

RESEARCH

Julia C. Nentwich
Franziska Vogt *Hrsg.*

(Un)doing Gender empirisch

Qualitative Forschung in der Kita

OPEN ACCESS



Springer VS

(Un)doing Gender empirisch

Julia C. Nentwich · Franziska Vogt
(Hrsg.)

(Un)doing Gender empirisch

Qualitative Forschung in der Kita

 Springer VS

Hrsg.

Julia C. Nentwich
Lehrstuhl für Organisationspsychologie
SHSS
Universität St.Gallen
St. Gallen, Schweiz

Franziska Vogt
Institut Lehr-Lernforschung und
Zentrum Frühe Bildung
Pädagogische Hochschule St. Gallen
St. Gallen, Schweiz



ISBN 978-3-658-32862-7

ISBN 978-3-658-32863-4 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-32863-4>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2021. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation. **Open Access** Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

Wir bedanken uns an dieser Stelle sehr bei den Kitas, die großes Interesse am Thema *gender* in der Kita gezeigt haben und sich im Forschungsprojekt und in den Transferprojekten beteiligten. Ohne diese Offenheit und Interesse dem Thema gegenüber wäre das Projekt nicht möglich gewesen. Wir bedanken uns bei den Kindern und ihren Eltern, die die Einwilligung zu den Videoaufnahmen gegeben haben und bei den Kinderbetreuenden, die Beobachtung, Videografie und Interviews wie auch kurze Gespräche zu ihrer Praxis ermöglichten. Unser Dank gebührt zudem dem Schweizerischen Nationalfonds. Das Projekt „Puppenstube, Bauecke und Waldtage: (Un)doing gender in der Kinderkrippe“ wurde als Teil des Nationalen Forschungsprogramms NFP 60 Gleichstellung der Geschlechter gefördert (SNF-Projekt 129314) und ermöglichte uns vielfältigen wissenschaftlichen wie praktischen Austausch. Wir danken weiter dem Eidgenössischen Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann, das das Transferprojekt „Inklusion von Männern in Kitas gemeinsam gestalten“ im Rahmen der Finanzhilfen nach dem Gleichstellungsgesetz unterstützt hat. Diese und weitere Transferaktivitäten haben Reflexionen ermöglicht, die über die Aktivitäten eines reinen Forschungsprojekts hinausgehen. Unser Dank gilt hier auch allen an diesen Projekten beteiligten Kitas, Kitaleitungen, Kinderbetreuenden und Fachpersonen.

Im Forschungsteam arbeitete Wiebke Tennhoff im Rahmen ihrer Dissertation (Tennhoff 2018) und als Projektleiterin der Transferprojekte mit. Weiter waren Stefanie Schälin, Angelina Zueva und Christina Lüthi als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen in unterschiedlichen Phasen des Projekts tätig. Julia Wustmann und Tobias Bockstaller untersuchten im Rahmen ihrer Masterarbeiten Teilfragestellungen. Wir danken ihnen, den Mitarbeitenden in der Administration wie auch den

studentischen Hilfskräften für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Durchführung des Projekts.

Julia C. Nentwich
Franziska Vogt

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
	Julia C. Nentwich und Franziska Vogt	
2	(Un)doing gender empirisch erforschen	7
	Julia C. Nentwich und Franziska Vogt	
3	(Un)doing gender in den räumlichen Arrangements der Kita	51
	Franziska Vogt	
4	Doing und undoing gender in Interaktionen: Analyse der videogestützten Beobachtung	83
	Franziska Vogt	
5	(Un)doing gender in organisationalen Rhythmen und Routinen	111
	Julia C. Nentwich	
6	„Der Andere“ und zugleich „der Gleiche“ sein: Vom Umgang männlicher Kinderbetreuer mit Identitätsdissonanz	133
	Julia C. Nentwich und Wiebke Tennhoff	
7	(Un)doing masculinity in der Kita	161
	Tobias Bockstaller	
8	Jenseits der rhetorischen Modernisierung? Geschlechterwissen zwischen Essenzialismus und Konstruktivismus	191
	Julia Wustmann	
9	(Un)doing gender empirisch: Konzeptionelle, methodische und praktische Schlussfolgerungen	223
	Julia C. Nentwich und Franziska Vogt	



