

# Die Vielfalt und Varianz geschlechtlicher Praktiken. Zum Mehrwert ethnographischer Forschungszugänge in der Kindertageseinrichtung

*Melanie Kubandt*

## **Zusammenfassung**

Frühpädagogische Geschlechterstudien in Deutschland fokussieren oftmals ausschließlich auf Unterschiede zwischen (zwei) Geschlechtern. Am Beispiel eines ethnographischen Projekts zu *doing gender* in der Kindertageseinrichtung wird in Abgrenzung zu einer Differenzperspektive der Mehrwert einer Forschungsperspektive auf Geschlechterkonstruktionen zur Diskussion gestellt. In dieser Perspektive wird Geschlechterdifferenz nicht vorab als gegeben gesetzt, sondern der Prozess der Geschlechterdifferenzierung empirisch untersucht. Ethnographische Forschungsperspektiven können alternative Sichtweisen auf Bedeutungsdimensionen von *Geschlecht* in Kindertageseinrichtungen bieten, die die Vielfalt und Komplexität geschlechtlicher Praktiken im pädagogischen Alltag abzubilden vermögen.

*Schlagwörter:* doing gender, Geschlechterdifferenzen, Ethnographie, Kindertageseinrichtungen, Reifikation

*The diversity and variability of gender practices. On the value of ethnographic research in child day-care facilities*

## **Abstract**

Early educational gender studies in Germany often only focus on differences between (two) genders. Using the example of an ethnographic project on doing gender in a child day-care centre, the value of a research perspective on gender constructions is, therefore, discussed in contrast to a perspective on differences. In this perspective, gender differences are not taken for granted in advance, but the process of doing gender is empirically investigated. Ethnographic research can offer alternative perspectives on gender in child day-care facilities, which are able to show the diversity and complexity of gender practices in everyday pedagogical life.

*Keywords:* doing gender, gender differences, ethnography, childcare facilities, reification

## **1 Hintergrund: Empirische Perspektiven auf Geschlechterdifferenz versus Geschlechterkonstruktionen**

Trotz einer langjährigen Kritik an einer empirischen Unterschiedsperspektive seitens der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung (vgl. *Thorne 1993; Kelle 2004*), fo-

kussieren frühpädagogische Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum bis heute oftmals auf Unterschiede zwischen (zwei) Geschlechtern. Bei auf Geschlechterdifferenz ausgerichteten Studien besteht allerdings immer auch die Gefahr, dass Forscher\*innen in Form von Reifizierungen selbst Stereotype mitproduzieren und nur eingeschränkt an den Geschlechterrelevanzen der untersuchten Akteur\*innen ansetzen (vgl. kritisch hierzu Kelle 2004; Diehm/Kuhn/Machold 2010; Kubandt 2017). Problematisch ist hierbei, dass eine Perspektive auf Geschlechterdifferenz bereits vom Ergebnis einer Differenz her argumentiert und damit unter Umständen stereotype Vorannahmen potenziell im Sinne von Zirkelschlüssen verfestigt werden können, indem an der Folie von Zweigeschlechtlichkeit orientierte Geschlechtervorstellungen von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen durch den forschenden Blick von außen an das Datenmaterial herantragen und die gesetzten Vorannahmen von binären, kollektiven Unterschieden gegebenenfalls zum empirischen Ergebnis werden. Daher wird die einseitige Ausrichtung von empirischen Studien zu *Geschlecht*<sup>1</sup>, die ausschließlich geschlechtliche Unterschiede auf kollektiver Ebene in den Blick nehmen, wiederholt kritisiert (vgl. Thorne 1993; McNaughton 2004; Kelle 2004, 2016; Kubandt 2018a).

Während im Besonderen quantitativ ausgerichtete Studien Geschlechterdifferenz zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen machen, widmet sich der *doing gender*-Ansatz hingegen den Prozessen der Geschlechterdifferenzierung, d.h. der interaktiven Herstellung von Geschlechterkonstruktionen. Vor diesem Hintergrund geht es im vorliegenden Beitrag unter anderem darum, auf Verkürzungen hinzuweisen, die mit einer Forschungsperspektive auf Geschlechterdifferenz einhergehen und mit einem empirischen Fokus auf *doing gender*-Prozesse die Vielfalt und Varianz geschlechtlicher Relevanzsetzungen in Kindertageseinrichtungen am Beispiel kindlicher Geschlechterkonstruktionen ins Blickfeld zu rücken. Anhand einer ethnographischen Studie zu *doing gender* in der Kindertageseinrichtung soll zur Diskussion gestellt werden, inwiefern besonders ethnographische Zugänge die Komplexität und Varianz geschlechtlicher Praktiken empirisch abzubilden vermögen und eine sinnvolle Ergänzung zu bisherigen Geschlechterperspektiven im frühpädagogischen Feld darstellen.

Zunächst werden unter Abschnitt 2 exemplarische frühpädagogische Studien sowie blinde Flecken einer kollektivierenden Unterschiedsperspektive auf *Geschlecht* nachgezeichnet. In Abschnitt 3 wird *Geschlecht* im Sinne des *doing gender*-Paradigmas als soziale Differenzierungspraktik eingeführt. Abschnitt 4 widmet sich anschließend dem ethnographischen Zugang zu Geschlechterkonstruktionen im Feld der Kindertageseinrichtung und dem konkreten methodischen Vorgehen der im Beitrag kontextuierten Studie. Im 5. Abschnitt folgen dann unter anderem bisher unveröffentlichte Protokollauschnitte zu Geschlechterkonstruktionen von Kindern im Alltag einer Kindertageseinrichtung und deren Interpretationen, um exemplarisch die Varianz geschlechtlicher Bedeutungsdimensionen aufzuzeigen, die sich jenseits einer Perspektive auf *Geschlecht* als feststehende Eigenschaft verorten. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion zum Mehrwert ethnographischer Zugänge zu *Geschlecht* im frühpädagogischen Feld.

## 2 Geschlechterstudien im Feld der frühen Kindheit: Differenzdilemma und Reifikation als Herausforderung<sup>2</sup>

*Rabe-Kleberg* (2003) konstatierte bereits Anfang der 2000er Jahre, dass der Forschungsstand zu *Geschlecht* in der deutschen Frühpädagogik „insgesamt defizitär“ sei (S. 91). Auch *Kuger* u.a. (2011) sowie *Kuger, Smidt* und *Sechtig* (2014) sprechen wiederholt von einer lückenhaften Befundlage und raren Erkenntnissen. Im anglo-amerikanischen Raum gibt es hingegen vielfältige Forschungsbemühungen zu *Geschlecht* im frühen Kindesalter. Bis in die 1990er Jahre dominierte hier unabhängig vom methodischen Zugang ein binär geprägter Forschungsfokus auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen (vgl. exemplarisch *Turner* 1991; *Neppel/Murray* 1997). Deutschsprachige Studien fokussieren bis heute nach wie vor oftmals auf Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, beispielsweise in Studien zu geschlechtsspezifischem (Spiel-)Verhalten im Kindergarten (vgl. u.a. *Ahnert/Pinquart/Lamb* 2006; *Röhner* 2007; *Kuger* u.a. 2011), zu geschlechtsbezogenen Wissenskonzepten (vgl. *Kasüschke* 2008) und/oder zu einer geschlechtsspezifischen Bewegungsentwicklung (vgl. u.a. *Hunger* 2012).

