliche Flexibilität im Hinblick auf die Kategorien Alter/Generationalität oder Entwicklungsstand gegenübersteht. Denn während die Rolle der Kinder in der Regel – außer bei

197 An diesem Beispiel zeigt sich, wie wichtig es zu sein scheint, dass die individuelle Rollenübernahme auch von anderen anerkannt wird. Und umgekehrt, dass nicht immer jedem einzelnen automatisch zugestanden wird, sich frei entscheiden zu können. So könnte man hier u.a. Analogien zur Transsexuellenstudie von Garfinkel (1967) ziehen.

198 So ließen sich an dieser Stelle Verknüpfungen zu Sozialisationstheorien und zur Entwicklung der Geschlechtskonstanz ziehen, die dem Alter zwischen dem 5. und dem 7. Jahr zugeschrieben wird und in entwicklungspsychologischer Tradition als Erkenntnis definiert wird, das eigene Geschlecht nicht wechseln zu können, sondern die Geschlechtszugehörigkeit übersituativ beizubehalten. Geschlechterkonstanz steht dann für „[d]as Wissen, daß das Geschlecht invariant bleibt, trotz der Veränderung von Aktivitäten, Einstellungen sowie der äußeren Erscheinung" (Oerter 1998, S.275). Emmerich et al. (1977) und Trautner et al. (1985) ordnen den Erwerb der vollen Geschlechtskonstanz dem Grundschulalter zu. Vergleiche zu diesem Thema ausführlicher Oerter (1998).

geschlechtlich unmarkierten Rollen – mit ihrer Geschlechtsidentität übereinstimmt, unterscheiden sich Alter und Entwicklungstand deutlich von dem tatsächlichen der Kinder, wenn sie Rollen wie *Baby, Schulkind, großer Bruder, Mama, Papa, elegante Reiterin* oder *Opa* einnehmen. Dabei entspricht der Umgang der Kinder mit den unterschiedlichen Kategorien scheinbar auch den im Alltag erlebten Eigenschaften der zugrundegelegten Kategorien: während das Geschlecht offenbar statisch ist und sich im Laufe des Lebens nicht verändert, kennzeichnen sich Alter und Entwicklungsstand gerade durch eine letztlich permanente Zustandsveränderung.

4.5 Körper und Geschlecht: *Nackte Tatsachen*

Ein weiteres Phänomen, dem ich während meiner teilnehmenden Beobachtungen des Öfteren begegnet bin, ist das spielerisch-lustvolle Thematisieren der Kinder von (gesellschaftlich-kulturell) geschlechtlich markierten Körpermerkmalen. Hierzu ein Sequenzauszug einer Szene, die ich bereits im Kontext der pauschalen Unschuldsvermutung im Hinblick auf meine Rolle im Feld dargelegt habe (vgl. Abschnitt C.2.5). Im Folgenden wähle ich einen verkürzten Ausschnitt aus dieser Szene, in der es initiiert durch Mia und Boris darum geht, die Hände hochzuheben und sich auszuziehen:

> […] Mia und Boris rufen jetzt beide: „Hände hoch und Hose runter!“ Jannis kommt der Aufforderung lachend nach und zieht die Unterhose erneut runter. Ich fordere Jannis wiederholt ruhig auf, sich anzuziehen. […] Jannis zieht sich wieder an, damit scheint das Thema für ihn erledigt. Mia und Boris wiederholen ihre Aufforderung. Nichts passiert. Mia sagt nun zu mir: „Melanie, Hände hoch und alles aus!“ Sie wiederholt ihre Aufforderung, ich reagiere allerdings nicht. Etwas später ergänzt sie: „Wir wollen deine Scheide sehen!“ Ich frage, da mir nichts Besseres dazu einfällt, „Warum?“, meine Frage geht allerdings im allgemeinen Trubel unter. Mia wiederholt etwas später mir gegenüber: „Hände hoch und alles aus!“ Ich reagiere erneut nicht. Jetzt liegt Felix zwischen Mia, Boris und mir mit dem Rücken auf einem Medizinball, zieht dabei die Hose plus Unterhose aus, nimmt seinen Penis in die Hand und zeigt ihn in die Höhe. Die Kinder lachen alle amüsiert, mir wird die Situation hingegen immer unangenehmer. Ich bitte Felix, sich wieder anzuziehen und frage mich abermals, welche Reaktion jetzt angemessen wäre. Ich sage – um nicht zu negativ zu wirken und mich vor der Verantwortung zu drücken? –: „Macht das, wenn ich nicht dabei bin, ok?“ Mia kommt zu mir und will mir die Kleider ausziehen, aber lässt dann ab, als sie merkt, ich ziehe nicht so mit. Felix geht lachend zu Mia und Boris und fragt: „Habt ihr meinen Penis gesehen?“ Sie antworten lachend mit „ja“, aber damit scheint das Thema beendet.

Meine Unsicherheit während dieser Situation habe ich bereits unter dem Abschnitt C.2.5. ausführlich besprochen. Mein Unbehagen ergab sich vor allem dadurch, dass ich Sorge hatte, die öffentliche Zurschaustellung der kindlichen Genitalien könnte für Außenstehende, die zu der Situation hinzukommen, gegebenenfalls in einem sexuellen Licht erscheinen und mich dadurch in eine unangenehme Situation als vermeintliche Täterin bringen. Die potenzielle sexuelle Note dieser Szene ergibt sich aus der Möglichkeit, dass ich als Erwachsene einen sexualisierten Blick auf die kindliche Nacktheit haben könnte und es für Außenstehende unter Umständen so aussehen könne, ich hätte die Kinder dazu ermutigt, sich auszuziehen.[199] Ob bei den Kindern sexuelle Motive hinter ihrem Interesse an der Zurschaustellung der Genitalien stecken, kann hier nicht beantwortet werden. Im Unterschied zu meiner Reaktion, die dadurch erklärbar scheint, das ich die genitale Nacktheit der Kinder situativ im Licht einer Art Tabubruch bzw. als eine Form der Grenzüberschreitung anzusehen scheine, die aus erwachsener Perspektive mit einer zumindest potenziell heiklen Komponente einhergeht,[200] stellt die Nacktheit für die Kinder offensichtlich nichts dar, was für sie problematisch erscheint. Während man meine Reaktion somit eher in Richtung schamhaft deuten könnte, zeigen die Kinder keinerlei solcher Anzeichen. Ihr Umgang mit der Nacktheit scheint vielmehr durch Neugier, Interesse, Offenheit und Ungezwungenheit geprägt. Das besondere Interesse gilt dabei offensichtlich den Genitalien. So präsentieren Jannis und Felix bereitwillig und nicht spezifisch aufgefordert jeweils ihren Penis. Felix stellt seinen Penis sogar explizit in den Mittelpunkt seiner Zurschaustellung, da er ihn zu Präsentationszwecken mit Hilfe seiner Finger in die Höhe reckt und kurz darauf lachend nachfragt, *Habt ihr meinen Penis gesehen?* Scheinbar amüsiert die Kinder diese Art der Inszenierung, da sie alle lachen.[201] Worin das genaue Interesse der Kinder an der exponierten Nacktheit bzw. der Fokussierung der Genitalien besteht, wird nicht deutlich. Nun könnte man die These aufstellen, die Kinder fasziniert gerade das Genitale, da sich hier einer der wenigen, sichtbaren körperlichen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen abbildet, was daher interessant sein könnte, weil jedes der Kinder nur *entweder oder*[202]

199 Hier wird sichtbar, dass ich den Blick auf Nacktheit vor allem als vorwiegend sexualisierte Nacktheit ansehe und diese Sichtweise auch anderen Erwachsenen, die in der Situation hinzukommen könnten, als wahrscheinliche Perspektive unterstelle.

200 Die heikle Komponente ergibt sich, wenn Nacktheit als sexualisiert verstanden und nicht unabhängig davon betrachtet wird.

201 Ein Lachen kann zwar auch schamhaft oder aus Unsicherheit erfolgen, jedoch hatte ich im Kontext meiner teilnehmenden Beobachtung nicht den Eindruck, als ob das Lachen der Kinder in der Situation schambehaftet war.

202 Im Hinblick auf aktuelle Diskussionen um ein sogenanntes drittes Geschlecht und das Thema Intersexualität möchte ich an dieser Stelle darauf verweisen, dass es mir bei der Gegenüberstellung im Sinne von entweder/oder nicht darum geht, alternative Formen der Ge-

ist.[203] Des Weiteren kann das Interesse gerade an diesen Körperteilen darin begründet sein, dass es diejenigen Körperteile sind, die u.a. in unserem Kulturkreis in der Regel im Alltag bedeckt sind, deren öffentliche Entblößung einen Tabubruch darstellt und bei Erwachsenen unter Umständen sogar zur Strafverfolgung führt. Allerdings sind dies lediglich vage Vermutungen, da sich in den Materialsequenzen keine Hinweise darauf finden lassen, worin genau die Faszination der Kinder besteht. Diese Faszination scheint allerdings sehr brüchig bzw. hält in der Situation nicht lange an, da beispielsweise Mia im weiteren Verlauf der Szene die einzige von den Kindern ist, die nach eigenen Angaben meine Scheide sehen möchte. Insgesamt zeigt sich anschaulich, dass in der Szene zwei unterschiedliche Umgangsweisen mit genitaler Nacktheit kollidieren, nämlich der ungezwungene, spaßbetonte Umgang der Kinder im Kontrast zu meinem schambetonten Unwohlsein bzw. der impliziten Problematisierung der Situation. Die Kollision dieser beiden Positionen wird u.a. durch meine Unsicherheit sichtbar, wie ich mich zu verhalten habe, weil ich offensichtlich sowohl den natürlichen, ungezwungenen Umgang der Kinder nicht unterbinden möchte, aber gleichzeitig Sorge habe, die Situation könnte unangenehme Konsequenzen haben, wenn jemand unvermittelt hereinkommt.

Das Interesse der Kinder an Genitalien bzw. geschlechtlich markierten Körperteilen, wie beispielsweise an Brüsten, gilt jedoch nicht nur für die Kinder untereinander, sondern auch im Umgang mit den Erwachsenen in der Einrichtung. So ergaben sich im Zeitraum meiner teilnehmenden Beobachtung mehrfach Situationen, in denen die Kinder, nie die Erwachsenen, das Thema aufgriffen und Interesse daran bekundeten. Hierzu ein knapper Sequenzauszug einer Szene, die ich zu einem späten Zeitpunkt meiner Erhebung beobachtet habe, als der neue Erzieher Tom als Schwangerschaftsvertretung bereits in der Einrichtung arbeitet:

> Ich filme im Gruppenraum den neuen Erzieher Tom mit Linus und Ina, die auf ihm rumturnen. Ina sagt zweimal zu Tom „Du hast nen dicken Schniedel!“ Tom reagiert darauf nicht und nimmt kurz danach die Kinder mit nach draußen, wo die meisten anderen der Kindergartengruppe bereits sind.

schlechtszugehörigkeit auszuschließen. Ich beziehe mich hier auf die konkreten Fälle meiner Beobachtungen, in dessen Kontext sich alle Beteiligten mir gegenüber entweder als Junge oder Mädchen, Mann oder Frau zuordneten – bis auf Mia, den *Jungenfan*, die allerdings „körperlich gesehen“ in der Kita (u.a. von Boris und den Fachkräften) auch den Mädchen zugeordnet wird.

203 Zwar gibt es auch andere Körpermerkmale, die geschlechtlich markiert sind, wie beispielsweise Haarlänge oder im Erwachsenalter Brust, Haarwuchs und Busen. Im Kindesalter sind die Genitalien jedoch die einzigen Körpermerkmale, die „geschlechterkonstant“ bzw. vermeintlich eindeutig auf ein Geschlecht verweisen, während die Haarlänge beispielsweise veränderbar ist.

Auch hier werden erneut von einem Kind Genitalien thematisiert. Zweimal betont Ina, dass Tom *nen dicken Schniedel* habe. Dabei handelt es sich bei ihrer Formulierung nicht um eine Frage an Tom, sondern vielmehr um eine Feststellung. Wie Ina zu dieser Aussage kommt bzw. warum sie diese trifft, bleibt ungewiss. Es kann vermutet werden, dass die Betonung, Tom hätte einen dicken Schniedel, auf sein Erwachsensein verweist, was in der Regel mit körperlichem Zuwachs einhergeht. Auch wenn es sich bei ihrer Aussage sprachlich um eine Feststellung handelt, erwartet Ina offensichtlich eine Stellungnahme bzw. Reaktion, da sie ihre Aussage nochmal wiederholt. Tom lässt beide Male jedoch jeweils unkommentiert. Offenbar möchte er sich zu diesem Thema nicht äußern. Warum dies der Fall ist, ist nicht rekonstruierbar. Es kann jedoch zumindest als eine Lesart vermutet werden, dass es Tom ähnlich geht wie mir, als ich unvermittelt mit der genitalen Nacktheit der Kinder konfrontiert werde: zum einen habe ich Angst, mir könnten von anderen Erwachsenen in diesem Kontext eigene sexuelle Hintergedanken unterstellt werden; zum anderen bin ich überfordert und schamhaft berührt und reagiere ebenfalls nicht auf Mias Anfragen, meine Scheide zu zeigen. So zeigt sich sowohl bei Tom als auch bei mir im Unterschied zu den Kindern, dass wir die Thematik offenbar im Umgang mit den Kindern lieber vermeiden. Bei mir speist sich diese Reaktion aus meiner Unsicherheit, wie ich fachlich bzw. für die Einrichtung angemessen damit umgehe. Ob dies auch bei Tom der Grund für sein nicht Reagieren ist, bleibt allerdings unklar. Für die Kinder scheinen der Umgang mit Nacktheit und/oder das Thematisieren von Genitalien hingehen unproblematisch.

Dass bei den Fachkräften wie bei mir im Kontext von Nacktheit die Frage eine Rolle spielt, was fachlich angemessen ist und dass es einrichtungsspezifische Umgangsformen im Hinblick auf die Thematik zu geben scheint, zeigt ein Gesprächsausschnitt mit der Fachkraft Anna:

> Anna erzählt in einem Tür- und-Angel-Gespräch von ihren Erfahrungen mit den Kindern im Kontext von Geschlecht: „Was auch häufig passiert ist, dass die Kinder sich ausziehen und es dann Thema ist“ Ich erzähle ihr von meinen Erlebnissen diesbezüglich und dass ich nicht wusste, wie ich reagieren soll. Sie sagt „Das ist ja was Natürliches und es ist ja völlig in Ordnung, solange es für alle ok ist und alle das gegenseitig anerkennen“. Die Kinder würden sich wohl häufig auch oben auf den Turm zurückziehen und sich da dann ausziehen. „Das ist ja dann ok, aber wenn sie das draußen machen, sage ich, dass sie das lassen sollen wegen Sand und Dreck und so. Aber ich musste auch erst mal nachfragen, wie das hier in der Einrichtung gehandhabt wird. Denn es gibt ja auch viele ältere Erzieherinnen, deren Ausbildung schon lange her ist und die keine Fortbildungen besuchen, für die wäre das ja zum Teil etwas Schlimmes, die verbieten das z.T. ja sogar!“.

Im Gespräch wird deutlich, dass auch Anna im Alltag der Schatzinsel auffällt, dass die Kinder offenbar eine Vorliebe dafür haben, sich auszuziehen und in diesem Kontext – hier kann vermutet werden, dass dies auch wiederum mit den Genitalien zu tun hat – Geschlecht bei den Kindern zum Thema wird. Als ich ihr von meinem bereits weiter oben thematisierten Unbehagen und meiner Ambivalenz bzw. dem Nichtwissen berichte, wie ich wohl am besten hätte reagieren sollen, stärkt Anna die Perspektive, das es ja was Natürliches und es ja völlig in Ordnung sei solange es für alle ok ist und alle das gegenseitig anerkennen. Damit gibt sie nicht direkt eine Antwort darauf, was aus ihrer Sicht ein angemessenes Verhalten meinerseits gewesen wäre. Allerdings stärkt sie die eine Seite meiner ambivalenten Haltung, die das Natürliche des Nacktseins betonte und es den Kindern nicht verbieten wollte, ungezwungen mit ihrer genitalen Nacktheit umzugehen (vgl. Abschnitt C.2.5.). Alles in allem ließ sich im Rahmen meiner teilnehmenden Beobachtungen ein deutliches Interesse der Kinder an Nacktheit nachzeichnen. Inwiefern hier jedoch von den Kindern geschlechtliche Unterschiede auf körperlicher Ebene ausschlaggebend sind für den Reiz und das Interesse am Ausziehen oder ob Nacktheit beispielsweise als spielerischer Tabubruch zelebriert wird, war nicht rekonstruierbar.

4.6 Differenzierungspraktiken versus Ungleichheitskonstruktionen: *Jungs sind Quark, Mädchen sind Salat*

Die nun folgenden Sequenzabschnitte dienen dazu, aufzuzeigen, wie die Kinder im Kontext ihrer Geschlechterkonstruktionen Geschlecht sowohl im Sinne einer ungleichheitsgenerierenden Differenzlinie aufgreifen, als auch im Sinne von Differenz als Unterschied. Ähnlich wie ich es für die Konstruktionen der Fachkräfte in Abschnitt C.2.7. rekonstruiert habe, lässt sich auch für die Geschlechterkonstruktionen der Kinder festhalten, dass Geschlechterdifferenzierungen nicht *per se* als Ungleichheit zu verstehen sind. Nichtsdestotrotz lassen sich auch mittels einer Doing-Gender-Perspektive in den Konstruktionen der Kinder Ungleichheitsmarkierungen rekonstruieren. Gerade in der nachfolgenden Gegenüberstellung unterschiedlicher Praktiken der Differenzierung wird der Unterschied zwischen Differenz als *Ungleichheit* versus Differenz als *Unterschied* im Sinne von Luhmanns Unterscheidung von *Hierarchie* und *Asymmetrie* rekonstruierbar (vgl. Abschnitt A.I.2.5.). Im Folgenden steht nun diejenige Sequenz im Fokus, die zu dem bereits unter Abschnitt C.4.2. dargestellten Fangspiel *Jungs gegen Mädels* geführt hat. Die Sequenz spielt sich im Außenbereich der Einrichtung an einem warmen Sommertag ab. Kurz zuvor haben Timm, Lukas und Jannis an einem Holzgebilde aus Balken gebaut, auf dem sie herumturnen.

Sophie kommt hinzu, geht an der Jungengruppe und dem Holzgebilde vorbei zur Kletterstange, an der zwei gelbe Seile jeweils als Schlaufe hängen, und setzt sich in das eine Seil. Sophie beginnt mit dem Seil zu schaukeln und ruft: „Passt auf, hier kommt ne Bombe!“. Lukas dreht sich zu ihr und erwidert „Wenn das eine Bombe ist, dann zeig mal was das, was das-“. Sophie und Timm schaukeln, Lukas und Jannis turnen davor auf ihrem Gebilde aus Holz. Ich höre wie Lukas sagt: „Jannis, mach mal diese Schaukelbänder da ab!“ „Ihr seid teuer, ihr seid teuer!“ ruft Sophie in dem Moment im Singsang und deutet dabei mit dem ausgestreckten Finger auf Lukas und Jannis. Lukas legt Jannis die eine Hand auf den Rücken und zeigt mit dem anderen ausgetrecktem Arm auf die Seile: Er flüstert etwas und sagt dann lauter „Du kannst doch so gut knoten!“ Jannis geht einen Schritt auf Sophie und Timm zu, die beide nach wie vor schaukeln. Timm ruft in der gleichen Singsangmelodie wie Sophie „Mädchen sind teuer! Jungs sind-“ Er scheint zu stocken. Ich werde hellhörig und frage mich, wie er auf einmal darauf kommt. Lukas ergänzt „Geheuer!“ „Ja!“ erwidert Timm lachend. Mir scheint, als ob dieser Singsang nach dem Schema „Jungs sind… Mädchen sind“ allen Beteiligten bekannt zu sein scheint. Währenddessen hat Jannis Timm kurz mit seiner Hand beim Schaukeln abgebremst bzw. weggedrückt und versucht jetzt an Sophies Seil einen Knoten aufzumachen, durch den ihre Seilschlaufe an der einen Seite befestigt ist.

Ich verzichte an dieser Stelle darauf, eine ausführliche Interpretation der gesamten Szene wiederzugeben. Stattdessen geht es mir im Folgenden darum, aufzuzeigen, mit welchen geschlechtlichen Konnotationen der Singsang „*Mädchen sind/Jungen sind*“ von den Kindern auf je unterschiedliche Art konstruiert wird. Seinen Anfang nimmt der genannte Singsang wohl durch Sophies Singen „*Ihr seid teuer, ihr seid teuer!“*. Während Sophie mit *ihr* das spezifische Kollektiv von Lukas, Jannis und Timm anspricht und mit dem Attribut *teuer* verknüpft, greift Timm kurz darauf im analogen Singsang das gleiche Attribut auf und verknüpft es mit dem allgemeinen Kollektiv *Mädchen*. Es kann sein, dass sich Timm von Sophie indirekt auf Ebene eines Jungenkollektivs angesprochen gefühlt hat und nun auf gleicher Ebene antwortet, indem er auf das Kollektiv *Mädchen* rekurriert. Was beide jeweils mit *teuer* verbinden, bleibt jedoch unklar. Timms Stocken lässt vermuten, dass er bei der Ergänzung *Jungs sind* noch keine Vorstellung davon zu haben scheint, welches Attribut er für die Jungs wählen soll. Die von Lukas eingebrachte Ergänzung *Geheuer* verweist darauf, dass es bei der Gegenüberstellung Mädchen sind/Jungs sind in erster Linie um eine Reimabfolge geht: *Geheuer* reimt sich auf *teuer*. Das deutet darauf hin, dass die semantische Bedeutungsebene der gewählten Attribute zumindest der phonetischen Ebene nachgeordnet ist. Im Anschluss an den beschriebenen Sequenzauszug rangeln Sophie und Jannis um die Seile, es kommt zu spielerischen Handgreiflich-

keiten zwischen den beiden und kurz darauf auch zwischen Lukas und Sophie. Lukas und Jannis versuchen dabei Sophie die Schaukelseile zu entnehmen. Direkt im Anschluss wird der geschlechtlich konnotierte Singsang erneut aufgegriffen:

> Ich beobachte das Geschehen und finde es spannend, wie Jannis und Lukas mit Sophie spielerisch aufeinander losgehen. Lukas ist mittlerweile damit fertig, das eine Seil um die Eisenstange zu wickeln und greift nun das zweite Seil, in dem Sophie schaukelt. Sophie holt mit der einen Hand aus und macht in seine Richtung eine Haugeste durch die Luft. Lukas hält inne, ruft im Singsang Sophie entgegen „Mädchen sind Quark. Jungs sind stark!" Bei „Jungs sind stark!" stimmt Sophie im gleichen Singsang mit ein. Lukas hört auf zu singen, Sophie singt im gleichen Singsang weiter: „Mädchen sind Feuer! Ähhh" und schüttelt theatralisch den Kopf, sagt dann „Ähh… ja, Mädchen sind Feuer. Jungs sind teuer!" Die Art und Weise, wie sie es sagt, wirkt auf mich wie eine überspitzte Inszenierung. Dann sagt sie „Damit du endlich mal [unverständlich]" In dem Moment kommt Timm – ich weiß gar nicht, wo er die letzten Minuten war – und geht um das Gerüst herum, während er mit erhobenen Zeigefinger im Rhythmus schwenkend singend ruft „Wir sind Was- Jungs sind Wasser!" Gleichzeitig ruft Sophie erneut „Mädchen sind Feuer. Jungs sind teuer" und schwenkt rhythmisch mit dem Arm hoch und runter. Sophie sagt wieder mit einer spielerisch theatralischen Mimik und Gestik: „Ich könnte auch sagen… ähm, Mä-, Mädchen sind teuer!" Währenddessen schwingt sich Lukas mit beiden Beinen in die Seilschlaufe, Sophie wendet sich mit dem Körper ab und macht dadurch Platz für Lukas' Beine. Sie wendet sich ihm wieder zu und sagt „Jungs sind stark, Mädchen sind Quark. Könnte ich auch sagen! Oder ihr könnt sagen-". Es wirkt auf mich fast so, als würde sie es zu sich sagen. Timm hängt sich jetzt wie Lukas an die Eisenstange und sagt zu Sophie „Wir sind. Du bist Quark und du bist Salat." Ich habe das Gefühl, er plappert Lukas nach bzw. will ihn vielleicht beeindrucken. Ich habe schon eher das Gefühl, dass sich hier gerade etwas zwischen Sophie und Lukas abspielt, die anderen eher Randfiguren sind. […]

Lukas knüpft mit seiner Aussage *„Mädchen sind Quark. Jungs sind stark!"* erneut an die vorherige Praktik des melodischen Singsangs an. Waren vorher mit *teuer* und *Geheuer* Attribute genannt, die auf den ersten Blick im Zusammenhang mit Jungs und Mädchen keinen eindeutigen Sinn ergaben, bringt Lukas nun mit der Verknüpfung *Jungs sind stark* ein gängiges geschlechtliches Stereotyp ein, das zugunsten von Jungen positiv konnotiert ist.

Demgegenüber wirkt die Aussage *Mädchen sind Quark* eher abwertend.[204] Dennoch scheint auch hier das Reimen der gegenübergestellten Aussagen weiter im Vordergrund zu stehen. Hier zeigt sich allerdings zum ersten Mal eine veränderte Qualität dieser singenden Praktik: War die Gegenüberstellung der Reimwörter *teuer* und *Geheuer* durch die Verknüpfung mit Mädchen und Jungen im Sinne einer differenzierenden Opposition noch ohne weitere, zumindest nicht offensichtliche inhaltliche Bedeutungsdimension, zeigen sich bei Lukas' Aussage nun erste Tendenzen einer ungleichheitsgenerierenden Ebene bei der reimenden Unterscheidung in Jungen und Mädchen in Form einer Hierarchisierung: Der Aufwertung des Männlichen in der Verknüpfung *Jungs sind stark*, steht die spielerische Abwertung des Weiblichen in der Aussage *Mädchen sind Quark* gegenüber. Sophie bleibt hingegen mit ihrem Ausruf *„Mädchen sind Feuer! Ähhh"* bzw. *„Ähh… ja, Mädchen sind Feuer. Jungs sind teuer!"* zunächst weiter auf der Ebene einer horizontalen Gegenüberstellung von sich reimenden Wörtern, die eine Differenz zwischen Mädchen und Jungs markiert, ohne einen über den Reim hinausgehenden inhaltlichen bzw. gar hierarchisierenden Bezug. Zwar könnte man einwenden, dass die Wörter *Feuer* und *teuer*, wenngleich nicht eindeutig rekonstruierbar, nichtsdestotrotz für die Kinder und im speziellen Fall für Sophie auch auf semantischer Ebene mit den Differenzlinien Mädchen/Jungen sinnhaft verknüpft sein könnten. Da Sophie allerdings kurz danach konstatiert *„Ich könnte auch sagen… ähm, Mä-, Mädchen sind teuer!"* zeigt sich, dass die zuvor von ihr vollzogene Verknüpfung *Jungs* und *teuer* offensichtlich auch auf Mädchen übertragbar ist und somit die jeweiligen Zuschreibungen potenziell umkehrbar sind. Demnach verweist diese Verknüpfung auf keine spezifische Eigenschaft, die nur einem Geschlecht in Abgrenzung zum anderen Geschlecht zugeschrieben wird. Es kann somit vermutet werden, dass für Sophie tatsächlich das Sprachspiel mit den Reimen im Vordergrund steht, durch das eine begriffliche Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen mittels phonetisch gleichklingender Wörter hergestellt wird, die zunächst nicht hierarchisch angedacht ist. Nichtsdestotrotz scheint jedoch Sophies Singsang analog zu Lukas' Singsang ebenfalls einen neckenden Charakter zu haben. Interessant ist weiter, dass für Sophie eine Reversibilität bzw. Austauschbarkeit[205] offensichtlich nicht nur für die Differenzierung auf rein begrifflicher Ebene gilt, sondern auch im Hinblick auf die von Lukas ins Spiel gebrachten ungleichheitsmarkierten Differenzierungen zwischen Jungen und Mädchen, denn sie sagt: *„Jungs sind stark, Mädchen sind Quark. Könnte ich auch sagen! Oder ihr könnt sagen-"*. Die potenzielle Austauschbarkeit bzw.

204 So gilt die Aussage, etwas sei *Quark* alltagssprachlich in der Regel für etwas, das Mist bzw. unsinnig oder nicht ernstzunehmend ist.

205 Luhmann würde hier folglich von invertierbaren Asymmetrien sprechen (vgl. Abschnitt A.I.2.5.).

Invertierbarkeit gilt für Sophie demzufolge nicht nur für die Verknüpfung der zuvor genannten Attribute, sondern auch für Gesamtaussagen an sich.

Im weiteren Verlauf der Sequenz beteiligt sich nun auch Timm wieder am Singsang, bricht dabei allerdings die Struktur *Jungs sind/Mädchen sind* kurzzeitig auf, indem er Sophie nun direkt anspricht und beide sich reimenden Wörter nun offensichtlich Sophie allein kennzeichnen: *„Wir sind. Du bist Quark und du bist Salat."* Hierbei behält Timm allerdings das zuvor von Lukas und Sophie genutzte Versmaß bzw. die Metrik tendenziell bei. Statt der kollektivierenden Ebene der Geschlechterdichotomie greift Timm nun die konkrete, individuenzentrierte Ebene der beteiligten Kinder auf, indem er dem anfangs genanntem *wir* ein *du* entgegensetzt. Das heißt jedoch nicht, dass in dem genannten *wir* und dem *du* nicht doch nach wie vor eine geschlechtliche Konnotation mitschwingt, dies ist jedoch nicht eindeutig rekonstruierbar. Insgesamt wird hier allerdings eine Opposition zwischen Sophie und den drei Jungen generiert. Genau dieser Gegenüberstellung bzw. Separierung versucht Sophie scheinbar im weiteren Verlauf der Szene entgehen bzw. diese entkräften zu wollen:

> Jannis steht ein bisschen im Hintergrund, schwenkt seine Plastikschaufel und sagt etwas vor sich hin, wovon ich jedoch nur am Ende „teuer" verstehe. Sophie sagt derweil „Ich kann euch auch Tipps geben. Na gut, ich mach bei euch mit!" Ich bin etwas irritiert, weil ich nicht mitbekommen habe, dass sie gefragt wurde, bei den anderen mitzuspielen. Sie schiebt sich an Lukas vorbei aus der Seilschaukel, so dass er sich jetzt hineinsetzen kann. Sie hängt sich mit einem Arm an das andere umwickelte Seil und sagt „Ich kann euch Tipps geben, ne?!" Ich weiß nicht, was sie damit meint. Lukas sagt „Das gehört uns beide!" ich weiß wieder nicht, was damit jetzt gemeint ist. „Darf ich Tipps geben?" Sophie und Lukas murmeln jeweils etwas, was aber aufgrund des Umgebungslärmes nicht zu verstehen ist. Ich höre nur Sophie sagen „Also das was du eben gesagt hast, [unverständlich]. Also Jungs sind stark, Mädchen sind Quark. Oder das was du vorhin gesagt hast" Währenddessen hängt sie mit einem Arm an der Stange und dreht sich um sich selbst. Lukas sagt zu Sophie „Du bist Quark! Warte mal!" Timm äußert gleichzeitig „Jungs sind Quark. Mädchen sind Salat" Lukas lacht und sagt „Stimmt! Jungs sind stark, Mädchen sind Salat!" Ich bin mir nicht sicher, ob er Timm absichtlich falsch verstanden hat oder nicht. Sophie lächelt und hält sich jetzt mit beiden Armen an der Stange fest, während Lukas nun auch die zweite Seilschlaufe um die Stange wickelt. Sophie ruft „Nein, wir sagen das jetzt einfach zu den anderen Mädchen" Lukas sagt lächelnd, spielerisch lustvoll „Aber DU bist auch en-. So was wie SALAT!" Sophie: „Neein, ihr seid Quark. Nein, Mädchen sind Salat, Jungs sind Quark! So Gegensätze!" Sophie schwingt dabei an der Stange, Lukas am Seil. Lukas sagt

fast unverständlich „Nee, so Gegensätze nicht!“ „Doch, so Gegensätze wohl!“ erwidert Sophie.