Einleitung

1

Julia C. Nentwich und Franziska Vogt

Das von den beiden Herausgeberinnen dieses Bands von 2010 bis 2014 geleitete Forschungsprojekt „Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: *(Un)doing Gender* in der Kinderkrippe“ wurde vom Schweizerischen Nationalfonds im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms „Gleichstellung der Geschlechter“ (NFP 60) gefördert. Das Nationale Forschungsprogramm verfolgte das Ziel, sowohl einen aktuellen Stand der Gleichstellung in der Schweiz darstellen zu können, als auch vertiefende Analysen gesellschaftlicher und organisationaler Praktiken, Strukturen und Prozesse der Herstellung von Ungleichheit durchzuführen. Kindertagesstätten sind aus Gleichstellungsperspektive interessant, da mit Blick auf die betreuten Kinder hier Sozialisationsprozesse in einem für die Geschlechtsidentitätsentwicklung wichtigen Alter stattfinden. Kitas sind aber auch Arbeitgeberinnen und mittendrin im Diskurs um die Frage, wie der Beruf des Kinderbetreuers auch für Männer attraktiver wird.

Aus unserer Perspektive einer interdisziplinären Geschlechterforschung interessierte uns besonders das in der Kita vorzufindende *doing* und *undoing gender*. Die damit verbundene konstruktivistische Perspektive auf die Herstellungspraktiken von Geschlecht versprach möglichst genau aufzeigen zu können, wie die lange Tradition, die Aufgaben der frühen Kindheit als weiblich zu verstehen auch heute noch in der Kita vorhanden ist; zugleich aber auch bereits vorhandene Alternativen aufzuspüren und hinsichtlich ihrer Möglichkeiten zu untersuchen.

J. C. Nentwich (✉)
Universität St. Gallen, St. Gallen, Schweiz
E-Mail: julia.nentwich@unisg.ch

F. Vogt
Pädagogische Hochschule St. Gallen, St. Gallen, Schweiz
E-Mail: franziska.vogt@phsg.ch

Wir setzten uns zum Ziel, (*un*)*doing gender* in der Kita aus vielfältigen theoretischen Verständnissen heraus zu analysieren und so auch empirisch umzusetzen. Die Konzeptionalisierungen unserer Analysen waren dabei durch die Debatten der *gender studies* in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften (Faulstich-Wieland et al. 2004; Kelle 2016) sowie der Soziologie (Gildemeister 2017; Gildemeister und Hericks 2012; Gildemeister und Robert 2008; Heintz und Nadai 1998; Hirschauer 1994, 2001, 2014), der Kritischen Diskurspsychologie (Edley und Wetherell 1997; Morison und Macleod 2013; Nentwich und Morison 2018; Wetherell 1998, 2008; Wetherell und Edley 1999), wie auch der englischsprachigen Forschung zu *gender* und Organisationen, insbesondere dem durch Gherardi, Bruni und Poggio (1994, 1995; Bruni et al. 2004, 2005; Gherardi und Poggio 2007) sowie Martin (2001, 2003, 2004, 2006) erarbeiteten praxistheoretischen Zugang geprägt. Wir werden diese Verständnisse von (*un*)*doing gender* noch ausführlicher vorstellen.

Unser empirischer Zugang war in erster Linie ethnografisch und durch die Kombination verschiedener Erhebungsmethoden sowie Analyseverfahren gekennzeichnet. In insgesamt 20 Kindertagesstätten in der deutschsprachigen Schweiz konnten wir die Kitaleitungen interviewen und die räumliche Situation näher analysieren, in acht dieser Kitas zudem mit insgesamt zehn männlichen und acht weiblichen Fachpersonen für Kinderbetreuung vertiefende Interviews führen und schließlich in vier Kitas den Arbeitsalltag beobachten. Ergänzend sprachen wir mit Expertinnen und Experten und analysierten das Ausbildungscurriculum. Das im Rahmen des Forschungsprojekts erhobene Material wurde auf vielfältige Weise ausgewertet, unter anderem auch im Rahmen von Masterarbeiten (Bockstaller 2018; Wustmann 2013) sowie einer Dissertation (Tennhoff 2018).