Eine Differenzperspektive gilt jedoch nicht nur für Studien zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen, sondern auch für Geschlechterstudien zu frühpädagogischen Fachkräften. Auch hier wird der empirische Fokus unabhängig vom methodischen Zugang in Deutschland oftmals auf Unterschiede gelegt und ist aktuell unter anderem auf männliche Fachkräfte gerichtet (vgl. *Breitenbach* u.a. 2015; *Brandes* u.a. 2016, 2018; *Rohrman* 2019; kritisch hierzu *May/Rose* 2014, *Kubandt* 2018a).

In diesem Zusammenhang zeigt sich eine typische Forschungstendenz: Wenn frühpädagogische Fachkräfte im Fokus der Untersuchungen stehen, geht es häufig darum, zu untersuchen, wie sich diese mit Geschlechterfragen im Hinblick auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auseinandersetzen (vgl. *Ahnert/Pinquart/Lamb* 2006; *Kuger* u.a. 2011; *Brandes* u.a. 2016, 2018). Die Unterschiedsperspektive bildet hier folglich sowohl den Ausgangs- als auch einen doppelten Referenzpunkt: Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen werden in Verbindung gebracht mit einer Differenzperspektive auf männliche und weibliche Fachkräfte.

*Thorne* (1993) kritisiert jedoch Studien, in denen Jungen und Mädchen, Männer und Frauen ausschließlich kollektivierend, vergleichend gegenübergestellt werden und bemängelt dies vor allem an quantitativen Studien: „In these studies (...) 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 (...) fall into the binary language of ‘boys versus girls’“ (S. 104). Sie problematisiert, dass ein empirischer Fokus auf Unterschiede *zwischen* Geschlechtern, Differenzen *innerhalb* Geschlechtergruppen oftmals ausblendet. *Kelle* (2004) konstatiert ebenfalls, dass „[s]elbst die größten Unterschiede, die zwischen den Geschlechtern berichtet würden, [...] weit geringer als die Variation innerhalb eines Geschlechts“ sind, weshalb es empirisch kontraproduktiv sei, „nach unterschiedlichen fixen Eigenschaften von Mädchen und Jungen (jeweils als Gesamtgruppe) zu fragen“ (S. 360). *Berner, Rosenkranz* und *Schütz* (2020) kritisieren entsprechendes spezifisch für die empirische Bildungsforschung: „Ausgangspunkt für Analysen und Konzepte ist nicht selten die (vermeintliche) Disparität der Geschlechter. (...) Doch die Befunde zu Geschlechterdifferenzen sind alles andere als eindeutig. (...) Differenzieren Forscher\*innen in quantitativen Studien nur nach Geschlecht und stellen

dieses Merkmal als Erklärungsschlüssel aus, übersehen sie, dass häufig ein Konglomerat von verschiedenen Dimensionen einen mehr oder weniger gelingenden Bildungsverlauf erklären kann.“ (S. 28f.). Auch bei *Kuger* u.a. (2011) wird die Problematik diskutiert, dass in Deutschland im frühpädagogischen Feld eine Unterschiedsperspektive empirisch vorherrscht: „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“ (ebd., S. 284). Allerdings bleibt auch eine perspektivische Erweiterung auf Gemeinsamkeiten einer binären Unterschiedsperspektive verhaftet.

In erziehungswissenschaftlichen Differenzdebatten wurde im Zusammenhang mit einer Unterschiedsperspektive in den letzten Jahrzehnten daher vielfach auf die *Reifikation* von Differenz durch Forscher\*innen aufmerksam gemacht (vgl. *Kelle* 2000; *Diehm/Kuhn/Machold* 2010; *Kubandt* 2017). *Reifikation* bedeutet unter anderem, dass der Untersuchungsgegenstand *Geschlecht* nicht allein von sich aus empirisch rekonstruierbar ist, sondern auch durch den Forschungsprozess mit erzeugt wird und dann letztlich mehr über die Vorannahmen der Forscher\*innen aussagt als über Geschlechterrelevanzen im untersuchten Forschungsfeld.

Trotz dieser langjährigen Debatte und Kritik fokussieren deutschsprachige Geschlechterstudien im frühpädagogischen Kontext allerdings bis heute oftmals auf Unterschiede zwischen (zwei) Geschlechtern, unabhängig davon, ob es sich um quantitative und/oder qualitative Zugänge handelt (siehe hierzu auch die anderen Beiträge in diesem Heft). In diesem Zusammenhang ist nicht immer klar, ob die Forscher\*innen selbst Stereotype mitproduzieren oder tatsächlich an dem geschlechtlichen Relevanzsystem der untersuchten Akteur\*innen ansetzen. Zudem lässt eine entsprechende Forschungsperspektive andere Sichtweisen jenseits der Zweigeschlechtlichkeit unberücksichtigt bzw. völlig außen vor.

Durch eine verstärkte empirische Berücksichtigung von Prozessen des *doing gender* in ethnographischen Studien reagierte die deutschsprachige Geschlechterforschung bereits seit Anfang der 1990er Jahre vermehrt auf diese „grundsätzlichere methodologische Kritik an der Unterschiedsperspektive“ (*Kelle* 2004, S. 640). In Abgrenzung zu empirischen Perspektiven auf Geschlechterdifferenz „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). Sollen folglich Unterschiede nicht den Ausgangs- und Zielpunkt von Studien bilden und interessieren vielmehr empirische Ergebnisse zu Prozessen der Geschlechterkonstruktionen in Bildungsinstitutionen, dann lassen sich ausgeprägte Forschungen zu *doing gender* im deutschsprachigen Raum bisher vor allem für den schulischen Kontext nachzeichnen (u.a. *Breidenstein/Kelle* 1998; *Budde/Faulstich-Wieland* 2005; *Eckermann* 2015). Bekannt ist hier besonders die ethnographische Studie von *Breidenstein und Kelle* (1998), die Praktiken der Geschlechterdifferenzierung von Schüler\*innen in vierten und sechsten Schulklassen jenseits schulischer Inhalte im Kontext von Aspekten wie Freundschaft und Beliebtheit in den Blick nahmen. Des Weiteren sei hier das von *Faulstich-Wieland, Weber und Willems* (2004) durchgeführte DFG-Projekt „Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I“ zu nennen sowie das DFG-Projekt „Doing Gender im heutigen Schulalltag“ (*Budde/Faulstich-Wieland* 2005, vgl. auch *Budde* 2006 a,b).

Eine der bekanntesten internationalen Studien zu *doing gender* in der Schule ist die ethnographische Untersuchung „Gender Play. Girls and Boys in School“ von *Thorne*

(1993). Zentrales Ergebnis ist unter anderem die Präferenz der angehenden Jugendlichen, ihre eigene Geschlechtlichkeit durch die Abwertung des Gegengeschlechts aufzuwerten, was *Thorne* mit dem Begriff des „borderwork“ fasst (S. 64). Englischsprachige Veröffentlichungen zu *doing gender* in frühpädagogischen Bildungssettings finden sich beispielsweise bei *Blaise* (2005), *Kelly-Ware* (2016) sowie *Meland* und *Kaltvedt* (2019). Eine der hingegen wenigen deutschsprachigen Studien, die *doing gender* spezifisch für das Forschungsfeld der Kindertageseinrichtungen in den Blick nimmt, ist die von *Röhner* (2007)<sup>3</sup>. Sie untersuchte unter anderem Spielpraxen von Jungen und Mädchen jeweils auf geschlechtsspezifische Themen, Inhalte und Interaktionsstile und kommt zu dem Ergebnis, dass sich kindliche Konstruktionsprozesse vor allem an Stereotypen orientieren und geschlechtergetrennte Spielwelten im frühen Kindesalter bestätigt werden (S. 323). Entgegen der eigenen Intention scheint hier allerdings durch eine Gegenüberstellung von Jungen und Mädchentätigkeiten statt Prozesse des *doing gender* im Sinne von Geschlechterdifferenzierung vielmehr das Thema Geschlechterdifferenz empirisch in den Fokus gerückt.

