

Melanie Kubandt

Normativität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung.

Zum Potenzial rekonstruktiver Forschungszugänge zu
Geschlecht im elementarpädagogischen Feld

Normativity in Educational Gender Studies.

The Potential of Reconstructive Research Approaches to
Gender in Elementary Education

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund einer rekonstruktiven Studie zu Geschlechterkonstruktionen in einer Kindertageseinrichtung werden verschiedene Ebenen von Normativität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung im Kontext der eigenen Forschungsvorannahmen zur Diskussion gestellt. Auf Basis der Ausführungen wird der Mehrwert einer deskriptiven, rekonstruktiven Forschungsperspektive auf Geschlecht hergeleitet. In diesem Zusammenhang wird die ethnomethodologische Indifferenz als Qualitätskriterium definiert und in Rekurs auf den empirischen Konstruktivismus proklamiert, vermehrt möglichst wertfreie Forschungsperspektiven auf Geschlecht im pädagogischen Feld einzunehmen.

Schlagwörter: Rekonstruktive Geschlechterforschung – Ethnomethodologie – Normativität – Pädagogik

Abstract

Against the background of a reconstructive study on doing gender in a day-care centre, various levels of normativity are discussed in the context of gender studies in educational science on the basis of the research's own assumptions. Based on the remarks, the added value of a descriptive, reconstructive research perspective on gender is derived. In this context, ethnomethodological indifference is defined as a quality criterion and it is encouraged to increasingly adopt a research perspective on gender in education that is as unbiased as possible.

Keywords: Gender Studies – ethnomethodology – normativity – Pedagogy

1 Hintergrund

Vor dem Hintergrund der qualitativ-rekonstruktiven Studie „Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung“ (vgl. Kubandt 2016) soll im Folgenden das Potenzial rekonstruktiver Forschungszugänge zu *Geschlecht* in pädagogischen Feldern nachgezeichnet und in Abgrenzung zu normativ ausgerichteten Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung der Mehrwert

einer deskriptiven Forschungsperspektive auf *Geschlecht*¹ herausgearbeitet werden. Es handelt sich hierbei um eine ethnographische Studie, deren Daten auf einer vierzehnmonatigen teilnehmenden Beobachtung in einer niedersächsischen Kindertageseinrichtung basieren, wobei Geschlechterkonstruktionen sowohl von Fachkräften, Kindern als auch Eltern analysiert wurden. Die methodologische Forschungsfolie bildete der auf Garfinkel (1967) zurückgehende und von West/Zimmerman (1987) etablierte ethnomethodologische Ansatz des *doing gender*. *Geschlecht* wird hier als interaktive Konstruktionsleistung von Akteur*innen verstanden, d.h. weder als gesellschaftliche Strukturkategorie noch als Identitätskategorie einzelner Subjekte fokussiert, sondern die Ebene von Interaktionen in den Blick genommen. Die Forschungsfrage der Studie lautete: „Wie wird *Geschlecht* von den Akteur*innen im Feld der Kindertageseinrichtung konstruiert und mit welchen Relevanzsetzungen wird *Geschlecht* im pädagogischen Alltag verknüpft?“ Zur Analyse der Daten erfolgte die mithilfe von MAXQDA softwaregestützte Kodierung des Datenmaterials mit dem Ziel einer Kategorisierung in Anlehnung an die Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1996) sowie die Erstellung von ausführlichen Sequenzanalysen (vgl. Kruse 2014). Ziel war es, einen empiriebasierten Einblick in die Komplexität, Varianz und Variabilität geschlechtlicher Praktiken aller Akteur*innen(gruppen) in der Kindertageseinrichtung zu gewähren.

In Abgrenzung zu gängigen normativ-präskriptiv geprägten Thematisierungskontexten erfolgte der Versuch, *Geschlecht* auf Ebene pädagogischer Praxis in erster Linie deskriptiv in den Blick zu nehmen. *Geschlecht* wurde demnach weder vorab durch eine empirische Perspektive auf Ungleichheit negativ markiert, noch als eine von vornherein positiv konnotierte Querschnittsdimension bestimmt, die es pädagogisch zu berücksichtigen gilt. Konträr zu prominenten elementarpädagogischen Forschungslogiken stand demzufolge die Frage im Zentrum, wie *Geschlecht* im pädagogischen Alltag bedeutsam *wird*, nicht wie es vor der normativen Folie von Geschlechtergerechtigkeit thematisiert werden *sollte*.

Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen jedoch nicht empirische Erkenntnisse aus der Studie, sondern vielmehr Überlegungen im Hinblick auf die Bedeutung von normativen Setzungen im Forschungsprozess. Normativität wurde hierbei auf verschiedenen Ebenen der rekonstruktiven Forschungsstudie virulent, von denen drei im Beitrag nachgezeichnet werden²: Zum einen wird Normativität als inhärentes Moment³ erziehungswissenschaftlicher Forschung diskutiert, da Pädagogik stets vor der Folie gesellschaftlicher Normvorstellungen agiert und erziehungswissenschaftliche Forschung sich daher (zumindest theoretisch) zu normativen Ansprüchen ins Verhältnis setzen muss (2). Zum anderen wird Normativität im Hinblick auf das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschungszugänge zu *Geschlecht* in den Blick genommen und herausgearbeitet, warum quantitative Zugänge in Geschlechterstudien mit spezifischen methodologischen Problemen einhergehen und qualitative Zugänge der Komplexität des Gegenstandes *Geschlecht* empirisch angemessener sind (3). Drittens spielt Normativität im Hinblick auf den Forschungsgegenstand *Geschlecht* auch in qualitativer Forschung eine nicht unproblematische Rolle, da *Geschlecht* auch hier oftmals per se entweder machtkritisch oder affirmativ als zu berücksichtigende Differenzdimension normativ-präskriptiv gefüllt wird (4). In Abgrenzung dazu wird im vorliegenden Beitrag eine sogenannte deskriptiv-kategoriale Forschungsperspektive vorgeschlagen, die Geschlechterdifferenz nicht als vorab gegeben setzt, sondern proklamiert, den Prozess der Geschlechterdifferenzierung empirisch deskriptiv in den Blick zu nehmen (5).

2 Zur inhärenten Normativität erziehungswissenschaftlicher Forschungszugänge

Erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Forschung⁴ definiert deren „disziplinäre Identität“ als eigenständige Wissenschaft in Abgrenzung zu ihren Bezugsdisziplinen u.a. über „die umfassende Inanspruchnahme pädagogischer Einflussnahme“ mit dem Ziel, „gesellschaftliche Probleme zu bearbeiten“ (Dörner/Hummrich 2011, S. 171, vgl. auch Meseth u.a. 2016). Möchte man sich jedoch sowohl von einer Evaluation der vorgefundenen Praxis als auch vom Anspruch einer praxisorientierten Verwertbarkeit der empirischen Ergebnisse distanzieren, dann stellt sich die Frage, ob und wie die Möglichkeit besteht, sich einerseits von dem Identitätsmerkmal einer pädagogischen Einflussnahme abzugrenzen, aber andererseits dennoch von erziehungswissenschaftlicher Forschung zu sprechen. 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, Linguistik 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. 182f.)

Meseth verweist demnach auf ein herausforderndes Spannungsverhältnis zwischen einer Distanzierung von normativen Vorannahmen, die der Erkenntnisgewinnung dient (jedoch Gefahr läuft, der eigenen disziplinären Zuordnung zu entgleiten) und einem ‚Sich-leiten-lassen‘ durch normative Vorgaben, die den Gegenstand Pädagogik erst konstituieren, aber dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn potentiell im Weg stehen.

Wenn Normativität in Form pädagogischer Erwartungen den Gegenstand von Pädagogik begründet, stellt sich also die Frage, inwiefern eine deskriptive empirische Betrachtung dann noch gegenstandsangemessen ist bzw. wodurch sie sich erziehungswissenschaftlich nennen darf und wie sie sich von Studien anderer Disziplinen unterscheidet (vgl. Meseth u.a. 2016).

In diesem Zusammenhang zeichnet sich seit einigen Jahren in der Erziehungswissenschaft eine Diskurslinie ab, die sich unter dem Leitbegriff *Pädagogischer Ordnungen* bzw. unter dem Schlagwort einer „reflexiven erziehungswissenschaftlichen Empirie des Pädagogischen“ (Meseth u.a. 2016, S. 15) vor allem methodologisch mit der Frage auseinandersetzt, wie „ein nicht-normatives Verständnis der Eigenlogik pädagogischer Praxis zum Ausgangspunkt empirischer Forschungsbemühungen“ realisiert werden kann (Bollig/Neumann 2011, S. 199). Ansatzpunkt 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).

Hierbei wird sich von Positionen abgegrenzt, 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). In Kubandt (2016) habe ich diese beiden unterschiedlichen, aber gängigen pädagogischen Zugangsweisen begrifflich in *normativ-evaluativ* und *normativ-kategorial* geclustert.

An den zwei genannten Zugangsweisen 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). Alternativ schlagen u.a. Bollig und Neumann als möglichen dritten Weg 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 normativ-pädagogischen 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.)

Ziel ist es hier, „den Dualismus einer entweder auf Formen und Bedingungen gerichteten pädagogischen Handeln gerichteten Beobachtung des Pädagogischen oder einer allein durch sozialwissenschaftliche Kategorien modellierten Beobachtungsperspektive zu überwinden“ (Dörner/Hummrich 2011, S. 172). Eine inhaltliche Bestimmung dessen, was das spezifisch Erziehungswissenschaftliche eines Forschungszuganges ist, kann demzufolge laut Dörner und Hummrich auf drei unterschiedliche Arten erfolgen: *normativ-evaluativ* (1), *normativ-kategorial* (2) oder *pädagogisch-ordnungsbildend* (3) (vgl. Kubandt 2016).⁵