Stand zuvor offenbar stellvertretend für die Opposition Sophie und die Jungengruppe das Spiel mit den Geschlechterkollektiven Jungs und Mädchen im Raum, versucht Sophie nun diese gegensätzlichen Positionen im konkreten Spiel wieder aufzulösen. Dies lässt sich beispielsweise an ihrer ersten Aussage ablesen, wenn sie sagt *„Ich kann euch auch Tipps geben. Na gut, ich mach bei euch mit!“*. Während sie das *ich* im ersten Satzabschnitt noch dem *euch* gegenüberstellt und dabei mit einem Angebot verknüpft, verweist der zweite Satzabschnitt auf die Auflösung der gegnerischen Positionen, indem sie sich dem *euch* anschließt und dies wie ein Nachgeben formuliert. Zumindest bei mir als Beobachterin stößt letztere Aussage auf Irritation. Durch ihr kurz darauf wiederholtes Angebot *Tipps geben* zu können, stellt sie sich als sinnvolle Bereicherung für die Gruppe dar, die ein Wissen mitbringt. Worauf sich ihr proklamiertes ExpertInnenwissen bezieht und was sie befähigt, Tipps zu geben, bleibt im Unklaren. Es kann jedoch zumindest vermutet werden, dass sie auf ihren Status als Mädchen rekurriert. Diese Vermutung würde auch im Kontext ihrer nachfolgenden Aussage Sinn ergeben, da sie erneut die Thematik Jungs gegen Mädchen aufgreift, als sie mit Lukas folgendes bespricht: *„Also das was du eben gesagt hast, [unverständlich]. Also Jungs sind stark, Mädchen sind Quark. Oder das was du vorhin gesagt hast“*. Auch ihre Reaktion auf die kurz danach von Lukas und Timm wiederholt aufgegriffenen geschlechtlichen Differenzierungen „*Jungs sind Quark. Mädchen sind Salat“* bzw. *„Stimmt! Jungs sind stark, Mädchen sind Salat!“* spricht dafür, dass sie sich der geschlechtlich basierten Differenzierung entziehen möchte. Denn durch den Singsang vollzieht sich die Differenzierung zwischen Sophie und der Gruppe Lukas, Jannis und Timm entlang der Differenzlinie Geschlecht. Da diese Differenzmarkierung im Gesang als Kontradiktion gesetzt wird, lässt Sophies Status als Mädchen sie automatisch zur Anhängerin der Opposition, also zur Gegnerin werden. Diese Kontradiktion scheint Sophie nun implizit aufzugreifen und als einen Vorteil zu deklarieren, durch den sie eine wertvolle Ergänzung für die Gruppe darstellen würde. Indem sie auf die wiederholten, geschlechtlich konnotierten Neckereien der Jungen wie folgt antwortet *„Nein, wir sagen das jetzt einfach zu den anderen Mädchen“* wird deutlich, dass sie den Status der Gegnerin aufgeben und sich den spielerischen Anfeindungen entziehen möchte. Ihre Aussage enthält sogar das indirekte Angebot, sich auch selbst an den geschlechtlich markierten Neckereien gegenüber *anderen Mädchen* zu beteiligen, wodurch sie ein gemeinsames *wir* konstruiert und die Opposition zumindest für ihren speziellen Fall situativ aufzulösen versucht. Das heißt, statt der bisherigen Kontradiktion schlägt Sophie eine Kollaboration mit den Jungen vor, ohne die Gegenüberstellung

Mädchen gegen Jungs generell in Frage zu stellen.[206] Interessant ist, wie jetzt aus dem *ich* und *euch* seitens Sophie ein *wir* geworden ist und sie sich nun so deutlich auf der Seite der Jungen positioniert, dass sie eine Differenz zwischen sich als Mädchen und den *anderen Mädchen* aufmacht. Lukas lässt sich jedoch offensichtlich nicht auf diesen Vorschlag ein, stattdessen scheint er seinen nun folgenden Ausruf sogar zu genießen: *„Aber DU bist auch en-. So was wie SALAT!"* Während Sophie also bemüht ist, sich den geschlechtlich konnotierten Neckereien zu entziehen, spricht Lukas sie nun ganz direkt an und betont deutlich, dass gerade *sie auch so was wie Salat* sei. Interessant ist, dass er sich korrigiert, als er sagt, *du bist auch en, so was wie Salat.* Dies kann eine weitere Neckerei seitens Lukas sein oder aber es verweist darauf, dass Sophie für ihn nicht nur als Mädchen einen Sonderstatus innehat, d.h. für ihn nicht irgendein Mädchen ist. Sogleich protestiert Sophie laut mit *„Nee-ein",* steigt aber dennoch wieder in den gleichen geschlechterdifferenzierenden Modus ein, dem sie sich kurz zuvor noch entziehen wollte, wenn sie ruft: *„ihr seid Quark. Nein, Mädchen sind Salat, Jungs sind Quark! So Gegensätze!"* Indem sie von der konkreten Ebene des *ihr* kurz darauf wieder auf die allgemeinere Ebene *Mädchen* versus *Jungen* wechselt, schafft sie scheinbar zumindest wieder etwas Distanz zur konkreten Situation und der von Lukas angesprochenen persönlichen Ebene. Ihr nachgeordneter Ausspruch „*So Gegensätze"* klingt wie eine Form der Metakommunikation und wie eine nachgeschobene Erklärung für die Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen. Dieser Erklärung stimmt Lukas jedoch nicht zu, indem er bestreitet, dass es sich bei der Opposition Mädchen gegen Jungen um Gegensätze handele: *„Nee, so Gegensätze nicht!"*. Ganz allgemein können Gegensätze[207] sowohl für einen Dualismus stehen, der das jeweils andere ergänzt, oder im Sinne von Ungleichheit angesehen werden. Was Lukas und Sophie damit jeweils verknüpfen, bleibt allerdings unklar. Nichtsdestotrotz hält Sophie entgegen Lukas' Protest weiter an ihrer Aussage fest: *„Doch, so Gegensätze wohl!"*. Wenngleich diese spezifische Diskussion von Lukas und Sophie nicht weitergeführt wird, rekurrieren die Kinder danach immer wieder auf die Opposition zwischen Jungen und Mädchen:

> Sophie steigt auf die kleine Holzbank und fängt an auf dem Holzbrett langsam zu balancieren. Timm ist aufgestanden, schaut ihr zu und sagt „Das ist gefährlich!" Sophie schiebt langsam einen Fuß vor den anderen und erwidert „Ja!" Timm klettert in schnellem Tempo an mir vorbei den Hang zur Rutsche hoch und ruft bzw. schreit fast „Jungs sind Quark, Du

206 Man könnte hier scherzhaft auch davon sprechen, dass Sophie eine Art *Überläuferin* ist.

207 So verknüpft der Duden den Begriff Gegensatz semantisch mit den Synonymen Andersartigkeit, Gegensätzlichkeit, Kluft, Kontrast, Unterschied, Unterschiedlichkeit, Verschiedenartigkeit.

bist Salat!“ Ich bin mir nicht ganz sicher, aber ich glaube er meint mich mit Salat. Lukas, der immer noch mit dem Seil hantiert, sagt lachend zu mir „Du bist en echter Salat!“. Ich grinse ihn an, sage aber nichts. Kurz darauf lässt er das Seil los und geht zu Sophie, die immer noch auf dem Holzbrett balanciert. Er 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. Sie scheint ihm das nicht übel zu nehmen, setzt sich auf den Tisch der Holzbank, sagt etwas Unverständliches zu Lukas, am Ende verstehe ich lediglich „runterknallen“. Lukas geht derweil um das Holzgebilde herum und fängt erneut an Sophie gerichtet mit dem Singsang an „Jungs sind stark, Mädchen sind Quark!“ Seine Mimik wirkt dabei auf mich spielerisch provokant. Sophie erwidert „Jungs sind Salat, Mädchen sind Quark“ wendet sich dann ab und hängt sich wieder in ein Seil am Geländer. „Nix Besonderes [unverständlich]“ sagt Lukas. Ich weiß nicht was er damit sagen will, ich habe in dem Moment den Eindruck er meint das Mädchensein, bin mir aber nicht sicher. Die Kamera schwenkt auf Sophie, die in Richtung Lukas ruft „Jungs sind Quark. Mä-. Mädchen sind Salat.“ „Hey cool, en Sprungbrett“ höre ich Jannis hinter mir sagen, ich schwenke die Kamera auf ihn, der auf dem Holztisch hoch und runter hüpft und „dedidedede“ dabei singt. Sophie lässt das Seil los, stellt sich auch auf den Holztisch, während Jannis gleichzeitig runter hüpft und Sophies Seil ergreift. Sie stellt sich auf den Holzbalken, ruft „Das ist ein Sprungbrett!“ und hüpft runter in den Sand während sie „Haahii“ dabei sagt. Jannis steht kurz darauf auch wieder auf dem Holztisch und ruft laut in Richtung Rutsche „Lukas! Ich hab ein neues Sprungbrett erfunden! Lukas ich hab was Neues erfunden!“ Ich habe gar nicht mitbekommen, dass Lukas weggegangen ist.

War bisher Sophie Adressatin des Singsangs *Mädchen sind*, werde nun erstmals ich von Timm angesprochen, wenn er sagt: *„Jungs sind Quark, Du bist Salat!“* Es kann vermutet werden, dass auch ich hier in meiner Weiblichkeit angesprochen werde, wenngleich vielleicht nicht als *Mädchen*, aber doch im Kontrast zum Jungensein. Lukas’ anknüpfende, an mich gerichtete Aussage *„Du bist en echter Salat!“* könnte eventuell so gedeutet werden, dass ich als erwachsene Frau gegebenenfalls einen weit prägnanteren weiblichen Status innehabe als ein Mädchen, was mich zu einem *echten Salat* werden lässt, während Sophie für Lukas kurz vorher noch sowas *wie n Salat* war.[208] Im Folgenden neckt Lukas Sophie weiter, zwar nicht mehr in erster Linie verbal über den provozierenden Singsang, sondern nun, indem er sie von dem Holz-

208 Vgl. hierzu meine Ausführungen zur Vierpoligkeit der Geschlechter Mädchen/Junge, Frau/Mann unter Abschnitt C.4.3.

gebilde stößt. Kurz darauf greift er jedoch erneut auf die hierarchisierende Formulierung *„Jungs sind stark, Mädchen sind Quark!“* zurück, der Sophie mit der horizontal markierten Formulierung *„Jungs sind Salat, Mädchen sind Quark“* begegnet. Interessant ist dabei, dass Sophie bei ihrer fast identischen Wiederholung lediglich das Attribut verändert, welches die Jungen charakterisiert und die ungleichheitsgenerierende Konnotation enthält. Aus dem positiv konnotierten *stark* wird bei ihr das potenziell neutralere bzw. wertfreiere Wort *Salat*. Kurz zuvor war es bei Timm noch genau umgekehrt: *Jungs sind Quark, Mädchen sind Salat*. Hier zeigt sich nochmals, dass die Attribute *Salat* und *Quark* für Timm und Sophie bei der Verknüpfung mit Jungs und Mädchen untereinander austauschbar sind. Das spricht dafür, dass diese Gegenüberstellung für sie nicht mit unterschiedlichen, spezifischen Qualitäten verbunden zu sein scheint, sondern es ihnen lediglich um eine Differenzierung der Geschlechter im Sinne von Verschiedenheit bzw. Unterschiedlichkeit geht. Anders sieht es bei Lukas aus, der als einziger stets bei der Zuschreibung *Jungs sind stark* festhält und damit eine spezifische, positiv konnotierte Qualität des Jungenseins konstruiert. Sieht man sich die von Lukas im Kontext des Singsangs geäußerten Ausführungen insgesamt an, so fällt auf, dass auch er bei der Beschreibung der Mädchen dagegen mehrfach zwischen *Salat* und *Quark* wechselt. Das heißt, den neutral bzw. austauschbar scheinenden Attributen seitens der Mädchenkennzeichnung, steht ein Festhalten an der Aussage *Jungs sind stark* gegenüber. Das spricht dafür, dass deren inhaltlicher Gehalt der einzige ist, der nicht umkehrbar ist. Demnach wären die Konstruktionen von u. a. Sophie im Sinne von Luhmann *Asymmetrien*, Lukas' wiederholte Konstruktion von *Jungs sind stark* könnte dann hingegen als *Hierarchisierung* verstanden werden. Erstere wären in dieser Logik *Differenz*konstruktionen, letztere *Ungleichheit*skonstruktionen.

In der Gegenüberstellung der jeweiligen Aussagen wird somit sichtbar, dass ein Rekurs auf Geschlecht nicht *per se* mit der Konstruktion von Ungleichheit für die AkteurInnen einhergeht. Würde man von vornherein Ungleichheitskonnotationen unterstellen, sobald ein Rekurs auf männlich/weiblich bzw. Mädchen und Jungen erfolgt, so wäre man tendenziell blind für die spezifische situative Bedeutungsdimension der Geschlechterdifferenzierung. So scheint mir trotz der Unterschiede zwischen den Relevanzsetzungen und Lukas' Bezug auf ungleichheitsgenerierende Tendenzen das gemeinsame Ziel der Kinder ein anderes. Denn die Interpretationen lassen den Schluss zu, dass es sich bei dem Rekurs auf die Geschlechterdichotomie Jungen und Mädchen um eine Praktik der Kinder untereinander handelt, bei der es eben nicht um eine klare Differenzierung der oppositionellen Geschlechterparteien zu gehen scheint, sondern die vielmehr dazu dient, über kollektivierende Zuschreibungen individuell Kontakt aufzunehmen, ohne dass dies zu offensichtlich erscheint. Demnach scheint das gegenseitige Necken entlang der Geschlechtergrenze über die Singsangpraktik einer expli-

ziten Differenzierung und Abgrenzung von Jungen und Mädchen genau dem Gegenteil zu dienen, nämlich einer gegenseitigen, spielerischen Annäherung.[209] Lukas, Timm und Jannis scheint es nicht darum zu gehen, Sophie wirklich aus der Gruppe auszuschließen, vielmehr wirkt Lukas geradezu fixiert auf Sophie, was sich auch daran zeigt, dass er im Anschluss an die Sequenz auf die Suche nach Sophie geht, da diese plötzlich verschwunden ist. Dafür lässt er Jannis und Timm zurück.

5. Zusammenfassung: Die situativ unterschiedliche Relevanz der Geschlechterdifferenzierung im Feld der Kindertageseinrichtung

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Geschlechterkonstruktionen der AkteurInnengruppen der Fachkräfte und Kinder zunächst auf der Ebene der rekonstruierten Muster zusammengefasst, bevor in Abschnitt D eine übergeordnete Diskussion erfolgt, die von den konkreten, empirisch herausgearbeiteten Mustern abstrahiert und Verknüpfungen zu den theoretischen Ausführungen der Dissertation herstellt. Da es sich um einen Exkurs handelt, der als ergänzende Perspektive im Rahmen des Dissertationsprojekts zusätzlich aufgegriffen wurde, verzichte ich an dieser Stelle auf eine Zusammenfassung der Geschlechterkonstruktionen der Eltern. Die diesbezüglich herausgearbeiteten Muster werden jedoch im Abschnitt D im Rahmen der übergeordneten Diskussion punktuell aufgegriffen.

Die Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte könnte man unter der Bezeichnung *„Die neutralen Fachkräfte“* zusammenfassen (vgl. Abschnitt C.2.). Im Sinne der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) ließe sich hier von einer zentralen Kernkategorie sprechen. Kernkategorien lassen sich in weitere Unterelemente differenzieren, die jeweils eng miteinander verknüpft sind und einer gemeinsamen, übergeordneten Logik folgen. Mit der Wahl des Begriffs *neutral* ziele ich auf verschiedene Ebenen von Neutralität ab. Hierunter könnten die Konstruktionen subsumiert werden, mittels denen die Fachkräfte Geschlecht als ein Kinderthema sowie als meinen Interessenfokus darstellen (vgl. C.2.1.). Des Weiteren habe ich aufgezeigt, dass die Fachkräfte die Rolle von BeobachterInnen bzw. KommentatorInnen einnehmen, die das Geschehen und die Kinder als AkteurInnen im Blick haben (vgl.

209 Der Rekurs auf die Geschlechterdifferenz ist nur ein Mittel von vielen, um Kontakt aufzunehmen und Bedürfnisse nach Nähe nicht zu offensichtlich erscheinen zu lassen. So mache ich beispielsweise während meiner teilnehmenden Beobachtungen wiederholt die Erfahrung mit Timm, dass er über körperliche Grobheiten und kämpferisches Gebaren mir gegenüber meine körperliche Nähe sucht, was schließlich immer wieder in einem Kuscheln miteinander endet. Auf mein Necken, ob er mal wieder mit mir Kuscheln wolle, wenn er mich angreift, betont er jedoch stets, dass er nur kämpfen wolle.

C.2.2.). Geschlecht wird dabei nicht als ein gemeinsames Thema konstruiert, sondern eindeutig als ein Interesse der Kinder, das von den Fachkräften beobachtet und in Form von Anekdoten nachträglich kommentiert wird, oder aber als mein Forschungsfokus. *Neutralität* entspräche hier einer Art unparteiischer *Schiedsrichterfunktion*, in der die Fachkräfte im Alltag der Kindertageseinrichtung *alles im Blick* haben, von außen kommentieren und eingreifen, wenn Bedarf besteht. Auch wenn sie das Thema nicht mit sich als Fachkraft verknüpfen, negieren die Fachkräfte jedoch nicht automatisch eine Relevanz für andere Personengruppen. Hier könnte man die These aufstellen, dass Geschlecht für die Fachkräfte eventuell etwas *Selbstverständliches* und möglicherweise auch *Banales* darstellt.

Unter Abschnitt C.2.3. wurde dann die vorgängige *geschlechterneutrale* Haltung der Fachkräfte herausgearbeitet, wodurch diese sich im Hinblick auf Geschlecht als eine neutralisierende Instanz konstruieren. Dies erinnert an Ansätze einer geschlechtsneutralen Pädagogik, wie sie beispielsweise in der schwedischen Einrichtung Egalia radikal umgesetzt wird (vgl. Abschnitt A.II.4.). In diesem Zusammenhang wurde eine weitere Facette von Neutralität seitens der Fachkräfte gegenüber der Thematik Geschlecht rekonstruiert: So relativiert das hier proklamierte Credo „*Wir behandeln alle gleich"* die unter Abschnitt C.2.1. und C.2.2. konstatierten Muster der das Thema Geschlecht lediglich kommentierenden Fachkräfte. Denn hier erfolgt nach Aussage der Fachkräfte offenbar eine klare Positionierung hinsichtlich der Thematik Geschlecht, die zunächst fachlich begründet zu sein scheint. Die Fachkräfte positionieren sich demnach nicht generell dem Thema Geschlecht gegenüber *neutral* im Sinne einer indifferenten, desinteressierten Haltung, sondern nehmen gegenüber einer geschlechterdifferenzierenden Praxis eine *neutrale bzw. neutralisierende* Haltung im Sinne einer vermeintlich vorurteilslosen Positionierung ein. Am Beispiel des Adventskalenderrituals habe ich in diesem Zusammenhang aufzeigen können, dass Geschlecht zwar offenbar ein *fachlich* zu berücksichtigendes Thema der Fachkräfte ist, aber kein *inhaltliches*. So wird Geschlecht von den Fachkräften nicht inhaltlich aufgegriffen oder als etwas konstruiert, das von ihnen aktiv im Alltag der Kindertageseinrichtung zum Thema gemacht werden kann. Stattdessen thematisieren sie Geschlecht als etwas, das es im Alltag zumindest vonseiten der Fachkräfte – sowohl in geplanten Settings als auch in Interaktionen – zu vermeiden gilt.

Bei der weiteren Analyse der Daten wurde sichtbar, dass die unter Abschnitt C.2.1. indirekt konstatierte *Neutralität* der Fachkräfte, die Geschlecht lediglich als ein für die Kinder relevantes Thema sowie als Fokus von mir als Forscherin konstruierten, gut mit der *geschlechtsneutralen* Positionierung der Fachkräfte vereinbar ist. Denn gerade die Haltung „*Wir behandeln alle gleich"* und eine anscheinend damit einhergehende Überzeugung, sich (pädagogisch) fachlich angemessen im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht zu

verhalten, scheint dazu zu führen, dass Geschlecht kein Thema der Fachkräfte mehr sein muss, d.h. die Kategorie für sie in den Hintergrund treten kann. Dadurch, dass im Alltag der Kindertageseinrichtung von ihnen vermeintlich alle gleich behandelt werden – interessant ist hier, dass mit *alle* in der Regel die Kinder gemeint sind[210] –, hat eine geschlechtliche Differenzierung bzw. benötigt deren Thematisierung keinen Raum mehr.

Eine meiner Thesen lautet daher, dass gerade die Überzeugung der Fachkräfte, nicht zu differenzieren bzw. geschlechtsneutral zu handeln, dazu führt, dass ihrerseits keine differenzierte fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht stattfindet und sie eigene Geschlechterdifferenzierungen unbewusst ausblenden. Denn die Ergebnisse meiner Studie lassen vermuten, dass die Überzeugung der Fachkräfte, selbst nicht an stereotypen Differenzierungsprozessen beteiligt zu sein, dazu führt, dass stereotype Zuschreibungen nicht (mehr) bewusst wahrgenommen und daher nicht reflektiert werden (können). So konstruieren sich die Fachkräfte in der Regel als unbeteiligt, ohne zu reflektieren, dass sie häufig Geschlechterdifferenz als Interpretationsfolie auf den Alltag legen und dadurch potenziell reifizieren (vgl. Abschnitt C.2.7.). In diesem Zusammenhang kann folglich als Ergebnis festgehalten werden, dass nicht nur auf der Ebene von Forschungsinterpretationen im Sinne von Konstruktionen zweiter Ordnung die Gefahr einer Reifikation von Geschlecht besteht, sondern auch im Rahmen alltäglicher Konstruktionen erster Ordnung, beispielsweise wenn Geschlechterdifferenz von den Fachkräften als Interpretationsfolie für Alltagssituationen herangezogen wird. Insgesamt zeigt sich im Kontext von geschlechterstereotypen Differenzierungen durch die Fachkräfte häufig ein *nicht-individuumsbezogener Modus,* wie ihn Kuhn (2011) für Ethnizität an einem Beispiel aus dem Alltag einer Kindertageseinrichtung rekonstruiert hat. So vertritt Kuhn die These, dass

> „dann zu stereotypen und diskriminierenden Differenzinszenierungen gegriffen werden [darf], wenn dabei (a) *Kollektive* adressiert und konstruiert werden und sich dies (b) in einer vermeintlich spielerischen und scherzhaften Inszenierungsform […] vollzieht“ (Kuhn 2011, S. 155, vgl. auch Kuhn 2013).

Auf diese Weise erhalten kollektive, teils stereotype Vorstellungen von Geschlecht für einzelne Individuen Gültigkeit. Hier zeigt sich die Wirkmächtigkeit von Stereotypen im Alltag, wenn der oder die Einzelne oder Situationen vor der Folie von kollektiven Geschlechtervorstellungen bewertet werden.[211]

210 Hier wird wiederum ein ähnlicher Mechanismus sichtbar, wie er unter Abschnitt C.2.1. veranschaulicht wurde, nämlich das „sich unsichtbar machen“ der Fachkräfte.

211 Wie wirkmächtig kollektive Stereotype sein können, zeigte sich am Beispiel von Matthias Jacke. Obwohl die Jacke nach seiner Aussage Matthias gehörte, zweifelte die Fachkraft

In diesem Zusammenhang konnte ich aufzeigen, dass es den Fachkräften offenbar häufig nicht bewusst ist, dass sie an der Konstruktion von Geschlechterstereotypen und Ungleichheit beteiligt sind (vgl. Abschnitt C.2.8.). Hier könnte man wiederum von einer Dimension von *Neutralität* sprechen, wenn die Fachkräfte Geschlechterstereotype als etwas vor-situativ Gegebenes konstruieren, an deren Entstehung sie nicht beteiligt sind.[212] Meine Analysen lassen darauf schließen, dass die Fachkräfte geschlechtsstereotype Vorstellungen nicht unbedingt *an sich* als ein Problemfeld ansehen, sondern lediglich die eigene Beteiligung daran.[213] Dies könnte eine mögliche Erklärung für die neutralisierende Haltung sein, die lautet *wir behandeln alle gleich*. Denn die Betonung einer geschlechtsneutralen Haltung seitens der Fachkräfte scheint besonders mir gegenüber als Forscherin als vermeintlicher Expertin zum Thema Geschlecht eine Art Legitimationsfolie zu sein: Dafür, dass es an sich kein fachlich relevantes Thema für sie ist. Für diese Interpretation spricht, dass die Aussage *wir behandeln alle gleich* wiederholt an mich adressiert wird. Das verwundert nicht, da mit dieser Aussage auf den Gemeinplatz „Vermeidung von stereotypen bzw. stigmatisierenden Aussagen" im Sinne von politischer Korrektheit bzw. sozialer Erwünschtheit verwiesen wird. Folgt man dieser Logik, so spiegelt sich in der Aussage der Fachkräfte *wir behandeln doch alle gleich* genau die bildungspolitische bzw. diskursiv verbreitete Haltung: Der Anspruch bzw. die Anforderungen sind bereits realisiert bzw. werden als Ist-Zustand beschrieben (vgl. Abschnitt A.II.2.2.). Des Weiteren wurde das Thema *Neutralität* auf der Ebene der Geschlechtszugehörigkeit rekonstruierbar (vgl. Abschnitt C.2.4.), indem ich aufgezeigt habe, dass die weibliche Geschlechtszugehörigkeit der Fachkräfte im Alltag der Schatzinsel in der Regel in den Hintergrund tritt, weshalb ich hier von dem *neutralen, unsichtbaren* Geschlecht der Fachkräfte gesprochen habe. Dies spricht für den Einfluss des institutionellen Rahmens der Kindertageseinrichtung als einer *gendered institution* (vgl. Abschnitt D). So scheint plausibel, dass die Fachkräfte in anderen Kontexten durchaus als geschlechtliche Wesen in den Vordergrund treten. Hier wird folglich eine Kontextgebunden-

aufgrund der untypischen, nicht kollektiv gültigen Geschlechterstereotypen entsprechenden Farbzuordnung am Wahrheitsgehalt seiner Aussage.

212 Vgl. hierzu die Ausführungen zum Adventskalenderritual, in dessen Rahmen durch die Fachkräfte eine Naturalisierung und Stereotypisierung erfolgt, die die Orientierungsmuster nicht am Individuum festmacht, sondern kollektiv qua Geschlecht zuschreibt. Durch die Konstruktion bzw. Zuschreibung des Schicksalhaften wird jedoch eine Beteiligung der Fachkräfte an der Konstruktion der Relation *Mädchen und rosa* negiert.

213 Interessant ist hier, dass die Fachkräfte das Thema Geschlecht offenkundig nur dann als etwas potenziell Problematisches ansehen, wenn es durch sie aufgegriffen wird. Die geschlechtlichen Thematisierungen der Kinder, die sie häufig in Form von Anekdoten mir gegenüber kommentieren, sehen sie hingegen offenbar nicht als etwas an, das es zu vermeiden gelte.

heit der situativen Geschlechterkonstruktionen sichtbar. Denn die rekonstruierten Muster der Fachkräfte scheinen vor allem vor der Folie ihrer Rolle als Fachkraft in der Institution Kindertageseinrichtung, die einen pädagogischen Auftrag hat, erklärbar (vgl. Abschnitt D).

Wenn man die Kategorie *Die neutralen Fachkräfte* als übergeordnetes Muster aufseiten der Fachkräfte zugrunde legt, steht diesem eine Fülle an diversen Mustern und Differenzierungspraktiken der Kinder gegenüber, die sich nur schwer einer Kernkategorie zuordnen lassen. Insgesamt zeigt sich allerdings übergeordnet für alle rekonstruierten Muster zu den Geschlechterkonstruktionen der Kinder, dass Geschlecht von den Kindern häufig im Sinne einer Ressource eingebracht bzw. bei Bedarf auch flexibel (um)gedeutet wird. Dies lässt sich einmal für die unter Abschnitt C.4.1. rekonstruierte *nachträgliche Geschlechterkategorisierung* konstatieren, die von den Kindern nicht genutzt wird, um geschlechtshomogene Gruppen zu generieren, sondern vielmehr ein nachträglich vergebenes Kriterium in Form eines Gruppierungslabels darstellt. Auch im Rahmen des Musters *des flexiblen Gebrauchs der Geschlechtsgruppenzugehörigkeit* (vgl. C.4.2.) und des Phänomens der *vermeintlichen Aufhebung der starren Geschlechterdichotomie* (vgl. C.4.3.) wurde ersichtlich, dass die Kinder – je nachdem auf welcher Ebene Geschlecht von ihnen konstruiert wird – es flexibel gestalten und mit eigenen Deutungen verknüpfen. Demnach scheint die Kategorisierung in Mädchen und Jungen für die Kinder ein zentraler Faktor zu sein, auf den sie auf unterschiedlichsten Ebenen aktiv Bezug nehmen und den sie in diversen Situationen selbst zum Thema machen. Die Starrheit der Dichotomie bzw. die Zwangsläufigkeit, sich einem Geschlecht unilateral zuzuordnen, führt offensichtlich dazu, dass die Kinder kreative Zwischenformen generieren, die durch den Rekurs auf diese einerseits der Geschlechterdichotomie Tribut zollen, andererseits eine größere Flexibilität und Deutungsfreiheit erlauben. Dabei zeigt sich eine erstaunliche situative Variabilität und Flexibilität, wie und auf welchen Ebenen Geschlecht konstruiert wird, d.h. beispielsweise ein Wechsel zwischen Geschlecht als kollektiver Kategorie zur Kennzeichnung von Gruppenzugehörigkeiten oder als individuelles Merkmal von Einzelnen.

Wenngleich anhand des kindlichen Rollenspiels herausgearbeitet werden konnte (vgl. C.4.4.), dass entgegen der großen Flexibilität und dem unterschiedlich genutzten Spielraum der Kinder im Hinblick auf die bis dato betrachteten Spielsituationen, die Kinder innerhalb von Rollenspielen offenbar an einer *starren, ihrem eigenen Geschlecht entsprechenden Geschlechtszugehörigkeit* festhalten, wurde deutlich, dass es sich dabei nicht um einen kollektiven Zwang handelt, der die Kinder in ihren Möglichkeiten begrenzt. Vielmehr scheint diese Statik von den Kindern jeweils individuell selbst gewählt zu sein. Denn wie der spezifische Fall von Mia zeigte, ist diese vermeintliche Statik wiederum individuell und zumindest situativ auflösbar, wenn sie nicht mit der eigenen Intention bzw. der eigenen Vorstellung von

Geschlechtsidentität übereinstimmt. Allerdings haben die Verhandlungen zwischen Boris, mir und Mia hinsichtlich ihres Status als *Junge* bzw. *Jungenfan* auch gezeigt, dass eine Auflösung der Geschlechterdichotomie insofern an gewisse Grenzen zu stoßen scheint, als die individuellen Aufhebungsversuche offenbar auch immer auf die Akzeptanz des sozialen Umfeldes angewiesen sind. Deshalb spreche ich bei dieser Kategorie auch nur von einer *vermeintlichen Aufhebung der starren Geschlechterdichotomie*. Des Weiteren bezieht sich die Starrheit lediglich auf die Geschlechtszugehörigkeit der gewählten Rolle, ohne dass deren inhaltliche Ausgestaltung zwangsläufig stereotypen Rollenvorstellungen entspräche. Das heißt, dem Festhalten an der eigenen Geschlechtszugehörigkeit bei der Rollenübernahme steht potenziell eine flexible inhaltliche Ausgestaltung dessen gegenüber, was die Rolle im konkreten Fall auszeichnet. Wenngleich sich in den Materialen singulär durchaus gängige Geschlechterstereotype rekonstruieren ließen, wurden diese jedoch von den Kindern wiederum genauso häufig auch umgedeutet bzw. der spezifischen Spielsituation angepasst.

Das heißt: Trotz einer scheinbaren Präferenz für Rollen analog zu ihrem Geschlecht im Sinne eines wesentlichen Identitätsmerkmals sowohl ihrer selbst als auch ihrer Rolle, heißt das offenbar nicht zwangsläufig, dass die Rollen jeweils auch inhaltlich entsprechend typischer Rollenvorstellungen von männlich und weiblich ausdefiniert werden. Im Hinblick auf die Inhalte der Spiele offenbarte sich weit häufiger wiederum das gleiche Phänomen, das sich auch im Kontext des flexiblen Gebrauchs der Geschlechtszugehörigkeit zeigte, nämlich dass die Kinder ihre Rollen oder Zugehörigkeiten so deuten, dass sie ihnen als Ressource dienen, um ihr im Spiel verfolgtes Interesse bestmöglich zu erreichen. Es scheint sich demnach bei der starren Geschlechtszugehörigkeit im kindlichen Rollenspiel nicht um ein Phänomen zu handeln, das die Kinder als eine Art Zwang oder Begrenzung ansehen. Stattdessen kann vermutet werden, dass die geschlechtlich konnotierten Rollen im Spiel vielmehr dazu dienen, die gewählten Rollen und damit ihre Identität auf spielerischer Ebene inhaltlich und aktiv auszuloten. Mit anderen Worten: Sicherlich greifen die Kinder im Spiel auf ihnen bekannte und gesellschaftlich vermittelte Inhalte zurück, die auch mit geschlechterstereotypen Begrenzungen bzw. potenziell einseitigen Perspektiven einhergehen. Demgegenüber zeigte sich mir im Feld allerdings oftmals ebenfalls die Praxis, dass die Kinder zu einem großen Teil mit unterschiedlichen Vorstellungen spielten und eigene Ideen größtenteils kreativ nutzten.

Der Spielraum, den die Kinder haben und offenbar auch wahrnehmen, wenn es um die Verknüpfung von Geschlecht mit Eigenschaften geht, zeigte sich unter anderem auch im Abschnitt C.4.6. an den *Differenzierungspraktiken* von Sophie versus den *Ungleichheitskonstruktionen* von Lukas im Kontext des gegenseitigen Neckens anhand des unterschiedlich abgewandelten Singsangs von *Jungs sind Quark, Mädchen sind Salat*. So griffen beide Kin-

der auf den gleichen Singsang zurück, definierten diesen jedoch semantisch unterschiedlich aus, wobei sich Sophie an einer eher symmetrischen, horizontalen Differenzierung orientierte, während Lukas durchweg an einer asymmetrischen, vertikalen Ungleichheitsrelation festzuhalten schien, indem er stets auf der Formulierung *Jungs sind stark* beharrte. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Kinder Geschlechterdifferenzierungen auf den unterschiedlichsten Ebenen vollziehen und tendenziell dann auf Geschlecht rekurrieren, wenn ihnen dieser Rekurs in irgendeiner Form als situativer Mehrwert dienen kann.

Im Hinblick auf das Interesse der Kinder an Nacktheit lässt sich konstatieren, dass entgegen der erwachsenen bzw. auch fachlichen Perspektive Nacktheit für die Kinder scheinbar nichts darstellt, was tabuisiert ist oder eine potenzielle Problemkomponente enthält (vgl. C.4.5.).

Alles in allem lautet daher eine wesentliche Erkenntnis der Studie: Während die Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte eher davon beeinflusst scheinen, dass die Kategorie Geschlecht für sie potenziell als fachlich problematisch, zumindest herausfordernd angesehen wird, zeigt sich bei den Kindern eine große Varianz des Rekurses auf Geschlecht im Sinne einer Ressource. Die Vielfalt der unterschiedlichen Muster, Ebenen und Kontexte, in denen Geschlecht je unterschiedlich zum Thema wird, verweisen auf situative und variable Relevanzen von Geschlechterdifferenzierungen im Feld der Kindertageseinrichtung, die sich nicht durch eine vorab vollzogene Positiv- und/oder eine Negativmarkierung von Geschlecht in den Blick hätten nehmen lassen.