So steht die Studie von *Röhner* exemplarisch für eine Forschungstendenz bezüglich deutschsprachiger Studien zu *Geschlecht* im frühpädagogischen Feld: indem Autor\*innen jeweils gesellschaftlich-kulturelle Aspekte der Genese von Geschlechterdifferenz betonen, fokussieren zwar viele Studien unterschiedlichster Methodologien und Methoden durchaus auf *Geschlecht* als soziale Konstruktion, allerdings steht dabei häufig das Thema Geschlechterdifferenz im Zentrum der Untersuchungen und nicht speziell Prozesse der Geschlechterdifferenzierung (*doing gender*). Das heißt, einigen Studien liegt offenbar die in de-/konstruktivistischer Perspektive kritisierte Vorstellung einer Unterscheidung in *sex* und *gender* zugrunde.<sup>4</sup> Demzufolge sagt ein Rekurs auf den Begriff *Gender* in Forschungsstudien noch nichts darüber aus, ob eine sozial- bzw. de-konstruktivistische Position oder bspw. eine Unterschiedsperspektive vertreten wird. Verfolgt man wie in der hier kontextuierten Studie jedoch eine sozialkonstruktivistische Vorstellung von *Geschlecht*, kann nicht bereits vom Ergebnis einer Differenz ausgegangen werden. So grenzt sich der hier gewählte Zugang von einer in der Forschungsanlage zugrunde gelegten Differenzperspektive ab.

Denn um die Gefahr von Essentialisierungen sowie stereotype Zuschreibungen im eigenen Forschungsprozess zu vermeiden, plädieren *Faulstich-Wieland*, *Weber* und *Williams* (2004) genau wie *Breidenstein* und *Kelle* (1998) ausdrücklich dafür, Geschlechterdifferenzen nicht auf der Ebene von bestimmten Eigenschaften, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen empirisch zu untersuchen, sondern *Geschlecht* als eine „in den Interaktionen immer zugleich dargestellte wie zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit“ zu begreifen (ebd., S. 23). Hier setzte unter anderem die Studie von *Kubandt* (2016) an, die Kinder, Fachkräfte und Eltern im Hinblick auf Prozesse der Geschlechterdifferenzierung im Alltag einer Kindertageseinrichtung ethnographisch in den Blick nahm. Welches spezifische sozialkonstruktivistische Verständnis von *Geschlecht* der besagten Studie zugrunde lag, steht im folgenden Abschnitt im Fokus.

### 3 *Geschlecht* als Konstruktionsleistung und Ergebnis sozialer Praktiken

Laut Murray (1995) gibt es unterschiedliche Ebenen, auf denen Geschlechterrelevanzen konstruiert und daher empirisch in den Blick genommen werden können: „Gender is constantly being constructed at all three levels: structurally, interactionally, and individually“ (S. 371). Der Ansatz des *doing gender* setzt dabei auf der zweitgenannten Ebene an, auf der *Geschlecht interaktiv hergestellt* wird. Mit der Bezeichnung *doing gender* wird in der Geschlechterforschung eine konstruktivistisch-ethnomethodologische Ausrichtung durch Kessler und McKenna (1978) bzw. West und Zimmermann (1987) in Anknüpfung vor allem an die Arbeiten von Garfinkel (1967) gefasst. Für konstruktivistische Ansätze ist der de-ontologisierende Aspekt charakteristisch sowie die Tatsache, dass sie in erster Linie bzw. ausschließlich nach dem *Wie* der Konstruktion von sozialer Wirklichkeit fragen, nicht aber nach dem *Warum* (vgl. Kahlert 2000).

Sozialkonstruktivistische Grundannahmen bestimmten in der hier kontextuierten Studie nicht nur die spezifische Positionierung hinsichtlich der Kategorie *Geschlecht*, sondern auch übergeordnet das empirische Vorgehen im Rahmen qualitativer Forschung. Für die vorliegende Studie bildete neben dem spezifischen ethnomethodologischen Ansatz des *doing gender* der ethnomethodologische Konstruktivismus nach Knorr-Cetina (1989) als übergreifende sozialkonstruktivistische Forschungsfolie den erkenntnistheoretischen Hintergrund. Der *doing gender*-Ansatz steht hierbei für eine speziell an der *Geschlechterthematik* ausgerichtete ethnomethodologische Perspektive, während der ethnomethodologische Konstruktivismus eine übergreifende erkenntnistheoretische Position *qualitativer Forschung* darstellt, der sich deutlich von existentialistischen Perspektiven distanziert und „die *Diversität* von interaktiv erzeugten sozialen Wirklichkeiten zum Orientierungsmaßstab für empirische Forschung“ erklärt (Kelle 2009, S. 105, Hervorhebung i.O.).

Prozesse des *doing gender* werden dabei oftmals mit dem Begriff der Praktiken verknüpft. Praktiken definiert Schatzki (1996) als den Ort, in dem Soziales hervorgebracht wird und spricht von „doings and sayings“ (S. 89). *Doing* orientiert sich laut Hirschauer (2004) dann an einer ethnomethodologisch orientierten „Heuristik, mit der sich kompakte soziale Tatsachen temporalisieren und als praktische Vollzugswirklichkeiten dekomponieren lassen“ (S. 73). Reckwitz (2003) betont den wachsenden Einfluss einer praxeologischen Perspektive auf die Geschlechterforschung: „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“ (S. 285). Der Akzent des *doing gender*-Ansatzes liegt somit nicht auf 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). In dieser Perspektive ist *Geschlecht* folglich eine Prozesskategorie und grenzt sich von Ansätzen ab, die *Geschlecht* in erster Linie als Struktur- oder Identitätskategorie verstehen.

*Kelle* (2000) sieht in einem ethnomethodologischen Verständnis der sozialen Konstruktion von Geschlechterdifferenz das „analytische ‚missing link‘“ zwischen verschiedenen Ebenen, indem der „sitierte[n], alltägliche[n] Vollzug kultureller Praxis [analysiert wird], um zu verstehen, wie soziale ‚Tatsachen‘ ihren Status als solche erhalten“ (S. 119). Das heißt jedoch nicht, dass der *doing gender*-Ansatz makrostrukturelle und über die Situation hinaus wirksame strukturelle Diskriminierung negieren will, was dem Ansatz vielfach vorgeworfen wird. So kritisiert beispielsweise *Weber* (1995), dass ethnomethodologische Zugänge auf „a few unremarkable actors in everyday interactions“ begrenzt seien (S. 501). Sie verkennt dabei jedoch, dass es bei der ethnomethodologischen Rekonstruktion nicht um die spezifischen Individuen in den jeweiligen singulären Situationen, sondern um die in den untersuchten Interaktionssettings realisierten (Differenzierungs-) Muster von *Geschlecht* geht. Ein empirischer Fokus auf *doing gender*-Prozesse von Akteur\*innen im Feld der Kindertageseinrichtung nimmt demgemäß situative Praktiken als Analyseeinheit des Sozialen in den Blick (vgl. *Reckwitz* 2003).