Allerdings erachte ich die von Dörner und Hummrich hervorgebrachte Kritik an der zweiten, kategorial ausgerichteten Perspektive (2) für nicht ausreichend genug begründet bzw. als zu pauschal. Denn indem Dörner und Hummrich (2011) einer pädagogischen Forschungsperspektive auf Kategorien, wie bspw. *Geschlecht*, 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 eine solche 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 Autor*innen 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 einher zu gehen, aus denen es offenbar kein Ent-rinnen gibt. Nichtsdestotrotz war es im Hinblick auf die in diesem Beitrag verwiesene Studie zu Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung eine zentrale Intention, eine erziehungswissenschaftliche Verortung vorzunehmen und gleichzeitig keinen an normativen Sollensvorstellungen ausgerichteten Zugang zu *Geschlecht* zu wählen. Nimmt man die genannte Dreiteilung möglicher pädagogischer Zugänge dennoch zum Ausgangspunkt, dann lässt sich die besagte Studie durch einen kategorialen Fokus auf *Geschlecht* trotz der genannten Kritik am

ehesten der zweiten, *normativ-kategorialen* Perspektive zuordnen. Allerdings distanzieren sich von der einseitigen Beschreibung einer kategorialen Forschungsperspektive von Dörner und Hummrich (2011). Denn in erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen zur Relevanz von sozialen Kategorien muss es 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 zum Bestimmungskriterium Normativität, wurde in Kubandt (2016) daher eine Synthese zwischen einer Zuordnung zu der zweitgenannten kategorial ausgerichteten Perspektive und Anknüpfungspunkten zur alternativ vorgeschlagenen *pädagogisch-ordnungsbildenden* Perspektive vollzogen und die eingenommene Perspektive letztlich als *deskriptiv-kategorial* definiert. Nichtsdestotrotz spielte Pädagogik als normative Folie auch im Rahmen der genannten Studie eine zentrale Rolle. Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Kontext der Verbesserung von Geschlechtergerechtigkeit dienten dabei jedoch nicht als Referenzrahmen, an dem die empirisch rekonstruierten Geschlechterkonstruktionen gemessen wurden. Stattdessen wurde ein umgekehrtes Vorgehen verfolgt: Die empirischen Befunde ermöglichten es vielmehr, normative Vorgaben zu *Geschlecht* zu hinterfragen und jeweils hinsichtlich ihrer Grenzen und blinden Flecke zu beleuchten (vgl. ebd.). Diese Forschungsperspektive wurde deshalb favorisiert, da im elementarpädagogischen Feld *Geschlecht* bis heute in erster Linie unter normativ-präskriptiven Aspekten empirisch in den Blick genommen wird. Im Sinne der von Meseth u.a. (2016) genannten Reflexivität wurden demnach pädagogische Normen- und Nützlichkeitserwägungen an den Umgang mit der Kategorie *Geschlecht* nicht als Referenzrahmen übernommen. Stattdessen erfolgte eine Distanzierung von normativen Vorgaben, indem die deskriptiv gewonnenen Forschungserkenntnisse dazu herangezogen wurden, normative Vorgaben an den pädagogischen Umgang mit *Geschlecht* zu kritisieren (siehe ausführlicher hierzu Kubandt 2016). Wie entsprechende normative Setzungen zu *Geschlecht* in gängigen empirischen Geschlechterstudien im Elementarbereich aussehen, wird in den beiden nachfolgenden Kapiteln herausgearbeitet.

3 Normativität im Hinblick auf quantitative Zugänge zu Geschlecht: zur Dominanz der Differenzperspektive im Feld der Kindertageseinrichtungen

Während deutschsprachige Geschlechterstudien im elementarpädagogischen Feld erst in den letzten Jahren zunehmen, gibt es im anglo-amerikanischen Raum bereits seit Jahrzehnten vielfältige Forschungsbemühungen. Dort herrschte bis in die 1990er Jahre ein binär geprägter Forschungsfokus auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen vor. In diesem Zusammenhang konstatierte MacNaughton (2004), dass diese primär quantitativ ausgerichteten Studien Stereotype zwischen Geschlechtern überbetonten und sowohl theoretische als auch empirische Defizite aufwiesen:

„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 geschlechtsstereotyp 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 (2004) konstatiert, 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). Thorne (1990, 1993) kritisiert ebenfalls Studien, in denen Jungen und Mädchen kollektivierend als Geschlechtergruppen vergleichend gegenübergestellt werden und bemängelt das vor allem an quantitativen Studiendesigns:

“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’.” (Thorne 1993, S. 104)

Konkret heißt das, dass ein empirischer Fokus auf Unterschiede *zwischen* Geschlechtern Differenzen *innerhalb* Geschlechtergruppen ausblendet. Kelle (2004) sieht daher eine Gegenüberstellung von Geschlechtergruppen in Forschungsarbeiten kritisch und führt in Anlehnung an Hagemann-White (1984) aus, dass

„[s]elbst die größten Unterschiede, die zwischen den Geschlechtern berichtet würden, [...] weit geringer als die Variation innerhalb eines Geschlechts [sind]. (...) Es ist sozialwissenschaftlich wenig sinnvoll, nach unterschiedlichen fixen Eigenschaften von Mädchen und Jungen (jeweils als Gesamtgruppe) zu fragen.“ (Kelle 2004, S. 360)