D. Zusammenfassung und Diskussion der theoretischen und empirischen Ergebnisse

In der Einleitung habe ich bereits darauf hingewiesen, dass es mein Anliegen ist, die Ergebnisse zu Geschlechterkonstruktionen in der untersuchten Kindertageseinrichtung jenseits einer Bewertung hinsichtlich einer „erfolgreichen Berücksichtigung" normativer Vorgaben für frühpädagogische Praxis in den Blick zu nehmen. In der vorliegenden Studie geht es demgemäß zum einen nicht darum – wie in vielen erziehungswissenschaftlichen Studien seit der „realistischen Wendung" (Roth 1962, S. 93 ff.) üblich –, einen empirisch-evaluativen Blick auf pädagogische Praxis zu werfen. Zum anderen dient die Studie auch nicht dazu, zu zeigen, „welche Bedeutung der Forschung für die bessere Gestaltung der pädagogischen Praxis" (Tenorth 2000, S. 283) zukommt. Die Studie distanziert sich folglich davon, den Alltag in der Kindertageseinrichtung Schatzinsel dahingehend zu bewerten, inwiefern *Geschlechtergerechtigkeit* analog zu den bildungspolitischen Forderungen vor Ort realisiert wird.

Die jeweiligen Konstruktionen lediglich vor der Folie *Geschlechtergerechtigkeit* zu interpretieren, schiene perspektivisch verengt und würde die Komplexität und Dichte der empirisch rekonstruierten Geschlechterkonstruktionen nicht abbilden können. Zwar könnte man die empirischen Ergebnisse sicherlich gemäß eines Rasters im Hinblick auf Positiv- oder Negativkontext in den Blick nehmen und dabei die Folie von Geschlechtergerechtigkeit zur Interpretation anlegen. Mir scheint jedoch, dass dadurch die Flexibilität und situative Varianz ausgeblendet würden, die jedes einzelne Muster für sich als etwas Eigenes erscheinen lassen. Aus diesem Grund verzichte ich im Folgenden weitestgehend darauf, die verschiedenen empirisch herausgearbeiteten Muster zusammenzufassen oder weiter zu systematisieren. Stattdessen können die zahlreichen und unterschiedlichen Geschlechterkonstruktionen als Exemplarik dafür gelesen werden, wie kontingent und vielfältig Geschlecht zum Thema werden kann.

Im Folgenden beschreite ich im Rahmen der Abschlussdiskussion einen ähnlichen Weg wie das Netzwerk *Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen*, das es sich zur Aufgabe gemacht hat, alternative Zugangsweisen zu beschreiben, die fern von einem normativen Verständnis pädagogischer Praxis und deren empirischer Erforschung verlaufen. In Anlehnung an Bellmann (2009) kritisiert Meseth (2011), dass es „[d]er Erziehungswissenschaft […] bislang weder hinreichend gelungen [sei], die implizite Normativität der empirischen Forschung zu extrahieren, noch […] die Normativität der pädagogischen Praxis selbst zum Gegenstand der Forschung" zu machen (ebd., S. 178). Hier zeigen sich Anknüpfungspunkte zwischen meiner Studie und Diskussionsinhalten, die durch das Netzwerk aktuell innerhalb der Erziehungswissenschaft angeregt werden. Im Besonderen tan-

giert meine Studie diverse offene Fragen, die 2014 im Call for Papers der Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE zur Diskussion gestellt wurden, die in Kooperation mit dem Netzwerk unter dem Titel „Von der ‚Erziehungswirklichkeit' zur Empirie des Pädagogischen" stattfand. Eine der dort genannten Fragen lautete: „Ist eine nicht-normative oder auch nicht-pädagogische Beobachtung pädagogischer Phänomene – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Forderung nach der praktischen Verwertbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens einerseits sowie emanzipatorischer Aufklärung andererseits – überhaupt möglich bzw. erstrebenswert?". Die Klärung dieser Frage bedarf sicherlich weiterer disziplintheoretischer Diskussionen und Reflexionen zu Forschungskontexten und -implikationen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Vor dem Hintergrund dieser Frage positioniere ich mich mit der Studie allerdings wie folgt: Hinsichtlich einer praktischen Verwertbarkeit forschungsbasierten Wissens möchte ich festhalten, dass die Studie zwar *empirisch* auf pädagogische Praxis in einer Kindertageseinrichtung fokussiert, die Verwertbarkeit der Forschungsergebnisse jedoch nicht zwangsläufig auf gleicher Ebene ansetzt. Ziel dieser Studie ist es – neben längst überfälligen Erkenntnissen zur Vielfalt und Varianz von Geschlechterkonstruktionen unterschiedlicher AkteurInnen im Alltag von Kindertageseinrichtungen – eine wissenschaftliche Basis zu schaffen, um anhand der empirisch rekonstruierten Bedeutungsdimensionen von Geschlecht im Alltag der Kindertageseinrichtung produktive Anregungen und perspektivische Erweiterungen für eine wissenschaftlich fundierte Diskussion von Geschlecht in der Pädagogik der frühen Kindheit zu offerieren. Der Mehrwert der Studie ergibt sich aus einer sowohl auf theoretischer als auch empirischer Ebene verfolgten deskriptiv-kategorialen Betrachtungsweise auf Geschlecht.

Auch wenn aktuelle Diskussionen um Geschlechtergerechtigkeit in der Frühpädagogik und normative Sollens- und Zielvorstellungen zur Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht in Kindertageseinrichtungen den Kontext für die zentrale Fragestellung bilden und somit eine bedeutende Rolle einnehmen, stellt die Studie nichtsdestotrotz einen Versuch dar, eine kritische Distanz „zur Aufgabenstruktur moderner Pädagogik" einzugehen, „die im Dienste des Subjektes Bildung fördern, Lernen ermöglichen, helfen, beraten oder erziehen soll", aber dabei „häufig in der normativen Struktur ihres Gegenstandes befangen" bleibt (Meseth 2011, S. 178). Aus diesem Grund plädiert beispielsweise Meseth (2011) für eine „systematische Klärung der Beziehung, die empirische Forschung zur normativen Struktur ihres Gegenstandes eingeht" (ebd.). Im Folgenden möchte ich daher abschließend u. a. erörtern, in welche Beziehung ich den von mir deskriptiv untersuchten Gegenstand *Geschlecht* zu aktuell normativ geprägten Diskussionen um Geschlecht im Feld der Kindertageseinrichtungen setze.

Ausgehend von den unter Abschnitt C ausführlich dargestellten empirischen Ergebnissen der Studie, dienen die theoretischen Auseinandersetzungen aus Abschnitt A im Folgenden dazu, um zu diskutieren, wie Geschlecht derzeit im frühpädagogischen Kontext verhandelt wird und welche Aspekte in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Geschlechterdebatten bislang zu wenig Berücksichtigung finden. Zu diesem Zweck nehme ich die empirischen Ergebnisse in Abschnitt D u. a. zum Anlass, um bildungspolitisch proklamierte normative Sollens- und Zielvorstellungen sowie deren Realisierbarkeit kritisch in den Blick zu nehmen. Man könnte also sagen, im weitesten Sinne folgt die vorliegende Studie einem *Bottom-Up-Verständnis*, indem die Erforschung pädagogischer Praxis dazu dient, die gewonnenen Erkenntnisse auf die Ebenen von Wissenschaft und Bildungspolitik rückzuspiegeln. Das Spezifische der vorliegenden Studie ist, dass ich im Rahmen der Diskussion der theoretischen und empirischen Ergebnisse ein (Selbst-)Reflexionsangebot für die (früh)pädagogische Diskussion auf der Ebene der Pädagogik der frühen Kindheit und der Bildungspolitik *selbst* biete. Normativität setzt in der Studie demnach an anderer Stelle an, als in der Regel üblich, wenn *Erziehungswirklichkeit* zum Gegenstand empirischer Forschung wird, nämlich auf Ebene normativer Vorgaben und pädagogischer Diskurse, die gemäß einer Top-Down-Vorstellung als der Praxis vor Ort vorgängig bzw. übergeordnet gedacht werden.[214] Während in der Perspektive des Netzwerks (*Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen)* der Blick auf die *Erziehungswirklichkeit* vor Ort zentral für eine Selbstzuschreibung als erziehungswissenschaftlich bleibt, bewege ich in Abgrenzung dazu die Spezifik der Studie im Hinblick auf deren wesentlichen erziehungswissenschaftlichen Beitrag von der konkreten Praxis weg. Aus diesem Grund spreche ich – wie bereits in der Einleitung als Ergebnis angekündigt – ausdrücklich von einer *erziehungswissenschaftlichen* Studie, nicht von einer *pädagogischen*. Dies betone ich deshalb, da ein wesentliches Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Thematik Geschlecht die Kritik ist, dass diese Kategorie derzeit in frühpädagogischen Debatten zu Geschlecht umfangreich *pädagogisch*, d.h. mit Fokus auf pädagogische Praxis und im Hinblick auf die Realisierung normativ gesetzter Anforderungen verhandelt wird, während eine *erziehungswissenschaftliche* Auseinandersetzung auf disziplintheoretischer Ebene der Pä-

214 In diesem Kontext würde es sich sicher lohnen, kritisch zu hinterfragen, inwiefern ein Top-Down-Verständnis und die Annahme einer Vorgelagertheit von Theorie gegenüber Praxis bzw. von Wissenschaft gegenüber Praxis Sinn ergibt. So kann u.a. gefragt werden, ob ein solches Verständnis nicht vielmehr mit perspektivischen Selbstbegrenzungen verbunden ist, die es schwer erscheinen lassen, aus dieser Logik auszubrechen und neue Erkenntniswege zu beschreiten. Hier ließe sich eine allgemeine Diskussion zum Wissenschafts-Praxis-Verhältnis oder die Frage der Praxisrelevanz von Studien anschließen (vgl. Meyer/Kubandt 2016).

dagogik der frühen Kindheit bisher unterrepräsentiert ist.[215] Eine entsprechende *erziehungswissenschaftliche* Debatte innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit anzuregen, die Geschlecht zum einen jenseits von Geschlechtergerechtigkeit und zum anderen nicht ausschließlich für die Ebene pädagogischer Praxis fokussiert sowie erkenntnistheoretische Fragestellungen und Herausforderungen hinsichtlich einer (wissenschaftlichen) Beschäftigung mit Geschlecht diskutiert, ist somit ein wesentliches Ziel dieser Studie.

1. Der Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit: Geschlecht zwischen Anerkennung und Ungleichheit

Die theoretischen Ausführungen zu Geschlecht in Kindertageseinrichtungen haben gezeigt, dass die Kategorie Geschlecht vor allem im Rahmen einzelner Forschungsstudien oder hinsichtlich einer fachlichen Berücksichtigung zum Thema wird (vgl. Abschnitt A.II.). Sowohl für gängige Studien als auch praxisorientierte Debatten konnte ich in diesem Zusammenhang das Ziel einer Verbesserung von Geschlechtergerechtigkeit aufzeigen, wobei inhaltliche Vorabmarkierungen von Geschlecht die Regel sind. So offenbaren sich vor der normativen Folie von Geschlechtergerechtigkeit zum einen Tendenzen, Geschlecht analog zur (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung als potenzielle Problemkategorie zu postulieren, die soziale Ungleichheit mit bedingen kann. Weit häufiger wird die Thematik Geschlecht im Kontext von Kindertageseinrichtungen derzeit allerdings positiv markiert verhandelt, indem es beispielsweise subsumiert unter dem Label *individuelle und soziale Differenzen* in zahlreichen Bildungsplänen als zu berücksichtigende und für die kindliche Entwicklung wesentliche Differenzdimension konstatiert wird. Bei näherer Betrachtung der Forderungen nach einer fachlichen Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht im institutionellen Alltag wird in diesem Zusammenhang sichtbar, dass die von vornherein gesetzte Positivmarkierung von Geschlecht in der Regel durch den Rekurs auf Anerkennungssemantiken inhaltlich wenig fundiert ist (vgl. Abschnitt A.II.). Hier konnte im Rahmen der Arbeit auf ein deutliches Theorie- und auch Empiriedefizit der Diskussionen um Geschlecht hingewiesen werden. Ein wesentliches Theoriedefizit zeigt sich beispielsweise darin, dass im Unterschied zu der Perspektivverschiebung von Differenz auf Differenzen in theoretischen Ansätzen und empirischen Studien der Geschlechterforschung (vgl. Abschnitt A.I.1.5.), Geschlecht in den Bildungsplänen einerseits zwar ebenfalls in der Regel subsumiert unter dem Oberbegriff *Differenzen* behandelt wird. Im Unterschied zu

215 Die provokative Frage, ob es für die Pädagogik der frühen Kindheit derzeit überhaupt eine disziplintheoretische Ebene *an sich* gibt, greife ich in meinem abschließenden Fazit unter Abschnitt D.5. auf.

gängigen Diskursen in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung scheint jedoch ein additives Verhältnis verschiedener Differenzkategorien zugrunde gelegt zu werden. In diesem Zusammenhang wird nicht reflektiert, was eine gemeinsame Perspektive auf mehrere Differenzlinien letztlich beinhaltet und ob die jeweiligen Differenzlinien überhaupt ähnlich genug sind, um sie gemeinsam *in einen Topf zu werfen*.

Auch wenn es demnach auf den ersten Blick zunächst Gemeinsamkeiten zwischen Ausrichtungen der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung und Entwicklungen in der Frühpädagogik zu inhaltlichen Kontextualisierungen von Geschlecht zu geben scheint, unterscheiden sich beide Diskursfelder wesentlich hinsichtlich des Grades ihrer theoretischen und empirischen Fundierung voneinander. Anders als in den elaborierten Diskursen zu Geschlecht in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung werden zugrunde gelegte Vorannahmen zu Geschlecht im Feld der frühen Kindheit scheinbar oftmals weder theoriebasiert hergeleitet noch empirisch fundiert. Für das frühpädagogische Themenfeld der Kindertageseinrichtungen konnte ich aufzeigen, dass Geschlecht hier vor allem im Sinne von Unterschieden *zwischen* Jungen und Mädchen zum Thema wird. Diese Perspektive auf Geschlechter*differenzen* lässt sich sowohl für zahlreiche empirische Studien als auch für praxisorientierte Veröffentlichungen als Primat nachzeichnen.

1.1 Anerkennung oder Ungleichheit?! – Zur These eines impliziten Positionierungsappells

Meine bisherigen Auseinandersetzungen verweisen darauf, dass bereits von vornherein angenommene Differenzen zwischen den Geschlechtern offenbar die Ausgangsfolie sowohl für empirische Untersuchungen als auch für den gewünschten Umgang mit Geschlecht in frühpädagogischen Praxisfeldern bilden, an die normative Setzungen und Vorstellungen davon, wie Geschlecht gesellschaftlich (*anders* bzw. *besser*) verhandelt werden könnte und sollte, anknüpfen. Das Verhältnis von Geschlecht zu seinem scheinbar unausweichlichen Bestimmungskriterium *Differenz* ist hierbei offenbar Dreh- und Angelpunkt gängiger theoretischer, empirischer und praxisorientierter Perspektiven. Meine These lautet hier, dass eine Beschäftigung mit Geschlecht offenbar in der Regel mit der Anforderung einhergeht, sich entweder für eine positive oder negative Markierung von Geschlecht im Hinblick auf die für die Kategorie zentrale Bedeutung bzw. Wertigkeit von Differenz zu entscheiden. In Bezug auf aktuelle Geschlechterdebatten im Feld der frühen Kindheit

scheint es daher einen *impliziten Positionierungsappell* zu geben.[216] Die These lautet weiter, dass sich sowohl eine *Unterschiedsperspektive* als auch der genannte *Positionierungsappell* zwangsläufig aus einem Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit ergeben. Denn Gerechtigkeit sucht u. a. zu erreichen, dass ein Ausgleich von Gütern und Interessen zwischen unterschiedlichen Parteien gewahrt oder zumindest als anzustrebendes Ziel verfolgt wird. So definiert Aristoteles Gerechtigkeit beispielsweise wie folgt: „Näherhin ist die Gerechtigkeit jene Tugend, kraft deren der Gerechte nach freier Wahl gerecht handelt und bei der Austeilung, handele es sich nun um sein eigenes Verhältnis zu einem anderen oder um das Verhältnis weiterer Personen zueinander, nicht so verfährt, dass er von dem Begehrenswerten sich selbst mehr und den anderen weniger zukommen läßt und es beim Schädlichen umgekehrt macht, sondern so, dass er die proportionale Gleichheit wahrt, und dann in gleicher Weise auch einem anderen mit Rücksicht auf einen Dritten zuerteilt." (Aristoteles, Nikomachische Ethik, V 9 1134a 2-8). Gerechtigkeit setzt folglich die Annahme von unterschiedlichen Parteien zunächst voraus bzw. nimmt diese zum Anlass für ein Streben nach Ausgleich zwischen diesen. Des Weiteren bildet eine negative oder positive Markierung von Geschlecht vor der Folie von Geschlechtergerechtigkeit offenbar den Ausgangspunkt für eine auf der jeweiligen Positionierung basierende fachliche Haltung im Hinblick auf die Berücksichtigung von Geschlecht im frühpädagogischen Alltag. Geschlecht als negativ markierte Differenzlinie mündet dabei häufig in den Versuch, die Unterschiede zu vermeiden. Eine Positivmarkierung geht hingegen vielfach mit einer Betonung von Unterschieden einher, was beispielsweise durch einen Aufruf zur Integration von geschlechtshomogenen Angeboten begleitet wird (vgl. Abschnitt A.II.2.-4.). Ein solcher impliziter *Positionierungsappell* scheint auch die hier rekonstruierten Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte zu beeinflussen: Indem diese wiederholt in Bezug auf die Kinder betonen, *sie behandelten alle gleich* und damit entsprechend einem eher geschlechterneutralen Ansatz argumentieren, positionieren sich die Fachkräfte im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit gemäß einem – vermutlich durch meine Anwesenheit als Forscherin zu Geschlecht ausgelösten bzw. zumindest verstärkten – Positionierungsappell ungefragt[217] für eine eher

216 Hier ließe sich fragen, ob ein solcher *Positionierungsappell* hinsichtlich einer Positiv- oder Negativmarkierung von Geschlecht nicht auch (aktuell) die deutschsprachige (erziehungswissenschaftliche) Geschlechterforschung bestimmt. Das würde u.a. auch erklären, warum die Ethnomethodologie und der Doing-Gender-Ansatz aufgrund des sie leitenden Prinzips der *ethnomethodologischen Indifferenz* und ihrer deskriptiven Ausrichtung verstärkter Kritik ausgesetzt sind.

217 Ich schreibe hier bewusst *ungefragt*, da diverse Fachkräfte mir gegenüber wiederholt geäußert haben, sie würden alle Kinder im Hinblick auf Geschlecht gleich behandeln, ohne dass ich sie nach ihrer Haltung gefragt oder das Thema allgemein eingebracht hatte. Dies

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. Meine Forschungserfahrungen und die daraus empirisch rekonstruierten Muster der Fachkräfte deuten allerdings auch darauf hin, dass die Fachkräfte im Hinblick auf ihre proklamierte *geschlechterneutrale* Haltung in der Kindertageseinrichtung in erster Linie nicht aus fachlicher oder persönlicher Überzeugung argumentieren, sondern aufgrund des konstatierten Positionierungsappells. Denn trotz einer wiederholt vermeintlich eindeutigen Positionierung scheinen die Fachkräfte der Schatzinsel verunsichert, was einen *angemessenen* bzw. *richtigen* Umgang mit Geschlecht letztlich kennzeichnet. Besonders anschaulich verdeutlicht das die von der Leiterin Sabine an mich gerichtete Frage, ob deren Umgang mit Geschlecht in der Einrichtung *gut* oder *schlecht* sei (vgl. Abschnitt C.2.3.). Meine These lautet daher weiter, dass der konstatierte *Positionierungsappell* hinsichtlich der Kategorie Geschlecht unabhängig davon wirksam ist, ob die jeweiligen Positionierungen theoretisch oder empirisch begründet und hergeleitet werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die *Einnahme* einer Position augenscheinlich bedeutsamer bzw. zwangsläufiger ist, als deren *Begründung*. Es scheint, als ob *Positionierungsappelle* und zum Teil bereits im Zusammenhang mit ihnen eingenommene Positionierungen sowohl die (erziehungswissenschaftliche) Geschlechterforschung, zahlreiche bildungspolitische und praxisnahe Veröffentlichungen als auch die fachliche Ebene der frühpädagogischen Praxis vor Ort (in der Schatzinsel) prägen. Man könnte folglich davon sprechen, dass der genannte *Positionierungsappell*[218] offensichtlich auf unterschiedlichsten Ebenen wirksam ist und vermutlich dazu beiträgt, Geschlecht in der Regel inhaltlich markiert zu fokussieren.[219] Hierbei spreche ich insofern von einem *impliziten* Positionierungsappell, da dieser offenbar nicht transparent verhandelt wird. Meine Vermutung ist, dies hängt damit zusammen, dass in der Regel weder reflektiert noch offen gelegt wird, dass es sich im Hinblick auf Annahmen zu Geschlecht lediglich um *Positionierungen* und nicht um *Tatsachen* handelt. Gerade bei der Thematisierung von Geschlecht in praxisnahen Kontexten scheint dieser Aspekt ausgeblendet. Beispielsweise wird in den

spricht meines Erachtens für die *Implizität* und *Wirksamkeit* des konstatierten Positionierungsappells.

218 Ob ein solcher *Positionierungsappell* allein durch einen Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit bedingt ist oder welche weiteren Aspekte zu einem solchen Appell führen und auch wo ein solcher *entsteht*, ist nicht eindeutig herleitbar.

219 In dieser Logik wäre eine deskriptive Perspektive offenbar keine *Position*. Zum Beispiel wird dem ethnomethodologischen Doing-Gender-Ansatz implizit genau eine solche fehlende Positionierung häufig vorgeworfen, wenn es heißt, dieser sei durch seine Indifferenz unpolitisch (vgl. Abschnitt A.I.2.4.). So zeigt sich meines Erachtens auch hier die Wirksamkeit des von mir konstatierten Positionierungsappells.

Bildungsplänen nicht hergeleitet, dass es sich um *Positionierungen* hinsichtlich der Kategorie Geschlecht handelt, d.h. dass potenziell auch alternative Verortungen möglich wären. Indem die Ausführungen zu Geschlecht in den Bildungsplänen wie Tatsachenbehauptungen erscheinen, die weder hergeleitet noch begründet werden, wird für die Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht in frühpädagogischen Institutionen stattdessen suggeriert, das, was Geschlecht auszeichnet, wäre eindeutig bestimmbar. So kennzeichnet zahlreiche Bildungspläne, dass Differenzen zwischen den Geschlechtern konstatiert und diese beispielweise der *Natur* zugeordnet werden.[220] Dass im Hinblick auf eine inhaltliche Konturierung der Kategorie Geschlecht allerdings unterschiedliche Standpunkte möglich sind, zeigte sich auch im Rahmen der Geschlechterkonstruktionen der Eltern, in deren Kontext diverse Mütter entgegen ihren ursprünglichen Positionierungen auf der Basis ihrer Erfahrungen mit den eigenen Kindern nun die Position einnahmen, dass geschlechtliche Differenzen angeboren sein müssten. Man kann folglich sagen, dass die Mütter aufgrund persönlicher Erfahrungen einen Positionswechsel bezüglich der Frage „*Woher kommen Geschlechterunterschiede?“* vollzogen haben (vgl. Abschnitt C.3.). Auch die in Abschnitt A.I. aufgezeigten verschiedenen Diskurslinien der Geschlechterforschung – wie Gleichheits- versus Differenzansätze – gehen auf methodologisch-theoretischer Ebene jeweils von unterschiedlichen und teils konträren Grundannahmen darüber aus, was Geschlecht letztlich auszeichnet.

1.2 Geschlechtergerechtigkeit – ein Konstrukt zwischen vermeintlicher Eindeutigkeit und unvermeidlicher Leerstelle

Wenn Geschlechtergerechtigkeit der Dreh- und Angelpunkt der Auseinandersetzungen mit Geschlecht ist, ist es im Feld der frühen Kindheit besonders wichtig zu berücksichtigen, dass es sich um standortgebundene Positionierungen zu Geschlecht handelt, da sich je nach inhaltlichen Vorannahmen unterschiedliche Vorstellungen von dem ableiten lassen, was Geschlechtergerechtigkeit letztlich beinhaltet. Denn entgegen der vermeintlichen Eindeutigkeit lassen sich im frühpädagogischen Kontext zahlreiche unterschiedliche Vorstellungen von Geschlecht und daran anknüpfend auch von Geschlechtergerechtigkeit nachzeichnen, die allerdings ebenfalls nicht transparent als Positionierungen kenntlich gemacht werden. Das heißt, einerseits werden

220 Wie im Rahmen des Abschnitts A.I.2.1. zum Verhältnis von Natur und Kultur zur Beantwortung der Frage nach dem Ursprung von Geschlechterdifferenzen aufgezeigt, ist diesbezüglich eine eindeutige Positionierung im Sinne eines Wahrheitsanspruchs nicht möglich.

Tatsachenbehauptungen formuliert, andererseits verstecken sich intransparent unterschiedlichste Vorstellungen von Geschlechtergerechtigkeit dahinter, die häufig widersprüchlich bzw. unvereinbar sind. Am Beispiel der Gegenüberstellung des Praxisansatzes der Einrichtung Egalia mit den Praxisansätzen von Prengel (2010) und Blank-Mathieu (2002) (vgl. Abschnitt A.II.4), habe ich diesen Sachverhalt aufgezeigt: In einem Fall wurde Geschlechtergerechtigkeit als Abwendung von Geschlechterdifferenz definiert, in den anderen beiden Fällen wurde die Geschlechterdifferenz als wesentliche Ressource angesehen. Des Weiteren habe ich anhand dieses Vergleichs der auf theoretischer Ebene unvereinbaren Ansätze aufgezeigt, dass diese auf der Ebene der Praxismaßnahmen teilweise kaum noch voneinander zu unterscheiden waren. So werden in allen drei Ansätzen analoge Forderungen für die Praxis, wie beispielsweise eine *Selbstreflexion* der Fachkräfte, abgeleitet. Die Forderung nach Selbstreflexion ist allerdings zunächst eine begriffliche Leerstelle, die je nachdem, welche Vorannahmen zu Geschlecht zugrunde gelegt werden, andere Zielvorstellungen beinhalten kann. Eine Intransparenz auf der Ebene bildungspolitischer Veröffentlichungen im Hinblick darauf, welche Vorstellungen von Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit verfolgt werden, scheint daher problematisch. So geht gerade die Ausgangsfolie der Geschlechtergerechtigkeit mit offenen Fragen einher, die besonders in der frühpädagogischen Praxis relevant werden, ohne dass diese bildungspolitisch umfassend diskutiert werden. Im Gegenteil: Durch die gewählten Formulierungen zu bzw. Kontextualisierungen von Geschlecht in den Bildungsplänen wird ungeachtet der genannten offenen Fragen und inhaltlichen Leerstellen der Eindruck vermittelt, das was Geschlechtergerechtigkeit inhaltlich bestimme und wie diese im Einzelfall aussähe, wäre eindeutig und es bestünde folglich keine Notwendigkeit diese zu explizieren bzw. spezifizieren.[221] Einerseits wird Geschlechtergerechtigkeit so selbstverständlich und in vielen Bildungsplänen begrifflich inflationär verwendet, als wäre völlig eindeutig, was das letztlich konkret für die Umsetzung in pädagogischer Praxis hieße. Andererseits kann bei der Betrachtung der Bildungspläne auch der Eindruck entstehen, ein Bild dessen, was unter Geschlechtergerechtigkeit konkret verstanden wird und wie diese im Einzelfall erzielt werden soll, stehe noch gar nicht fest. Damit wäre die Klärung in die Praxis vor Ort verlagert und ginge auf diese Weise in den Verantwortungsbereich der Fachkräfte über. In beiden Fällen ist folglich nicht geklärt, was inhaltlich mit dem Konstrukt Geschlechtergerechtigkeit letztlich gemeint und intendiert ist.

221 Durch einen Rekurs auf Sollens- und Zielvorstellungen, wie beispielsweise *die Verbesserung der Chancengerechtigkeit* oder eine *Vermeidung von Geschlechterstereotypen,* wird demnach – wenn auch sicherlich in vielen Fällen nicht intendiert – suggeriert und verdeckt, dass diese Forderungen Leerstellen sind, die inhaltlich zu definieren und mit Bedeutungen zu füllen sind.

Meines Erachtens ist dies für Geschlechtergerechtigkeit – gerade im Rahmen einer sozialkonstruktivistischen Perspektive, in der Geschlecht keine *Ergebnis*- sondern eine *Prozess*kategorie darstellt – auch nicht eindeutig und universell vorab definierbar. Denn eine inhaltliche Ausdifferenzierung von *Chancengleichheit* und *Gerechtigkeit* ist einerseits mit schwierigen ethischen Fragen verbunden, die selbst auf theoretischer Ebene kaum zu beantworten sind und andererseits notwendigerweise mit spezifischen Entscheidungen verknüpft, die stets kontextabhängig und standortgebunden sind. Entsprechende Leerstellen und Herausforderungen müssten jedoch zumindest benannt bzw. übergeordnet diskutiert werden. So wie Geschlecht derzeit frühpädagogisch für Kindertageseinrichtungen verhandelt wird, werden die mit der Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit einhergehenden Herausforderungen allerdings eher marginalisiert bzw. vernachlässigt. Denn die in den Abschnitten A.II.2. und A.II.3. nachgezeichneten Vorstellungen zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit zeigen, dass die Kategorie Geschlecht in frühpädagogischen Einrichtungen aus Sicht der jeweiligen AutorInnen offenbar ohne weiteres im Rahmen von diversen anderen Differenzlinien im Sinne einer *Querschnittsaufgabe* mitberücksichtigt werden kann. Durch die Betonung, Geschlecht stelle eine Art Querschnittsdimension des pädagogischen Alltags dar – wie es im Rahmenplan der Länder und in sechs Bildungsplänen explizit der Fall ist – wird einerseits der Eindruck vermittelt, Geschlecht habe einen hohen Stellenwert. Andererseits scheint damit gleichzeitig eine Marginalisierung der mit der Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit verknüpften Herausforderungen einherzugehen. Wenn die Debatte um Geschlecht in erster Linie bzw. gar ausschließlich vor der Folie von Geschlechtergerechtigkeit geführt wird, scheint ein Reflexions- und Theoriedefizit auf Ebene der Bildungspläne und der praxisorientierten Veröffentlichungen dementsprechend eine zentrale Problematik zu sein. In diesem Zusammenhang erfolgt auf der Ebene normativer Vorgaben eine Vernachlässigung (erkenntnis)theoretischer Schwierigkeiten, die die Komplexität der Thematik im Hinblick auf deren praktische Würdigung im institutionellen Alltag größtenteils ausblendet bzw. deren Bearbeitung in die Praxis vor Ort verlegt. Das hat zur Folge, dass Fachkräfte im Kontext einer geforderten Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in der pädagogischen Praxis mit Schwierigkeiten konfrontiert sind, die ihren Ursprung nicht vor Ort haben, sondern auf der Ebene von (Erkenntnis-)Theorie und Vorannahmen angesiedelt sind. Aus meiner Sicht wird so einem für die Frühpädagogik auch in anderen Kontexten von Betz (2012) und Kuhn (2013) konstatierten „Defizitdiskurs von ErzieherInnen“ (ebd., S. 20) Vorschub geleistet, indem den pädagogischen Fachkräften die alleinige Verantwortung für ein „Gelingen und Scheitern“ bzw. eine „Verwirklichung von Chancengleichheit“ zugeschrieben wird (Betz 2012, S. 9). Da in der Regel nicht transparent diskutiert bzw. benannt wird, was ein *angemessener bzw. richtiger* Umgang mit Geschlecht letztlich

beinhaltet, ist es nicht verwunderlich, wenn PraktikerInnen in den Einrichtungen verunsichert sind und die Ansprüche gegebenenfalls auch scheitern. Da analog der Kategorie Geschlecht auch für Geschlechtergerechtigkeit festgehalten werden kann, dass es sich hierbei lediglich um eine Reflexionskategorie handelt, die es inhaltlich zu füllen gilt, bleibt somit derzeit unklar, was in den einzelnen Bundesländern letztlich jeweils unter Geschlechtergerechtigkeit verstanden wird. Wenn man berücksichtigt, dass eine Konturierung von Geschlechtergerechtigkeit notwendigerweise mit Positionierungen hinsichtlich der Kategorie Geschlecht verbunden ist, stellt sich dabei die spannende Frage: Wer bzw. wo wird für frühpädagogische Praxis bestimmt, was Geschlecht auszeichnet und wer entscheidet bzw. wo wird entschieden, was *geschlechtergerecht* ist?

Um die genannten Herausforderungen nicht allein *auf die Fachkräfte* in den Einrichtungen vor Ort abzuwälzen, wäre es denkbar, auf bildungspolitischer Ebene entweder Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit inhaltlicher herzuleiten, zu begründen oder gegebenenfalls auch deutlicher normativ festzulegen. Alternativ könnte die potenzielle Deutungsoffenheit von Geschlechtergerechtigkeit in den Bildungsplänen offen gelegt und explizit als Aufgabe der PraktikerInnen vor Ort definiert werden. Dies könnte gewissermaßen im Sinne einer *Ermächtigung* von Praxis erfolgen und damit zumindest einen partiellen Ausbruch aus gängigen Top-Down-Logiken einleiten. Aus meiner Sicht wäre als Grundvoraussetzung dazu notwendig, in bildungspolitischen Veröffentlichungen transparenter darzulegen und herzuleiten, dass es sich bei den Definitionen der Rolle von Geschlecht um *Positionierungen* handelt.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Dissertation Normativität und pädagogische Sollens- und Zielvorstellungen zu Geschlecht nicht *an sich* in Frage gestellt werden. Es geht also keinesfalls darum, normativ-präskriptive Vorgaben für pädagogische Praxis als nicht sinnhaft und nicht auch notwendig darzustellen. Mit einer Kritik an Normativität als einem wesentlichen Bestimmungskriterium wäre im Sinne der in der Einleitung diskutierten Spezifik von Pädagogik schließlich das *Pädagogische der Pädagogik* in Frage gestellt, worum es hier keinesfalls gehen kann und soll. Vielmehr geht es in dieser Arbeit u. a. darum, *die Art und Weise* zu kritisieren, wie intransparent und wenig theorie- und empiriefundiert entsprechende Debatten aktuell ausdefiniert sind, da sich hieran zahlreiche offene Fragen und kritische Aspekte anschließen.