Dem ethnomethodologischen Fokus auf *doing gender* liegt dabei ein erweiterter Methodenbegriff zugrunde, der sich besonders durch einen sprachtheoretischen Ausgangspunkt kennzeichnet und daher vorwiegend an sprachlichen Interaktionen ansetzt (vgl. *Kruse* 2014). Grundannahme ist, dass „die interaktive Konstruktion des Sozialen ... vor allem über Sprache [läuft], d.h. im Rahmen der Interaktion anhand von sprachlichen und nicht-sprachlichen Symbolen“ (S. 28). 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“ (S. 27). Die hier gewählte erkenntnistheoretische Ausrichtung am ethnomethodologischen Konstruktivismus favorisiert hierbei die Methode der Ethnographie (vgl. *Knorr-Cetina* 1989; *Kelle* 2009). Im Beitrag stehen nachfolgend Beispiele einer entsprechend ausgerichteten ethnographischen Studie im Fokus, deren zentrale Forschungsfrage lautete: „*Wie wird Geschlecht von Akteur\*innen im Feld der Kindertageseinrichtung konstruiert und mit welchen Relevanzsetzungen wird Geschlecht verknüpft?*“.

#### 4 Ein ethnographischer Zugang zu *Geschlecht* in der Kindertageseinrichtung

*Meuser* (2011) fordert, dass Forschungssituationen so gewählt werden müssen, „dass die Untersuchungspersonen Gelegenheit haben, in eigener Sprache und gemäß den eigenen Relevanzstrukturen“ zu agieren (S. 141). Die Ethnographie leistet dies, indem sie „die Menschen in ihrem Alltag untersucht, um Einblicke in ihre Lebenswelten und Lebensweisen zu gewinnen sowie ihre Sinndeutungen und Praktiken kulturalanalytisch zu erschließen“ (*Friebertshäuser/Panagiotopoulou* 2009, S. 301). Im Hinblick auf die Rekonstruktion von sozialen Praktiken konstatiert *Reckwitz* (2008) daher auch ein „Primat der (...) ethnographische[n] teilnehmenden Beobachtung“ (S.196). Vor diesem Hintergrund wurde in der hier kontextuierten Studie zu *doing gender* in der Kindertageseinrichtung die teilnehmende Beobachtung als primäre Methode gewählt, die in einem Zeitraum von 14 Monaten im Umfang von ein bis drei wöchentlichen Besuchen in einer niedersächsischen Kindertageseinrichtung durchgeführt und dabei Geschlechterkonstruktionen von Fach-

kräften, Kindern und Eltern empirisch in den Blick genommen wurden. Zusätzlich kamen entsprechend ethnographischer Prinzipien der methodischen Flexibilität auch Videoaufnahmen, Artefakte und Dokumente zum Einsatz. Parallel zu den Erhebungen wurden zunächst erste Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen sowie einzelne Videoszenen transkribiert und analysiert. Die Analyse des Datenmaterials erfolgte in Anlehnung an das offene, selektive und axiale Kodieren der *Grounded Theory* (vgl. *Strauss/Corbin* 1996) mithilfe der Auswertungssoftware MAXQDA. Parallel zu fortlaufenden Kodierungen und Kategorisierungen wurde das vorstrukturierte Material mit einem sequenzanalytischen Vorgehen in Anlehnung an *Kruse* (2014) weiter aufbereitet.

Zudem wurde versucht, in der Studie ein reifizierungssensibles Forschungsvorgehen zu realisieren, indem die eigenen Forschungsaktivitäten auf ihre reifizierenden Anteile hin reflektiert und zum Teil noch während des Forschungsprozesses korrigiert wurden (vgl. für konkrete empirische Beispiele aus der Studie *Kubandt* 2016, 2017). Beispielsweise wurde als Folge der selbstreflexiven Auseinandersetzung in allen Phasen des Projekts darauf geachtet, *Geschlecht* nicht als omnirelevant vorauszusetzen. Stattdessen galt es für solche Situationen sensibel zu sein, in denen *Geschlecht* implizit oder explizit durch die Akteur\*innen *selbst* zum Ausdruck kam. Nichtsdestotrotz blieb die Vermeidung von Reifikationsprozessen ein anspruchsvolles Unterfangen, das auch durch einen sozialkonstruktivistischen-ethnomethodologischen Perspektivwechsel von Geschlechterdifferenz auf Prozesse der Geschlechterdifferenzierung nicht zwangsläufig immer eingelöst werden konnte. Zwar umgeht der genannte Perspektivwechsel einerseits einzelne Prozesse der Reifikation, auf der anderen Seite handelt es sich gleichzeitig auch um ein methodologisches Dilemma, dem es nicht zu entkommen geht. Konkret heißt dies, dass es aus diesem Dilemma *empirisch* keinen befriedigenden Ausweg gibt, dennoch macht es Sinn, dieser Herausforderung *theoretisch* und *selbstreflexiv* zu begegnen (vgl. hierzu ausführlicher *Kubandt* 2017).

## 5 Die Varianz geschlechtlicher Praktiken am Beispiel kindlicher *doing gender*-Prozesse

Im Folgenden stehen einzelne Ergebnisse zu Geschlechterkonstruktionen von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren im Fokus, die zeigen sollen, wie unterschiedlich *Geschlecht* im pädagogischen Alltag einer Kindertageseinrichtung konstruiert werden kann. Das hier exemplarisch nachgezeichnete Muster *Der flexible Gebrauch der Geschlechtsgruppenzugehörigkeit* steht für Geschlechterkonstruktionen, die im Freispiel auftraten, wenn es um Fangspiele ging. Hierbei wurde wiederholt von den beobachteten Kindern die geschlechtliche Opposition „*Jungen gegen Mädels*“<sup>6</sup> als Kennzeichnung von gegnerischen Gruppen verwendet, zwischen denen es sich im Sinne von *entweder/oder* zu entscheiden galt. Die Wahl für eine der beiden Gruppen war nicht zwangsläufig mit der individuellen Geschlechtszugehörigkeit verknüpft, denn diese war per se keine Voraussetzung für die Entscheidung der favorisierten Gruppenzugehörigkeit. Hierzu ein exemplarischer Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll:

*Finn, Lukas, Timm, Maximilian, Sophie, Ronja und Lina rutschen jeweils abwechselnd laut juchzend die Rutsche im Außenbereich runter. Nachdem Timm gerutscht ist, ruft er: „Hey, kommt, wir spielen Jungen gegen Mädels!“ und rennt direkt los. Finn und Maximilian rennen hinter ihm her. Lukas stellt sich vor*

*Sophie und fragt „Bei wem bist du? Jungs oder Mädels?“ Sophie scheint kurz zu überlegen, sagt dann „Bei den Jungs!“ und rennt mit Lukas ebenfalls in Richtung Sandkasten. Lina und Ronja bleiben an der Rutsche zurück, als auf einmal Finn, Lukas, Maximilian und Sophie mit lautem Geschrei aus verschiedenen Richtungen angerannt kommen und versuchen, Lina und Ronja zu fangen, die immer wieder knapp entkommen können.<sup>7</sup>*