Ähnliches problematisieren aktuell auch Pangritz (2020) für die quantitative Forschung und Berner/Rosenkranz/Schütz (2020) spezifisch für die Empirische Bildungsforschung:

„Ausgangspunkt für Analysen und Konzepte ist nicht selten die (vermeintliche) Disparität der Geschlechter. Zahlreiche Studien der Bildungsforschung referieren Geschlechtsunterschiede im Hinblick auf den Bildungszugang, die Bildungserfolge und das Bildungsverhalten. [...] All diesen Befunden liegt die Annahme eines gemeinsam, gesellschaftlich geteilten Verständnisses von Geschlecht zugrunde. 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.“ (Berner/Rosenkranz/Schütz 2020, S. 28)

Trotz dieser langjährigen Debatte und Kritik an einer empirischen Unterschiedsperspektive findet sich jedoch nach wie vor die Tendenz, dass deutschsprachige Geschlechterstudien im Kontext von Bildung, Betreuung und Erziehung primär Unterschiede zwischen (zwei) Geschlechtern fokussieren.⁶ Bei elementarpädagogischen Geschlechterstudien mit ausschließlicher Differenzperspektive, wie u.a. bei Ahnert, Pinquart und Lamb (2006), Röhner (2007), Kuger u.a. (2011) und Brandes u.a. (2016), ist folglich nicht immer klar, ob die Forscher*innen selbst Stereotype mitproduzieren oder tatsächlich an dem Relevanzsystem der untersuchten Akteur*innen ansetzen. Beispielsweise haben Brandes u.a. (2016) in ihrer Tandem-Studie untersucht, ob und inwiefern sich weibliche und männliche

Fachkräfte in ihrem pädagogischen Verhalten gegenüber Mädchen und Jungen im Alter von drei bis sechs Jahren unterscheiden. Die Stichprobe umfasste jeweils 41 männliche und weibliche fröhpädagogische Fachkräfte, die als Tandems gemeinsam in einer Einrichtungsgruppe arbeiteten. Gegenstand der Analyse waren videografierte alltagsnahe, standardisierte Einzel- und Gruppensituationen, die quantitativ im Hinblick eines Vergleichs des pädagogischen Verhaltens männlicher und weiblicher Fachkräfte ausgewertet wurden. Brandes und Kolleg*innen stellten (selbst)kritisch fest, dass möglicherweise bereits die Frage nach Unterschieden die Interpretation der Ergebnisse vorbestimmt haben könnte. So sei nicht auszuschließen, dass auch andere Variablen zu den jeweiligen Verhaltensunterschieden beigetragen haben könnten (vgl. ebd.). Denn die Gefahr einer Unterschiedsperspektive ist u.a., dass an der Folie von Zweigeschlechtlichkeit orientierte stereotype Geschlechtervorstellungen durch den forschenden Blick von außen an das Datenmaterial herangetragen werden, allerdings hieraus gewonnene Erkenntnisse als vermeintliche Perspektive der untersuchten Akteur*innen zur Darstellung kommen (vgl. kritisch hierzu Kubandt 2017). Problematisch ist daran, dass eine Perspektive auf Geschlechterdifferenz bereits vom Ergebnis einer Differenz her argumentiert und damit teils stereotype Vorannahmen potenziell verfestigt, indem im Sinne eines Zirkelschlusses die gesetzte Vorannahme schließlich zum empirischen Ergebnis wird. Zudem vernachlässigt eine entsprechende Forschungsperspektive andere Perspektiven jenseits der Zweigeschlechtlichkeit.

Während in elementarpädagogischen Praxiskontexten eine Differenzperspektive bis heute dominiert, werden gerade in der qualitativ ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung seit Längerem das sogenannte Differenzdilemma und die Gefahr der Reifikation diskutiert. Denn nimmt man *Geschlecht* empirisch in den Blick, so ergeben sich erkenntnistheoretische Herausforderungen. Bei Klika heißt es beispielsweise: „Wenn wir in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ‚Mädchen‘ und ‚Jungen‘ und deren Interaktionen untersuchen, ist immer schon unterstellt, daß diese Kategorien existieren, sie gehören in den Bereich des identifizierenden Denkens.“ (2000, S. 15) Kahlert fragt analog hierzu: „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?“ (2000, S. 27)