In einer ethnomethodologisch-sozialkonstruktivistischen Perspektive, die auf geschlechtliche Relevanzsetzungen in Interaktionen fokussiert, mag es zunächst durchaus sinnhaft erscheinen, die Klärung der Frage, was geschlechtergerecht ist, in die Praxis vor Ort zu verlagern. Denn in dieser Perspektive kann stets nur *situativ* entschieden werden, wann und ob Geschlecht mit problematischen Konnotationen verknüpft wird, da Geschlecht verstan-

den als *Prozesskategorie* nicht bereits vom *Ergebnis* her gedacht werden kann. Dies ergibt sich zum einen aus den theoretischen Vorannahmen einer sozialkonstruktivistischen Perspektive auf soziale Wirklichkeit, in der die Praktiken den AkteurInnen in der Regel nicht bewusst sind. Zum anderen zeigt die Rekonstruktion meiner eigenen Geschlechterkonstruktionen im Feld, dass eine Sensibilisierung sowohl für die Theorie als auch die realisierten Prozesse des *doing gender* nicht zwangsläufig dazu führt, stereotype Geschlechterkonstruktionen zu unterlassen. Auf die Komplexität des Umgangs mit Geschlecht verweist exemplarisch das rekonstruierte Beispiel der Zuschreibungen einer Fachkraft und von mir an Mathias und seine Jacke (vgl. Abschnitt C.2.6.). Einerseits wird hier sichtbar, dass die Fachkraft anscheinend blind für ihre eigenen stereotypen Zuschreibungen ist, d.h. im Sinne der Definition von Praktiken (vgl. Abschnitt A.II.2.3.) nicht weiß *wie sie tut, was sie tut*. Andererseits zeigt das Beispiel meiner Zuschreibung an Mathias, dass eine Sensibilität für eigene stereotype Vorannahmen durchaus bedingen kann, dass diese zumindest situativ entdramatisiert werden. Es wird jedoch auch sichtbar, wie wirkmächtig und tief verwurzelt stereotype Vorstellungen von Geschlecht augenscheinlich sind, da die Fachkraft und ich offenbar ähnliche Erwartungen an eine Passung eines Jackenmusters mit einem Jungen haben. Trotz der empirisch rekonstruierten Spielräume, stereotype Vorannahmen scheinbar situativ entdramatisieren bzw. vermeiden zu können, deuten meine eigenen Geschlechterkonstruktionen im Feld insgesamt darauf hin, dass Wissensbestände um Prozesse des *doing gender* und die Intention, Geschlechterstereotype zu vermeiden, nicht ausreichen. Die These lautet daher, dass eine entsprechende Klärung, ob problematische Geschlechterkonstruktionen auf der Interaktionsebene vorliegen, häufig nicht nur *situativ*, sondern auch erst *im Nachhinein* d.h. *post-situativ* erfolgen kann. Eine selbstreflexive Haltung scheint nur bedingt stereotypenvermeidend zu wirken und die Realisierung der aufgezeigten bildungspolitischen Anforderungen wird somit zumindest in alltäglichen Interaktionen in der Praxis schwer einlösbar. Hier bieten auch die aktuellen Veröffentlichungen zur Umsetzung einer geschlechtergerechten Pädagogik bisher nur wenige Anknüpfungspunkte, da deren Handlungsempfehlungen eher selten an alltäglichen Interaktionen ausgerichtet sind. Zwar setzen viele der Konzepte bzw. Ansätze im Kontext der *Selbstreflexion* an konkreten Alltagssituationen an, wie stereotype Zuschreibungen jedoch in alltäglichen Interaktionen tatsächlich vermieden werden können, bleibt in der Regel offen. Konkrete Handlungsempfehlungen zielen vielmehr auf spezifische, planbare Angebote ab, bspw. in Form von Raumplanung, Spielangeboten, Elternarbeit oder Organisationsentwicklung (vgl. dazu exemplarisch Krabel/Cremers 2008). Auch die rekonstruierten Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte während des Adventskalenderrituals verweisen darauf, dass die genannten bildungspolitischen Anforderungen in *geplanten* Settings offenbar realisierbar sind, da es

die Fachkräfte durch das Unterlassen des Vorab-Namen-drauf-Schreibens bewusst vermieden haben, die Geschenke geschlechtsspezifisch zu verteilen. Auf der Ebene der Interaktionen konterkarieren die Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte allerdings ihre eigene ursprüngliche Intention der Vermeidung von Geschlechterstereotypen, ohne dass es den Fachkräften bewusst scheint (vgl. Abschnitt C.2.3.). Indem in zahlreichen Bildungsplänen jedoch der Eindruck vermittelt wird, Geschlechtergerechtigkeit sei realisierbar, wird diese schwer einlösbare Anforderung deutlich simplifiziert.

Dadurch, dass sowohl positive als auch negative Markierungen von Geschlecht mit normativen Sollensvorstellungen bzw. Vorannahmen einhergehen, die sowohl theoretische Wissenschaftspositionen (vgl. A.I.), empirische Studien (vgl. A.II.1.) als auch Thematisierungen im Feld der frühen Kindheit im Rahmen der Bildungspläne (vgl. A.II.2. und A.II.3) und Praxisveröffentlichungen zu Geschlecht (vgl. A.II.4) prägen, entsteht der Eindruck, dass Geschlecht nur bereits vorabmarkiert und stets normativ ausgerichtet in den Blick geraten kann. In diesem Zusammenhang scheint im Besonderen in der fast inflationär an die Fachkräfte gerichteten Forderung einer *Selbstreflexion* der geschlechtlichen Rollenverständnisse bzw. stereotypen Vorannahmen und den nachgezeichneten Reflexionsdefiziten auf der Ebene der empirischen Studien und der Bildungspläne wie auch der Praxisansätze ein großer Widerspruch zu liegen: Während einerseits die Fähigkeit der Selbstreflexion hinsichtlich geschlechtlicher Vorannahmen sowohl in den Bildungsplänen als auch in Praxisansätzen als wesentliche Voraussetzung für die Realisierung normativer Anforderungen für die Ebene pädagogischer Praxis proklamiert wird, scheinen die normativen Ziel- und Sollensvorstellungen hingegen keinem solchen Reflexionsprozess unterzogen worden zu sein. Folglich werden *Reflexionen* lediglich für die Ebene der pädagogischen Praxis gedacht, die normativen Sollensvorstellungen auf Ebene der Debatten scheinen im Unterschied dazu nicht hinterfragt zu werden. Die sowohl für die empirischen Studien als auch für die Debatte um Geschlechtergerechtigkeit nachgezeichnete verkürzte Perspektive auf Geschlecht als Geschlechter*differenz*, trägt so zu einer Reproduktion und Stabilisierung von Differenzen zwischen den Geschlechtern bei, was die eigentliche Intention einer Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit letztlich konterkariert. Hier ließe sich eine Reifikationsdebatte gut anschließen. Denn Reifikation ist nicht nur eine Gefahr, die für die Ebene von Interaktionen bzw. auf der Ebene pädagogischer Praxis (vgl. Abschnitt C.2.6.) und in Forschungskontexten (vgl. Abschnitt B.II.) diskutiert werden sollte, sondern prägt auch zahlreiche Diskurse und gerade Debatten um Geschlecht. Als Zwischenfazit lässt sich somit festhalten, dass Leerstellen, Intransparenzen und Reflexionsdefizite der bildungspolitischen Vorgaben für frühpädagogische Praxis in Herausforderungen für die Fachkräfte münden, die dazu führen bzw. zumindest dazu beitragen können, dass

Fachkräfte in den Einrichtungen vor Ort verunsichert sind, wie ein angemessener Umgang mit Geschlecht letztlich aussehen kann.

1.3 Die weiblichen Fachkräfte – Das *neutrale, unsichtbare und unschuldige* Geschlecht?!

Neben den bisher genannten Aspekten, offenbarten die empirischen Rekonstruktionen für die AkteurInnengruppe der Fachkräfte weitere aufschlussreiche Einblicke hinsichtlich der Bedeutungsdimensionen von Geschlecht im Feld der Kindertageseinrichtung. So zeigen die rekonstruierten Muster, dass das weibliche Geschlecht der Fachkräfte den pädagogischen Alltag in der Schatzinsel so zu dominieren scheint, dass es hier offenbar in den Hintergrund tritt, da es die Normalitätsfolie darstellt (vgl. Abschnitt C.2.4.). Das weibliche kann hier folglich als das *neutrale* bzw. *unsichtbare* Geschlecht bezeichnet werden. Erst als der männliche Erzieher in die Einrichtung kommt, wird das Geschlecht der Fachkräfte von ihnen selbst indirekt zum Thema gemacht und am Beispiel von Tom als bedeutsam dargestellt. Hier offenbart sich ein weiterer Thematisierungskontext von Geschlecht, der aktuell die frühpädagogischen Debatten um Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen bestimmt. Auch wenn ein Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit in der Regel die Kategorie Geschlecht im Hinblick auf die Kinder thematisiert, betonen die Debatten derzeit auch die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit von Fachkräften für die Umsetzung dieses Anspruchs. So erhält Geschlecht als Thema auf der Ebene der Fachkräfte derzeit einen hohen Stellenwert, nämlich im Rahmen der Forderung nach mehr Männern in Kitas.[222] Hintergrund dieser bildungspolitisch forcierten Initiativen ist u. a. die Annahme, dass Geschlechtergerechtigkeit in frühpädagogischen Institutionen nur umgesetzt werden kann, wenn sowohl männliche als auch weibliche Vorbilder für die Kinder vor Ort fachlich tätig sind (vgl. Abschnitt A.II.2.). In diesem Zusammenhang verweisen Rohrmann et al. (2010) darauf, dass Kindertageseinrichtungen in Deutschland „der Bereich der Kinder- und Jugendhilfe mit dem niedrigsten Männeranteil" sind (ebd., S. 2). Auch wenn der Anteil der Männer in Einrichtungen der frühen Kindheit laut Rohrmann et al.

222 An dieser Stelle sei lediglich kurz auf diese Entwicklung bzw. Debatte im Praxisfeld der Tageseinrichtungen für Kinder verwiesen. Eine bundesweite, 2014 abgeschlossene Initiative mit dem Namen „MEHR Männer in Kitas" bestand aus 16 Modellprojekten, an denen ca. 1.300 Kindertageseinrichtungen in 13 Bundesländern beteiligt waren, die mit insgesamt etwa 13 Millionen Euro aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert wurden (vgl. www.bmfsfj.de). Für weitere Informationen und Überlegungen zu konkreten Maßnahmen, wie und warum langfristig mehr Männer in Kindertageseinrichtungen integriert werden sollen, siehe diverse Veröffentlichungen von Rohrmann (2012a, 2012b, 2012c, 2012d) und Rohrmann et. al. (2010).

kontinuierlich steigt, bewegen sich die Prozentangaben noch deutlich im einstelligen Bereich. Die Autoren konstatieren beispielsweise für in reinen Krippengruppen arbeitende Männer einen Anteil von 1,1% und für den Kindergartenbereich etwas weniger als 3% (vgl. Rohrmann et al. 2010, S. 2). Mit demnach mehr als 90 % Frauenanteil der in Kindertageseinrichtungen Beschäftigten ist das untersuchte Feld ein weiblich dominierter Tätigkeitsbereich:

> „Child care is a gendered occupation, and as such, child care is largely ‚woman's work'" (Murray 1996, S. 368).

In zahlreichen Veröffentlichungen u. a. zur Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit wird konstatiert, dass der ErzieherInnenberuf auch trotz diverser Bemühungen, mehr Männer als Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen, nach wie vor als typischer Frauenberuf (vgl. u.a. Krey 2011, Hoffmann 2012, Metzinger 2013) gilt.[223] Historisch lässt sich bei diesem Berufsbild eine deutliche Nähe zur Mutterschaft bzw. eine eingeschränkte Vorstellung von Weiblichkeit rekonstruieren, die das Muttersein in den Mittelpunkt stellt, wobei „[i]n der Zeit des Nationalsozialismus […] eine besondere Betonung der Mütterlichkeit statt[fand]" (Hoffmann 2012, S. 337).

> „Historisch basiert dieser Abschluss auf der Kindergärtnerinnen-/Hortnerinnenausbildung einerseits und dem Abschluss der Heimerzieherin andererseits […] und beschreibt jenseits von Mütterlichkeit die Beherrschung von Reflexions-, Lehr- und Erziehungsmethoden" (ebd., S. 336).

Krey (2011) spricht davon, dass das „Leitbild einer Erzieherin" lange Zeit dem Bild „einer musikalischen, liebevollen und warmherzigen Mutter" gleicht (ebd., o.S.) und Hoffmann (2012) konstatiert, dass schon Fröbel „in der Erzieherin gleichzeitig ein Vorbild für die Kinder und die Mütter" sah.[224] In diesem Zusammenhang ist eine Formulierung im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (2012) im Kontext der Anforderungen an eine geschlechtsbewusste pädagogische Grundhaltung interessant, die Rückschlüsse über die genannte, mit Fachkräften in Kindertageseinrichtungen verbundene Vorstellung offenbart. So ist die Rede von einer

223 Auf der Homepage des BMFSFJ wird für 2013 für Kindertageseinrichtungen ein Männeranteil von lediglich 3,4% konstatiert (www.bmfsfj.de, aufgerufen am 04.12.2014). Das heißt mit über 90% Frauenanteil kann auch heute noch im Tätigkeitsfeld der Tageseinrichtungen für Kinder im Hinblick auf pädagogische Fachkräfte von einem Frauenberuf gesprochen werden.

224 Hier zeigt sich eine interessante, reziproke Doppelperspektive: zum einen orientierte sich das Leitbild der Fachkraft am Idealbild von Mütterlichkeit, gleichzeitig wurde die Erzieherin wiederum offenbar zum Vorbild idealer Mütterlichkeit.

„Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsbild, den damit verbundenen Stereotypen, seinem Wandel von der (Ersatz-)Mütterlichkeit zur pädagogischen Fachkraft in einer Bildungseinrichtung sowie mit den Konsequenzen, die aus der Tatsache entstehen, dass die frühe Kindheit für Mädchen und Jungen vor allem von Frauen begleitet wird“ (ebd.)

Durch den Rekurs auf den „Wandel von der (Ersatz-)Mütterlichkeit zur pädagogischen Fachkraft“ wird auf die historische Entwicklung des Berufsbildes eingegangen, das auch heute noch – wie sich an dem oben genannten Zitat ablesen lässt – nach wie vor sehr stark mit der Relevanzsetzung von Weiblichkeit verbunden wird. Insgesamt wird häufig von Kindertageseinrichtungen als einer „gendered organization“ (Acker 1990) bzw. „gendered institution“ (Acker 1992) gesprochen und bei der Tätigkeit der Fachkräfte von einer „gendered occupation“[225] (Murray 1996). Dass Weiblichkeit die *Normalitätsfolie* für Fachkräfte im Feld der Kindertageseinrichtung darstellt, zeigte sich wie bereits erwähnt auch in meinem Material (vgl. Abschnitt C.2.4.). Aufgrund meiner weiblichen Geschlechtszugehörigkeit, schien offenbar auch ich gut in das Feld integrierbar bzw. im Hinblick auf die Normalitätsfolie ebenfalls nicht auffallend. So kam es mir von Anfang an so vor, als ob meine weibliche Geschlechtszugehörigkeit einen Vorteil darstellte, um Zugang zum Feld zu erlangen. Zum einen bekam ich mehr und mehr den Status einer Ersatzkraft zugewiesen, zum anderen war ich anscheinend als Frau *per se* vertrauensvoll, da ich bereits vom ersten Tag an unbeaufsichtigt mit den Kindern agieren durfte. Es kann vermutet werden, dass die offenbar mir von den Fachkräften unterstellte *pauschale Unschuldsvermutung* (vgl. Abschnitt C.2.5.) vor allem mit meiner Zuordnung zum weiblichen Geschlecht zu tun hat. Denn in Bezug auf die Forderung nach „Mehr Männern in Kitas“ (vgl. Cremers/Krabel 2012b, Cremers et al. 2012) kommt es aktuell verstärkt zu einer Diskussion der Thematik „Sexueller Missbrauch und Generalverdacht gegenüber Männern in Kitas“ (Cremers/Krabel 2012a, S. 265).[226] Cremers und Krabel sprechen gar davon, „dass es geradezu unmöglich ist, sich mit dem Thema ‚Männer in Kitas‘ zu beschäftigen, ohne mit dem Generalverdacht gegenüber Männern konfrontiert zu werden“ (ebd., Herv. i. O.). Von

225 „Gendered occupations are those occupations that are structured on the assumption that they will be occupied predominantly by workers in a single sex category“ (Murray 1996, S. 371).

226 Dabei handelt es sich nicht allein um eine rein fachliche, disziplinintern geführte Diskussion, sondern auch öffentlich erhält diese Problematik derzeit eine Plattform. Aktuelles Beispiel ist ein umfassender Artikel in Heft 22/2014 des SZ-Magazins der Süddeutschen Zeitung unter dem Titel „Nicht auf den Schoß nehmen“, in dem es um den Generalverdacht geht, demzufolge zahlreiche Eltern männliche Erzieher angeblich häufig für potenzielle Pädophile halten.

ähnlichen Erfahrungen berichtet auch Murray (1996) auf Basis ihrer Dissertationsstudie zu „Child Care Work“ (vgl. Murray 1995):

> „In my study, many workers, both men and women, talked about how the men who are child care workers are subject to different unwritten rules regarding their physical access to children. Specifically, in many centers, men are more restricted in their freedom to touch, cuddle, nap, and change diapers for children“ (Murray 1996, S. 378).[227]

So kann offenbar die von mir konstatierte *pauschale Unschuldsvermutung* auch auf weibliche Fachkräfte übertragen werden. Demzufolge könnte man hinsichtlich einer weiblichen Geschlechtszugehörigkeit der Fachkräfte auch von dem *neutralen, unsichtbaren* und *unschuldigen* Geschlecht sprechen.
Wie ich bereits im Rahmen der Ausführungen zu den Bildungsplänen in den Abschnitten A.II.2. und A.II.3. kritisiert habe, wird im Hinblick auf die Debatte um mehr Männer in Kindertageseinrichtungen allerdings nicht ausreichend diskutiert, inwiefern eine Vorbildfunktion, die rein über die Geschlechtlichkeit von Fachkräften definiert wird, nicht doch potenziell dazu beiträgt, Stereotype in den Kindertageseinrichtungen zu verstärken statt diese zu vermeiden. Hier scheint analog zu einer inhaltlich wenig fundierten Anerkennungssemantik hinsichtlich geschlechtlicher Unterschiede aufseiten der Kinder auch für männliche Fachkräfte eine kollektiv unterstellte Positivmarkierung zu erfolgen, die zunächst inhaltlich begründet und dann diskutiert werden müsste.[228] Im Hinblick auf die Diskussionen um den *Generalverdacht* erfolgt hingegen eine kollektiv unterstellte Negativmarkierung von Männlichkeit. Alles in allem prägen demzufolge kollektive Vorabmarkierungen zu Geschlecht frühpädagogische Debatten nicht nur hinsichtlich der AkteurInnengruppe von Kindern, sondern ebenso in Bezug auf die AkteurInnengruppe der Fachkräfte.

227 So macht Murray (1996) im Laufe ihrer Erhebung immer wieder die Erfahrung, dass männlichen Fachkräften niedere Motive unterstellt werden bzw. es suspekt erscheint, wenn sie sich für diese Art der Arbeit interessieren:„When men chose child care, their motives for making such a choice are questioned. In child care settings, this questioning occurs most often on those occasions when men get judged negatively for engaging in the same behaviors as their caregiving counterparts who are women – when they are suspect just for doing their work” (ebd., S. 377 f.).

228 Für Frühjahr 2015 wurde die Veröffentlichung „Mehr Männer in Kindertageseinrichtungen. Eine rekonstruktive Studie über Geschlecht und Professionalität“ von Breitenbach et al. angekündigt. Nach Angaben der Vorankündigung von Budrich UniPress leistet diese Studie „einen kritischen Beitrag zum aktuellen Diskurs um Männer in der Frühpädagogik“. Es bleibt zu hoffen, dass diese Veröffentlichung eine längst überfällige kritische Auseinandersetzung mit dem Appell „Mehr männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen“ einleitet.

1.4 *Wir behandeln alle gleich*: Zur Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis[229]

Im Hinblick auf die Schwierigkeiten einer Realisierung bildungspolitischer Anforderungen zum Umgang mit Geschlecht in frühpädagogischer Praxis, lässt sich zur Erklärung der Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte in der Schatzinsel die These aufstellen, dass die Fachkräfte gewissermaßen in *vorauseilendem Gehorsam* als Folge eines impliziten Positionierungszwangs auf die vermeintlich unproblematischste Haltung des *wir behandeln alle gleich* rekurrieren. Statt einer fachlich begründeten oder von Überzeugung geprägten Haltung wäre die Einnahme dieser Position dann eher als eine Art Legitimation im Sinne einer Beschwichtigungsrhetorik zu deuten. Des Weiteren könnte die eher geschlechterneutrale Positionierung der Fachkräfte auch gemäß der in den Bildungsplänen nachgezeichneten Tendenz interpretiert werden, einen realisierten Ist-Zustand zu proklamieren. Denn durch die Formulierung *wir behandeln alle gleich* entsteht der Eindruck, die bildungspolitisch geforderte Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit sei bereits bewerkstelligt und es könnte *Entwarnung für die Praxis* gegeben werden. Kuger et al. (2011) kommen in ihrer unter Abschnitt A.II.1. vorgestellten Studie zu einem entsprechenden Ergebnis: „Offensichtlich ist ‚Gender' kein Thema des Kindergartenalltags. In der Konsequenz bedeutet dies Entwarnung für die Praxis" (ebd., S. 283). Diese Schlussfolgerung scheint jedoch vorschnell und zu verallgemeinernd, da die AutorInnen unberücksichtigt lassen, dass die Relevanzsetzungen von Geschlechtszugehörigkeit je nach Kontext und Rahmung von Situationen variieren können (vgl. Hirschauer 1994). Somit wird bei Kuger et al. (2011) die Reichweite bzw. Aussagekraft der eigenen Erkenntnisse überschätzt, wenn die Ergebnisse in verallgemeinerter Form auf frühpädagogische Praxis *generell* übertragen werden und ein allgemeiner *IST-Zustand* konstatiert wird. Zudem impliziert diese Aussage, dass Geschlecht prinzipiell im frühpädagogischen Feld eine vernachlässigbare Thematik darstellt. Dabei werden aktuelle gesellschafts- und bildungspolitische Thematisierungen der Kategorie Geschlecht und deren normativ geforderte Berücksichtigung in Tageseinrichtungen für Kinder offenbar nicht kontextualisiert.[230] Wenngleich die in den Bildungsplänen der Länder enthaltenen

229 Hinsichtlich der Formulierung „Zur Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis" lehne ich mich an ein Zitat von Wetterer (2003, S. 298) an, auf das ich im Laufe dieses Abschnittes eingehen werde.

230 So stellt sich vor der Folie einer geforderten Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit hier die Frage, was mit der Aussage, Geschlecht sei *kein Thema* in der Praxis gemeint ist und wann letztlich *Entwarnung* gegeben werden kann? Und betrifft die *Entwarnung* alle Akteursgruppen oder nur die Fachkräfte? Denn in der Schatzinsel ist Geschlecht für die Fachkräfte im Rahmen ihrer Haltung *wir behandeln alle gleich* und indem sie es sowohl den Kindern als auch mir als Interessensfokus zuschreiben, offenbar „kein Thema". Im Unter-

Anforderungen in den Abschnitten A.II.2.-3. vor allem kritisch erörtert und hinterfragt wurden, bilden sie dennoch zu einem wesentlichen Anteil die Rahmenbedingungen und einen zentralen Bezugspunkt für frühpädagogische Praxis, wenn es um das Thema Geschlecht in den Einrichtungen geht. Hier wird die bereits in der Einleitung angesprochene Normativität als *Identitätsmerkmal* von Pädagogik virulent, da diese ihre „disziplinäre Identität" vor allem in Abgrenzung zu ihren Bezugsdisziplinen über „die umfassende Inanspruchnahme pädagogischer Einflussnahme" definiert und unter anderem dahingehend ausgerichtet ist, „gesellschaftliche Probleme zu bearbeiten" (Dörner/Hummrich 2011, S. 171). Nimmt man folglich Geschlecht auf der Ebene frühpädagogischer Praxis erziehungswissenschaftlich in den Blick, können bildungspolitische Anforderungen an das Feld zwar kritisiert, jedoch nicht völlig ignoriert werden.[231]

Im Kontext der von Kuger et al. (2011) genannten *Entwarnung für die Praxis* und der eher *geschlechterneutralen* Haltung der Fachkräfte in der Schatzinsel ist interessant, dass sich darin gesellschaftliche Veränderungstendenzen im Hinblick auf die Relevanz von Geschlecht abbilden, die auch Diskussionen der Geschlechterforschung prägen. So gibt es einerseits Debatten zu der Frage, ob Geschlechterdifferenz nach wie vor eine zu berücksichtigende Leitdifferenz ist (vgl. Meuser 1999, Wetterer 2002) oder ob es verstärkt zu einer De-Institutionalisierung und/oder De-Thematisierung von Geschlechterdifferenz (vgl. Pasero 1995, Tacke 2008) kommt. Die Ergebnisse zu den Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte zeigen hier Parallelen zu den Ausführungen von Wetterer (2003) in ihrem Artikel „Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen" auf. Mit *Rhetorischer Modernisierung* – auch „Modernisierung des diskursfähigen Differenzwissens" (ebd., S. 290) genannt – meint Wetterer u. a. das Phänomen der „Rhetorik der Gleichheit, hinter der ein Alltag verschwindet, der weiterhin durch Ungleichheiten geprägt ist […]" (ebd., S. 297), was letztlich zu einer De-Thematisierung von Geschlechterungleichheit führen kann. Das Phänomen der rhetorischen Modernisierung macht Wetterer anhand der Arbeitsverteilung in Paarbeziehungen deutlich und beschreibt ein dort dominierendes „Leitbild […], das geprägt ist von Gleichheitsdiskurs, Selbstverwirklichungsanspruch und dem Modell der Autonomie […], während tradierte Geschlechternormen jede Legitimität verloren haben" (ebd., S. 297). Als Ursache dafür, dass geschlechtliche Ungleichheiten insgesamt schwer zu thematisieren sind, sieht Veronika Tacke

schied dazu scheint die Kategorie gerade für die Kinder in der Schatzinsel ein bedeutsames Thema zu sein.

231 Hier wird die Gegenstandsangemessenheit von empirischer Forschung tangiert, wenn sie sich erziehungswissenschaftlich verorten möchte. Siehe hierzu meine Ausführungen zum Verhältnis von Pädagogik und Normativität in der Einleitung.

(2008) vor allem historische und gesamtgesellschaftliche Veränderungen an, da hierdurch geschlechtliche Ungleichheiten zumindest auf der Ebene gesellschaftlicher Strukturen weitgehend bzw. zumindest potenziell nicht mehr bestehen. In ihrem Artikel „Neutralisierung, Aktualisierung, Invisibilisierung. Zur Relevanz von Geschlecht in Systemen und Netzwerken" betont Tacke daher, dass in soziologisch und vor allem systemtheoretisch orientierten Ansätzen ein „hohes Maß an Übereinstimmung" im Hinblick auf die „Annahme und Beobachtung einer insgesamt abnehmenden gesellschaftlichen Relevanz von Geschlechterdifferenzen" (ebd., S. 253) bestehe.[232] Tacke kommt zu dem Schluss, dass „auch die geschlechtlich ‚neutralisierten' Primärsysteme der Gesellschaft nicht aus[schließen], dass es, sobald Personen bedeutsam werden, zu *impliziten* und stereotypen Aktualisierungen des Geschlechts kommt" (ebd., S. 285, Herv. i. O.). Ähnliches konstatiert Wetterer (2003), wenn sie problematisiert, dass eine diskursive De-Thematisierung von geschlechtlichen Ungleichheiten u. a. den Blick für entsprechende Zuschreibungen in Interaktionen versperrt. So zeigt Wetterer am Beispiel der Arbeitsteilung in Paarbeziehungen auf, dass „Ungleichheiten, die in der Praxis fortbestehen aus den Diskursen verschwinden" (ebd., S. 298) und sich das „Reden […] mehr und mehr von der Praxis" (ebd. S. 299) entfernt. Zusammengefasst spricht Wetterer hierbei von der „Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis" (S. 298) bzw. der „Ohnmacht der Diskurse":

> „Aus den expliziten sind latente Geschlechternormen geworden, die ihre Wirksamkeit auch daraus beziehen, dass ihre Problematisierung schwierig und riskant geworden ist" (ebd., S. 299).

Laut Wetterer ist demnach das Reden ein anderes geworden, „[N]ur an der Praxis hat sich wenig geändert" (ebd., S. 297). Wenngleich ich mich von Wetterer und Tacke insofern unterscheide, dass ich nicht wie beide Autorinnen Geschlecht auf der Ebene von Vorannahmen im Sinne von Ungleichheit fokussiere, lassen sich Bezüge zu den Ergebnissen herstellen, da Ungleichheit auf der Ebene der Geschlechterkonstruktionen vor der Folie *wir behandeln alle gleich* durch die AkteurInnen *selbst* konstruiert wurde. Im Rahmen der rekonstruierten Muster der Geschlechterdifferenzierung der Fachkräfte zeigte sich die von Wetterer konstatierte *Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis* exemplarisch sowohl im Rahmen des Adventskalenderrituals als auch im

232 Zwar stelle das auf „historische und gesamtgesellschaftliche Strukturentwicklungen bezogene Argument der Neutralisierung geschlechtlicher Differenzierungen […] die empirisch vorfindlichen geschlechtlichen Ungleichheitsverhältnisse nicht in Abrede", da jedoch „geschlechtliche(n) Differenzierungs- und Ungleichheitsphänomene *keinen* strukturellen Rückhalt mehr in der primären Differenzierungsform der Gesellschaft finden", trete die Frage in den Vordergrund, wo und wie Geschlechterdifferenz weiterhin „aktualisiert und fortgeschrieben wird" (ebd., S. 253f., Herv. i. O.).

Kontext der stereotypen Zuschreibungen an Mathias' Jacke (vgl. Abschnitt C.2.6.): Die Konstruktionen der Fachkräfte in der Sequenz des Adventskalenderrituals verweisen auf das, was ich als eine ungleichheitskonstruierende Geschlechterdifferenzierung bezeichnen würde. Einerseits ist durch das Unterlassen von vorab festgelegten geschlechterstereotypen Farbzuordnungen bei der Geschenkeauswahl die Vermeidung von benachteiligenden bzw. vereinseitigenden Zuschreibungen seitens der Fachkräfte intendiert, andererseits konterkarieren die im Modus des Scherzhaften geäußerten Geschlechterstereotypen die ursprüngliche Intention. Dies scheint den Fachkräften jedoch nicht bewusst. Auch die Geschlechterkonstruktion der Fachkraft Steffie im Hinblick auf Mathias' Jacke verdeutlicht, wie Ungleichheit in Form einer geschlechtlich basierten Beschränkung von Möglichkeitsräumen konstruiert werden kann, ohne dass dies der Fachkraft bewusst scheint.[233] Hier lautet die These, dass eine Haltung wie *wir behandeln alle gleich* analog zu der von Wetterer konstatierten Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis dazu führen kann, dass eigene Stereotypisierungen und ungleichheitsgenerierende Momente nicht mehr in den Blick geraten.

2. Geschlecht im Spannungsfeld zwischen Differenz und Ungleichheit

Im folgenden Abschnitt nehme ich speziell das Thema Ungleichheit in Abgrenzung zu Geschlecht als Differenz in den Blick. Da das Thema *Ungleichheit* einen wesentlichen Schwerpunkt in der Debatte um Geschlechtergerechtigkeit bildet und auch auf der Ebene der empirisch rekonstruierten Geschlechterkonstruktionen relevant wurde, möchte ich basierend auf den empirischen Ergebnissen im Folgenden speziell Fragen aufwerfen, die meines Erachtens bisher nicht diskutiert werden, wenn Ungleichheit auf Ebene von Interaktionen in den Blick gerät. Wie in Abschnitt A.I.2.5. hergeleitet, positioniere ich mich in Anlehnung an Luhmann (1995) für eine Unterscheidung von Differenz und Ungleichheit, da Differenz meines Erachtens nicht *per se* mit Ungleichheit gleichgesetzt werden darf. Der zentrale Unterschied zwischen Differenz und Ungleichheit entspricht nach Luhmann der Unterscheidung von Asymmetrie und Hierarchie. Während „Asymmetrie grundsätzlich invertierbar" ist, „Hierarchie hingegen nicht", ist jedes Differenzverhältnis demzufolge potenziell austauschbar, ein Ungleichheitsverhältnis dagegen nicht (Haag 2003, S. 121). Man könnte hier auch davon sprechen, dass Differenz *Unterschiede* somit im horizontalen Sinne eher deskriptiv und inhalts-

233 So scheint ein wesentlicher Dreh- und Angelpunkt einer Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit nicht zwangsläufig die *Bereitschaft* zur Umsetzung zu sein, sondern eine *Bewusstheit* eigener Anteile an Geschlechterkonstruktionen.

unabhängiger markiert, Ungleichheit *Unterschiede* hingegen präskriptiv durch inhaltliche Vorabmarkierungen vertikal definiert. Sowohl im Rahmen der Geschlechterkonstruktionen seitens der Fachkräfte als auch der Kinder lassen sich solche hierarchischen Vorabmarkierungen, d.h. Ungleichheitskonstruktionen nachzeichnen. Prägnante Beispiele seitens der Fachkräfte habe ich bereits weiter oben genannt: Sowohl im Adventskalenderritual als auch bei den Zuschreibungen an Mathias' Jacke zeigt sich die Nichtinvertierbarkeit bzw. Hierarchie in der präskriptiven Verknüpfung von Jungen und Mädchen mit vermeintlich geschlechtlichen Farbpräferenzen, die für das jeweils andere Geschlecht in beiden Sequenzen als untypisch bzw. nicht zugehörig konstatiert werden. In Bezug auf die kindlichen Geschlechterkonstruktionen war besonders die Sequenz zum Singsang *Jungs sind stark, Mädchen sind Salat* aufschlussreich. Durch den flexiblen Austausch der Attribute wurden im Singsang von Sophie horizontale, invertierbare Attribute mit Jungen und Mädchen verknüpft (*Quark, Salat*), die wechselseitig mal dem einen, mal dem anderen Geschlecht zugeschrieben wurden. Lukas hielt jedoch stets an der Zuschreibung „*Jungs sind stark*"[234] fest, was auf eine Ungleichheitskonstruktion hindeutet. Abweichend zu den aufgezeigten geschlechtlichen Ungleichheitsmarkierungen seitens der Fachkräfte, die offenbar unbewusst und nicht intendiert erfolgten, lässt sich für Lukas' Ungleichheitskonstruktion vermuten, dass er mit seiner Markierung versuchte, Sophie neckend zu provozieren. Es zeigen sich somit im Material unterschiedliche Qualitäten von Ungleichheit. Hier lassen sich diverse offene Fragen im Hinblick auf die frühpädagogische Debatte um Geschlechtergerechtigkeit formulieren:

I. Wie wird Ungleichheit definiert?
II. Sind Ungleichheitskonstruktionen stets problematisch und notwendigerweise zu vermeiden oder gibt es *qualitative* Unterschiede bzw. Abstufungen in einer Bewertung der Problematik von Ungleichheit?
III. Welche Rolle spielen hierbei Kontextualisierungen von Ungleichheitsmarkierungen?
IV. Und sind vor der Folie von Geschlechtergerechtigkeit seitens der Fachkräfte nur *eigene* stereotype Zuschreibungen zu reflektieren oder auch die der Kinder, etc.?
V. Wenn ja, wie sollten Fachkräfte auf Ungleichheitskonstruktionen von Kindern *angemessen* reagieren?