Im hier vorliegenden Band geben wir einen Überblick über die Ergebnisse des Forschungsprojekts. Im Zentrum der Auseinandersetzung stehen für uns die verschiedenen empirischen Herausforderungen, *doing* und *undoing gender* zu untersuchen. In einem ersten Kapitel setzen wir uns darum mit verschiedenen Debatten hinsichtlich der Konzeptionalisierung von *doing*, insbesondere aber *undoing gender* auseinander und arbeiten die an eine empirische Herangehensweise entstehenden Herausforderungen heraus. Wir legen dar, inwieweit es sich bei Kindertagesstätten um vergeschlechtlichte Organisationen handelt und stellen das Forschungsdesign und insbesondere die zur Datenerhebung verwendeten Methoden und Techniken näher vor. Die vielfältigen Analyseansätze, die im Rahmen des Forschungsprojekts zur Anwendung kamen, werden in den darauffolgenden sechs empirischen Kapiteln näher beschrieben.

Der Herausforderung, zunächst einmal herauszufinden, was *doing*, was *undoing gender* im pädagogischen Kontext der Kindertagesstätte bedeuten kann,

stellen sich die empirischen Kapitel zu den räumlichen Arrangements, den Interaktionen zwischen Kinderbetreuenden und Kindern sowie der Routinen in der Tagesgestaltung. *Franziska Vogt* analysiert die in den räumlichen Arrangements der Kitas vorgefundenen Genderismen (Kap. 3) und zeigt, dass als weiblich verstandene Elemente zentral verankert sind, während männlich oder neutral konnotierte Elemente weitaus seltener zu finden sind. Den episodenhaften Charakter des *doing* und *undoing gender* greift *Franziska Vogt* (Kap. 4) in einer Analyse der Interaktionen zwischen Kindern und Fachpersonen anhand des Videomaterials aus dem Kita-Alltag auf und untersucht, wie in unterschiedlichen Interaktionsverläufen sowohl das *doing gender* als auch das *undoing gender* dramatisiert oder aber dethematisiert werden kann. Mit einer praxistheoretischen Analyse der Alltagspraktiken zeigt *Julia Nentwich* auf (Kap. 5), dass verschiedene Ideale guter Kinderbetreuung in der zeitlichen Rhythmisierung des Kita-Alltags und anderen Routinen eingeschrieben sind. Während *doing gender* hier für die Aktivierung des Diskurses der Betreuung und damit verknüpft einem Ideal hausfraulicher Weiblichkeit steht, aktivieren Praktiken des *undoing gender* den Diskurs der frühkindlichen Bildung und ermöglichen so einen potenziell geschlechtsneutralen Bezug. Die folgenden Kapitel fokussieren auf die Kinderbetreuenden, zunächst in zwei Kapiteln die männlichen Kinderbetreuer, schließlich auf das in der Ausbildung der Kinderbetreuenden vermittelte Fachwissen. Den Butlerischen Subjektbegriff verbinden *Julia Nentwich* und *Wiebke Tennhoff* mit der diskurspsychologischen Analyse der Subjektpositionierungen der interviewten männlichen Fachpersonen (Kap. 6). Unter *doing gender* werden hier Positionierungen verstanden, die die Differenz der Geschlechter betonen, unter *undoing gender* die Positionierungen, mit denen Gleichheit betont wird. Zudem konnte eine Position identifiziert werden, in der Geschlecht zunächst im Hintergrund verbleibt und Professionalität anstelle von *gender* in den Mittelpunkt gerückt wird. *Tobias Bockstaller* analysiert unter Bezug auf Connells Theorie der hegemonialen Männlichkeit sowie Bourdieus Habitustheorie die körperlichen Praktiken des *doing masculinity* der männlichen Fachpersonen (Kap. 7). Seine Analyse des Videomaterials zeigt auf, dass bei den untersuchten männlichen Kinderbetreuern verschiedene Formen von Männlichkeit relevant gemacht werden und der jeweilige Kontext eine zentrale Rolle für die Dramatisierung und Dethematisierung von hegemonialer Männlichkeit spielt. *Julia Wustmann* untersucht mittels der Methode der dokumentarischen Interpretation das im Ausbildungscurriculum angehender Kinderbetreuer und Kinderbetreuerinnen vermittelte Geschlechterwissen (Kap. 8). Ihre Analyse zeigt, dass diskursiv unterschiedliches Wissen verhandelt wird, das zudem praktisch nur bedingt relevant gemacht wird.