Bezugnehmend auf diese erkenntnistheoretische Herausforderung in Forschungsprozessen haben zahlreiche Forscher*innen vielfach auf die Schwierigkeit der Reifikation von Differenz durch Forschung hingewiesen (vgl. Gildemeister/Wetterer 1995; Kelle 2001; Diehm/Kuhn/Machold 2010). Reifikation im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand *Geschlecht* meint, dass geschlechtliche Relevanzsetzungen nicht allein von sich aus im Feld empirisch zugänglich sind, sondern auch durch den Forschungsprozess und die Forscher*innen selbst mit erzeugt werden. Werden diese jeweiligen Ebenen nicht deutlich voneinander getrennt, führt das dazu, dass die (vermeintlich) empirisch gewonnenen Erkenntnisse mehr über die (teils stereotypen) Vorannahmen der Forscher*innen aussagen als über die geschlechtlichen Relevanzsetzungen der untersuchten Akteur*innen. Daraus folgt konsequenterweise, dass sowohl qualitative als auch quantitative Geschlechterforscher*innen eigene Erkenntniswege und -prozesse einer genauen (Selbst-)Beobachtung und Reflexion unterziehen müssen (vgl. Kelle 2004, Kubandt 2017; Berner/Rosenkranz/Schütz 2020; Pangritz 2020). Problematisch werden empirische Studien gerade dann, wenn das von Meyer (2018) für elementarpädagogische Bildungsdebatten rekonstruierte *Faktum Differenz* zum Ausgangspunkt für Ge-

schlechterstudien wird. Denn dann wird im Sinne eines Zirkelschlusses die gesetzte Vorannahme letztlich zum empirischen Ergebnis deklariert.

Allerdings lässt sich im Elementarbereich trotz dieser genannten Kritik durch die Konjunktur der empirischen Bildungsforschung nach PISA 2000 die Tendenz nachzeichnen, dass die Frage nach einer professionellen elementarpädagogischen Praxis eng mit empirisch gesichertem Wissen darüber, was wirkt, verbunden wird (vgl. Hoffmann u.a. 2014).

Im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit interessiert in gängigen Debatten demzufolge vor allem die Frage, wie *Geschlecht* im elementarpädagogischen Alltag zum Thema werden *sollte*⁷ und nicht wie *Geschlecht* konkret zum Thema *wird*. Geschlechtergerechtigkeit als angestrebte Zielfolie dient dabei übergeordnet und kontextunabhängig als Dreh- und Angelpunkt der Diskussionen zur Relevanz von *Geschlecht* im Elementarbereich. Interessant ist hierbei, dass normative Setzungen zu *Geschlecht* im pädagogischen Kontext damit sowohl den Ausgangspunkt als auch das Ziel gängiger Positionierungen bestimmen. Der Status Quo in Bildungseinrichtungen vor Ort interessiert häufig lediglich als indirekte und nicht empirisch in den Blick genommene Ausgangs- bzw. häufig nur als Negativfolie, an die es im Sinne einer Verbesserungs- und Veränderungspädagogik anzuknüpfen gilt. Wie *Geschlecht* von Akteur*innen in Kindertageseinrichtungen im pädagogischen Alltag *selbst* zum Thema wird, ist hingegen kaum erforscht und augenscheinlich bisher auch wenig von Interesse. An diese empirische Leerstelle setzte die deskriptiv-kategorial ausgerichtete Studie zur „Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung“ an.

4 Normativität im Kontext der qualitativen, erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung: Geschlecht zwischen Differenz und Machtkritik

In der qualitativen 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. Diehm/Kuhn/Machold 2013; Kuhn 2013). In diesem Kontext zeigt sich wiederholt der Anspruch, dass Differenzforschung gleichzeitig auch machtkritische Ungleichheitsforschung sein sollte. Indem die Ethnomethodologie dies vermeintlich nicht leistet, wird sie verstärkt kritisiert und andere Ansätze stattdessen favorisiert (vgl. Gottschall 1997; Kuhn 2013; Machold 2015). In Abgrenzung dazu wird hier die Position vertreten, dass ein Fokus auf *Geschlecht* nicht per se mit Fragen der Ungleichheit und Hierarchisierungen von Geschlechterkonstruktionen zusammengebracht werden sollte. Vielmehr wird der Standpunkt eingenommen, dass aus sozialkonstruktivistischer Perspektive eine unvoreingenommene Forschungshaltung geradezu dazu zwingt, Fragen der Ungleichheit nicht von vornherein in die Anlage von Projekten aufzunehmen bzw. als Ziel empirischer Rekonstruktionen zu definieren. In dieser Perspektive ist die sogenannte ethnomethodo-

logische Indifferenz ein wesentliches Qualitätskriterium entsprechender Forschungen, das eher für als gegen diesen empirischen Zugang spricht. Mit anderen Worten: Folgt man konsequent konstruktivistischen Grundgedanken, dann kann nicht von vornherein davon ausgegangen werden, dass die empirisch noch zu untersuchenden Konstruktionsleistungen der Akteur*innen des beobachteten Feldes automatisch ungleichheits(re)produzierend sind (oder nicht).

Während die Kritik häufig darauf abzielt, der Ethnomethodologie eine verkürzte Perspektive zu unterstellen, 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 ergebnisoffen bzw. kontingent zu denken. Demzufolge sind Ungleichheitskonstruktionen zumindest als potentielle Konstruktion in ethnomethodologischer Perspektive inbegriffen bzw. prinzipiell mitgedacht. Zwar fokussieren ethnomethodologische Studien nicht von vornherein auf Ungleichheit im Sinne von Hierarchisierung, diese kann jedoch durchaus auf Ebene der Konstruktionen rekonstruiert werden und somit auch mit in den Blick geraten (vgl. für entsprechende Beispiele Kubandt 2016, S. 270ff.).