Gerade die Frage, wie Ungleichheit definiert wird, scheint für Diskussionen um Geschlechtergerechtigkeit wesentlich. Denn in einem dekonstruktivistisch orientierten Ansatz, der versucht Zweigeschlechtlichkeit zu überwinden, wäre sozusagen schon ein Rekurs der Fachkräfte auf die Begriffe *Jungen* und

234 Die Attribute für Mädchen wechselten hingegen ebenfalls (*Quark, Salat*).

Mädchen problematisch.[235] In einem strikten Verständnis der Vermeidung von Ungleichheit wäre auch bereits ein ironisierender Rekurs auf Ungleichheit, wie in der Neckerei von Lukas, kritisch. In einem sozialkonstruktivistischen Ansatz, der zwischen Differenz und Ungleichheit unterscheidet, wie er hier vertreten wird, hingegen noch nicht. Folglich wäre zu diskutieren, inwieweit die Ungleichheitsmarkierung von Lukas oder der im Modus des Scherzhaften erfolgte Rekurs der Fachkräfte auf Stereotype während des Adventskalenderrituals problematisch sind und wenn ja, worin genau die Problematik besteht. Indem *Ungleichheit* kontext- und inhaltsunabhängig *per se* als zu vermeiden konstatiert wird, aber häufig nicht klar definiert scheint, was unter Ungleichheit konkret verstanden wird, ist die Geschlechterthematik – nicht nur, aber auch im Feld der Frühpädagogik – deutlich simplifiziert dargestellt.[236] Entgegen den als vermeintlich eindeutig suggerierten Vorstellungen zu Geschlechtergerechtigkeit in den bildungspolitischen Veröffentlichungen, lautet eine zentrale, nach wie vor offene (!) Frage: *Wann sind Bezugnahmen auf Geschlecht eigentlich problematisch und wann nicht?*

Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass eine fehlende Klärung bzw. Positionierung hinsichtlich dieser grundsätzlichen Frage sowie entsprechende Leerstellen in den bildungspolitischen Vorgaben in einer durch Verunsicherung ausgelösten Ansicht von Fachkräften münden können, jeglicher Rekurs auf Geschlecht wäre bereits problematisch, wie es teilweise in der Schatzinsel der Fall ist (*Oh man, was hab ich denn jetzt gesagt?!,*vgl. Abschnitt C.2.3.). Hier zeigt sich eine deutliche Parallele zur Frage, ob Differenz automatisch Ungleichheit darstellt. So scheinen die Fachkräfte zumindest verunsichert, ob eine Differenzierung immer gleich mit Ungleichheit einhergeht, wenn sie konstatieren, sie würden generell nicht unterscheiden, sondern *alle gleich behandeln*. In bildungspolitischen Debatten und Formulierungen in den Bildungsplänen ist demnach nicht ausreichend definiert, was im Kontext von Geschlecht konkret unter Ungleichheit und Vermeidung von Stereotypen zu verstehen und wie dem zu begegnen ist. Gerade wenn einerseits die Anerkennung von Unterschieden zum Ausgangspunkt der Forderungen wird, zugleich allerdings Stereotype und Ungleichheit vermieden werden sollen, stellt sich im Besonderen die Frage, (ab) wann Differenzen problematisch sind bzw. als Ungleichheit angesehen werden. Im luhmannschen Sinne wäre

235 Dieser Logik folgt beispielsweise der geschlechterneutrale Ansatz der schwedischen Einrichtung Egalia (vgl. Abschnitt A.II.4).

236 Gegen eine solche einseitige Fokussierung auf Geschlecht als Ungleichheit spricht zudem, dass ein entsprechendes Verständnis von Geschlecht entweder eine Omnirelevanz von Ungleichheit voraussetzt – Geschlecht damit *per se* stets unabhängig von den Konstruktionsleistungen von AkteurInnen negativ markiert wäre – oder aber den untersuchten Gegenstand von vornherein perspektivisch eingrenzen würde, da mit diesem Blickwinkel zwangsläufig nur ungleichheitsrelevante Geschlechterkonstruktionen in den Fokus der empirischen Untersuchung gerieten.

selbst eine positiv markierte Betonung von Unterschieden bereits *Ungleichheit*, wenn den jeweiligen Geschlechtern unterschiedliche, nicht invertierbare Attribute zugeschrieben werden, wie es in zahlreichen Bildungsplänen offenbar der Fall ist, wenn Eigenschaften und Präferenzen mit der (kollektiven) Geschlechtszugehörigkeit erklärt werden.[237] [238] Deshalb erscheint vor allem eine positive Hervorhebung von geschlechtlichen Unterschieden in den Bildungsplänen als potenziell problematisch, wenn gleichzeitig angestrebt wird, Möglichkeitsräume nicht geschlechtlich bedingt zu begrenzen. Hier liegt ein erkenntnistheoretischer Widerspruch vor, der zu diskutieren wäre.

3. Der Mehrwert einer deskriptiv-kategorialen Perspektive auf Geschlecht

Durch den spezifischen Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit erfolgt derzeit offenbar auch unabhängig von zu kritisierenden Aspekten an aktuellen Debatten zu Geschlecht eine perspektivische Eingrenzung dessen, wie Geschlecht in der Frühpädagogik zum Thema wird. Im Rahmen meines Plädoyers für eine differenziertere, mehrdimensionale Auseinandersetzung mit der Kategorie, möchte ich die von Kelle (2004a) im Kontext der Geschlechterforschung konstatierte Unterkomplexität im Hinblick auf das Primat einer Unterschiedsperspektive (vgl. ebd., S. 363) auf den derzeitigen Diskussionstand der Kategorie Geschlecht im Kontext von Kindertageseinrichtungen übertragen: Angesichts der Vielfalt kultureller Praktiken – die sich in den empirischen Ergebnissen für die Konstruktionen der Fachkräfte, der Eltern wie auch der Kinder konstatieren lässt – und diverser möglicher Perspektiven auf Geschlecht, scheinen die aktuellen Diskussionen deutlich unterkomplex geführt.[239] In Abgrenzung zu den gängigen Perspektiven auf Geschlecht, ist eine deskriptiv-kategoriale Perspektive in Form eines ethnomethodologischen Zugangs gerade durch ihre potenzielle Ergebnisoffenheit hier eine sinnhafte Ergänzung. Speziell in empirischen Kontexten ermöglicht ein solcher Forschungsfokus durch die unterlassene inhaltliche Markierung auf Ebene der Vorannahmen eine notwendige Offenheit im Forschungsprozess, um Geschlecht als kontingent füllbares Konstrukt rekonstruieren zu können.

237 Vgl. hierzu die Diskussion zu den stereotypen Vorannahmen zu Geschlecht in den Bildungsplänen in Abschnitt A.II.2.

238 Die fehlende theoretische und empirische Fundierung in den Bildungsplänen mag beispielsweise daran liegen, dass häufig Anerkennungssemantiken die Praxisansätze zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit bestimmen, denen in vielen Fällen ein Theorie- und Empiriedefizit attestiert werden kann, auf die sich jedoch zahlreiche Bildungspläne unkritisch beziehen bzw. deren Inhalte unhinterfragt rezipieren (vgl. Abschnitt A.II.2. und A.II.4.).

239 Eine der wenigen Ausnahmen bildet die Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel, die inhaltlich und theoriebasiert hergeleitet wird.

Im Kontext der den erziehungswissenschaftlich prominenten Differenzansätzen wie Diversity, Heterogenität und Intersektionalität zugrundeliegenden Prämissen bzw. ausgehend von deren Entstehungsgeschichten erscheinen die jeweilig vertretenen Geschlechtermarkierungen durchaus plausibel und begründet (vgl. Abschnitt A.I.1.5). Das heißt, eine Distanzierung von einer inhaltlichen Vorabmarkierung von Geschlecht darf nicht insofern falsch verstanden werden, als eine vorausgesetzte inhaltliche Konturierung von Geschlecht *per se* und stets zu vermeiden wäre. Problematisch wird eine solche Sichtweise auf Geschlecht lediglich dann, wenn für diese eine Ausschließlichkeit bzw. ein Primat beansprucht wird und damit andere potenzielle Perspektiven auf Geschlecht ausgeblendet oder gar negiert werden. Indem sich für die Positionierungen gegenüber Geschlecht im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit im Feld der Frühpädagogik in der Regel je unilaterale Ausrichtungen, d.h. *entweder* eine Anerkennung von geschlechtlichen Unterschieden *oder* eine Perspektive auf Ungleichheit rekonstruieren lässt, erfolgt eine deutliche Verkürzung dessen, wie Geschlecht aktuell zum Thema wird. Denn eine solche von vornherein getätigte Eingrenzung der Perspektive auf Geschlecht – sei sie positiv oder negativ – tendiert dazu, andere Thematisierungskontexte auszublenden. Zudem wird häufig vernachlässigt, dass situativ sowohl Positiv- als auch Negativmarkierungen auftreten können (vgl. Abschnitt C). Hinzu kommt, dass in den Debatten zu Geschlecht im Feld der frühen Kindheit gerade durch die fehlende Transparenz hinsichtlich der Tatsache, dass es sich notwendigerweise lediglich um *Positionierungen* handelt, zusätzlich dazu beigetragen wird, dass Geschlecht eher eindimensional diskutiert wird. Durch fehlende theoretische und empiriebasierte Konturierungen der jeweiligen Vorannahmen zu Geschlecht wird gerade auf Ebene der bildungspolitischen Veröffentlichungen der Eindruck vermittelt, es gäbe nur eine singuläre bzw. eindeutige Perspektive auf Geschlecht. Man könnte hier folglich von einem *impliziten Wahrheitsanspruch* oder – zugespitzt – von *Universalitätsfloskeln* sprechen. Darin zeigt sich ein wesentlicher Unterschied zu den nachgezeichneten Diskursen in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung. Zwar dominieren auch dort derzeit vorab markierte Positionen zu Geschlecht durch eine Fokussierung auf Ungleichheit. Es ist jedoch in der Regel transparent, dass es sich um *Positionierungen* handelt, die standortgebunden sind und keinem Ausschließlichkeits- bzw. Wahrheitsanspruch folgen.[240]

240 Zwar lassen sich auch in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung radikalere Ansätze finden, die für sich beanspruchen, die *einzig wahre Erklärung* für Geschlecht zu vertreten. Im Rahmen der unter Abschnitt A.I.2.1. aufgezeigten Debatte im Hinblick auf die Frage nach dem Ursprung von Geschlechterdifferenz *(Natur oder Kultur?)* wurden entsprechende Tendenzen nachgezeichnet. Ein solcher Ausschließlichkeits- bzw. impliziter Wahrheitsanspruch kann beispielsweise sowohl einzelnen dekonstruktivistischen als auch eher biologistischen Positionen attestiert werden.

Der Mehrwert einer deskriptiven Perspektive auf Geschlecht auf Basis sozialkonstruktivistisch-ethnomethodologischer Grundannahmen ist, dass sich dieser Fokus gerade dadurch von einem Ausschließlichkeitsanspruch distanziert, dass nicht beansprucht wird, Geschlecht vorab inhaltlich zu definieren. Infolgedessen trägt ein solcher Fokus auf Geschlecht als *Prozesskategorie* der Kontingenz sozialer Wirklichkeit Rechnung. Indem ich empirisch eine deskriptive Perspektive auf Geschlecht eingenommen habe, konnte ich auf Ebene der Ergebnisse daher beispielsweise u.a. *sowohl* Positiv- *als auch* Negativmarkierungen rekonstruieren. Während die Fachkräfte Geschlechterdifferenzen marginalisieren und Gleichheit offenbar als Zielfolie propagieren, zeichnen sich die Konstruktionen der Kinder durch einen variablen Rekurs auf Geschlecht und Geschlechterdifferenz aus, wobei gerade Differenzen und Unterschiede offenbar im Sinne einer Ressource vieldimensional ausdefiniert werden. Indem die Fachkräfte Geschlecht als potenzielle Problemkategorie als fachlich zu behandelndes Thema konstruieren und einen Rekurs auf Geschlecht automatisch mit Stereotypen verbinden (*oh man, was hab ich denn jetzt gesagt,* vgl. Abschnitt C.2.3.), zeigt sich eine geringere Varianz an geschlechtlichen Relevanzsetzungen. Die Geschlechterkonstruktionen der Kinder offenbaren hingegen zum einen eine auffallende Bandbreite und situative Flexibilität. Zum anderen nutzen die Kinder anscheinend eine Deutungsmacht darüber, was mit Geschlecht verbunden werden kann und wie sie die Kategorie inhaltlich ausdefinieren können, die die Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte so nicht zeigen. So scheint Geschlechtergerechtigkeit auch auf der Ebene der konkreten Doing-Gender-Prozesse – zumindest hinsichtlich einer Positionierung in einem eher geschlechterneutralen Ansatz – dazu zu führen, dass Geschlecht weniger komplex zum Thema wird, da geschlechtliche Differenzierungen potenziell tabuisiert sind. Während die Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte analog zu wissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten offenbar vor der Folie von Geschlechtergerechtigkeit entstanden sind, ist dies augenfällig nicht die Ausgangsfolie, vor der die Konstruktionen der Kinder interpretierbar erscheinen. Auf Ebene der empirischen Ergebnisse zeigen sich folglich unterschiedlichste Geschlechterkonstruktionen, die Geschlecht auch jenseits von Geschlechtergerechtigkeit zum Thema werden lassen. Gerade die Geschlechterkonstruktionen der Eltern sind hier spannend, da darin die erkenntnistheoretische Frage nach dem Ursprung geschlechtlicher Unterschiede sehr präsent war. Strenggenommen sind dies zwar auch Fragen, die im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit zum Thema werden *können*, die aber der Debatte häufig vorgelagert sind und nicht allein vor der Logik von Positiv- und Negativmarkierungen in den Blick geraten.

4. Potenziale und Grenzen der qualitativ-rekonstruktiven Studie zu Geschlechterdifferenzierungen in der Kindertageseinrichtung

Im nun folgenden Abschnitt möchte ich auf Potenziale und Grenzen meiner qualitativ-rekonstruktiven Studie eingehen. Zunächst lege ich den Fokus dabei auf den Mehrwert des gewählten ethnomethodologischen Zugangs. Wie bereits in der Einleitung im Kontext des zirkulären Vorgehens angemerkt, sind mir die Reichweite und das Potenzial einer ethnomethodologischen Perspektive auf Geschlecht erst im Laufe der Studie deutlich geworden. Während ich zunächst durch die vielfältige Kritik an dem deskriptiv ausgerichteten Doing-Gender-Ansatz durch VertreterInnen der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung (vgl. Abschnitt A.I.2.4. und A.I.2.5.) verunsichert war, offenbarte die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit diesem Zugang zahlreiche interessante Anregungen für die Diskussion um Geschlecht sowohl für die Frühpädagogik als auch für die (erziehungswissenschaftliche) Geschlechterforschung selbst. Im vorherigen Abschnitt D.3. habe ich den Mehrwert einer deskriptiv-kategorialen Perspektive auf Geschlecht als Ergänzung für normativ-präskriptiv ausgerichtete frühpädagogische Geschlechterdebatten diskutiert. Nun stehen zunächst einige Aspekte im Fokus, die einen Beitrag zur Diskussion und Re-Etablierung des Doing-Gender-Ansatzes in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung leisten können.

4.1 Zur Re-Etablierung des Doing-Gender-Ansatzes in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung

Anhand der theoretisch nachgezeichneten und empirisch rekonstruierten Ergebnisse lassen sich meines Erachtens zahlreiche Kritikpunkte entkräften, die hinsichtlich des Doing-Gender-Ansatzes im Rahmen der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung diskutiert und häufig unkritisch rezipiert werden. In ihrem Artikel „Zum Erkenntnispotenzial sozialkonstruktivistischer Perspektiven für die Analyse von sozialer Ungleichheit und Geschlecht“ bündelt Gottschall (1997) die verschiedenen Kritikpunkte an ethnomethodologischen Doing-Gender- und Doing-Difference-Ansätzen in vier offenen, teils rhetorischen Fragestellungen. Als erstes fragt sie nach dem Verhältnis von „situationsimmanente[r] Eigenstabilisierung in Interaktionen und situationsübergreifenden Sozialarrangements“ (ebd., S.481) in ethnomethodologischen Ansätzen. Wenngleich ethnomethodologischen Perspektiven häufig vorgeworfen wird, sie würden keine Erklärung für dieses Verhältnis bieten, offenbaren die rekonstruierten Geschlechterkonstruktionen sowohl der Fachkräfte als auch der Kinder in der Schatzinsel, dass sich Geschlecht in

einer solchen Perspektive durchaus als gesellschaftlich wie auch als individuell vermittelt rekonstruieren lässt. So sind die Geschlechterkonstruktionen der untersuchten AkteurInnen sowohl durch einen Rekurs auf gesellschaftlich-kulturell wirksame Geschlechtervorstellungen als auch durch eine individuelle Flexibilität und Deutungsoffenheit geprägt. Am Beispiel des Musters *„Die vermeintliche Aufhebung der starren Geschlechterdichotomie"* (vgl. Abschnitt C.4.3.) wird dies sichtbar. Indem die gesellschaftlich wirksame Folie der Zweigeschlechtlichkeit als Referenzrahmen herangezogen wird, werden von den Kindern einerseits gesellschaftlich und übersituativ geteilte Vorstellungen von Geschlecht aufgegriffen, andererseits werden von dieser Folie ausgehend zum großen Teil auch flexible Bedeutungsdimensionen von Geschlecht generiert (bspw. *Jungenfan/Mädchenfan, Jungenmädchen*). In diesem Zusammenhang offenbart sich in den rekonstruierten Mustern folglich, dass selbst wenn in einem Fokus auf Prozesse des *doing gender situative* Konstruktionen in den Blick geraten, den Geschlechterkonstruktionen Vorwissen, Vorannahmen und Vorerfahrungen zu Geschlecht vorausgehen, die nicht allein situativ oder individuell, d.h. aus der konkreten Situation heraus erklärbar sind. Die empirischen Ergebnisse zeigen somit, dass eine Fokussierung auf *situative* interaktive Konstruktionsprozesse nicht losgelöst von gesellschaftlich *übersituativ* wirksamen Ordnungen zu verstehen ist und diese auch nicht zwangsläufig leugnet. Im Kontext der von Gottschall (1997) gebündelten Kritik scheint vielmehr das generelle Problem virulent zu sein, dass ethnomethodologischen Ansätzen häufig indirekt vorgeworfen wird, sie negierten mit ihrem Fokus auf Interaktionen und Geschlecht als situativer Prozesskategorie unweigerlich andere (bspw. strukturelle) Ebenen, auf denen Geschlecht *noch* relevant werden kann. In so einem Fall würde ethnomethodologischen Ansätzen somit indirekt der Anspruch eines epistemologischen Primats unterstellt.[241] Indem sozialkonstruktivistische Ansätze davon ausgehen, dass Sinn und Ordnungen *in situ* und *interaktiv* konstituiert werden, stellt sich die spannende Frage, welche Erklärung eine solche Perspektive dafür bietet, wo *situationsübergreifende* Ordnungen entstehen, auf die *situativ* rekurriert wird.[242] So lautet eine häufig an ethnomethodologischen Ansätzen geübte Kritik, dass sie nicht zu erklären vermögen, wie sich Prozesse

241 Inwiefern renommierte VertreterInnen ethnomethodologischer Ansätze dies für sich beanspruchen, ist nicht eindeutig offenzulegen. In dem konkret von mir vertretenen Doing Gender-Ansatz ist ein solcher Anspruch allerdings nicht enthalten.

242 Meine diesbezüglichen Überlegungen dürfen nicht insofern falsch verstanden werden, als ob ich doch beanspruche, in ethnomethodologischer Perspektive jegliche Ebenen erklären zu wollen, auf denen Geschlecht wirksam werden kann. Vielmehr dienen meine Ausführungen als Anregungen dafür, wie verschiedene Erklärungsmodelle und verschiedene Ebenen, auf denen Geschlecht relevant werden kann, ggf. zusammen gedacht werden können. Ob eine ethnomethodologische Perspektive dies zu leisten vermag, müsste an anderer Stelle erkenntnistheoretisch diskutiert werden.

situationsübergreifend stabilisieren (vgl. Abschnitt A.I.2.4.). Meine These in der Logik der Ethnomethodologie wäre, dass es kein außerhalb von *in situ* gibt, d.h. kein Ende und keinen Anfang, stattdessen eine Kontinuität, in deren Verlauf Ordnungen entstehen, die sich stabilisieren, sich wandeln, verfestigen oder verflüssigen etc. können.[243] Das würde auch eine Erklärung dafür bieten, warum soziale Wirklichkeit zwar einerseits kontingent gedacht werden muss, andererseits Konstruktionen indes nicht beliebig sind.[244] Es sollte demzufolge beachtet werden, dass in einem ethnomethodologischen Fokus zwar nur situative Konstruktionsprozesse in den Blick geraten, diese jedoch nicht isoliert betrachtet werden können, als ob diese in einem luftleeren, strukturfernen Raum entstünden, wie häufig kritisiert wird (vgl. Abschnitt A.I.2.4.). Das wäre eine falsch verstandene und vor allem verkürzte Sichtweise auf Prozesse des *doing gender*. Auch sollte eine Perspektive auf Interaktionen nicht insofern falsch verstanden werden, als wären die Konstruktionen der AkteurInnen kontextunabhängig. Eine deutliche Verknüpfung von Situation und strukturellem Kontext zeigt sich auf Ebene der empirischen Ergebnisse beispielsweise darin, dass die Institution Schatzinsel offenbar im Sinne eines strukturellen Platzanweisers bzw. als ein institutionalisiertes, generational geprägtes Sozialarrangement dazu dient, den AkteurInnen spezifische Rollen zuzuordnen, die auch im Kontext der Geschlechterkonstruktionen rekonstruiert werden können. Eine solche Verknüpfung wird im Hinblick auf die Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte plausibel rekonstruierbar, deren Konstruktionen zu einem großen Teil fachlich-institutionell beeinflusst und durch ihre Rolle als professionelle AkteurInnen in der Kindertageseinrichtung motiviert scheinen, in deren Rahmen sie angehalten sind, Geschlechtergerechtigkeit umzusetzen. Ein wesentliches Ergebnis der vorliegenden Studie ist demnach, dass sich entgegen gängiger Kritik an ethnomethodologischen Ansätzen (vgl. Abschnitt A.I.2.4. und A.I.2.5.) mittels dieser Perspektive auf Geschlecht zumindest teilweise eine Brücke zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene schlagen lässt.[245]

243 Die Reichweite und Stringenz dieser These müsste an anderer Stelle diskutiert werden. Hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis von Situation und Struktur sind die Ausführungen von Koob (2007) interessant, der ähnliche Fragen für den Symbolischen Interaktionismus diskutiert.

244 Denn betrachtet man Interaktionen und Situationen in einem verkürzten ethnomethodologischen Verständnis als *isoliert* und als *singulär*, kann nicht erklärt werden, woher das *Nicht-Beliebige* der Kontingenz kommt und was die Basis der Konstruktionen ausmacht, auf die notwendigerweise rekurriert wird. Denn gäbe es keine gemeinsame Basis, wäre ein sinnhafter Austausch nicht möglich.

245 Hier könnte auch gefragt werden, ob eine Aufteilung in Mikro-, Meso-, und Makroebene nicht erst dazu führt, dass diese Ebenen unabhängiger gedacht werden, als sie letztlich sind (vgl. hierzu Heidenreich 1998). Diese erkenntnistheoretische Frage ähnelt der sich mir im Hinblick auf Geschlechterdebatten stellenden Frage: Schafft eine Perspektive auf Differen-

Laut Gottschall ist zweitens fraglich, wie die „unterschiedliche Sozialrelevanz von Geschlecht in verschiedenen Handlungskontexten" vereinbar mit der Annahme einer „Omnirelevanz der Geschlechterklassifikation" sei, da beides für Doing-Gender-Ansätze als kennzeichnend konstatiert wird (ebd.). An dieser Stelle kann anhand der empirisch rekonstruierten Ergebnisse bemerkt werden, dass eine Omnirelevanzannahme von Geschlecht – die beispielsweise zahlreichen Bildungsplänen für den Elementarbereich zugrunde liegt – nicht sinnvoll und angemessen erscheint, da eine solche Annahme analog der Kritik von Gottschall die situative Spezifik und Kontextabhängigkeit von Geschlechterkonstruktionen potenziell ausblendet. Zwar widerspricht eine zugrunde gelegte Omnirelevanzannahme nicht von vornherein einer situativ *unterschiedlichen* Bedeutsamkeit von Geschlecht, hieße als Konsequenz indes, dass Geschlecht – wenn auch situativ durchaus variabel – dennoch stets Bedeutung hätte. Das heißt, diese beiden von Gottschall in Frage gestellten, vermeintlich widersprüchlichen Aspekte wären *grundsätzlich* vor dieser Logik durchaus vereinbar. Allerdings habe ich in meiner Feldforschung vielfach Situationen beobachtet, in denen Geschlecht nicht zum Thema oder andere Kategorien wie beispielsweise Alter, Generation oder Behinderung von den AkteurInnen relevant gemacht wurden.[246] Demzufolge ist Gottschall zwar einerseits zuzustimmen, dass die in einem ethnomethodologischen Fokus rekonstruierten unterschiedlichen und kontextabhängigen Relevanzen nur schwer mit der Annahme einer Omnirelevanz der Geschlechterklassifikation vereinbar sind. Im Unterschied zu Gottschall stelle ich jedoch nicht den ethnomethodologischen Zugang in Frage, sondern dessen Verknüpfung mit einer Omnirelevanzannahme. Denn wenngleich für den Doing-Gender-Ansatz häufig konstatiert wird, er gehe von einer Omnirelevanzannahme von Geschlecht aus, widerspricht eine solche Verknüpfung sozialkonstruktivistischen Grundannahmen. Wird Geschlecht als Prozesskategorie verstanden, kann meines Erachtens nicht von Omnirelevanz ausgegangen werden, da eine solche Annahme nur sinnhaft wäre, wenn sie als Hintergrundannahme bereits *per se* vorausgesetzt würde. In einem solchen Fall widerspräche die Annahme einer Omnirelevanz wiederum der ethnomethodologischen Vorstellung von Geschlecht als *Prozesskategorie*, die sich von Geschlecht als *Ergebniskategorie* abgrenzt. In einer Verknüpfung des Doing-Gender-Ansatzes mit einer Omnirelevanzannahme von Geschlecht scheint ein ähnlicher Widerspruch vorzuliegen, wie in der häufig vertretenen

zen zwischen den Geschlechtern nicht gerade Unterschiede, die ohne eine solche Perspektive ggf. gar nicht in den Blick gerieten bzw. gar nicht *da* wären?

246 So verweisen die von mir rekonstruierten Muster auf das, was bereits Hirschauer (1994) im Kontext seiner Ausführungen zu undoing gender proklamiert hat, nämlich dass Geschlecht in den Vordergrund rücken kann, aber von den AkteurInnen auch größtenteils nicht als relevant gesetzt wird.

Annahme, dass Differenz mit Ungleichheit gleichzusetzen ist, indem von einer Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie ausgegangen wird (vgl. Abschnitt A.I.2.5.). Omnirelevanz ist demnach ähnlich wie Ungleichheit als vorab konstatierte und universale Konstante im Grunde nicht mit einer ethnomethodologisch-sozialkonstruktivistischen Methodologie vereinbar. Strenggenommen könnte man daher sowohl für Omnirelevanz als auch für Ungleichheit festhalten, dass diese derzeit häufig im Sinne einer Art Materialisierung[247] Verwendung finden. In dieser Interpretation stehen entsprechende Vorannahmen jedoch einem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn im Weg, wenn es darum geht, die Vielfalt und situative Flexibilität von geschlechtlichen Bedeutungsdimensionen zu rekonstruieren. Gerade im Hinblick auf die Reifizierungsdebatte ist die Omnirelevanzannahme problematisch. Das zeigte sich beispielsweise bei meinen eigenen Geschlechterkonstruktionen im Feld, als ich Geschlecht für Situationen als Relevanzrahmen unterstellt hatte, der von den Kindern aber offenbar nicht geteilt wurde (vgl. Abschnitt B.II.2.).

Trotz der genannten Kritik an der Omnirelevanzannahme in Verknüpfung mit einem Doing-Gender-Ansatz vertreten zahlreiche AutorInnen (u.a. Kessler/McKenna 1978) diese Ansicht, auch Garfinkel[248] (1967) selbst. Die Annahme einer Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie beruht dagegen auf Fehlern in der deutschen Rezeption des Doing-Gender-Ansatzes innerhalb der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung (vgl. Abschnitt A.I.2.5.). Diese irrtümlich unterstellte Annahme tangiert die dritte und vierte kritische Fragestellung von Gottschall (1997). Darin fragt sie zum einen für ethnomethodologische Ansätze, welchen Status die „Aussage der Gleichursprünglichkeit von Geschlechterdifferenz und -hierarchie“ aus logischer und historisch-empirischer Perspektive habe und zum anderen, wie nicht nur die „Reproduktion von Hierarchie, sondern auch deren Veränderung denkbar“ sei (ebd., S. 481). Gemäß den Ausführungen unter Abschnitt A.I.2.5. sind sowohl die dritte als auch die vierte Frage aufgrund der Rezeptionsfehler nicht als Kritik auf den ethnomethodologischen Doing-Gender-Ansatz anwendbar. Im Hinblick auf die letzte Frage ließe sich nichtsdestotrotz erwidern, dass auf Basis der empirischen Ergebnisse entgegen gängigen Kritiken an einem Doing-Gender-Ansatz die *Veränderbarkeit* von Bedeutungsdimensionen zumindest teilweise erklärbar wird: Die rekonstruierten Geschlechterkonstruktionen im Alltag der Kindertageseinrichtung Schatzinsel sind zum einen durch Rekurse auf bestehende gesellschaftlich-kulturelle Vorstellungen zu Geschlecht gekennzeichnet, auf die mehr oder weniger starr

247 So könnte man überspitzt formulieren, dass ein Festhalten an einer Ungleichheitsperspektive droht, eine Art neuer „Biologismus“ der Geschlechterforschung zu werden, wenn diese als alternativlos dargestellt wird.

248 Garfinkel bezeichnet Geschlecht im Kontext der Omnirelevanzannahme beispielsweise als „invariant but unnoticed background of every day life“ (Garfinkel 1967, S. 118).

verwiesen bzw. zurückgegriffen wird. Bei den Fachkräften sind das beispielsweise beim Adventskalenderritual stereotype Vorstellungen zu geschlechtlichen Farbpräferenzen, bei den Kindern zeigt sich das besonders bei der starren Geschlechtszugehörigkeit im kindlichen Rollenspiel. Gleichzeitig sollte jedoch nicht vernachlässigt werden, dass es sich dabei zum anderen stets um potenziell kontingente Herstellungsprozesse handelt, die auch durch Veränderungstendenzen und eigene Deutungsspielräume gekennzeichnet sind. So generierten die Kinder vor der gesellschaftlich wirksamen Folie der Zweigeschlechtlichkeit beispielsweise zahlreiche kreative Zwischenformen (*Jungenfan, Jungenmädchen,* etc.), die untereinander kollektiv anerkannt wurden.[249] Auch das Beispiel der Zuschreibungen an Mathias' Jacke hat gezeigt, dass es Spielräume der AkteurInnen zu geben scheint, um u. a. bestehende hierarchisierende Ungleichheitskonstruktionen in Form von geschlechterstereotypen Zuschreibungen entweder zu reproduzieren oder zu destabilisieren. Eine Veränderung von geschlechtlichen Bedeutungsdimensionen scheint folglich dann denkbar, wenn diese interaktiv anerkannt werden, wie es beispielsweise im Hinblick auf Mias Status des *Jungenfans* in der Einrichtung der Fall ist. Meines Erachtens ist daher im Besonderen ein ethnomethodologischer Fokus auf die Mikroebene der Interaktionen und auf Geschlecht als Prozesskategorie geeignet, um Veränderungspotenziale von Geschlechterkonstruktionen abzubilden. Denn gerade die Annahme der Kontingenz und eine nicht vorab vollzogene inhaltliche Markierung scheint offen dafür, Geschlecht sowohl auf Ebene der Konstruktion erster Ordnung der AkteurInnen inhaltlich flexibel zu *konstruieren* als auch auf Ebene der Konstruktionen zweiter Ordnung durch ForscherInnen deutungsoffen – d.h. nicht vorab bereits positiv oder negativ fokussiert – zu *re-konstruieren*.[250] Indem die Ethnomethodologie ihren Fokus auf die *interaktive* Konstruktion legt und Geschlecht nicht als *individuelle* Eigenschaft von einzelnen AkteurInnen versteht, scheint durchaus zumindest ein Bezug zu gesellschaftlichen Veränderungspotenzialen hergestellt.