Die genannte Frage von Lukas „Bei wem bist du? Jungs oder Mädels?“ ergäbe im Kontext des Fangspiels keinen Sinn, wenn Lukas unterstellen würde, dass sich Sophie automatisch der *Mädelsgruppe* zuordnet. Sophies Antwort trägt der Ergebnisoffenheit der Frage Rechnung, als sie mit „Bei den Jungs!“ antwortet und beim darauffolgenden Fangspiel in der *Jungsgruppe* gemeinsam mit Finn, Lukas und Maximilian versucht, Ronja und Lina zu fangen. Demzufolge geht es bei der Entscheidung für eine der beiden Gruppen nicht darum, nach individuellen Geschlechtszugehörigkeiten zu differenzieren. Stattdessen wird *Geschlecht* hier als übergeordnetes Label zweier gegnerischer Gruppen herangezogen und eine frei gewählte Zuordnung ist offenbar möglich. Die Geschlechterdifferenzierung ist hier nicht konkret auf inhaltlicher Ebene *Jungs* gegen *Mädchen* angesiedelt, sondern wird vermutlich deshalb aufgegriffen, um zwei gegnerische Gruppen zu bezeichnen. So dient die begrifflich herangezogene Geschlechterdichotomie hier als ein dankbares Label, das genau die Eigenschaften vereint, die für das Fangspiel wesentlich sind: die Gegenüberstellung zweier Gruppen, deren Zugehörigkeit die jeweils andere ausschließt. Demnach scheint eine binäre Geschlechterunterscheidung gerade für oppositionelle Gruppen als Bezeichnungspraxis geeignet. Inwiefern die herangezogene Geschlechterdichotomie über die reine Gruppenkennzeichnung hinaus eine inhaltliche Bedeutungsdimension beinhaltet, kann zumindest teilweise in Frage gestellt werden, da den einzelnen Akteur\*innen die individuelle Zuordnung zu den Gruppen persönlich und freiwillig überlassen wird und nicht automatisch nach individueller Geschlechtszugehörigkeit erfolgt (vgl. in Abgrenzung dazu Eckermann 2015). Zudem wird die Praktik der freien Zuordnung nicht nur von einzelnen Kindern durchgeführt, sondern gilt für alle Spielteilnehmer\*innen gleichermaßen, d.h. die freien Zuordnungen wurden im Feld wiederholt von verschiedenen Kindern gezeigt und auch kollektiv von allen Kindern akzeptiert (vgl. hierzu Kubandt 2016, S. 233ff.).

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 ein weiterer Sequenzauszug zum gleichen Spiel, das sich an einem anderen Tag in der Einrichtung ereignet hat:

*Marie hält im Laufen inne und geht stattdessen auf Finn zu, der bisher bei der Jungsgruppe mitgespielt und sie verfolgt hat. Sie fragt „Willst du nicht doch lieber bei den Mädels mitmachen?“ Finn schüttelt erst den Kopf, überlegt aber scheinbar, sagt dann „Okay, ja!“ Marie und Ronja freuen sich sichtbar. Alle drei rennen um den Sandkasten mit Geschrei. Lukas, Timm und Sid rennen ebenfalls wild umher und versuchen die Mitglieder der gegnerischen Gruppe zu fangen.*

Diese Sequenz zeigt exemplarisch, dass ein Wechsel der Gruppenzuordnung auch noch während des Spielverlaufs ohne Probleme erfolgen kann und verweist zudem auf eine individuelle Flexibilität und Entscheidungsfreiheit.

Dem Muster *Der flexible Gebrauch der Geschlechtsgruppenzugehörigkeit* stehen im Feld der Kindertageseinrichtung weitere *doing gender*-Prozesse gegenüber, die auf anderer Ebene ansetzen und eher für eine starre Orientierung an der individuell zugeschriebenen Geschlechtsidentität sprechen. So zeigte sich im Besonderen beim kindlichen Rol-

lenspiel in der Kindertageseinrichtung, dass die Kinder stets Rollen analog zu ihrer Geschlechtszugehörigkeit wählten, egal ob es sich um Mädchen-, Jungengruppen oder gemischte Spielgruppen handelte. Das demgemäß rekonstruierte Muster *Die starre Geschlechtszugehörigkeit im kindlichen Rollenspiel* wurde unter anderem häufig bei dem von den Kindern selbst als „Vater-Mutter-Kind“ bezeichneten Rollenspiel beobachtet. Hierzu ein exemplarischer Auszug aus den Beobachtungsprotokollen:

*Es ist nachmittags im Außenbereich der Kita und sowohl die Krippen- als auch die Kindergartengruppe sind draußen. Konstantin und Linus sitzen am Rand des Sandkastens und tuscheln miteinander. Ich frage: „Na, was spielt ihr heute?“ Linus antwortet: „Vater, Mutter, Kind! Heute bin ich der Papa, Konstantin der Opa!“ „Ah ok, darf ich denn auch mitspielen?“ „Nein, heute nicht, wir sind beschäftigt!“ „Na gut, dann setze ich mich kurz zu Anne!“ „Ok“, antwortet Linus und setzt sich aufs Dreirad. (...) Etwas später höre ich mit einem Ohr, wie Maximilian, der auch auf einem Dreirad sitzt, Linus fragt: „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.*

Der Protokollauschnitt beschreibt unter anderem Verhandlungen zwischen *Linus* und *Maximilian* darüber, wer welche Rolle im selbstbezeichneten Spiel „Vater, Mutter, Kind“ einnimmt. Dabei ist bei beiden die Rolle des *Papas* offenbar beliebt, die an *Linus* vergeben ist. Nichtsdestotrotz fragt *Maximilian* nach der Option, ebenfalls *Papa* sein zu dürfen. *Linus* widerspricht dieser Anfrage und auch der zweiten, als *Maximilian* die Rolle des *Opas* einnehmen möchte, da diese bereits an *Konstantin* vergeben ist. Anschließend fragt *Linus* nach möglichen, weiteren Optionen, sich am Spiel beteiligen zu können: „Aber was kann ich dann sein? Ich will doch mitspielen!“ *Maximilians* Frage und *Linus* Angebot „Du bist der Besuch!“ erstaunen insofern, da die Option, bspw. die Rollen *Mama* oder *Oma* gemäß nach wie vor gängiger gesellschaftlicher Repräsentationen und entsprechend des Spieltitels „Vater-Mutter-Kind“ komplementär zu den gewählten Rollen zu vergeben, von beiden augenscheinlich nicht in Betracht gezogen wird. Demgemäß besteht das Spiel letztendlich aus den Rollen *Papa*, *Opa* und *Besuch*. Das lässt vermuten, dass weder *Maximilian* noch *Linus* weiblich markierte Rollen als potentielle Spielidentitäten berücksichtigen bzw. einnehmen möchten. Statt des Vorschlags, im Spiel *Mama* zu sein, schlägt *Maximilian* eher vor, die Rolle eines zweiten *Papas* zu besetzen. Als die zweite männlich konnotierte Rolle des *Opas* ebenfalls bereits vergeben ist, scheint *Maximilian* keine weitere Idee zu haben, welche Rolle er alternativ einnehmen könnte. Um ihm doch noch das Mitspielen zu ermöglichen, schreibt *Linus* *Maximilian* die Rolle als *Besuch* zu. Die Rolle des *Besuchs* kennzeichnet sich dabei auf begrifflicher Ebene durch eine Geschlechtsneutralität bzw. durch eine fehlende geschlechtliche Konnotation. Dies steht exemplarisch für die im Feld wiederholt beobachtete Praktik, dass eine nicht geschlechtlich markierte Rolle eher angenommen wurde als eine Rollenspielfigur, die nicht der eigenen Geschlechtsidentität bzw. -zugehörigkeit entsprach.