Wenn in rekonstruktiver Forschungsperspektive davon ausgegangen wird, dass *Geschlecht* eine Prozesskategorie ist, kann nicht schon vom Ergebnis ausgehend gedacht, d.h. davon ausgegangen werden, dass die Konstruktionsprozesse von *vornherein* ungleichheitsrelevant sind. Denn durch die leitende Annahme, „dass situierte Differenzkonstruktionen prinzipiell ungleichheitsrelevant sind“ (Diehm/Kuhn/Machold 2013, S. 45), wird in dem hier vertretenen Verständnis der Reifikation durch Forschende potentiell Vorschub geleistet. Hier ereignet sich 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 als konstituierend unterstellt wird, werden Ungleichheitsstrukturen zum einen (re)produziert, zum anderen Differenz von vornherein negativ markiert.⁸ 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. Besonders Knapp (1997) kritisiert die Gleichsetzung von Differenz und Hierarchie, wie beispielsweise in den Arbeiten von Judith Butler, aber auch im Kontext der deutschsprachigen, konstruktivistisch orientierten 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)

In Abgrenzung einer inhaltlichen Setzung von *Geschlecht* auf Ebene der Vorannahmen, bot für die hier kontextuierte Studie neben dem Ansatz des *doing gender* der empirische Konstruktivismus nach Knorr-Cetina (1989) den erkenntnistheoretischen Hintergrund. Während der *doing gender*-Ansatz eine speziell an der Geschlechterthematik ausgerichtete ethnomethodologische Perspektive umfasst, bildet der empirische Konstruktivismus eine erkenntnistheoretische Position quali-

tativer Forschung. Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass Denken und Erkennen nicht von den Beobachter*innen zu trennen ist. Demnach können Aussagen über Objekte nur über Konstruktionen von Subjekten über Objekte gemacht werden. Somit distanziert sich der empirische Konstruktivismus deutlich von existentialistischen Perspektiven und hebt stattdessen „die Diversität von interaktiv erzeugten sozialen Wirklichkeiten zum Orientierungsmaßstab für empirische Forschung“ (Kelle 2009, S. 105) hervor. Diese 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). Ein wesentliches Grundprinzip des empirischen Konstruktivismus ist dabei 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). Des Weiteren spricht das Symmetriepostulat gegen eine vorab bestimmte inhaltliche Setzung der zu untersuchenden Konstruktionsprozesse. Der empirische Konstruktivismus „verlangt eine hinreichend theoriefreie Analyse sozialer Konstruktionen, die sich auf ethnographische Forschung gründet und mit dem weiter oben genannten Symmetriepostulat aus das Postulat der Selbstanwendung verbindet (Reflexion auf die eigenen Konstruktionen)“ (Kelle 2009, S. 105). Zentral ist in Abgrenzung von einem „Objektivitätsprinzip“ ein sogenanntes „Analysierbarkeitsprinzip“ (Knorr-Cetina 1989, S. 95). 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“ (Kelle 2009, S. 106) zum Ziel:

„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 [sic!] 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 dabei die Methode der Ethnographie, 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 sind somit alltagskulturelle Praktiken von Akteur*innen in ihrem spezifischen sozialen Feld. Es lassen sich drei zentrale Aspekte eines empirischen Konstruktivismus zusammenfassen: eine theoriefreie

Analyse sozialer Konstruktionen, ein favorisierter ethnographischer Zugang sowie die Reflexion auf eigene Konstruktionen. Diese Aspekte bestimmten auch alle die im Beitrag kontextuierte Studie: Erstens erfolgte mithilfe des ethnomethodologischen doing gender-Ansatzes eine deskriptive Perspektive auf geschlechtliche Konstruktionsprozesse, die theoriefrei im Sinne eines Kontingenzverständnisses nicht vorab bestimmte, wie und mit welchen inhaltlichen Dimensionen die Konstruktionen vollzogen werden. Zweitens wurde ein ethnographisches Vorgehen als präferierter Feldzugang gewählt, da die Ethnographie zulässt, eigene Relevanzsetzungen von Akteur*innen des untersuchten Feldes empirisch in den Blick zu nehmen. Des Weiteren kennzeichnet die Studie eine Orientierung am sogenannten „Postulat der Selbstanwendung“ bzw. eine „Reflexion auf die eigenen Konstruktionen“ (Kelle 2009, S. 105), indem die eigenen Geschlechterkonstruktionen der Forscherin in MAXQDA kodiert und anschließend mittels Grounded Theory und Sequenzanalysen mit analysiert wurden (vgl. hierzu Kubandt 2017).