Über die von Gottschall (1997) genannten kritischen Aspekte hinaus, wird häufig kritisiert, dass in ethnomethodologischer Perspektive Ungleichheit nicht bzw. nur schwer untersucht werden kann, da dieser Ansatz durch eine spezifische Indifferenz geprägt ist und auf Mikroebene ansetzt (vgl. Diehm et al. 2013, Abschnitt A.I.2.4.). Die Kritik, ein ethnomethodologischer Ansatz könne durch den Fokus auf Interaktionen Ungleichheit nicht in den

249 Auch Meyer (2015) verweist in ihrem Artikel auf solche Deutungsspielräume in ihren Ergebnissen.

250 Im Hinblick auf die Frage der Abbildung von gesellschaftlichen Veränderungstendenzen hinsichtlich der Kategorie Geschlecht könnten sich meines Erachtens beispielsweise Längsschnittstudien mit einer Perspektive auf Prozesse des doing gender als gewinnbringend herausstellen.

Blick nehmen, speist sich meiner Ansicht nach aus einem einseitigen Blickwinkel auf Ungleichheit, der diese als in erster Linie auf der Makroebene von Gesellschaft abbildbar definiert (vgl. Diehm et al. 2013). Eine solche Vorstellung stellt eine verkürzte Sichtweise darauf dar, wie Ungleichheit zum Thema werden und auf welchen Ebenen sie sich abbilden kann. Anhand meiner empirischen Ergebnisse wird sichtbar, dass es eine ethnomethodologische Perspektive trotz einer Distanzierung von der genannten Annahme einer Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie – entgegen der Kritik zahlreicher GeschlechterforscherInnen – durchaus ermöglicht, Ungleichheitskonstruktionen von AkteurInnen zu rekonstruieren. Auf der Ebene der Relevanzsetzungen der AkteurInnen des Feldes kann also Ungleichheit im Kontext der Geschlechterkonstruktionen sehr wohl in den Blick geraten, nämlich genau dann, wenn jene Geschlechterdifferenz *selbst* als hierarchisiert konstruieren (vgl. Abschnitt C.2.6. und C.4.6.). Das ethnomethodologische Merkmal der Indifferenz im Sinne einer wertfreien Betrachtung ist hierbei entgegen gängiger Kritik auch kein Hindernis im Forschungsprozess: Nur weil Ungleichheitskonstruktionen nicht (normativ) *bewertet* werden, heißt das nicht, dass sie nicht doch als solche *rekonstruierbar* sind.

Wenn man die Ausführungen von Wetterer (2003) und Tacke (2008) berücksichtigt, die im Besonderen für makrostrukturelle Kontexte einen Rückgang an geschlechtlichen Relevanzen konstatieren, lässt sich entgegen der von Diehm et al. (2013) vertretenen These, dass Ungleichheit vor allem makrostrukturell abbildbar ist, für Geschlecht aktuell eine eher gegenteilige Tendenz nachzeichnen. Denn im Kontext der genannten Debatte zu einer *Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis* sind es gemäß den Thesen von Wetterer (2003) und Tacke (2008) mittlerweile vor allem Interaktionen, in denen Ungleichheit (re)produziert wird. Demzufolge wäre gerade eine ethnomethodologische Perspektive auf Geschlecht als soziale Differenzierungspraktik in Interaktionen geeignet, um die Kontexte in den Blick zu nehmen, in denen besonders häufig unbewusste Ungleichheitskonstruktionen virulent werden (vgl. Abschnitt C.2.3. und C.2.7.).

Am Beispiel der Kritik von Diehm et al. (2013) an ethnomethodologischen Ansätzen lässt sich veranschaulichen, dass jegliche Kritik in der Regel standortgebunden ist, d.h. zu einem wesentlichen Anteil von den zugrunde gelegten Vorannahmen und Definitionen der KritikerInnen abhängt. So argumentieren Diehm et al. (2013) vor der Folie eines Verständnisses von Differenz im Sinne von Ungleichheit, wobei diese als vorwiegend makrostrukturell abbildbares Phänomen definiert wird. Daher wird an der Verortung des Doing-Gender-Ansatzes auf der Interaktionsebene bemängelt, dass hierdurch Ungleichheiten, die sich nicht in Interaktionen, sondern nur makrostrukturell abbilden lassen, nicht in den Blick geraten. Wenn diese Kritik zur Konturierung der Grenzen eines ethnomethodologischen Zugangs gedacht ist, teile ich diese durchaus. Diese Kritik darf jedoch nicht insofern missverstanden wer-

den, dass der ethnomethodologische Ansatz somit mangelhaft ist. Ich betone das deshalb, weil die Debatte zu ethnomethodologischen Ansätzen in der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung aktuell in Form einer Fokussierung auf Grenzen und Schwächen einseitig erscheint und den Eindruck erweckt, es ginge zumindest zum Teil um eine Degradierung. Eine mit einer solchen Intention verbundene Kritik würde jedoch nur dann Sinn ergeben, wenn damit implizit beansprucht würde, dass in ethnomethodologischer Perspektive *alle* Ebenen, auf denen Geschlecht wirksam werden kann, umfassend in den Blick geraten (sollten).[251] Diesen Anspruch kann jedoch kein Ansatz erfüllen, denn dies würde u. a. jegliche Standortgebundenheit und unumgängliche methodologische Erkenntnisgrenzen ausblenden. So ist jedwede Sicht auf soziale Zusammenhänge stets mit Komplexitätsreduktionen verbunden, wie sie Kelle (2009) anschaulich beschrieben hat. Folglich ist jede Perspektive auf einen Gegenstand notwendigerweise standortgebunden und begrenzt. Indem die (Erkenntnis-)Grenzen eines ethnomethodologischen Zugangs konturiert werden, vollzieht sich demnach keine *Schwächung* dieser Perspektive, sondern erfolgt eine unentbehrliche *Konkretisierung* dessen, was dieser Ansatz zu leisten vermag und was nicht. Würde eine solche Benennung von blinden Flecken bzw. Grenzen nicht vollzogen, sondern stattdessen ein vermeintlicher *Wahrheitsanspruch*[252] verfolgt, würde gerade ein ethnomethodologischer Ansatz seine eigene sozialkonstruktivistische Annahme, dass es schlichtweg keine *Wahrheit gibt*, konterkarieren. Demnach vermag es der verfolgte Doing-Gender-Ansatz tatsächlich nicht, eine Erklärung für makrostrukturelle Phänomene zu geben.[253] Folglich gibt es diverse Grenzen dessen, was ein Doing-Gender-Ansatz in den Blick zu nehmen vermag.

Ein wesentliches Fazit meiner Forschungserfahrungen lautet in diesem Zusammenhang, dass nicht alle Ebenen, auf denen Doing-Gender-Prozesse möglicherweise *theoretisch* herleitbar sind, auch *empirisch* rekonstruierbar sind. Hinsichtlich der Erkenntnisgrenzen eines ethnomethodologischen Ansatzes können somit zwei Ebenen unterschieden werden: Einerseits scheint es Grenzen dessen zu geben, was *theoretisch* in ethnomethodologischer Per-

251 In einer solchen Kritik wäre somit implizit die Forderung enthalten, *für alles* eine Erklärung zu haben und somit ein epistemologisches Primat als Zielfolie zugrundegelegt.

252 Wird für eine wissenschaftliche Position ein Primat konstatiert, d.h. wird für diese beansprucht, die alleinig *richtige* Perspektive zu sein, werden sowohl die räumlich-zeitliche Standortgebundenheit als auch die eigenen Erkenntnisgrenzen durch zwangsläufig selektive Entscheidungen sowohl auf Ebene der Methodologie als auch im Forschungsprozess ausgeblendet. Das gilt auch für Kritiken, die nur vor der Folie eines indirekt unterstellten Anspruchs nach einem epistemologischen Primat Sinn ergeben würden.

253 Etwas überspitzt könnte man sagen: Es scheint jedoch in der Natur der Sache zu liegen – unabhängig davon, ob für qualitative oder quantitative Forschung –, dass keine Aussagen über Dinge generiert werden können, die aufgrund der spezifischen Anlage und notwendigerweise selektiven Methodik erst gar nicht in den Blick geraten.

spektive untersucht werden kann. Andererseits bestehen offenbar Grenzen in Bezug darauf, was von dem theoretisch Hergeleiteten letztlich *empirisch* zugänglich ist.

4.2 Grenzen und Reichweite der empirischen Studie

Im Folgenden geht es um Grenzen und die Reichweite meiner *spezifischen* Studie. Während in theoretischen Diskussionen zu *doing gender* beispielsweise häufig die Rede davon ist, dass sich geschlechtliche Konstruktionsprozesse durch Inkorporierung in den Körpern materialisieren (vgl. Abschnitt A.I.2.2. und A.I.2.3.), waren solche Materialisierungen meiner Beobachtung nicht zugänglich[254], demzufolge können hierzu keine empiriebasierten Aussagen getroffen werden. Hier ist das Zugänglichkeitsproblem und die Herausforderung des Fremdverstehens angesprochen (vgl. Abschnitt B.I.1.3.). So vermied ich es im Sinne eines reifizierungssensiblen Vorgehens in der Regel, geschlechtliche Muster anhand von Beobachtungen zu rekonstruieren, in denen die AkteurInnen des Feldes nicht selbst das Thema Geschlecht versprachlichten. Hier berufe ich mich auf eine ethnomethodologische Grundannahme, der zufolge „die interaktive Konstruktion des Sozialen […] vor allem über Sprache [läuft], d.h. im Rahmen der Interaktion anhand von sprachlichen und nicht-sprachlichen Symbolen" (Kruse 2014, S. 28) vollzogen wird (vgl. Abschnitt B.I.2. und 3.). Das ist beispielsweise ein wesentlicher Grund dafür, dass fast ausschließlich Geschlechterkonstruktionen von Kindern aus der Kindergartengruppe und nicht von Krippenkindern rekonstruiert wurden.[255] Denn aufgrund der Reifikationsproblematik ergab sich eine erhöhte Schwierigkeit, Geschlechterkonstruktionen von Krippenkindern zu rekonstruieren, da gerade die kleineren Kinder häufig nur wenig sprechen konnten.[256] Mein Fokus auf die verbalisierten Geschlechterkonstruktionen darf demzufolge nicht insofern falsch verstanden werden, als dass ich andere,

254 Reckwitz (2008) hält in diesem Zusammenhang u. a. fest: „Gegenwärtige soziale Praktiken – vom Geschlechterverhalten bis zu Organisationsroutinen – sind gewissermaßen zur einen – der materialen – Seite der Wahrnehmung verblüffend direkt zugänglich, durch visuelle und auditive Perzeption vonseiten des Forschers in außergewöhnlicher ‚Unmittelbarkeit' erreichbar, in ihrer Körperlichkeit und Artefaktabhängigkeit ‚präsent' und damit anwesend. Allerdings ist die zweite und letztlich für eine sinnrekonstruktive Analyse irreduzible Seite der Praktiken, nämlich das dort enthaltene, inkorporierte Wissen, per definitionem nicht direkt über Wahrnehmung oder das Verstehen von Äußerungen zugänglich – sonst wäre es schließlich nicht implizit" (Reckwitz 2008, S. 195f., Herv. i. O.).

255 Ein weiterer Grund ist, dass ich meine teilnehmende Beobachtung primär in der Kindergartengruppe durchgeführt habe, da ich hier im Unterschied zur Krippengruppe von allen Kindern die schriftliche Erlaubnis der Eltern zum filmen und schriftlichen Erheben erhalten hatte.

256 An dieser Stelle ließe sich gut die Methodendiskussion zur Frage „Aus der Perspektive des Kindes?" anschließen (vgl. u.a. Honig et al. 1999).

implizitere Relevanzen im Feld ausschließe. Etwaige weitere geschlechtlich konnotierte Relevanzen sind mir allerdings im Hinblick auf die in dieser Studie ausgeführten methodisch-methodologischen Grundlagen und im Sinne eines reifizierungssensiblen Vorgehens mit meinem spezifischen methodischen Vorgehen empirisch nicht zugänglich (vgl. Abschnitt A.I.2.). Es handelt sich demnach bei meinem spezifischen Forschungsfokus notwendigerweise um einen selektiven Blick, der einen Ausschnitt der geschlechtlichen Relevanzsetzungen im Feld rekonstruieren kann und keine Aussage über potenzielle weitere zu geben vermag. Daraus ergibt sich, dass die Grenzen meiner Erkenntnisse nicht auf Begrenzungen des Feldes zurückzuführen sind, sondern notwendigerweise auf den erkenntnistheoretischen Grenzen der von mir gewählten Methode bzw. den Grenzen des Fremdverstehens basieren. Ein wesentlicher Vorteil meines Fokus auf die mal mehr mal weniger implizit geäußerten Relevanzsetzungen der FeldakteurInnen ist allerdings, dass die Thematisierungen der AkteurInnen diverse Rückschlüsse auf die impliziten Bedeutungsdimensionen ihrer Praktiken offerieren und so Zugänge zu *dem Sinn hinter dem Sinn* erst ermöglicht werden (vgl. Kruse 2014). So zeigte sich gerade auf Ebene der Verbalisierungen der Fachkräfte beispielsweise, dass ihnen häufig nicht bewusst war, welche geschlechtlichen Sinndimensionen sie darin konstruieren.

Alles in allem schien mir das Wagnis groß – analog meiner Kritik an dem Vorgehen von Röhner (2007) in ihrer Studie zu Spielpräferenzen bei Kindergartenkindern – geschlechtliche Relevanzen von außen an die Situationen heranzutragen und diese vor der Folie eigener Vorannahmen zu rekonstruieren. So bestand das Risiko, dass durch ein solches Vorgehen im Grunde mehr über mein eigenes geschlechtliches Relevanzsystem und gesellschaftlich wirksame Stereotype ausgesagt wäre, als über das untersuchte Feld. Dieser Aspekt wird gerade in frühpädagogischen Studien zu wenig reflektiert (vgl. Abschnitt A.II.1.). In Untersuchungen zu Geschlecht besteht folglich die Gefahr, dass kollektive Vorstellungen zu Geschlecht als Folie an Einzelfälle herangetragen werden und so gegebenenfalls lediglich kollektiv wirksame Geschlechterstereotype reproduziert werden, ohne dass Erkenntnisse darüber generiert werden, welche Relevanz die untersuchten AkteurInnen dem Thema *selbst* verleihen würden. Aufgrund dieser Vorbehalte wurden in der vorliegenden Studie beispielsweise keine Themen wie vermeintlich geschlechtlich konnotierte Kleidungspräferenzen o.Ä. berücksichtigt. Zwar lässt sich als These aufstellen, dass vermutlich auch auf dieser Ebene von den AkteurInnen geschlechtliche Relevanzsetzungen konstruiert werden, da dies eine (gesellschaftlich) gängige geschlechtliche Praktik darstellt. Deren empirische Rekonstruktion scheint mir jedoch schwierig, wenn die AkteurInnen nicht selbst

Bezug darauf nehmen.[257] Eine solche von außen angelegte Folie – die man auch als Reifikation bezeichnen kann – zeigte sich beispielsweise seitens der Fachkräfte während des Adventskalenderrituals: Die *Passung* zwischen Rosa und Riekes Mädchensein wurde aufgrund einer gesellschaftlich kollektiv unterstellten Farbpräferenz vorausgesetzt, ohne dass diese Annahme am *Einzelfall* Rieke gespiegelt wurde.

Wenngleich häufig gerade für die Ethnographie beansprucht wird, sie sei diejenige Methode, die schwer zugängliche, implizite Bedeutungsdimensionen und die Schweigsamkeit des Sozialen aufzubrechen vermag, scheinen mir im Hinblick auf ein reifizierungssensibles Vorgehen auch hier deutliche Grenzen der empirischen Zugänglichkeit und des Fremdverstehens zu bestehen (vgl. Abschnitt B.I.3.). Im Kontext der Reifizierungsdebatte und hinsichtlich der Betonung eines Fokus auf Relevanzsetzungen des Feldes ließe sich hier eine erkenntnistheoretische Diskussion analog der Kritik im Rahmen der „Krise der ethnographischen Repräsentation" sinnvoll anschließen (vgl. Abschnitt B.I.4.3.). So wäre beispielsweise zu fragen, welchen erkenntnistheoretischen Stellenwert eine sprachliche Verfasstheit nicht nur für die Datenmaterialien der ForscherInnen, sondern auch im Hinblick auf die Zugänglichkeit von Geschlechterkonstruktionen von AkteurInnen einnimmt. Übergeordnet wäre darüber hinaus zu diskutieren, wo weitere methodische und methodologische Grenzen der empirischen Zugänglichkeit von Prozessen des *doing gender* liegen, wenn man reifizierungssensibel vorgehen möchte. Im Rahmen meiner Arbeit ist der Forschungsfokus auf Prozesse des *doing gender*[258] demgemäß nicht mehr und nicht weniger als eine perspektivische Verengung auf Geschlecht im Sinne eines spezifisch eingegrenzten Forschungsgegenstands, der sich aus meinem empirischen Erkenntnisinteresse ergibt. In diesem Zusammenhang sei zusätzlich darauf verwiesen, dass ich mittels der rekonstruierten Muster, die Geschlecht als produktive Ressource für die Kinder erscheinen lassen, daher auch nicht negieren kann, ob nicht auch weitere als die rekonstruierten *ungleichheitsrelevanten* Aspekte für die Kinder eine Rolle spielen und Geschlecht beispielsweise nicht auch im Sinne einer Begrenzung oder als nicht überwindbare Barriere empfunden

257 Im Hinblick auf Kleiderpräferenzen ließe sich beispielsweise ja auch fragen, ob potenzielle geschlechtliche Konnotationen von den Kindern selbst intendiert werden, oder die getragene Kleidung nicht doch vielmehr Relevanzsetzungen von u.a. Eltern abbilden. Nur weil jemand entsprechende Kleidung trägt, sagt dies noch nichts darüber aus, ob auch diese Person *selbst* eine geschlechtliche Relevanz damit verknüpft. So lassen sich beispielsweise im Hinblick auf Säuglingskleidung schon deutliche, farbstereotype Zuordnungen nachzeichnen, die für die Kinder selbst sehr wahrscheinlich überhaupt keinen Stellenwert haben.

258 Mit Verweis auf Berger und Luckmann sowie Schütz konstatiert Kotthoff (2002) daher völlig zu Recht, dass „[s]owohl ‚doing gender' als auch ‚undoing gender' […] keine Alltagskategorien der Gesellschaftmitglieder [sind], sondern wissenschaftliche Konstruktionen ‚zweiter Ordnung' im Sinne von Schütz" (Kotthoff 2002, S.7, Herv. i. O.).

wird. Im Rahmen meiner Erhebung und anhand meiner Analysen ließ sich diese mögliche Perspektive jedoch nicht rekonstruieren.

KritikerInnen, die aus einer ungleichheitssensiblen Perspektive heraus argumentieren, könnten meiner Studie entsprechend der Kritik an ethnomethodologischer Forschung unter Umständen vorwerfen, dass ich gesellschaftlich wirksame Machtasymmetrien bei meinen Analysen und Rekonstruktionen außer Acht lasse und diese dadurch zu wenig Berücksichtigung finden. Dem möchte ich entgegenhalten, dass innerhalb meines ethnomethodologisch geprägten Forschungsfokus' nur das rekonstruierbar ist, was an Relevanzsetzungen und Bedeutungsdimensionen durch die AkteurInnen *selbst* eingebracht wird. Mein spezifischer Zugang bietet im Unterschied zu ungleichheitssensiblen Ansätzen die Möglichkeit, Geschlecht in erster Linie als eine Differenzierungsdimension anzusehen, die weder *per se* problematisch noch positiv im Sinne von Anerkennung konnotiert ist. Demzufolge scheint mir ein Doing-Gender-Ansatz aktuell einer der Zugänge zu sein, die am besten geeignet sind, um in Forschungsprojekten reifizierungssensibel vorzugehen.

Mit Blick auf die Reichweite und die Grenzen meines Zugangs distanziere ich mich daher auch von generalisierenden Aussagen wie beispielsweise der von Kuger et al. (2011), die auf Basis ihrer Studienergebnisse allgemeingültige Schlüsse über den Stellenwert von Geschlecht in Kindertageseinrichtungen formuliert haben. Einen zentralen empirischen Mehrwert meiner Studie sehe ich hingegen darin, mit Rekurs auf die Ethnomethodologie diverse Muster zur Geschlechterdifferenzierung im Feld einer Kindertageseinrichtung rekonstruiert zu haben, die als ein weiteres Puzzleteil im Hinblick auf das Verständnis von sozialer Wirklichkeit angesehen werden können. Das heißt, ich verfolge mit dem Beitrag meiner empirischen Ergebnisse keinen Anspruch im Sinne eines *so ist es,* sondern vielmehr im Sinne von *so ist es auch*, ich konstatiere also keinen allgemeinen Geltungsanspruch im Hinblick auf die Relevanz von Geschlecht im Feld der Kindertageseinrichtung.

Dies ist auch ein wesentlicher Grund dafür, warum es aus meiner Sicht wissenschaftlich unredlich wäre, anhand der rekonstruierten Ergebnisse zu Geschlecht Implikationen für pädagogische Praxis und deren Verbesserung zu formulieren. Die rekonstruierten Muster als Abbild allgemeingültiger Muster zu Geschlechterdifferenzierung im Feld der Kindertageseinrichtungen *an sich* darzustellen wäre wissenschaftlich unangemessen. Dies würde einerseits der Komplexität sozialer Wirklichkeit widersprechen und wäre zudem andererseits mit einem impliziten Wahrheitsanspruch für die Ergebnisse verbunden. Vielmehr dienen die Ergebnisse als Hinweis für die Kontingenz und potenzielle Deutungsoffenheit von Geschlecht. Hier grenze ich mich bewusst von eindimensional ausgerichteten Perspektiven auf Geschlecht ab, die aktuell die frühpädagogischen Debatten prägen. So liegt der Erkenntniswert meiner empirischen Untersuchung für die Erziehungswissenschaft in der am Beispiel der einzelnen, rekonstruierten Muster nachgezeichneten Variabi-

lität und Komplexität dessen, wie Geschlecht zum Thema werden kann. Dadurch offeriert meine Studie eine alternative bzw. ergänzende Perspektive auf die Kategorie Geschlecht, als derzeit in der Frühpädagogik üblich. Das heißt, die unter Abschnitt C rekonstruierten Muster sind nicht zu generalisieren, mit ihrer Hilfe lassen sich allerdings u. a. einzelfallübergreifende Leerstellen, Intransparenzen, Schwierigkeiten und erkenntnistheoretische Herausforderungen im Zusammenhang mit der Kategorie Geschlecht im Kontext normativer Vorgaben und aktueller frühpädagogischer Geschlechterdebatten ableiten, die es zukünftig theoretisch und empirisch fundierter disziplinär zu bearbeiten gilt.

Eine weitere Begrenzung der Sichtweise auf Geschlecht in meiner Studie ist die unikategoriale Ausrichtung des Forschungsfokus. Damit unterscheidet sie sich von Ansätzen, die Geschlecht gemeinsam mit anderen sozialen Differenzkategorien in den Blick nehmen (vgl. Abschnitt A.II.1.). Meine Perspektive auf Geschlecht als unikategoriale Differenzlinie darf jedoch nicht insofern falsch verstanden werden, dass ich eine Perspektive auf mehrere Differenzlinien abwerten möchte oder als nicht sinnvoll erachte. So gilt auf methodologischer Ebene für die wissenschaftliche Kategorie Geschlecht, dass viele der im Kontext von Intersektionalität, Heterogenität und Diversity genannten Problemstellungen auf theoretisch-konzeptioneller Ebene differenziert reflektiert und thematisiert werden und einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, neue Erkenntnisse zu Geschlecht und dessen Verflechtungen mit anderen Differenzlinien zu generieren (vgl. Abschnitt A.I.5.). Allerdings kann für entsprechende Forschungsbemühungen zur Verschränkung von verschiedenen Differenzkategorien u. a. konstatiert werden, dass diese häufig ihren eigenen methodologischen Grundannahmen nicht gerecht werden, da anscheinend empirisch nur schwer erfassbar ist, was vorab theoretisch hergeleitet wurde.[259] In diesem Sinne kritisiert beispielsweise Walgenbach (2014) empirische Studien, die sich einem Intersektionalitätsansatz verpflichtet sehen (vgl. Abschnitt A.I.1.5.).

Durch die unikategoriale Ausrichtung vermag meine Studie keine Aussage darüber zu treffen, wie ein Zusammenspiel mehrerer Differenzlinien empirisch nachgezeichnet werden könnte. Im Hinblick auf mein Datenmaterial wäre es allerdings sicher spannend, vor allem die Verschränkung der Kategorien Generationalität[260] und Geschlecht näher zu betrachten. Denn

259 Hier zeigt sich die analoge Problematik hinsichtlich der von mir getroffenen Unterscheidung zwischen *theoretisch herleitbaren* und *empirisch zugänglichen* Prozessen des *doing gender*. Es wird sichtbar, dass nicht alles, was erkenntnistheoretisch plausibel hergeleitet, auch überzeugend empirisch in den Blick genommen werden kann.

260 So spielte die Kategorie Generation im Rahmen meiner ausführlichen Sequenzanalysen häufig eine zentrale Rolle. Am Beispiel der Adventskalenderritualsequenz wird das deutlich, da eine Kluft zwischen den Kindern und Erwachsenen nachgezeichnet werden kann. So heißt es im Hinblick auf die Durchführung des Rituals in meinen Analysen: „Insgesamt

meine empirischen Rekonstruktionen verweisen darauf, dass die Schatzinsel nicht nur auf struktureller Ebene durch eine generationale Ordnung geprägt ist, sondern dass diese Ordnung auch auf der Ebene der Interaktionen einen großen Einfluss auf Geschlechterkonstruktionen in der Einrichtung hat. Eine der Thesen lautet hier, dass die dem Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit geschuldete fachliche Haltung der Fachkräfte (*wir behandeln alle gleich*) sich aus dem generational geprägten pädagogischen Verhältnis ergibt.[261] Daher könnte es spannend sein, gegebenenfalls eine Sekundäranalyse meiner Daten hinsichtlich der Verschränkung mehrerer Differenzkategorien anzuknüpfen, denn obgleich ich einen unikategorialen Fokus auf den Alltag in der Schatzinsel gelegt habe, zeigen sich in den Materialien neben den geschlechtlichen diverse andere Differenzkonstruktionen.[262] Im Hinblick auf die unikategoriale Ausrichtung zeigen sich folglich Analogien zu inhaltlichen Vorabmarkierungen von Geschlecht: Indem ich meinen Fokus *allein* auf Geschlecht lege, grenze ich meine Sichtweise von vornherein notwendigerweise ein. Indem ich dies transparent mache und nicht negiere, dass diese Perspektive zwangsläufig den pädagogischen Alltag simplifiziert, handelt es sich demnach um eine Komplexitätsreduktion (vgl. Kelle 2009) meines Zugangs im Sinne einer Konturierung der gewählten Forschungsperspektive auf Geschlecht.

Im Kontext der Studie steht eine weitere Perspektivbegrenzung auf Geschlecht zu Debatte, die sich bereits im Titel nachzeichnen lässt: Indem ich dem Titel nach Praktiken der „Geschlechter*differenzierung* in der Kindertageseinrichtung“ untersuche, setze ich streng genommen das Vorhandensein von Differenzen bereits als Vorannahme relevant. Im Verlauf der Studie

zeigt sich neben einer starken Vorstrukturierung durch die Fachkräfte eine deutlich erwachsenenzentrierte Perspektive in Bezug auf die Umsetzung des Rituals. Es scheint nicht wichtig, ob Rieke versteht, wie ihr geschieht. Bedeutsamer scheint die Einhaltung und Umsetzung der Ritualabfolge. Zwar deuten die unterschiedlichen Praktiken der *Kitagruppe* und der *Krippengruppe* darauf hin, dass die kindliche Perspektive zumindest bei der Planung im Hinblick auf vorhandene Kompetenzen der Kinder zur Teilhabe am Geschehen von den Fachkräften reflektiert wurde. Im weiteren Verlauf wird jedoch bis auf die Situation des Tröstens keine Kindzentrierung sichtbar. So würden Wulf und Zirfas (2007) hier auch weniger von einem Ritual sprechen, sondern vielmehr von einer Aufführung. Die Autoren grenzen Rituale als wiederholbare Geschehnisse zwischen AkteurInnen von einer Aufführung im Sinne eines Geschehnisses zwischen AkteurInnen und Zuschauern ab (vgl. ebd. S. 17). Eine deutliche Erwachsenenperspektive zeigt sich auch in den Bewertungen von den beiden Fachkräften Vanessa und Natascha im Kontext von Geschlechtlichkeit.“

261 So lautet meine These, dass Kindertageseinrichtungen u. a. strukturell generational geprägte Räume sind – was sich bereits am Namen *Kinder*tageseinrichtungen ablesen lässt – die sich durch generational begründete pädagogische Beziehungen auszeichnen. Die Einnahme einer fachlichen Haltung ist in dieser Logik demnach immer auch ein Rekurs auf generationale Unterschiede.

262 Um diesbezüglich empirisch fundierte Aussagen treffen zu können, müssten die Materialien allerdings erst ausführlich analysiert werden.

stellte sich mir im Kontext meiner reifizierungssensiblen Vorgehensweise und im Rahmen von Selbstreflexionsprozessen in qualitativ-rekonstruktiver Forschungslogik daher die Frage, ob eine solche Vorannahme dem der Studie zugrundegelegten sozialkonstruktivistischen Ansatz widerspricht, der nicht von einer bereits der Situation vorgängigen Differenz ausgeht, sondern diese als das *Ergebnis* von *Prozessen* der Differenzierung ansieht (vgl. hierzu ausführlich Abschnitt A.I.2.3.-2.4.). Daran anknüpfend stellte sich mir die Frage, ob der Titel meiner Studie nicht – perspektivisch offener – „Geschlechter*konstruktionen* in der Kindertageseinrichtung" lauten müsste, um nicht nur Differenzierungen *zwischen* Geschlechtern zu fokussieren. Hier offenbart sich eine wesentliche Herausforderung, wenn Geschlecht wissenschaftlich in den Blick genommen wird. So ist der Rekurs auf Geschlecht stets implizit mit einem Rekurs auf *etwas zu Unterscheidendes* verknüpft.[263] Das erkenntnistheoretische Dilemma ist hier, dass selbst in der Perspektive auf Prozesse der Geschlechter*differenzierung* im Grunde bereits vom Ergebnis her gedacht wird, nämlich von Differenzen zwischen Geschlechtern. Hier scheint mir für einen ethnomethodologischen Doing-Gender-Ansatz zumindest partiell das gleiche Dilemma relevant, das Hopfer und Leonhard (1996) für dekonstruktivistische Ansätze konstatiert haben: „Selbst der radikalste Versuch, den Dualismus in Frage zu stellen, führt letztlich nicht dazu, sich gedanklich von ihm zu befreien. In der totalen Negation des Geschlechterdualismus liegt gerade der dauernde Bezug auf ihn; ohne eine, freilich nur negative, Bezugnahme auf den Dualismus, macht die Absetzung nämlich keinen Sinn" (ebd., S. 18, vgl. Abschnitt A.I.2.5.). Allerdings unterscheidet sich ein Doing-Gender-Ansatz von dekonstruktivistischen Ansätzen, die das System der Zweigeschlechtlichkeit zu überwinden versuchen, und von Perspektiven auf Geschlechter*differenz* dadurch, dass ein ethnomethodologischer Fokus auf Geschlechter*differenzierung* zwar auch das Kriterium *Differenz* als Dreh- und Angelpunkt der Kategorie Geschlecht voraussetzt. Ein solcher deskriptiver Fokus ist jedoch nicht zwangsläufig im System der Zweigeschlechtlichkeit verhaftet, da geschlechtliche Differenzierungsprozesse letztlich ergebnisoffen gedacht werden müssen. Die meiner Studie zugrundegelegte Vorannahme einer Relevanz von geschlechtlichen *Differenzierungsprozessen* ist demgemäß nicht gleichzusetzen und somit falsch zu verstehen als eine notwendige Perspektive auf Geschlechter*differenz* im Sinne einer statischen Ordnung bzw. lediglich im Hinblick auf das System der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. hierzu Abschnitt A.I.2.4.). Denn während eine Perspektive auf Geschlechterdifferenz in der Regel auf die sich gegenseitig *ausschließenden* Pole männlich und weiblich

263 Eine interessante erkenntnistheoretische Frage wäre in diesem Zusammenhang, ob Geschlecht mehr ist als nur eine Differenzkategorie und wenn ja, was Geschlecht dann kennzeichnet. Oder anders: ist *doing gender* immer *doing Geschlechterdifferenz*? Dies muss jedoch an anderer Stelle diskutiert werden.

rekurriert, schließt eine Perspektive auf Differenzierungen flexible Deutungen zu Geschlecht und fließende Grenzen und Kontinuitäten nicht aus.[264] Das wird am Beispiel der flexiblen geschlechtlichen Zwischenformen der Kinder deutlich, die vom Mädchen zum *Jungenfan* oder von den *Jungenmädchen* zu den *Mädels im Jungenteam* wechseln. Hier zeigt sich, dass solche flexiblen Deutungen unter den Kindern kollektiv anerkannt sind und ihre geschlechtlichen Konstruktionen in einem lediglich bipolaren System der Zweigeschlechtlichkeit weder anerkannt noch analysierbar wären.

Letztlich entschied ich mich dafür, im Titel an der Ursprungsformulierung Geschlechter*differenzierung* festzuhalten. Denn wenn von Geschlecht die Rede ist, ist analog dem Zitat von Hopfner und Leonhard (1996) implizit oder explizit stets ein Verweis auf Differenz enthalten, auch wenn in einem ethnomethodologischen Ansatz inhaltlich kontingent ist, woran die Differenz im Rahmen der Konstruktionen letztlich festgemacht wird. Des Weiteren verweisen meine Ergebnisse darauf, dass sich Geschlechterkonstruktionen nicht im luftleeren Raum vollziehen, sondern in gesellschaftlich-kulturell vorgeprägten Kontexten erfolgen. So zeigen sich auf der Ebene der empirisch konstruierten Muster zwar flexible Deutungsspielräume und unterschiedliche Vorstellungen dessen, was mit Geschlechtlichkeit inhaltlich und situativ verknüpft wird, aber der Rekurs auf die für unsere Gesellschaft wirksame Folie der Zweigeschlechtlichkeit lässt sich nicht leugnen und bildet für viele Muster die Ausgangsfolie, vor der die situativen Geschlechterkonstruktionen hergestellt werden. Darüber hinaus warnt beispielsweise auch Rendtorff (2000) vor einer „zentrale[n] Mißverständlichkeit“ (ebd., S. 45) im Hinblick auf die Annahme, dass Geschlecht konstruiert sei, wenn damit die Vorstellung einer lediglich *scheinbaren Geschlechterdifferenz* einhergehe und unterschätzt würde, „in welcher Weise sich Konstruktionsprozesse in den Leib, in das Denken der Individuen, in die Kultur und ihre Übereinkünfte einschreiben“ (ebd., S. 46).[265] Die gesellschaftlich-kulturelle Bedeutsamkeit geschlechtlicher Kategorien als soziale Realität zu leugnen und diese vermeiden zu wollen, scheint mir normativ aufgeladen und dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse meiner Fragestellung im Weg zu stehen. Zweigeschlechtlichkeit diente in der vorliegenden Studie demnach als die Vorannahme einer gesellschaftlich-kulturell wirksamen Folie, vor deren Hintergrund Geschlechterdifferenzierungen von Kindern, Fachkräften und Eltern im Feld einer Kindertageseinrichtung mit deren situativ konstruierten Bedeutungsdimensionen empirisch in den Blick genommen wurden und vor der

264 Hier zeigt sich folglich ein wesentlicher Unterschied zu dekonstruktivistischen Ansätzen, deren Ausgangspunkt in Anlehnung an Derrida die Annahme der Binarität von Geschlecht ist (vgl. Rendtorff/Moser 1999 und ausführlich hierzu Abschnitt A.I.1.4.).