Dass es *Linus* und *Maximilian* dabei offenbar um die Einnahme einer Rolle geht, mit der sie sich geschlechtlich identifizieren, lässt sich allein durch diese Beobachtung nicht rekonstruieren. Diese These lässt sich jedoch weiter dadurch plausibilisieren, dass dieses Phänomen in analoger Form ebenfalls bei spielenden Mädchen in Rollenspielen zu beobachten war. Im Folgenden hierzu ein weiteres Sequenzbeispiel zu einem Rollenspiel von *Marie*, *Ronja*, *Lina*, *Amelie* und *Emily*, die nach eigener Aussage ebenfalls „Vater-Mutter-Kind“ spielen:

*Als ich von drinnen wiederkomme, sitzt Emily mit in der Bude und sagt zu mir: „Ich spiel jetzt da mit!“. (...) 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! Alle anderen sind die Kinder.“ Keine protestiert. (Kubandt 2016, S. 273)*

Eine Erklärung dafür, dass die anderen einhellig *Emily* die Rolle des Vaters zuschreiben, ist möglicherweise Emilys späteres Dazukommen, weshalb sie eventuell die aus Sicht der Spieler\*innen 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 gewesen wäre. Offensichtlich ist es aus Sicht der Beteiligten attraktiver, im Spiel die Rolle der *Mama* oder eines der Kinder zu übernehmen. Um die Rolle des *Vaters* nicht einnehmen zu müssen, bietet *Emily* eine Lösung dafür an, die Rolle unbesetzt zu lassen, indem sie ihn als tot bezeichnet: *Nein....der Vater ist gestorben!* Es wird deutlich, dass die Rolle des *Vaters* offensichtlich diejenige ist, die niemand der Anwesenden einnehmen möchte, während die Rolle der *Mama* gleich mehrfach beansprucht wird.

Vergleicht man die beiden Beispielsequenzen zeigt sich, dass bei *Marie* und *Emily* über die weiblich konnotierte Rolle der *Mama* verhandelt und die männlich konnotierte Vaterrolle vermieden wird, während bei *Maximilian* und *Linus* die männlich konnotierte Rolle des *Papas* offenbar am beliebtesten ist. Augenscheinlich favorisieren weder *Maximilian* noch *Linus* weiblich konnotierte bzw. markierte Rollen als potenzielle Spielidentitäten, gleiches gilt in umgekehrter Weise für *Marie* und *Emily*. Dafür, dass es sich hierbei um *Geschlecht* als individuell bzw. von den Kindern selbstzugeschriebenes Identitätsmerkmal handelt, spricht die weitere Beobachtung im Feld, dass *Mia* das einzige Kind in der Einrichtung war, das im Rollenspiel stets einen „Geschlechterwechsel“ vollzog: *Mia* beanspruchte für sich ausschließlich männlich markierte Rollen, wie bspw. *Opa* und *Vater* und weigerte sich stets weiblich markierte Rollen anzunehmen. *Mia* war in der Einrichtung als sogenannter „Jungenfan“ bekannt, als den andere und sie sich durchgängig bezeichneten (Kubandt 2016, S. 247ff.). Zudem berichteten die Eltern und Fachkräfte, dass *Mia* seit jeher davon spreche, lieber ein Junge sein zu wollen und dies auch im (Kita-)Alltag auslebe.

Interessant ist weiter, dass sich sowohl die Rolle des *Besuchs* als auch die Rollen der *Kinder* in den Sequenzbeispielen durch eine Geschlechtsneutralität bzw. eine fehlende geschlechtliche Konnotation kennzeichnen. Dies lässt vermuten, dass eine nicht geschlechtlich konnotierte bzw. markierte Rolle vermutlich eher angenommen wird als eine Rolle, die nicht der eigenen Geschlechtsidentität entspricht. Dies stärkt die These, dass die beobachteten Kinder ungern Rollen einnahmen, die einer anderen Geschlechtszuordnung entsprachen als derjenigen, der sie sich zuordnen. Das heißt, selbst die geschlechtlich unmarkierten Rollen widersprechen offenbar keinem starren Beharren an der eigenen Geschlechtermarkierung, da dieser lieber eingenommen werden als die aus Sicht der Kinder „falsch geschlechtlich konnotierten“ Rollen.

Betrachtet man die beiden unterschiedlichen Muster zu den kindlichen Geschlechterkonstruktionen, dann zeigt sich hieran exemplarisch die Vielfalt und Varianz an geschlechtlichen Bedeutungsdimensionen im Alltag der untersuchten Kindertageseinrichtung:

Einerseits dient *Geschlecht* offensichtlich als geeignete Kategorie für eine oppositionelle Gruppenkonstellation im Hinblick auf die Bezeichnungspraxis für das Fangspiel. *Der flexible Gebrauch der Geschlechtsgruppenzugehörigkeit* zeigt sich dabei vor allem auf kollektiver Ebene, wenn *Geschlecht* nicht im Sinne eines individuellen Identitätsmerkmals konstruiert, sondern als Gruppenbezeichnung herangezogen wird. Insofern dient *Geschlecht* hier lediglich als Spiellabel, das noch nichts über die konkrete Gruppenzusammenstellung an sich aussagt.

Andererseits zeigt sich, dass entgegen der Flexibilität der geschlechtlichen Zuordnungen, die die Kinder im Kontext des Fangspiels gezeigt haben, dies für ihr Rollenspiel so nicht gilt. Den Kindern ist es im Rollenspiel offenbar ein Anliegen, Rollen entsprechend ihrer eigenen Geschlechtsidentität zu besetzen. Die These hierzu lautet, dass die Kinder hier *Geschlecht* im Sinne eines individuellen Identitätsmerkmals sowohl der auszufüllenden Rolle als auch ihrer eigenen Person ansehen. Dies würde auch erklären, warum die Kinder durchwegs davon sprechen, die jeweilige Rolle *zu sein*: *Papa sein, ich bin der Opa*, etc. In diesem Sinne wäre die individuelle Geschlechtsidentität wesentlich für die Übernahme einer Rolle und diese beiden Ebenen werden im Spiel *eins*.

## 6 Diskussion: Zum Mehrwert ethnographischer Forschungszugänge zu *Geschlecht* im frühpädagogischen Feld

Eine ethnomethodologische Perspektive auf Prozesse des *doing gender* grenzt sich deutlich von einer empirischen Fokussierung auf Geschlechterunterschiede ab, die nach wie vor für frühpädagogische Forschungsbemühungen gängig ist. Laut Hitzler (2011) steht Ethnographie dabei für ein „Forschungsprogramm, das darauf abzielt, (...) fremde Welten‘ auf ihren Eigen-Sinn hin zu erkunden“ (S. 48). Ziel ist es hierbei nicht, aus Beobachtungen generalisierbare Theorien abzuleiten, sondern spezifische Muster im untersuchten Feld deskriptiv abzubilden. Dieser Logik folgend, konnte die Studie analog der These von Thon (2006) aufzeigen, dass *Geschlecht* als pädagogische Differenzlinie jeweils unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen im jeweiligen Feld einnehmen kann (ebd., S.180).