5 Statt eines Fazits: Zum Mehrwert einer deskriptiv ausgerichteten Forschungsperspektive auf Geschlecht in pädagogischen Feldern

Auch wenn aktuelle Diskussionen um Geschlechtergerechtigkeit und normative Sollens- und Zielvorstellungen zur Berücksichtigung der Kategorie *Geschlecht* in Kindertageseinrichtungen den Kontext für die zentrale Fragestellung bildeten, stellte der gewählte deskriptive Zugang 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). Hier zeigt sich der produktive Gehalt einer deskriptiv ausgerichteten Forschung in pädagogischen Zusammenhängen. Denn:

„[D]as 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, um letztlich pädagogische Praxis weiter zu entwickeln.“ (Kelle 2004, S. 638)

Gleichzeitig vermeidet ein rekonstruktiv ausgerichteter Forschungsansatz „eine theoretische Vorüberfrachtung durch ‚Modelle‘ und abstrakte[n] Begriffe, die der empirischen Forschung nicht nur die Richtung weisen, sondern sie auch mit Scheuklappen ausstatten“ (Kelle/Breidenstein 1996, S. 51).

Im Unterschied zu machtkritischen Studien, die von vornherein den Anspruch hegen, die (Re-)Produktion von Ungleichheit im Alltag pädagogischer Einrichtungen zu untersuchen, war die Rekonstruktion von hierarchisierenden Differenzierungsprozessen kein bereits in der Anlage begrenzter Fokus. Vielmehr ging es darum zu untersuchen, mit welchen unterschiedlichen Relevanzen *Geschlecht* für die beobachteten Akteur*innen *selbst* verbunden ist. Anhand der empirischen Er-

gebnisse wurde sichtbar, dass es eine deskriptive Perspektive auf *doing gender* durchaus ermöglicht, Ungleichheitskonstruktionen zu rekonstruieren. Auf Ebene der Relevanzsetzungen der Akteur*innen des Feldes kann Ungleichheit nämlich dann in den Blick geraten, wenn die Akteur*innen Geschlechterdifferenz *selbst* als hierarchisiert konstruieren (siehe hierzu Kubandt 2016, S. 270ff.). Das Merkmal der Indifferenz im Sinne einer wertfreien Betrachtung ist hierbei entgegen gängiger Kritik allerdings kein Hindernis im Forschungsprozess: Nur weil Ungleichheitskonstruktionen nicht (normativ) bewertet werden, heißt das nicht, dass sie nicht doch als solche rekonstruierbar sind. Entgegen aller Kritik an der sogenannten ethnomethodologischen Indifferenz⁹ dient diese als wesentliches, produktives Erkenntniswerkzeug, 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). Dieser Logik folgend, konnte die Studie aufzeigen, „dass die Kategorie Geschlecht mit situationsspezifisch unterschiedlichen Bedeutungen gebraucht wird und verschiedene Funktionen haben kann“ (Thon 2006, S. 180). Des Weiteren wurde hierbei der Versuch unternommen, Forschung zu realisieren, „die Normativität rekonstruiert [...], dabei aber zugleich auf Distanz zu den normativ-professionsbezogenen Erwartungen an den praktischen Nutzen empirischer Forschung geht“ (Meseth u.a. 2016, S. 19).

Im vorliegenden Artikel wird daher die These vertreten, dass eine deskriptive Perspektiveinnahme auf *Geschlecht* sowohl empirische als auch theoretische Einsichten generieren kann, die einen wissenschaftlichen Beitrag für die Erziehungswissenschaft auch jenseits von normativen Setzungen im Kontext von Wirksamkeitsanforderungen, Outputorientierung und machtkritischer Geschlechterforschung zu offerieren vermögen.

Anmerkungen

- 1 Auch wenn *Geschlecht* als soziale Konstruktion fokussiert wird, wird hier bewusst nicht der Begriff *gender* verwendet, da diese Bezeichnungspraxis im Kontext 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 Siehe für eine ausführlichere Diskussion der verschiedenen Normativitätsebenen Kubandt (2016).
- 3 Siehe für den Diskussionsstand zur inhärenten Normativität in der Erziehungswissenschaft den Sammelband von Meseth u.a. (2016).
- 4 Laut 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 eigenständiger Disziplin zum Gegenstand haben“, durchgesetzt (ebd., S. 350).
- 5 Den jeweiligen Zugängen könnte man exemplarisch folgende (elementar)pädagogische Forschungsarbeiten zuordnen: *normativ-evaluativ*: die BiKS-Studie(n) um Roßbach und Kolleg*innen; *normativ-kategorial*: z.B. die Geschlechter-Studien von Kuger u.a. (2011) und Brandes u.a. (2016); *pädagogisch-ordnungsbildend*: bspw. die Studien von Neumann und Bolig (vgl. hierzu u.a. Neumann 2016).
- 6 Pangritz (2020) greift diese Kritik an der quantitativen Forschung auf, schlägt ein differenzierteres Vorgehen in quantitativen Studien vor und beschreibt es exemplarisch an einem eigenen Forschungsprojekt.

- 7 Siehe für Beispiele dieser Perspektiven die genannten Studien von Röhner (2007), Kuger u.a. (2011) und Brandes u.a. (2016).
- 8 In diesem Zusammenhang wird in Kubandt (2016) auch die Annahme einer Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie kritisch diskutiert, wie sie in vielen machtkritischen Ansätzen die Grundlage bildet.
- 9 So verweisen u.a. Hollstein und Meseth (2016) darauf, dass Lautmann und Meuser (1986) am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Ethnomethodologie sehr genau zeigen konnten, wie die „ethnomethodologische Indifferenz“, d.h. eine Haltung des Nicht-Bewertens von Alltagspraxis“ (S. 691) dazu geführt hat, die Ethnomethodologie zunächst normativ abzulehnen.