265 Vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt A.I.2.2.

sie erst erklärbar sind.[266] Die dieser Annahme zugrunde liegende These ist, dass es keine rekonstruierbaren Geschlechterkonstruktionen zu untersuchen gäbe, wenn Geschlechterdifferenz keine gesellschaftlich relevante Kategorie wäre.

Als eine weitere potenzielle Begrenzung meiner Studie könnte diskutiert werden, inwiefern man bei meiner Dissertation von einer ethnographischen Studie *im engeren Sinne* sprechen kann. So definiert Hitzler (2011) Ethnographien als „Forschungsprogramm[e]", die in erster Linie darauf abzielen, „andere Lebensweisen, Lebensformen, Lebensstile sozusagen ‚von innen' her zu verstehen, d.h. ‚fremde Welten' auf ihren Eigen-Sinn hin zu erkunden" und die „stark *deskriptiv* orientiert" sind (Hitzler 2011, S. 48, Herv. i. O.). Dies habe ich zwar in der Form so auch für die geschlechtlichen Eigenlogiken in der Kindertageseinrichtung Schatzinsel vollzogen. Da neben meinem ethnographischen Vorgehen allerdings gerade bei der Diskussion übergeordnete Inhalte eine Rolle spielten und ich von der konkreten Praxis in der Schatzinsel abstrahiert habe, könnte das Label *Ethnographie* im Hinblick auf meine Studie kontrovers diskutiert werden. Allerdings entsprechen sowohl mein methodisches Vorgehen in Form einer vierzehnmonatigen teilnehmenden Beobachtung als auch die Annäherungen an das Feld sowie das Forschungsinteresse, kulturelle Praktiken im Hinblick auf geschlechtliche Relevanzsetzungen deskriptiv in den Blick zu nehmen, einer ethnographischen Forschungslogik. Auch meine Distanzierung von einer evaluativen Perspektive auf pädagogische Praxis ist gemeinhin kennzeichnend für ethnographische Zugänge. So konstatiert Kelle (2004b):

266 Entgegen der Positionierung zahlreicher GeschlechterforscherInnen, die in dekonstruktivistischer Tradition mit ihren theoretischen und empirischen Arbeiten eine Überwindung der Zweigeschlechtlichkeit anstreben (vgl. Abschnitt A.I.1.3.-1.4.), ist mit meiner Arbeit keine solche Ambition verbunden. Diese Aussage darf nicht insofern falsch verstanden werden, als ob ich ein Primat, einen nicht infrage zu stellenden Status oder eine Ausschließlichkeit für die gesellschaftlich-kulturelle Wirksamkeit von Zweigeschlechtlichkeit proklamiere. Ausgehend von einer sozialkonstruktivistischen Perspektive halte ich diese für unsere Gesellschaft wirksame soziale Realität für kulturell-gesellschaftlich konstruiert und nicht für unveränderbar. Dem Prinzip der Kontingenz folgend, halte ich auch andere Differenzierungsoptionen potenziell für möglich und nicht zwangsläufig von vornherein für weniger sinnvoll. Die Betonung der Distanzierung erfolgt vielmehr aus der Motivation, an dieser Stelle deutlich zu machen, dass mit dieser Studie im Sinne der deskriptiven Logik keine (feministischen oder politischen) Ambitionen im Hinblick auf die Veränderung der gesellschaftlichen Relevanz von Zweigeschlechtlichkeit verbunden sind, wie sie für einige AutorInnen im Kontext der Geschlechterforschung leitend sind (vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt A.I). Der häufig an ethnomethodologischen Ansätzen geäußerten Kritik, diese seien unpolitisch, würde ich folglich nicht widersprechen (vgl. Abschnitt A.I.2.5.). Meines Erachtens ist diese politische Indifferenz allerdings als eine Stärke des Ansatzes zu verstehen, da so Dimensionen von Geschlecht in den Blick geraten können, die in einer politisch motivierten Perspektive potenziell vernachlässigt würden.

> „Das Verhältnis von Ethnographie und Pädagogik kann zunächst so charakterisiert werden, dass die Ethnographie ‚pädagogische Kulturen' nicht unmittelbar in Hinblick auf eine Evaluation der Theorie-Praxis-Vermittlung und Erreichung normativer Ziele fokussiert, sondern gewissermaßen neutraler, als kulturelle Praxis, deren Verfahren, symbolische Ordnungen sowie institutionelle Arrangements es – auch jenseits pädagogischer Absichten – detailliert und *in situ* zu erforschen gilt […]" (ebd., S. 638).

Hier zeigen sich deutliche Anknüpfungspunkte, weshalb es aus meiner Sicht falsch wäre, bei meiner Dissertation nicht (auch) von einer ethnographischen Studie zu sprechen. Auch die methodologischen Grundlagen im Sinne des ethnomethodologischen Konstruktivismus nach Knorr-Cetina (1989) drängten eine ethnographische Vorgehensweise geradezu auf (vgl. Abschnitt B.I.1. und I.2.). Da jedoch auch theoretische Auseinandersetzungen mit (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterdebatten einen wesentlichen Anteil der vorliegenden Arbeit ausmachen und die empirischen Ergebnisse für eine übergeordnete Diskussion von Geschlecht auf Ebene der Frühpädagogik herangezogen werden, erscheint es angemessener, im Ganzen von einer *qualitativ-rekonstruktiven* Ausrichtung zu sprechen. So handelt es sich bei der vorliegenden Dissertationsstudie empirisch um eine Ethnographie zu Praktiken der Geschlechterdifferenzierung im Alltag einer Kindertageseinrichtung, die in Kombination mit theoretisch hergeleiteten, aktuellen Thematisierungskontexten zu Geschlecht in Diskursen der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung und im Kontext der Frühpädagogik eine qualitativ-rekonstruktive Studie bilden.

5. Fazit und Ausblick: Anregungen für eine erziehungswissenschaftliche Diskussion zu Geschlecht in der Pädagogik der frühen Kindheit

Im Folgenden möchte ich abschließend kurz die Intentionen und Ziele meiner Studie zusammenfassen. Neben der Bereitstellung empirischer Erkenntnisse zu Geschlechterkonstruktionen von unterschiedlichen AkteurInnengruppen im Feld der Kindertageseinrichtung, die eine Forschungslücke in der frühpädagogischen Grundlagenforschung schließen helfen und einen Einblick in die Vielfalt möglicher Geschlechterkonstruktionen bieten, stand eine theoretische Auseinandersetzung mit der Art und Weise im Zentrum, wie Geschlecht im Feld der Kindertageseinrichtungen derzeit frühpädagogisch thematisiert wird. In diesem Zusammenhang verstehe ich frühpädagogische Geschlechterdebatten als normativ geprägte Räume, in denen Verhandlungen darüber stattfinden, wie (begrenzt) Geschlecht zum Thema wird und werden kann. Während die Kategorie Geschlecht derzeit zwar bildungspolitisch gerade im Hinblick auf eine institutionell verankerte Berücksichtigung im frühpädagogi-

schen Feld in vielen Bereichen an Relevanz gewinnt – hier sei exemplarisch die mit mehreren Millionen geförderte länderübergreifende Initiative „Mehr Männer in Kitas“ genannt –, sind empirische und theoretische Auseinandersetzungen mit der Thematik Geschlecht nach wie vor rar.

Des Weiteren habe ich aufzeigen können, dass aktuelle Debatten zu Geschlecht im Feld der Kindertageseinrichtungen von präskriptiven Vorannahmen und inhaltlichen Relevanzsetzungen geprägt sind, die sich zwischen einer *per se* vorausgesetzten Markierung von Geschlecht als potenzieller Problemkategorie und/oder als individueller Ressource bewegen. Unabhängig davon, ob Geschlecht eher problematisiert oder als produktives Merkmal von Individuen propagiert wird, orientieren sich die auf den ersten Blick konträren Ausrichtungen offenbar vor allem an der gemeinsamen Frage, wie Geschlecht in Bildungsinstitutionen verhandelt werden *sollte* und nicht wie Geschlecht in pädagogischer Praxis verhandelt *wird*. Eine angestrebte Zielfolie zum Umgang mit Geschlecht dient übergeordnet und kontextunabhängig folglich sowohl in Ungleichheitsperspektive als auch in Anerkennungskontexten als Dreh- und Angelpunkt der theoretischen und empirischen Betrachtungen frühpädagogischer Praxis. Dabei wird in frühpädagogischen Geschlechterdebatten Geschlecht in der Regel im Sinne von Unterschieden *zwischen* Jungen und Mädchen zum Thema. Eine fast ausschließliche Perspektive auf Geschlechter*differenzen* lässt sich sowohl für empirische Studien als auch für die Bildungs- und Orientierungspläne des Elementarbereichs und Praxisveröffentlichungen als Primat nachzeichnen. Bereits von vornherein angenommene Differenzen zwischen den Geschlechtern bilden demzufolge die Ausgangsfolie, an die normative Setzungen und Vorstellungen von dem, wie Geschlecht gesellschaftlich (*anders* bzw. *besser*) verhandelt werden könnte und sollte, anknüpfen.

Kontext der Geschlechterthematik ist bislang fast ausschließlich eine Verbesserung von Geschlechtergerechtigkeit, daher zeigen sich die genannten inhaltlichen Vorabmarkierungen von Geschlecht, ohne dass deren jeweilige Relevanz im pädagogischen Alltag bisher umfangreich empirisch untersucht wurde. Der *Status Quo* in den Einrichtungen interessiert in diesen Debatten häufig lediglich als indirekte bzw. antizipierte Ausgangs- bzw. gar als Negativfolie, an die es im Sinne einer Verbesserungs- und Veränderungspädagogik anzuknüpfen gilt. Das heißt, welche inhaltlichen Relevanzen die AkteurInnen im Feld der Kindertageseinrichtungen *selbst* mit Geschlecht verbinden, ist bisher wenig von Interesse und folglich kaum erforscht.

Anders als in theorie- und empiriefundierten Diskursen zu Geschlecht auf der Ebene der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung werden zugrunde gelegte Vorannahmen zu Geschlecht im Feld der frühen Kindheit oftmals weder theoriebasiert hergeleitet noch empirisch fundiert. Wie ich aufgezeigt habe, ist dies mit theoretischen Leerstellen, blinden Flecken und offenen erkenntnistheoretischen Fragen verbunden, die in frühpä-

dagogischen Geschlechterdebatten bisher zu wenig Berücksichtigung finden. Problematisch sind die genannten Punkte insofern, als letztendlich die Fachkräfte der frühpädagogischen Praxis mit den daraus folgenden Herausforderungen konfrontiert und alleine gelassen werden. Indem Schwach- und Leerstellen auf theoretischer Ebene nicht offen gelegt werden, wird gerade in den bildungspolitischen Veröffentlichungen der Eindruck vermittelt, die Realisierung der normativen Ansprüche sei nur noch eine Frage der Umsetzung, d.h. die alleinige Aufgabe der pädagogischen Handlungsebene vor Ort. So spielen begriffliche Leerstellen, Dilemmata und Reflexionsdefizite, die auf theoretischer Ebene zunächst keine Konsequenzen haben, oftmals erst auf konkreter Handlungsebene eine Rolle, wenn es heißt: Geschlechtergerechtigkeit nur noch umsetzen!

Hier setzte meine Studie an, indem sie Geschlechterkonstruktionen von unterschiedlichen AkteurInnen im Feld einer Kindertageseinrichtung empirisch untersuchte. Meine empirischen Ergebnisse haben unter anderem gezeigt, dass es sinnvoll erscheint, gerade die Konstruktionen der AkteurInnen des Feldes *selbst* in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen, da jene unter anderem indirekt Aufschluss darüber gewähren, wo Unsicherheiten und offene Fragen seitens der AkteurInnen bestehen und wo sich Leerstellen und Intransparenzen auf der Ebene der bildungspolitischen Vorgaben ergeben, die erst in frühpädagogischer Praxis vor Ort sichtbar werden. Im Hinblick auf die von mir rekonstruierten Muster der Fachkräfte scheint beispielsweise hinter ihrer eher *geschlechterneutralen* Haltung die bildungspolitisch wenig diskutierte Frage zu stehen: Wann sind geschlechtliche Zuschreibungen problematisch, wann nicht?

Um die Kritik zu entkräften, dass Geschlecht derzeit vorwiegend *pädagogisch* im Sinne von Geschlechtergerechtigkeit auf der Ebene pädagogischer Praxis zum Thema wird, könnte man darauf verweisen, dass analog der inhärenten Normativität von Pädagogik und dem verfolgten Bildungsauftrag entsprechende pädagogische Debatten stets normativ und praxisorientiert ausgerichtet sein *müssen*. Inwiefern dies eine Zwangsläufigkeit darstellt, wäre an anderer Stelle ausführlich zu diskutieren. Im Zuge dessen wäre beispielsweise zu fragen, ob vor der Folie der inhärenten Normativität von Pädagogik eine *deskriptive* Perspektive auf Geschlecht auf Ebene von frühpädagogischer Praxis überhaupt denkbar und sinnhaft ist. Dass eine solche Perspektive allerdings *wissenschaftlich* sinnvoll ist, habe ich ausführlich dargelegt. Die Schwierigkeit, die ich in einer ausschließlich *pädagogisch* ausgerichteten Geschlechterdebatte sehe, ist, dass eine rein normativ geprägte Sicht auf Geschlecht eine deutliche Verkürzung dessen darstellt, wie Geschlecht in den Blick gerät und geraten kann. Denn wenn eine solche Ausrichtung aktuell den zentralen Schwerpunkt der Diskussionen im Feld der frühen Kindheit bildet, bleiben nicht nur Fragen und erkenntnistheoretische Leerstellen offen, sondern zudem andere mögliche wissenschaftliche Per-

spektiven auf Geschlecht unterbeleuchtet. Daher habe ich im Rahmen meiner Ergebnisdiskussion ausgeführt, warum es sinnvoll ist, inhaltlich vorab markierte Perspektiven auf Geschlecht – die im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit aufgrund des rekonstruierten Positionierungsappells unvermeidbar zu sein scheinen und durchaus auch sinnhaft sein können – durch eine deskriptiv-kategoriale Perspektive auf Geschlecht zu ergänzen.

Abschließend lässt sich resümieren, dass entgegen der differenzierten und elaborierten Theoriediskussion, die für Geschlecht innerhalb der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung nachgezeichnet wurde, eine übergreifende, sowohl theoretisch als auch empirisch basierte Auseinandersetzung mit frühpädagogischen Geschlechterdebatten im Rahmen einer Pädagogik der frühen Kindheit noch ausdefiniert werden müsste. Die Schwierigkeit, eine eigene Theoriediskussion für die Pädagogik der frühen Kindheit nachzuzeichnen, mag nicht nur speziell für das Thema Geschlecht gelten, sondern kann im Grunde derzeit noch als Kennzeichen für viele Bereiche dieses Teilbereichs der Erziehungswissenschaft insgesamt konstatiert werden. Hier könnte etwas provokativ gefragt werden, ob es für die Pädagogik der frühen Kindheit derzeit überhaupt eine disziplin- und/oder wissenschaftstheoretische Ebene *an sich* gibt oder ob dieser Aspekt im Kontext des Ringens um den Status einer anerkannten eigenen (Teil-)Disziplin der Erziehungswissenschaft[267] bisher im Hintergrund bleibt. So macht es den Anschein, als ob die Pädagogik der frühen Kindheit in den frühpädagogischen Geschlechterdebatten als Wissenschaftsdisziplin kaum sichtbar wird. Nach eigenen Angaben auf der Homepage der DGfE definiert sich die Kommission Pädagogik der frühen Kindheit zwar als „Knotenpunkt von Theoriebildung, Forschung und Praxisentwicklung im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit insbesondere im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Schweiz und Österreich)" (www.dgfe.de; zuletzt aufgerufen am 29.01.2015). Jedoch gerade im Hinblick auf die Theorieentwicklung[268] scheint dieses Feld der Erziehungswissenschaft deutlich unterentwickelt.[269]

267 Entsprechende Bemühungen und Erfolge lassen sich beispielsweise daran ablesen, dass die Kommission der Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE mittlerweile aus dem Schatten der Kommission für Sozialpädagogik herausgetreten ist und – zumindest strukturell – auf Ebene der Kommissionen als eigene Teildisziplin etabliert ist. Auch das 2007 von der DGfE verabschiedete „Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit" festigt diese Bemühungen, indem die Pädagogik der frühen Kindheit als eine Studienrichtung der Erziehungswissenschaft mit eigenen Studiengängen festgelegt wird (www.dgfe.de; zuletzt aufgerufen am 29.01.2015).

268 Im Sinne von Bemühungen, den Bereich der Theoriebildung der Pädagogik der frühen Kindheit zunehmend zu forcieren, kann auch die Gründung der Theorie AG unter Mitgliedern der Kommission Pädagogik der Frühen Kindheit (PdfK) gedeutet werden. So hat sich 2010 in der PdfK neben einer Empirie AG eine Theorie AG gebildet, die sich seitdem in der Regel zwei Mal jährlich trifft, um u. a. Fragen zur Theoriebildung und Theorieent-

So konnten im Rahmen der vorliegenden Studie zahlreiche Leerstellen und Herausforderungen auf der Ebene aktueller frühpädagogischer Geschlechterdebatten nachgezeichnet werden, die theorie- und empiriebasierter diskutiert werden müssten, wenn die Pädagogik der frühen Kindheit analog den Ausführungen der Kommission ein „Knotenpunkt von Theoriebildung, Forschung und Praxisentwicklung“ (ebd.) sein will. Allerdings gibt es im Rahmen der Pädagogik der frühen Kindheit derzeit keine umfangreiche wissenschaftstheoretische Debatte zur Kategorie Geschlecht, die sich mit Vorannahmen und erkenntnistheoretischen Herausforderungen differenziert auseinandersetzt und eine Brücke zwischen Theoriebildung, Forschung und Praxis schlägt. Indem in dieser Arbeit eine deskriptiv-kategoriale Perspektive auf Geschlecht eingenommen wurde, bietet diese neben empirischen Erkenntnissen, dem Aufzeigen von Theoriedefiziten und Empiriedesiderata eine Perspektive auf Geschlecht, die aktuelle frühpädagogische Geschlechterdebatten ergänzen und erweitern kann. Demzufolge dient die Studie unter anderem als Anregung für eine längst überfällige *erziehungswissenschaftliche* Geschlechterdebatte in diesem Feld.

wicklung zu diskutieren bzw. zu verhandeln, was als Inhalte einer Theorie bzw. der Theorien der Pädagogik der frühen Kindheit angesehen werden kann.

269 Da der wachsende Stellenwert der Pädagogik der frühen Kindheit u. a. mit dem Ausbau des Praxisfeldes, Qualitäts- und Professionalisierungsdebatten hinsichtlich der Verbesserung frühkindlicher Bildungsangebote verknüpft ist, scheint ein Fokus auf Praxis statt auf die eigene Disziplin(identität) zumindest erklärbar.

Literatur

Acker, Joan (1990): Hierarchies, jobs, bodies. A theory of gendered organizations. In: Gender & Society, Jg. 4, Heft 2, S. 139-158.

Acker, Joan (1992): Gendered Institutions. From Sex Roles to Gendered Institutions. In: Contemporary Sociology, Jg. 21, Heft 5, S. 565-569.

Ahnert, Lieselotte; Pinquart, Martin; Lamb, Michael E. (2006): Security of Children's Relationships with Non-Parental Care Providers. A Meta-Analysis. In: Child Development, Jg. 77, Heft 3, S. 664-679.

Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.

Aristoteles: Philosophische Schriften in sechs Bänden. Bd. 3, Nikomachische Ethik, übers. v. Eugen Rolfes, bearb. von Günther Bien (1995). Hamburg.

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

Becker-Schmidt, Regina (1993): Geschlechterdifferenz – Geschlechterverhältnis. Soziale Dimensionen des Begriffs „Geschlecht". In: Zeitschrift für Frauenforschung, Jg. 11, Heft 1/2, S. 37-46.

Behrend, Olaf; Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2006): Einige einführende Anmerkungen zur sequenzanalytischen Interpretation von Daten. Universität Siegen. www.uni-siegen.de/phil/sozialwissenschaften/soziologie/mitarbeiter/ludwig-mayerhofer/sequenzanalyse-lfp-sose-2006.pdf (zuletzt eingesehen am 16.11.2015).

Bellmann, Johannes (2009): Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie. In: Bellmann, Johannes; Müller, Thomas (Hg.): Wissen was wirkt. Wiesbaden, S. 197-214.

Berg, Eberhard; Fuchs, Martin (1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1996): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.

Bergmann, Jörg R. (1974): Der Beitrag Harold Garfinkels zur Begründung des ethnomethodologischen Forschungsansatzes. Diplomarbeit. München.

Bergmann, Jörg R. (1988): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Hagen.

Bergmann, Jörg R. (2000a): Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 118-135.

Bergmann, Jörg R. (2000b): Konversationsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 524-537.

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

Bilden, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. München/Weinheim, S. 281-303.

Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hg.) (2006): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen.
Bilden, Helga; Dausien, Bettina (2006): Sozialisation und Geschlecht. Einleitung in eine vielstimmige Diskussion. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen, S. 7-15.
Bilden, Helga (2002): Sozialisationsforschung – mit Fokus auf der dichotomen Geschlechtskategorie? In: Erwägen Wissen Ethik (EWE), Jg. 13, Heft 1, S. 27-29.
Bilden, Helga (2006): Sozialisation in der Dynamik von Geschlechter- und anderen Machtverhältnissen. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen, S. 45-70.
Blaise, Mindy (2005): Playing it straight. Uncovering gender discourse in the early childhood classroom. New York.
Blaise, Mindy (2009): „What a girl wants, what a girl needs". Responding to sex, gender, and sexuality in the early childhood classroom. In: Journal of Research in Childhood Education, Jg. 23, Heft 4, S. 450-460.
Blaise, Mindy (2010): Kiss and tell. Gendered narratives and childhood sexuality. In: Australasian Journal of Early Childhood, Jg. 35, Heft 1, S. 1-9.
Blaise, Mindy; Taylor Affrica (2012): Using Queer Theory to Rethink Gender Equity in Early Childhood Education. In: Young Children Jg. 67, Heft 1, S. 88-96.
Blank-Mathieu, Margarete (2002): Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita. 2., aktual. Aufl. München.
Blank-Mathieu, Margarete (2006): Jungen im Kindergarten. 2., aktual. u. erw. Aufl. Frankfurt.
Bohmeyer, Axel (2012): Der Diskurs um geschlechtersensible Bildung – ein verkappter Essentialismus. In: Baader, Meike Sophia; Bilstein, Johannes; Tholen, Toni (Hg.): Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies. Wiesbaden, S. 305-315.
Bohnsack, Ralf (2007): Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden und Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 200-213.
Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.) (2011): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen.
Bollig, Sabine; Neumann, Sascha (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), Jg. 12, Heft 2, S. 199-216.
Bourdieu, Pierre (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loic J.D.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M., S. 252-294.
Brandes, Holger (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München.
Breidenstein, Georg (1997): Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. In: Zeitschrift für Soziologie (ZfS), Jg. 26, Heft 5, S. 337-351.
Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.

Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike; Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen. Wiesbaden, S. 27-43.
Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan (2002): Endlich fokussiert? Weder „Ethno" noch „Graphie". Anmerkungen zu Hubert Knoblauchs Beitrag „Fokussierte Ethnographie". In: Sozialer Sinn, Jg. 2, Heft 1, S. 125-128.
Breidenstein, Georg; Kelle, Helga (1996): Jungen und Mädchen in Gruppen. Die interaktive Herstellung sozialer Unterschiede. In: Tillmann, Klaus-Jürgen; Lenzen, Klaus-Dieter (Hg.): Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. Impuls (Veröffentlichungen der Laborschule) Bd. 27. Bielefeld, S. 52-63.
Breidenstein, Georg; Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München.
Breidenstein, Georg; Kelle, Helga (2003): Mädchen und Jungen und Kinder. Kontexte der Geschlechterunterscheidung in der Schule. In: Prengel, Annedore (Hg.): Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. Weinheim, S. 65-78.
Breidenstein, Georg; Tyagunova, Tanja (2012): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Bauer, Ulrich; Bittlingsmayer, Uwe H.; Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 387-403.
Breitenbach, Eva; Bürmann, Ilse; Thünemann, Silvia; Haarmann, Linda (2015): Mehr Männer in Kindertageseinrichtungen. Eine rekonstruktive Studie über Geschlecht und Professionalität. Opladen/Berlin/Toronto. i. E.
Breuer, Franz (2003): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion. Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (Online Journal), 4(2), 10 Seiten.
Bührmann, Andrea; Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bieldefeld.
Budde, Jürgen; Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: King, Vera; Flaake, Karin (Hg.): Männliche Adoleszenz. Bildung und Sozialisation junger Männer. Frankfurt a.M., S. 37-56.
Budde, Jürgen (2006a): Doing gender – Doing masculinity. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, Jg. 24, Heft 4, S. 67-78.
Budde, Jürgen (2006b): Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. Männlichkeitskonstruktionen im Unterricht. In: Der Deutschunterricht, Jg. 58, Heft 1, S. 86-91.
Budde, Jürgen (2006c): Jungen als Verlierer? Anmerkungen zum Topos der „Feminisierung von Schule". In: Die Deutsche Schule, Jg. 98, Heft 4, S. 488-500.
Budde, Jürgen (2006d): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit-)machen. Doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: Jösting, Sabine; Seemann, Malwine (Hg.): Gender und Schule. Oldenburg, S. 45-60.
Budde, Jürgen (2013a): Einleitung. Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. In: Budde, Jürgen (Hg.): Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktionen von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 7-26.
Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Aus dem Amerikanischen von Karin Wördemann. Berlin.
Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Aus dem Amerikanischen von Katharina Menke. Frankfurt a.M.

Butler, Judith (1993): Bodies that Matter. On the Discursive Limits of „sex“. New York.
Caracciolo, Luca (2005): Leibhaftiges „Geschlecht“. Eine phänomenologische Spurensuche. Rezension zu Ulle Jäger: Der Körper, der Leib und die Soziologie. Querelles-net, Nr. 15. Rezensionszeitschrift für Frauen- und Geschlechterforschung, Jg. 6, o. S.
Clifford, James; Markus, George E. (Hg.) (1986): Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley.
Collins, Patricia Hill (1995): Comment in Symposium on West and Fenstermaker's Doing Difference. In: Gender & Society, Jg. 9, Heft 4, S. 491-494.
Connell, Raewyn (1985): Theorising gender. In: Sociology, Jg. 19, Heft 2, S. 260-272.
Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens; Rohrmann, Tim (Hg.) (2012): Männer in Kitas. Opladen/Berlin/Toronto.
Cremers, Michael; Krabel, Jens (2011): Mehr männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten als gleichstellungspolitische Aufgabe. In: KiTa aktuell spezial, Jg. 13, Heft 2, S. 10-13.
Cremers, Michael; Krabel, Jens (2012a): Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas. Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In: Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens; Rohrmann, Tim (Hg.): Männer in Kitas. Opladen/Berlin/Toronto, S. 265-288.
Cremers, Michael; Krabel, Jens (2012b): Männer in Kitas. Aktueller Forschungsstand in Deutschland. In: Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens; Rohrmann, Tim (Hg.): Männer in Kitas. Opladen/Berlin/Toronto, S. 131-150.
Dausien, Bettina (1999): „Geschlechtsspezifische Sozialisation“. Konstruktiv(istisch)e Ideen zu Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dausien, Bettina; Herrmann, Martina; Oechsle, Mechtild; Schmerl, Christiane; Stein-Hilbers, Marlene (Hg): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen, S. 216-246.
Dausien, Bettina; Kelle, Helga (2005): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Völter, Bettina; Dausien, Bettina; Lutz, Helma; Rosenthal, Gabriele (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, S. 189-212.
Davies, Bronwyn (1989): Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender. Allen/Unwin.
Davies, Bronwyn; Kasama, Hiroyuki (2004): Gender in Japanese Preschools. Frogs and Snails and Feminist Tales in Japan. Cresskill.
De Beauvoir, Simone (1992): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg. Orig. aus dem Französischen von 1949.
Der Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Saarland (Hg.) (2006): Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. Weimar/Berlin.
Der Spiegel 32/2011: Eine Meldung und ihre Geschichte: Schwänzchen und Döschen. Wie ein schwedischer Kindergarten zum Konfliktfall wurde. Autorin: Nicola Abe. S. 46.
Deutscher Bundestag (Hg.) (1984): Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. 6. Jugendbericht. Bonn.
Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung zu reifizieren. Ethnographie im Kindergarten. In:

Heinzel, Friederike; Panagiotopoulou, Argyro (Hg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Baltmannsweiler, S. 78-92.
Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, Jürgen (Hg.): Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Neue Perspektiven auf Heterogenität. Wiesbaden, S. 29-51.
Dietrich, Cornelie (2011): Bildungstheoretische Notizen zur Beobachtung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Cloos, Peter; Schulz, Marc (Hg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel, S. 100-115.
Diskowski, Detlef (2008): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 11, S. 47-62.
Diskowski, Detlef (2012): Bildungspläne. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbrunn, S. 174-175.
Dölling, Irene; Krais, Beate (Hg.) (1997): Ein alltägliches Spiel. Geschlechtskonstruktionen in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M.
Dörner, Olaf; Hummrich, Merle (2011): Auf der Suche nach dem Gegenstand. Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), Jg. 12, Heft 2, S. 171-175.
Durkin, Kevin; Nugent, Bradley (1998): Kindergarten children's gender-role Expectations for Television Actors. Sex Roles. In: A Journal of Research, Jg. 38, Heft 5/6, S. 387-402.
Eickelpasch, Rolf (2001): Hierarchie und Differenz. Anmerkungen und Anfragen zur „konstruktivistischen Wende" in der Analyse sozialer Ungleichheit. In: Rademacher, Claudia; Wiechens, Peter (Hg.) (2001): Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen, S. 53-63.
Emmerich, Walter; Goldman, Karla S.; Kirsh, Barbara; Sharabany, Ruth (1977): Evidence for a transitional phase in the development of gender constancy. In: Child Development, Jg. 48, Heft 3, S. 930-936.
Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.
Erel, Umut; Haritaworn, Jinthana; Gutíerrez Rodríguez, Encarnación; Klesse, Christian (2007): Intersektionalität oder Simultaneität?! Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse – eine Einführung. In: Hartmann, Jutta; Klesse, Christian; Wagenknecht, Peter; Fritzsche, Bettina; Hackmann, Kristina (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden, S. 239-250.
Ewing, Allison R.; Taylor, Angela R. (2009): The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavorial adjustment in preschool. In: Early Childhood Research Quarterly, Jg. 24, Heft 1, S. 92-105.
Fabes, Richard A.; Hanish, Laura D.; Martin, Carol L. (2007): Peer interactions and the gendered social ecology of preparing young children for school. In: Early Childhood Services, Jg. 1, Heft 3, S. 144-157.

Fagot, Beverly I.; Leinbach, Mary D.; Hagan, Richard (1986): Gender Labeling and Adoption of sex-typed Behaviors. In: Developmental psychology, Jg. 22, Heft 4, S. 440-443.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. München/Weinheim.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2007): Typisch Mädchen – typisch Junge?! Geschlechterbewusste Arbeit. In: Klein & groß, Jg. 8, Heft 11, S. 11-13.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne (2012): Schule und Genderforschung. In: Kampshoff, Marita; Wiepcke, Claudia (Hg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden, S. 25-38

Fenstermaker, Sarah; West, Candace (Verf.); Müller, Marion (Übers.) (2001): „Doing Difference" revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Heintz, Bettina (Hg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Sonderheft), Heft 41, S. 236-249.

Flick, Uwe (1998): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaft. Reinbek.

Flick, Uwe (2010a): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 395-407.

Flick, Uwe (2010b): Kodierung und Kategorisierung. In: Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek, S. 386-408.

Focus Online: Gender Erziehung. In Egalia sind alle gleich. 04.07.2011, www.focus.de (zuletzt eingesehen am 16.11.2015).

Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg.

Freie Hansestadt Bremen, Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (Hg.) (2012): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. 2. unveränderte Aufl. Bremen.

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

Friebertshäuser, Barbara (2003): Das Andere im Spiegel des Eigenen – Probleme des Verstehens fremder Lebenswelten. In: Fichtner, Bernd; Freitas, Maria Teresa; Monteiro, Roberto (Hg.): Kinder und Jugendliche im Blick qualitativer Forschung. Kulturhistorische Schule, Phänomenologie und Ethnographie in Brasilien und Deutschland. Oberhausen. S. 62-81.

Friebertshäuser, Barbara; Panagiotopoulou, Argyro (2009): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft; 2. überarbeitete Aufl. Weinheim, S. 301-322.

Fritzsche, Bettina (2007): Barbies Dekonstruktion. Fiktionen des Geschlechts als Fluchtpunkt performativer Suchbewegungen in der peer culture. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 110-121.

Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (2001) (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen.

Fritzsche, Bettina; Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography. Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien in Prozessen der Subjektkonstitution. In: Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion; Richter, Sophia (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Theorie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 25-39.