Am Beispiel der *doing gender*-Prozesse wird somit deutlich, dass eine Ethnographie zu *Geschlecht* Erkenntnisse zur Vielfalt und Varianz von Geschlechterkonstruktionen von Akteur\*innen nachzeichnen kann. Gleichzeitig vermeidet ein ethnographisch ausgerichteter Forschungsansatz „eine theoretische Vorüberfrachtung durch ‚Modelle‘ und abstrakten Begriffe, die der empirischen Forschung nicht nur die Richtung weisen, sondern sie auch mit Scheuklappen ausstatten“ (Kelle/Breidenstein 1996, S.51). Gerade im Kontext frühpädagogischer Bildungsinstitutionen kann eine ethnographische Perspektive auf *doing gender* erhellend sein, denn „[d]ie Vorstellung, die Vielfalt an Unterschieden zwischen Kindern habe ihren Ursprung primär außerhalb der pädagogischen Einrichtungen, diese müssten dann aber mit den Unterschieden umgehen, ist aus sozialkonstruktivistisch informierter ethnographischer Perspektive befremdlich. Denn in dieser Perspektive interessiert stets die Herstellung sozialer Ordnung und Wirklichkeit durch die Akteure je vor Ort. Gerade die den pädagogischen Feldern eigenen Unterscheidungen, Differenzkonstruktionen, Problem Diagnosen und -bearbeitungen sind in die Beobachtung der Hervorbringung von Differenzen zwischen Kindern einzubeziehen – sie lassen sich nämlich nur beobachten, insoweit sie auch in situ aktualisiert werden“ (Kelle 2016, S. 6).

Die Varianz der Ebenen und Kontexte, in denen *Geschlecht* je unterschiedlich von den Kindern im pädagogischen Alltag konstruiert wird, verweist demzufolge exemplarisch auf situative und veränderbare Relevanzen von *Geschlecht* im Feld der Kindertageseinrichtung, die sich nicht allein durch eine vorab vollzogene Unterschiedsperspektive erklären lassen. Denn rein kollektivierende bzw. zum Teil auch stereotype Gegenüberstellungen von Mädchen und Jungen, wie sie Kubandt (2016) und Meyer (2018) als gängige Unterscheidung in den frühpädagogischen Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsplänen rekonstruiert haben, sind viel zu unterkomplex und verkürzen die Perspektive darauf, wie und auf welchen Ebenen *Geschlecht* im pädagogischen Alltag bedeutsam werden kann. Durch Perspektiveinnahmen ausschließlich auf binäre Geschlechterdifferenzen tragen empirische Studien, aber auch bildungspolitische Anforderungen an den pädagogischen Umgang mit *Geschlecht* – wenn auch oftmals nicht intendiert – zudem vielfach dazu bei, die Folie der Zweigeschlechtlichkeit zu stabilisieren, statt essentialisierende Perspektiven aufzubrechen.

Anstatt Bedeutungsdimensionen von *Geschlecht* von vornherein festzulegen, erscheint es daher sinnvoller, Eigenlogiken der Geschlechterkonstruktionen (nicht nur) von Kindern *selbst* verstärkt sowohl empirisch als auch pädagogisch zu berücksichtigen. Besonders im Zusammenhang eines bildungspolitischen Anspruchs, Geschlechtergerechtigkeit in frühpädagogischen Einrichtungen zu realisieren, bedarf es daher weiterer empirischer Einblicke in die Komplexität und Vielschichtigkeit von geschlechtlichen Bedeutungsebenen im pädagogischen Alltag *vor Ort*. Ethnographien bieten sich hierzu methodisch besonders gut durch ihren Fokus auf Alltagslogiken und -prozesse an.

## Anmerkungen

- 1 Wenngleich *Geschlecht* in diesem Beitrag als soziale Konstruktion verstanden wird, erfolgt hier bewusst nicht die Begriffsverwendung *gender*, da diese Bezeichnungspraxis im Kontext der Begriffsgenese des vermeintlichen Gegensatzpaares *sex* und *gender* – wenn auch nur implizit – nach wie vor indirekt auf eine biologisch-ontologisch gedachte Existenz von *sex* verweist bzw. vielfach noch so rezipiert wird.
- 2 Bei diesem Abschnitt zum Forschungsstand wurden Textteile aus Kubandt (2016) und Kubandt (2018a) übernommen und aktualisiert.
- 3 Als eine weitere deutschsprachige Studie wäre unter anderem die von Vogt, Nentwich und Tennhoff (2015) zu nennen.
- 4 Siehe hierzu auch meine Anmerkungen unter Endnote 1.
- 5 Im Artikel „Zur Rolle als Geschlechterforscherin im frühpädagogischen Feld – zwischen Subjektivität, (Re-)Konstruktion und Reifikation“ (Kubandt 2017) widme ich mich anhand konkreter empirischer Beispiele der Herausforderung der Reifikation: wann sie wie empirisch vermeidbar ist, aber auch wann Reifizierungen ebenso als Erkenntnispotenzial im Forschungsprozess dienen können.
- 6 Es handelt sich bei „*Jungen gegen Mädels*“ um eine Bezeichnung der Kinder selbst.
- 7 Hierbei und bei den beiden nachfolgenden Sequenzauszügen handelt es sich um bisher unveröffentlichtes empirisches Beobachtungsmaterial. Für weitere empirische Beispiele, die eine Zuordnung mehrerer Jungen in die „*Mädelsgruppe*“ nachzeichnen, siehe Kubandt (2018b).

## Literatur

- Ahnert, L./Pinquart, M./Lamb, M. E. (2006): Security of Children's Relationships with Non-Parental Care Providers. A Meta-Analysis. *Child Development*, 77, 3, S. 664-679.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Berner, N./Rosenkranz, L./Schütz, J. (2020): Geschlecht in der quantitativen Bildungsforschung. In: Kubandt, M./Schütz, J. (Hrsg.): *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. – Opladen, S. 26-44. <https://doi.org/10.2307/j.ctvscxrcp.4>
- Blaise, M. (2005): A feminist poststructuralist study of children "doing" gender in an urban kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, S. 85-108.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.002>
- Brandes, H./Andrä, M./Röseler, W./Schneider-Andrich, P. (2016): Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern. – Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj53>
- Brandes, H./Andrä, M./Röseler, W./Schneider-Andrich, P. (2018): Wie kommt das Geschlecht ins Spiel? Wechselwirkungen zwischen dem Geschlecht der Kinder und dem der pädagogischen Fachkräfte. Ergebnisse der Tandem-Studie. In: *Hover-Reisner, N./Fürstaller, M./Lehner, B.* (Hrsg.): *Vielfalt in der Elementarpädagogik*. – Wien, S. 63-79.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. – Weinheim.
- Breitenbach, E./Bürmann, I./Thünemann, S./Haarmann, L. (2015): Männer in Kindertageseinrichtungen. Eine rekonstruktive Studie über Geschlecht und Professionalität. – Opladen.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzr9q>
- Budde, J. (2006a): Doing gender - Doing masculinity. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 24, 4, 67-78.
- Budde, J. (2006b): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit-)machen. Doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: *Jösting, S./Seemann, M.* (Hrsg.): *Gender und Schule*. – Oldenburg, S. 45-60.
- Budde, J./Faulstich-Wieland, H. (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: *King, V./Flaake, K.* (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz. Bildung und Sozialisation junger Männer*. – Frankfurt a.M., S. 37-56.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung zu reifizieren. *Ethnographie im Kindergarten*. In: *Heinzel, F./Panagiotopoulou, A.* (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich*. – Baltmannsweiler, S. 78-92.
- Eckermann, T. (2015): Das Spiel mit der Geschlechterdifferenz – aufs Spiel gesetzte Grenzen? Geschlechterkonstruktionen beim Pausenspiel von Grundschulkindern und ihren peers aus praxistheoretischer Perspektive. *Gender*, 7, 1, S. 49-63. <https://doi.org/10.3224/gender.v7i1.18156>
- Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. – München.
- Friebertshäuser, B./Panagiotopoulou, A. (2009): *Ethnographische Feldforschung*. In: *Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A.* (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. – Weinheim, S. 301-322. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3>
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. – New Jersey.
- Hirschauer, S. (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: *Hörning, K./Reuter, J.* (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. – Bielefeld, S. 73-91.
- Hitzler, R. (2011): *Ethnografie*. In: *Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M.* (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. – Opladen, S. 48-51. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_14)
- Hunger, I. (2012): *Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen in der frühen Kindheit*. In: *Hunger, I./Zimmer, R.* (Hrsg.): *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen*. – Schorndorf, S. 165-175.
- Kahlert, H. (2000): *Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht*. In: *Lemmermöhle-Thüsing, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A.* (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. – Leverkusen, S. 20-44.