Literatur

- Ahnert, L./Pinquart, M./Lamb, M.-E. (2006): Security of Children's Relationships with Non-Parental Care Providers. A Meta-Analysis. In: *Child Development*, 77. Jg., H. 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. 26–43.
- Bollig, S./Neumann, S. (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12. Jg., H. 2, S. 199–216.
- 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>
- 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.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Neue Perspektiven auf Heterogenität*. Wiesbaden, S. 29–51. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2
- Dörner, O./Hummrich, M. (2011): Auf der Suche nach dem Gegenstand. Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12. Jg., H. 2, S. 171–175.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey.
- Gildemeister, R./Wetterer, A. (1995): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg i.Br., S. 201–254.
- Gottschall, K. (1997): Zum Erkenntnispotential sozialkonstruktivistischer Perspektiven für die Analyse von sozialer Ungleichheit und Geschlecht. In: Hradil, S. (Hrsg.): *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften*. Frankfurt a.M./New York, S. 479–496.
- Hagemann-White, C. (1984): *Sozialisation: Weiblich – männlich?* Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97160-9>
- Hoffmann, H./Kubandt, M./Lotte, J./Meyer, S./Nolte, D. (2014): Professionelle Praxis im Spannungsfeld von evidenzbasiertem Wirken und Handeln in ungewissen Situationen – empirische Plausibilisierungen und Transferperspektiven. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Neuß, N. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. Freiburg i.Br., S. 47–81.

- Hollstein, O./Meseth, W. (2016): Normative Implikate der qualitativen Sozialforschung. Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Attraktivität der Objektiven Hermeneutik. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunte, K. (2016): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 195–208.
- Kahlert, H. (2000): Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In: Lemmermöhle-Thüsing, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Leverkusen, S. 20–44.
- Kelle, H. (2001): „Ich bin der die das macht“. Oder: Über die Schwierigkeit, „doing gender“-Prozesse zu erforschen. *Feministische Studien*, 21. Jg., H. 2, S. 39–56.
<https://doi.org/10.1515/fs-2001-0206>
- Kelle, H. (2004): Ethnographische Ansätze. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, S. 636–650.
- Kelle, H. (2009): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 101–118.
- Kelle, H./Breidenstein, G. (1996): Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16. Jg., H. 1, S. 47–67.
- Klika, D. (2000): Zur Einführung: Konturen divergenter Diskurse über die Kategorie „Geschlecht“. In: Lemmermöhle, D. (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen, S. 8–19.
- Knapp, G.A. (1997): Differenz und Dekonstruktion. Anmerkungen zum „Paradigmenwechsel“ in der Frauenforschung. In: Hradil, S. (Hrsg.): *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften*. Frankfurt a.M., S. 497–513.
- Knorr-Cetina, K.D. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: *Soziale Welt*, 40. Jg., H. 1/2, S. 86–96.
- Kraft, V. (2012): Erziehungswissenschaft – Pädagogik. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band I*. Bad Heilbrunn, S. 349–351.
- Kruse, J. (2014): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim/Basel.
- 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*. Weinheim/Basel, S. 271–285.
- 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. Jg., H. 2, S. 269–288.
- Kuhn, M. (2013): *Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden.
- Machold, C. (2015): *Kinder und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19379-3>
- MacNaughton, G. (2004): Gender – neu gedacht in der Pädagogik der frühen Kindheit. Übersetzung aus dem Englischen von Renate Niesel. 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
- Meseth, W. (2011): *Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12. Jg., H. 2, S. 177–197.

- Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunte, K. (2016): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn.
- Meyer, S. (2018): *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse*. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20239-2>
- Neumann, S. (2016): Von der Erziehungswirklichkeit zum pädagogischen Feld. Zur Sozioepistemologie einer Empirie des Pädagogischen. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunte, K. (2016): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 269–281.
- Pangritz, J. (2020): Feministische quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Kubandt, M./Schütz, J. (Hrsg.): *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen, S. 44–64.
- Röhner, C. (2007): „Jetzt bin ich starke Männer!“. Zur Konstitution von Geschlecht in der Peerkommunikation des Kindergartenalltags. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2. Jg., H. 3, S. 323–343.
- Rössel, J. (2005): Die Konflikttheorie der Theorie der Interaktionsrituale. In: Bonacker, T. (Hrsg.): *Einführung in die Konflikttheorie*. Opladen, S. 427–446.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-95688-0_21
- 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. (1990): Children and Gender. *Constructions of Difference*. In: Rhode, D.L. (Hrsg.): *Theoretical Perspectives on Sexual Difference*. New Haven, S. 100–113.
- Thorne, B. (1993): *Gender Play. Boys and Girls in School*. Buckingham.
- West, C./Zimmerman, D.H. (1987): Doing Gender. In: *Gender & Society*, 1. Jg., H. 2, S. 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>