Frost, Julie A.; Binder, Jeffrey R.; Springer, Jane A.; Hammeke, Thomas A.; Bellgowan, Patrick S.; Rao, Stephen M.; Cox, Robert W. (1999): Language processing is strongly left lateralized in both sexes. Evidence from functional MRI. In: Brain, Jg. 122, Heft 2, S. 199-208.

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

Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Gergen, Kenneth J. (1994): Realities and relationships. Soundings in social construction. London.

Gildemeister, Regine (2001): Soziale Konstruktion von Geschlecht. Fallen, Mißverständnisse und Erträge einer Debatte. In: Rademacher, Claudia; Wiechens, Peter (Hg.): Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen, S. 65-90.

Gildemeister, Regine (2004): Geschlechterdifferenz – Geschlechterdifferenzierung. Beispiele und Folgen eines Blickwechsels in der empirischen Geschlechterforschung. In: Buchen, Sylvia; Helfferich, Cornelia; Maier, Maja S. (Hg.): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden, S. 27-46.

Gildemeister, Regine (2008a): Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Zweite Aufl. Wiesbaden, S. 137-145.

Gildemeister, Regine (2008b): Soziale Konstruktion von Geschlecht „doing gender". In: Wilz, Sylvia Marlene (Hg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden, S. 167-199.

Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika (1995): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun Axeli; Wetterer, Angelika (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. 2. Aufl. Freiburg i.Br., S. 201-254.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.

Goffman, Erwin (1976): Gender Display. Studies in the Anthropology of Visual Communication 3. New York, S. 69-77.

Goffman, Erwin (1977): The Arrangement between the Sexes. Theory and Society 4. New York, S. 301-331.

Gottschall, Karin (2000): Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotenziale im deutschen soziologischen Diskurs. Wiesbaden.
Gottschall, Karin (1997): Zum Erkenntnispotenzial sozialkonstruktivistischer Perspektiven für die Analyse von sozialer Ungleichheit und Geschlecht. In: Hradil, Stefan (Hg.): Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996. Frankfurt a.M./New York, S. 479-496.
Haag, Christine (2003): Flucht ins Unbestimmte. Das Unbehagen der feministischen Wissenschaften an der Kategorie. Würzburg.
Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen.
Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen aus einer theoretischen Einsicht [kommentiert (ST)]. In: Feministische Studien („Kritik der Kategorie ‚Geschlecht'", hg. von Hilge Landweer und Mechthild Rumpf) Jg. 11, Heft 2, S. 68-78.
Hagemann-White, Carol (2004): Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 146-157.
Heidenreich, Martin (1998): Die Gesellschaft im Individuum. In: Schwaetzer, Harald; Stahl-Schwaetzer, Henrieke (Hg.): L'homme machine? Anthropologie im Umbruch. Hildesheim/Zürich/New York, S. 229-247.
Heinz, Bettina (1993): Die Auflösung der Geschlechterdifferenz. Entwicklungstendenzen in der Theorie der Geschlechter. In: Bühler, Elisabeth; Meyer, Heidi; Reichert, Dagmar (Hg.): Ortssuche. Zur Geographie der Geschlechterdifferenz. Zürich/Dortmund, S. 17-48.
Helfferich, Cornelia (2009): Qualität qualitativer Daten. Manual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden.
Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2014): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 6. Aufl. Wiesbaden.
Hirschauer, Stefan (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie (ZfS), Jg. 18, Heft 2, S. 100-118.
Hirschauer, Stefan (1993): Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten. In: Feministische Studien, Jg. 11, Heft 2, S. 55-67.
Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 46, Heft 4, S. 668-692.
Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, Bettina (Hg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Sonderheft), Heft 41, S. 208-235.
Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 73-91.
Hirschauer, Stefan (2008): Körper Wissen Geschlecht. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge. Frankfurt a.M., S. 82-95.

Hirschauer, Stefan (2011): Konstruktivismus. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 102-104.
Hitzler, Ronald (2002): Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie [35 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS), Jg. 3, Heft 2, Art. 7.
Hitzler, Ronald (2011): Ethnografie. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 48-51.
Hoffmann, Hilmar (2010a): Bildungspläne – ein essayistischer Ausblick. In: Hoffmann, Hilmar; Rabe-Kleberg, Ursula; Viernickel, Susanne; Wehrmann, Ilse; Zimmer, Renate: Starke Kitas – Starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Freiburg i. Br., S. 115-124.
Hoffmann, Hilmar (2010b): Bildungspläne in Deutschland. In: Duncker, Ludwig; Lieber, Gabriele; Neuss, Norbert; Uhlig, Bettina (Hg.): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze, S. 121-125.
Hoffmann, Hilmar (2012). Erzieherin. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbrunn, S. 336-338.
Hoffmann, Hilmar; Kubandt, Melanie; Lotte, Josefin; Meyer, Sarah; Nolte, David (2014): Professionelle Praxis im Spannungsfeld von evidenzbasiertem Wirken und Handeln in ungewissen Situationen – empirische Plausibilisierungen und Transferperspektiven. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Neuß, Norbert (Hg.): Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Freiburg i. Br. S. 47-81.
Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans Rudolf (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/ München.
Hopfner, Johanna; Leonhard, Hans-Walter (1996): Geschlechterdebatte. Eine Kritik. Bad Heilbrunn.
Hopfner, Johanna (1996): Teil II: Gesellschaft und Geschlecht. In: Hopfner, Johanna; Leonhard, Hans-Walter (Hg.): Geschlechterdebatte. Eine Kritik. Bad Heilbrunn, S. 129-220.
Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.
Hormel, Ulrike (2008): Diversity und Diskriminierung. In: Sozial Extra. Praxis aktuell: Soziale Arbeit und Diversity. 11/12'08, S. 20-23.
Hunger, Ina (2010a): Verschiedene Geschlechter, gleiche Chancen? Zur Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen in der frühen Kindheit. In: Hunger, Ina; Zimmer, Renate (Hg.): Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an! Schorndorf, S. 132-137.
Hunger, Ina (2010b): Familiäre Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen in der frühen Kindheit. Motorik, Jg. 33, Heft 4, S. 150-153.
Hunger, Ina (2011): Geschlechtsspezifische Bewegungssozialisation im Kindergartenalter. Zum Problembewusstsein von Eltern und Erzieherinnen. In: Bähr, Ingrid; Erhorn, Jan; Krieger, Claus; Wibowo, Jonas (Hg.): Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung). Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 18.-20. November 2010 in Hamburg. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft 218). Hamburg, S. 59-65.

Hunger, Ina (2012): Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen in der frühen Kindheit. In: Hunger, Ina; Zimmer, Renate (Hg.): Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen. Das Buch zum 7. Osnabrücker Kongress Bewegte Kindheit 2011. Schorndorf, S. 165-175.
Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim.
Irigaray, Luce (1987): Zur Geschlechterdifferenz. Interviews und Vorträge. Wien.
Jäger, Ulle (2004): Der Körper, der Leib und die Soziologie. Entwurf einer Theorie der Inkorporierung. Königstein i.Ts.
James, Allison; Prout, Alan (Hg.) (1990): Constructing and reconstructing childhood. London.
Juan, Hsiao-Mei (2010): Jenseits von Mikro und Makro. Goffman und Luhmann. Dissertation, LMU München: Sozialwissenschaftliche Fakultät.
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.
Kahlert, Heike (2000): Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In: Lemmermöhle-Thüsing, Doris; Fischer, Dietlind; Klika, Dorle; Schlüter, Anne (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Leverkusen, S. 20-44.
Kägi, Sylvia; Müller, Jens; Wustmann, Conny (Hg.) (2016): Diversity in elementarpädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim. Im Erscheinen.
Kardorff, Ernst von (1995): Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe et al. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 3-11.
Kasüschke, Dagmar (2004): Gender im Kindergarten. In: Glaser, Erika/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenshaft. Bad Heilbrunn, S. 361-372.
Kasüschke, Dagmar (2008): Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren. Ein Problemaufriss. In: Rendtorff, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 4. Opladen, S. 191-202.
Kelle, Helga (1999): Geschlechterunterschiede oder Geschlechterunterscheidung? Methodologische Reflexion eines ethnographischen Forschungsprozesses. In: Dausien, Bettina; Hermann, Martina; Oechsle, Mechthild; Schmerl, Christiane; Stein-Hilbers, Marlene (Hg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Opladen, S. 304-324.
Kelle, Helga (2000): Das ethnomethodologische Verständnis der sozialen Konstruktion der Geschlechterdifferenz. In: Lemmermöhle-Thüsing, Doris; Fischer, Dietlind; Klika, Dorle; Schlüter, Anne (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, S. 116-132.
Kelle, Helga (2001): „Ich bin der die das macht". Oder: Über die Schwierigkeit, „doing gender"-Prozesse zu erforschen. Feministische Studien, Jg. 21, Heft 2, S. 39-56.
Kelle, Helga (2004a): Mädchen. Zur Entwicklung der Mädchenforschung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 360-369.

Kelle, Helga (2004b): Ethnographische Ansätze. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Prof. Doris Knab zum 75. Geburtstag. Bad Heilbrunn, S. 636-650.

Kelle, Helga (2009): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Überarbeitete Fassung für die 2. Aufl. 2009. Weinheim/München, S. 101-118.

Kelle, Helga; Breidenstein, Georg (1996): Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), Jg. 16, Heft 1, S. 47-67.

Kelle, Helga; Breidenstein, Georg (1999): Alltagspraktiken von Kindern in ethnomethodologischer Sicht. In: Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans-Rudolf (Hg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/München, S. 97-112.

Kessl, Fabian; Maurer, Susanne (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In: Kessl, Fabian; Plößer, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden, S. 154-169.

Kessl, Fabian; Maurer, Susanne (2012): Radikale Reflexivität als zentrale Dimension eines kritischen Wissenschaftsverständnisses Sozialer Arbeit. In: Schimpf, Elke; Stehr, Johannes (Hg.): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven. Wiesbaden, S. 43-56.

Kessler, Suzanne J.; MacKenna, Wendy (1978/85): Gender. An Ethnomethodological Approach. Chicago.

King, Vera (2004): Das Denkbare und das Ausgeschlossene. Potenziale und Grenzen von Bourdieus Konzeptionen der „Reflexivität" und des „Verstehens" aus der Perspektive hermeneutischer Sozialforschung. In: Sozialer Sinn, Jg. 4, Heft 1, S. 49-69.

Klika, Dorle (2000): Zur Einführung: Konturen divergenter Diskurse über die Kategorie „Geschlecht". In: Lemmermöhle, Doris (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, S. 8-19.

Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun Axeli (2005): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmung von Klasse, Geschlecht, „Rasse"/Ethnizität. In: Transit, Jg. 16, Heft 29, S. 72-95.

Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun Axeli (Hg.) (2008): ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster.

Knapp, Gudrun Axeli (1997): Differenz und Dekonstruktion. Anmerkungen zum „Paradigmenwechsel" in der Frauenforschung. In: Hradil, Stefan (Hg.): Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses für Soziologie in Dresden. Frankfurt a.M., S. 497-513.

Knapp, Gudrun Axeli (1998): Geschlechterdifferenz und Dekonstruktion. Anmerkungen zur Verwendung des Dekonstruktionsbegriffs in der sozialwissenschaftlichen Frauenforschung. In: Weber, Kirsten (Hg.): Life History, Gender and Experience. Theoretical Approaches to Adult Life and Learning. Roskilde, S. 145-168.

Knapp, Gudrun Axeli (2001): Kein Abschied von Geschlecht. Thesen zur Grundlagendiskussion in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Hornung, Ursula; Gümen, Sedef; Weilandt, Sabine (Hg.): Zwischen Emanzipationsvision und Gesellschaftskritik. (Re)Konstruktionen der Geschlechterordnung in Frauenforschung, Frauenbewegung, Frauenpolitik (Forum Frauenforschung, Band 14). Münster, S. 78-86.

Knapp, Gudrun Axeli (2001b): Konstruktion-Dekonstruktion. In: Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun Axeli (Hg.): Feministische Theorien zur Einführung. Zweite Aufl. Hamburg, S. 63-102.

Knapp, Gudrun Axeli; Becker-Schmidt, Regina (Hg.) (1995): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M./New York.

Knapp, Gudrun Axeli; Wetterer, Angelika (Hg.) (2001): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Münster.

Knapp, Gudrun Axeli; Wetterer, Angelika (Hg.) (2003): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster.

Knorr-Cetina, Karin D. (1989/2002): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: Soziale Welt, Jg. 40, Heft 1/2, S. 86-96.

Koeck, Regine (1976): Das Problem der „ethnomethodologischen Indifferenz". Ein Plädoyer für eine kritische Ethnomethodologie. In: Soziale Welt, Jg. 27, Heft 3, S. 261-277.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1996): Mitteilung der Kommission „Einbindung der Chancengleichheit in sämtliche politischen Konzepte und Maßnahmen der Gemeinschaft". KOM (96) 67. Brüssel, 21.02.1996. Zitiert: EU-Kommission 1996.

Koob, Dirk (2007): Loriot als Symbolischer Interaktionist. Oder: Warum man auch in der Badewanne gelegentlich soziale Ordnung aushandeln muss. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Band 8, Heft 1.

Krabel, Jens; Cremers, Michael (Hg.) (2008): GenderLoops: Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung. www.genderloops.eu. Berlin (zuletzt eingesehen am 16.11.2015).

Kraft, Volker (2012): Erziehungswissenschaft – Pädagogik. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbrunn, S. 349-351.

Krell, Gertraude (2009): Gender und Diversity: Eine Vernunftehe – Plädoyer für vielfältige Verbindungen. In: Andresen, Sünne; Koreuber, Mechthild; Lüdke, Dorothea (Hg.): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Wiesbaden, S. 133-153.

Krey, Karin (2011): Stellenwert der Genderfrage im Thüringer Bildungsplan. www.kindergartenpaedagogik.de/de.html (zuletzt eingesehen am 04.12.2014).

Kruse, Jan; Biesel, Kay; Schmieder, Christian (2011): Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz. Wiesbaden.

Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel.

Kubandt, Melanie; Meyer, Sarah (2012): Gender im Feld der frühen Kindheit (nifbe-ThemenHeft 9). Osnabrück.

Kubandt, Melanie (2015): „Oh man, was hab ich denn jetzt gesagt?!" Doing gender von Fachkräften in der Kindertageseinrichtung. In: Hoffmann, Hilmar; Borg-Tiburcy, Kathrin; Kubandt, Melanie; Meyer, Sarah; Nolte, David (Hg.): Alltags-

praxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld. Weinheim/Basel, S. 88-120.
Kubandt, Melanie (2016): Diversity als Herausforderung für frühpädagogische Fachkräfte am Beispiel von Gender. In: Kägi, Sylvia; Müller, Jens; Wustmann, Conny (Hg.): Diversity in elementarpädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim. Im Erscheinen, noch ohne Seitenangaben.
Kubisch, Sonja (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden.
Kuger, Susanne; Kluczniok, Katharina; Sechtig, Jutta; Smidt, Wilfried (2011): Gender im Kindergarten. Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 57, Heft 2, S. 269-288.
Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.
Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2004) (Hg.): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg.
Landry, Bart (2007): Race, Gender, and Class. Theory and Methods of Analysis. Upper Saddle River/New Jersey.
Lappalainen, Sirpa (2004): They Say it's a Cultural Matter. Gender and ethnicity at preschool. European Educational Research Journal, Jg. 3, Heft 3, S. 642-656.
Lenz, Karl (2012): Mikro- und Makrosoziologie. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbrunn, S. 393-394.
Lindemann, Gesa (1993): Wider die Verdrängung des Leibes aus der Geschlechterkonstruktion. In: Feministische Studien, Jg. 11, Heft 2, S. 44-54.
Lüders, Christian (2011): Gütekriterien. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 80-82.
Luhmann, Niklas (1995): Soziologische Aufklärung Band 6. Die operative Geschlossenheit psychischer und sozialer Systeme. Opladen.
Maccoby, Eleanor E. (1988): Gender as a social category. In: Developmental Psychology, Jg. 24, Heft 6, S. 755-765.
Maccoby, Eleanor E.; Jacklin, Carol N. (1987): Gender Segregation in Childhood. In: Reese, Hayne W. (Hg.): Advances in Child Development and Behavior. New York, S. 239-287.
Macha, Hildegard (2011): Konstruktionen der Geschlechtsidentität. Widersprüche aktueller Sozialisationsprozesse. In: Gruppendynamik & Organisationsberatung, Jg. 42, Heft 2, S. 105-124.
Macha, Hildegard (2012): Konstruktionen der Geschlechtsidentität – Widersprüche aktueller Sozialisationsprozesse. In: Günthner, Susanne; Hüpper, Dagmar; Spieß, Constanze (Hg.): Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität. Berlin, S. 31-52.
Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden.
MacNaughton, Glenda (2000): Rethinking gender in early childhood education. London.

MacNaughton, Glenda (2004): Gender – neu gedacht in der Pädagogik der frühen Kindheit. Übersetzung aus dem Englischen von Renate Niesel. In: Fthenakis, Wassilios E.; Oberhuemer, Pamela (Hg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, S. 345-355.
Maldonado, Lionel A. (1995): Comment in Symposium on West and Fenstermaker's Doing Difference. In: Gender & Society, Jg. 9, Heft 4, S. 494-496.
Mannheim, Karl (1952): On the interpretation of „Weltanschauung": In: Kecskemeti, Paul (Hg.): Karl Mannheim. Essays on the sociology of knowledge. New York, S. 33-83.
Martin, Carol Lynn; Fabes, Richard A. (2001). The stability and consequences of same-sex peer interactions. Developmental Psychology, 37, S. 431-446.
Matzner, Michael; Wyrobnik, Irit (Hg.) (2010): Handbuch Mädchenpädagogik. Weinheim/Basel.
Maurer, Susanne; May, Michael (2011): Gender, Genderforschung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearb. Aufl. München/Basel, S. 479-489.
Maxim, Stephanie (2009): Wissen und Geschlecht. Zur Problematik der Reifizierung der Zweigeschlechtlichkeit in der feministischen Schulkritik. Bielefeld.
Mecheril, Paul; Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Oelkers, Jürgen; Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher, Sabina (Hg.): Handwörterbuch der Pädagogik der Gegenwart. Weinheim, S. 194-208.
Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), Jg. 12, Heft 2, S. 177-197.
Metzinger, Adalbert (2013): Geschichte der Erzieherinnenausbildung als Frauenberuf. In: Fried, Lilian (Hg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin, S. 390-400.
Meuser, Michael (1999): Gewalt, hegemoniale Männlichkeit und „doing masculinity" In: Löschper, G.; Smaus, G. (Hg.): Das Patriarchat und die Kriminologie. 7. Beiheft des Kriminologischen Journals, Weinheim. S. 49-65.
Meuser, Michael (2011a): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 140-142.
Meuser, Michael (2011b): Interpretatives Paradigma. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 92-94.
Meyer, Sarah (2015): Differenzierungen im Spannungsfeld zwischen Reproduktion, institutioneller Selbstrepräsentation, Einpassung und Modifikation. In: Hoffmann, Hilmar; Borg-Tiburcy, Kathrin; Kubandt, Melanie; Meyer, Sarah; Nolte, David (Hg.): Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld. Weinheim/Basel, S. 120-154.
Meyer, Sarah; Kubandt, Melanie (2016): „Und was heißt das jetzt für die Praxis?" – Zur Frage der Praxisrelevanz ethnographischer Forschungsergebnisse im Kontext von Geschlecht. In: Graff, Ulrike; Kolodzig, Katja; Johann, Nikolas (Hg.): Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden. Im Erscheinen, noch ohne Seitenangaben.
Micus-Loos, Christiane (2004): Gleichheit – Differenz – Konstruktion – Dekonstruktion. Zu ihrer Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Ge-

schlechterforschung. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Prof. Doris Knab zum 75. Geburtstag. Bad Heilbrunn, S. 112-126.
Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2014) (Hg.): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Fortschreibung 2013. Weimar/Berlin.
Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (Hg.) (2014): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz. Weinheim.
Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2012): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. 5. Aufl. Kiel.
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2011) (Hg.): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin.
Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011) (Hg.): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Nachdruck. Düsseldorf.
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Stuttgart.
Murray, Susan B. (1995): Child care work. The lived experience. Ph.D. diss., University of California. Santa Cruz.
Murray, Susan B. (1996): „We all love Charles". Men in Child Care and the Social Construction of Gender. In: Gender & Society, Jg. 10, Heft 4, S. 368-385.
Nentwig-Gesemann, Iris (2001): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen, S. 275-300.
Neppl, Tricia K.; Murray, Anne D. (1997): Social dominance and play patterns among preschoolers. Gender comparisons. In: Sex Roles, Jg. 36, Heft 5/6, S. 381-393.
Niedersächsisches Ministerium (Hg.) (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover.
Niesel, Renate (2008): Feigenblatt oder Wegweiser? Geschlechtsbewusste Pädagogik in Bildungsplänen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), Jg. 37, Heft 2, S. 32-35.
Oerter, Ralf (1998): Kindheit. In: Oerter, Ralf; Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 4. korrig. Aufl. Weinheim, S. 249-309.
Pasero, Ursula (1995): Dethematisierung von Geschlecht. In: Pasero, Ursula; Braun, Friederike (Hg.): Konstruktion von Geschlecht. Pfaffenweiler, S. 50-66.
Piaget, Jean (1993): Nachahmung, Spiel und Traum. Gesammelte Werke. Stuttgart.
Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein.

Plößer, Melanie (2013): Die Macht der (Geschlechter-)Norm. Überlegungen zur Bedeutung von Judith Butlers dekonstruktiver Gendertheorie für die Soziale Arbeit. In: Sabla, Kim-Patrick; Plößer, Melanie (Hg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Leverkusen/Opladen, S. 199-216.

Prengel, Annedore (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. WiFF Fachforum: Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik – Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. 29.06.2010. München.

Prengel, Annedore (2009): Geschlechterbewusste Frühpädagogik. Lehrbriefe Frühkindliche inklusive Bildung der Hochschule Fulda, Modul 9: Geschlechterbewusste Pädagogik. Fulda.

Prengel, Annedore (2011): Ziele einer „geschlechterdemokratischen" Pädagogik im inklusiven Kindergarten. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 5, Heft 1. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/108/108 (zuletzt eingesehen am 04.12.2014), o. S.

Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/Basel/Berlin.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Heft 4, S. 282-301.

Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa (Hg.): Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M., S. 188-209.

Reichertz, Jo (2007): Qualitative Sozialforschung. Ansprüche, Prämissen, Probleme. In: EWE – Erwägen, Wissen, Ethik, Jg. 18, Heft 2, S. 195-208.

Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (1999): Glossar der Geschlechtertheorien. In: Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (Hg): Geschlecht und Geschlechterwissen in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen, S. 309-323.

Rendtorff, Barbara (2000): Geschlecht und Subjekt: Mißverständlichkeiten in der feministischen Debatte. In: Lemmermöhle-Thüsing, Doris; Fischer, Dietlind; Klika, Dorle; Schlüter, Anne (Hg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, S. 45-60.

Rendtorff, Barbara; Prengel, Annedore (Hg) (2008): Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Folge 4. Opladen.

Reuter, Lutz R. (2012). Elementarbereich. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbrunn, S. 299-300.

Riegel, Christine (2011): Intersektionalität – auch ein Ansatz für die Praxis? Perspektiven für Reflexion, Kritik und Veränderung. In: Leiprecht, Rudolf; Bibouche, Seddik (Hg.): Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Theorie, Forschung und Praxis im Kontext von politischer Kultur, Bildungsarbeit und Partizipation in der Migrationsgesellschaft. Oldenburg, S. 169-195.

Röhner, Charlotte (2007): „Jetzt bin ich starke Männer!“. Zur Konstitution von Geschlecht in der Peerkommunikation des Kindergartenalltags. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 2, Heft 3, S. 323-343.
Rohrmann, Tim (2001): Echte Kerle. Jungen und ihre Helden. Reinbek.
Rohrmann, Tim (2008): Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen.
Rohrmann, Tim (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München.
Rohrmann, Tim (2010): Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita. Praxishandreichung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. 2. korr. Aufl. Berlin.
Rohrmann, Tim; Thoma, Peter (1998): Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg.
Rohrmann, Tim; Cremers, Michael; Krabel, Jens (2010): Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Jg. 41, Heft 2, S. 1-12.
Rohrmann, Tim (2012a): Männer in der Elementarpädagogik. Ein aktueller internationaler Überblick. In: Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens; Rohrmann, Tim (Hg.): Männer in Kitas. Opladen, S. 289-306.
Rohrmann, Tim (2012b): Mehr Männer durch Hochschulausbildungen? In: KiTa aktuell Ausgabe NRW, Jg. 23, Heft 9, S. 213-217.
Rohrmann, Tim (2012c): Warum mehr Männer? In: Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens; Rohrmann, Tim (Hg.): Männer in Kitas. Opladen, S. 115-130.
Rohrmann, Tim (2012d): Wo keine Männer sind, da hilft auch keine Quote. In: Hurrelmann, Klaus; Schultz, Tanjev (Hg.): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim, S. 250-259.
Roßbach, Hans-Günther; Sechtig, Jutta; Schmidt, Thilo (2010): Pädagogik der Frühen Kindheit und Kindertageseinrichtungen. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 461-467.
Rössel, Jörg (2005): Die Konflikttheorie der Theorie der Interaktionsrituale. In: Bonacker, Thorsten (Hg.): Einführung in die Konflikttheorie. Opladen, S. 427-446.
Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule, Jg. 99, Heft 9, S. 93-105.
Roth, Gerhard (1987): Erkenntnis und Realität. Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M., S. 229-255.
Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2011) (Hg.): Der sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar/Berlin.
Schäfer, Gerd. E. (2005): Der bayerische Erziehungs- und Bildungsplan. Ein Instruktionsansatz? www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/BildungInDerFruehen Kindheit_Instruktionsanatz.pdf (zuletzt eingesehen am 10.02.2015).
Schatzki, Theodore (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge.
Scheu, Ursula (1977): Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Schmitz, Sigrid (2002): Hirnforschung und Geschlecht. Eine kritische Analyse im Rahmen der Genderforschung in den Naturwissenschaften. In: Bauer, Ingrid; Neissl, Julia (Hg.): Gender Studies. Denkachsen und Perspektiven der Geschlechterforschung. Innsbruck/Wien/München, S. 109-125. http://pohl.iig.uni-freiburg.de/cms/fileadmin/publikationen/users/schmitz/pub/hirn.pdf (zuletzt eingesehen am 11.08.2014), S. 1-21.
Schmitz, Sigrid (2004): Wie kommt das Geschlecht ins Gehirn? Über den Geschlechterdeterminismus in der Hirnforschung und Ansätze zu seiner Dekonstruktion. In: GEW Hessen (Hg.): Forum Wissenschaft, Jg. 21, Heft 4, S. 9-13.
Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze, Band 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag.
Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt a.M.
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014) (Hg.): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Aktual. Neuauflage. Weimar/Berlin.
Soeffner, Hans-Georg; Hitzler, Ronald (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schröer, Norbert (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen, S. 28-54.
Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe.
Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim.
Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette; Cornelißen, Waltraud (2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen.
Süddeutsche Zeitung Magazin: Nicht auf den Schoß nehmen. Heft 22/2014 http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/41920/2.
Tacke, Veronika (2008): Neutralisierung, Aktualisierung, Invisibilisierung. Zur Relevanz von Geschlecht in Systemen und Netzwerken. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden, S. 253-289.
Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In: Benner, Dietrich; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 42, S. 264-293.
Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. München.
Tervooren, Anja (2007): Einüben von Geschlecht und Begehren. Plädoyer für eine rekonstruktive Sozialisationstheorie. In: *Feministische Studien,* Jg. 25, Heft 1, S. 40-54.
Tervooren, Anja (2009): Bildung als kulturelle Praxis. Skizze einer ethnographischen Bildungsforschung. In: Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (Hg.): Der Mensch als Maß der Erziehung. Festschrift für Christoph Wulf. Hg. v. Michael Göhlich. Weinheim/Basel, S. 77-90.
Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Frieberts-

häuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christine; Langer, Antje; Ott, Marion; Richter, Sophia (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen/Farmington Hills, S. 25-39.

Tervooren, Anja; Engel, Nicolas; Göhlich, Michael; Miethe, Ingrid; Reh, Sabine (Hg.) (2013): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld.

Tervooren, Anja; Kelle, Helga (2011): Kindheit und Geschlecht. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Geschlechterforschung, S. 1-26.

Thon, Christine (2006): Rekonstruktive Geschlechterforschung und die zögerliche Konstitution des Gegenstands. Überlegungen aus einem Forschungsprojekt zu intergenerationalen Wandlungsprozessen in Frauenbiographien. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodische Aspekte. Opladen, S. 179-197.

Thorne, Barrie (1986): Girls and boys together; but mostly apart. Gender arrangements in elementary schools. In: Hartup, Willard W.; Rubin, Zick (Hg.): Relationships and development. Hillsdale/New Jersey, S. 167-184.

Thorne, Barrie (1990): Children and Gender. Constructions of Difference. In: Rhode, Deborah L. (Hg.): Theoretical Perspectives on Sexual Difference. New Haven, S. 100-113.

Thorne, Barrie (1993): Gender Play. Boys and Girls in School. Buckingham.

Thorne, Barrie (1995): Comment in Symposium on West and Fenstermaker's Doing Difference. In: Gender & Society, Jg. 9, Heft 4, S. 497-499.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2008): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar/Berlin.

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

Trautner, Hanns M.; Helbing, Nicole; Sahm, Winfried B. (1985): Schlussbericht zum VW-Projekt „Geschlechtstypisierung". Psychologisches Institut III. Universität Münster.

Turner, Patricia J. (1991): Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. In: Child Development, Jg. 62, S. 1475-1488.

Ullian, Dorothy Z. (1981): The child's construction of gender. Anatomy as destiny. In: Shapiro, Edna K.; Weber, Evelyn (Hg.): Cognitive and affective growth. Developmental interaction. Hillsdale/New Jersey, S. 171-185.

Villa, Paula-Irene (2011): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. Wiesbaden.

Wagner, Petra (2008) (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg.

Walgenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje; Hrzán, Daniela; Palm, Kerstin (2007) (Hg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen/Berlin/Toronto.

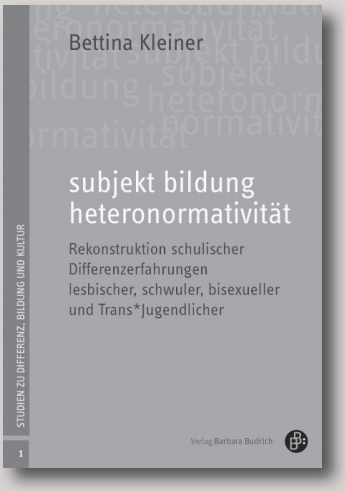
Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto.

Walter, Melitta (2005): Jungen sind anders. Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München.

Walter, Melitta (2010): Jungen sind anders. Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. 4., nicht überarbeitete Aufl. München.
Weber, Lynn (1995): Comment in Symposium on West and Fenstermaker's Doing Difference. In: Gender & Society, Jg. 9, Heft 4, S. 499-503.
Weingarten, Elmar; Sack, Fritz (1976): Ethnomethodologie. Die methodische Konstruktion der Realität. In: Weingarten, Elmar; Sack, Fritz; Schenkein, Jim (Hg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt a.M., S. 7-26.
Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50, Heft 4, S. 565-582.
Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 4(2), [41 Absätze].
Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart.
West, Candace; Fenstermaker, Sarah (1993): Power, inequality and the accomplishment of gender. An ethnomethodological view. In: England, Paula (Hg.): Theory on Gender – Feminism on Theory. New York, S. 151-174.
West, Candace; Fenstermaker, Sarah (1995a): Doing Difference. In: Gender & Society, Jg. 9, Heft 1, S. 8-37.
West, Candace; Fenstermaker, Sarah (1995b): (Re)Doing Difference. A Reply. In: Gender & Society, Jg. 9, Heft 4, S. 506-513.
West, Candace; Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society, Jg. 1, Heft 2, S. 125-151.
Wetterer, Angelika (1995): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Einleitung. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt a.M./New York, S. 11-228.
Wetterer, Angelika (1996): Die Frauenuniversität als paradoxe Intervention. Theoretische Überlegungen zur Problematik und zu den Chancen der Geschlechterseparation. In: Metz-Göckel, Sigrid; Wetterer, Angelika (Hg.): Vorausdenken Querdenken Nachdenken. Text für Ayla Neusel. Frankfurt a.M./New York, S. 263-283.
Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work" in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz.
Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, Gudrun Axeli; Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster. S. 286-320.
Wetterer, Angelika (2004): Widersprüche zwischen Diskurs und Praxis. Gegenstandsbezug und Erkenntnispotenziale einer sozialkonstruktivistischen Perspektive. In: Helduser, Urte; Marx, Daniela; Paulitz, Tanja; Pühl, Katharina (Hg.): Under construction? Konstruktivistische Perspektiven in feministischer Theorie und Forschungspraxis. Frankfurt a.M./New York, S. 58-67.
Wetterer, Angelika (2010): Körper Wissen Geschlecht. Zur Einführung. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Körper Wissen Geschlecht. Geschlechterwissen und soziale Praxis 2. Sulzbach i.Ts., S. 7-18.

Wilson, Thomas P. (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg, S. 54-79.
Wilz, Sylvia Marlene (2008) (Hg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden.
Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.
Winter, Rainer (2010): Sozialer Konstruktivismus. In: Mey, Günther; Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 123-135.
Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2007) (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel.
Zinnecker, Jürgen (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 3, Heft 3, S. 381-400.
Zirfas, Jörg (2012): Leib. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbrunn, S. 296-297.

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur



Im Zentrum der Reihe stehen Fragen nach Ausdrucksgestalten von pädagogischen Ordnungen und Konstruktionen sozialer Differenzkategorien in Bildungsprozessen. Der methodologische Zugriff ist qualitativ-rekonstruktiv auf die soziale Praxis der Akteur*innen in ihren Handlungsfeldern ausgerichtet. Die Reihe versammelt schul-, unterrichts- sowie bildungstheoretische Monographien und Sammelbände.

Bereits erschienen:

Band 1

Bettina Kleiner
subjekt bildung heteronormativität
Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher
2015. 292 S. Kt. 34,90 € (D)
ISBN 978-3-8474-0677-8

Sprechen Sie uns an:

Reihenherausgeber:
Prof. Dr. Jürgen Budde
Universität Flensburg,
Professur für Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens
juergen.budde@uni-flensburg.de

Ansprechpartnerin im Verlag
Miriam von Maydell
Lektorat und Herstellung
miriam.maydell@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstr. 7
D-51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de