- Kasüschke, D.* (2008): Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren. Ein Problemaufriss. In: *Rendtorff, B./Prenzel, A.* (Hrsg.): *Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft.* – Opladen, S. 191-202.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvm201fx.15>
- Kelle, H.* (2000): Das ethnomethodologische Verständnis der sozialen Konstruktion der Geschlechterdifferenz. In: *Lemmermöhle-Thüsing, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A.* (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung.* – Opladen, S. 116-132.
- Kelle, H.* (2004): Ethnographische Ansätze. In: *Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A.* (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft.* – Bad Heilbrunn, S. 636-650.
- Kelle, H.* (2016): Herausforderungen ethnographischer Forschung zu Pädagogik und Geschlecht. Perspektiven auf Methodologien. In: *Graff, U./Kolodzig, K./Johann, N.* (Hrsg.): *Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung.* – Wiesbaden, S. 3-17. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07280-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07280-3_1)
- Kelle, H./Breidenstein, G.* (1996): Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16, 1, S. 47-67.
- Kelly-Ware, J.* (2016). What's he doing that for? He's a boy! Exploring gender and sexualities in an early childhood setting. *Global studies of Childhood*, 6, 1, S. 147-154.  
<https://doi.org/10.1177/2043610615624519>
- Kessler, S.J./McKenna, W.* (1978): *Gender. An Ethnomethodological Approach.* – Chicago.
- Knorr-Cetina, K. D.* (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. *Soziale Welt*, 40, 1, 2, S. 86-96.
- Kruse, J.* (2014): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz.* – Weinheim.
- Kubandt, M.* (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Reihe „Studien zu Differenz, Bildung und Kultur“. – Opladen.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09rz>
- Kubandt, M.* (2017): Zur Rolle als Geschlechterforscherin im frühpädagogischen Feld - zwischen Subjektivität, (Re-)Konstruktion und Reifikation. In: *Stenger, U./Edelmann, D./Nolte, D./Schulz, M.* (Hrsg.): *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität.* – Weinheim, S. 271-285.
- Kubandt, M.* (2018a): Geschlechterforschung. In: *Schmidt, T./Smidt, W.* (Hrsg.): *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit.* –Münster, S. 175-191.
- Kubandt, M.* (2018b): Doing gender in der Kindertageseinrichtung – Geschlechterkonstruktionen von Kindern zwischen Starrheit, Flexibilität und Kreativität. In: *Bloch, B./Koch, S./Schulz, M./Smidt, W.* (Hrsg.): *Kinder und Kindheiten: Frühpädagogische Perspektiven.* – Weinheim, S. 267-280.
- Kuger, S./Kluczniok, K./Sechtig, J./Smidt, W.* (2011): Gender im Kindergarten. Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 2, S. 269-288.
- Kuger, S./Smidt, W./Sechtig, J.* (2014): „Gender“ als Thema in der frühpädagogischen Professionalisierungsdiskussion. In: *Betz, T./Cloos, P.* (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Kindheitspädagogische Beiträge.* – Weinheim, S. 221-239.
- MacNaughton, G.* (2004): Gender – neu gedacht in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: *Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P.* (Hrsg.): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt.* – Wiesbaden, S. 345-355. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-95041-3\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-322-95041-3_23)
- May, M./Rose, L.* (Hrsg.) (2014): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. – Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzq0x>
- Meland, A. T./Kaltvedt, E. H.* (2019): Tracking gender in kindergarten. *Early Childhood Development and Care*, 189, 1, S. 94-103. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1302945>
- Meuser, M.* (2011): Rekonstruktive Sozialforschung. In: *Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M.* (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung.* – Opladen, S. 140-142.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6\\_56](https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_56)
- Micus-Loos, C.* (2004): Gleichheit – Differenz – Konstruktion – Dekonstruktion. Zu ihrer Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung. In: *Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A.* (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft.* – Bad Heilbrunn, S. 112-126.

- Murray, S. B. (1995): Child care work. The lived experience. – Santa Cruz.
- Neppl, T. K./Murray, A. D. (1997): Social dominance and play patterns among preschoolers. Gender comparisons. *Sex Roles*, 36, 5, 6, S. 381-393. <https://doi.org/10.1007/BF02766654>
- Rabe-Kleberg, U. (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. *Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe*. – Weinheim.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32, 4, S. 282-301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung*. – Frankfurt a. M., S. 188-209.
- Rohrman, T. (2019): The role of male caretakers and pre-school teachers for father involvement in ECEC. *Global Education Review*, 6, 1, S. 26-39.
- Röhner, C. (2007): „Jetzt bin ich starke Männer!“. Zur Konstitution von Geschlecht in der Peerkommunikation des Kindergartenalltags. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 3, S. 323-343.
- Schatzki, T. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. – Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. – Weinheim.
- Thon, C. (2006): Rekonstruktive Geschlechterforschung und die zögerliche Konstitution des Gegenstands. Überlegungen aus einem Forschungsprojekt zu intergenerationalen Wandlungsprozessen in Frauenbiographien. In: *Bilden, H./Dausien, B.* (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodische Aspekte*. – Opladen, S. 179-197. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbj7jtd.12>
- Thorne, B. (1993): *Gender Play. Boys and Girls in School*. – Buckingham.
- Turner P.J. (1991): Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child Development*, 62, 6, S. 1475-1488. <https://doi.org/10.2307/1130820>
- Vogt, F./Nentwich, J./Tennhoff, W. (2015): Doing und Undoing Gender in Kinderkrippen: Eine Videostudie zu den Interaktionen von Kinderbetreuenden mit Kindern. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 37, 2, S. 227-247.
- Weber, L. (1995): Comment in Symposium on West and Fenstermaker's Doing Difference. *Gender & Society*, 9, 4, S. 499-503. <https://doi.org/10.1177/089124395009004010>
- West, C./Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. *Gender & Society*, 1, 2, S. 125-151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>