Unsere empirischen Analysen zeigen allesamt unterschiedliche Dimensionen und Aspekte von *doing* und *undoing gender* im Kontext der Kita auf, die wir im abschließenden Kap. 9 zusammenfassen und konzeptionelle sowie methodische Schlussfolgerungen ziehen. Auch führen wir aus, welche praktischen Schlussfolgerungen aus unserer Analyse der Kindertagesstätte gezogen werden können – zum einen hinsichtlich einer genderreflektierten Pädagogik, zum anderen hinsichtlich der Möglichkeiten, Kindertagesstätten mittels Organisationsentwicklung zu verändern.

Literatur

- Bockstaller, Tobias (2018). *Doing Masculinity in Kinderkrippen. Qualitative Analyse der Herstellung von Männlichkeiten in körperlichen Handlungen männlicher Fachkräfte anhand videobasierter Beobachtungen* (nicht publizierte Masterarbeit). Hochschule für Soziale Arbeit, Luzern.
- Bruni, Attila, Gherardi, Silvia, & Poggio, Barbara (2004). Doing Gender, Doing Entrepreneurship: An Ethnographic Account of Intertwined Practices. *Gender Work and Organization*, 11(4), 406–429.
- Bruni, Attila, Gherardi, Silvia, & Poggio, Barbara (2005). *Gender and Entrepreneurship. An Ethnographic Approach*. London/New York: Routledge.
- Edley, Nigel, & Wetherell, Margaret (1997). Jockeying for Position: The Construction of Masculine Identities. *Discourse & Society*, 8(2), 203–217.
- Faulstich-Wieland, Hannelore, Weber, Martina, & Willems, Katharina (2004). *Doing gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa.
- Gherardi, Silvia (1994). The Gender we Think, the Gender we Do in our Everyday Organizational Lives. *Human Relations*, 47(6), 591–610.
- Gherardi, Silvia (1995). *Gender, Symbolism and Organizational Cultures*. London: Sage.
- Gherardi, Silvia, & Poggio, Barbara (2007). *Gendertelling in Organizations. Narratives from Male-Dominated Environments*. Fredriksberg: Liber, Copenhagen Business School Press.
- Gildemeister, Regine (2017). Doing Gender: eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht. In Beate Kortendiek, Birgit Riegraf, & Katja Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 1–9). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gildemeister, Regine, & Hericks, Katja (2012). *Geschlechtersoziologie: Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Gildemeister, Regine, & Robert, Günther (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive: Interaktion - Institution - Biografie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heintz, Bettina, & Nadai, Eva (1998). Geschlecht und Kontext, De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung. *Zeitschrift für Soziologie*, 27(2), 75–93.

- Hirschauer, Stefan (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668–692.
- Hirschauer, Stefan (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft*, 41, 208–235.
- Hirschauer, Stefan (2014). Un/doing Difference. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191.
- Kelle, Helga (2016). Herausforderungen ethnographischer Forschung zu Pädagogik und Geschlecht. In Ulrike Graff, Katja Kolodzig, & Nikolas Johann (Hrsg.), *Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht: Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung* (S. 3–16). Wiesbaden: Springer.
- Martin, Patricia Y. (2001). “Mobilizing Masculinities”: Women’s Experiences of Men at Work. *Organization*, 8(4), 587–618.
- Martin, Patricia Y. (2003). “Said and Done” versus “Saying and Doing”. Gendering Practices, Practicing Gender at Work. *Gender & Society*, 17(3), 342–366.
- Martin, Patricia Y. (2004). Gender As Social Institution. *Social Forces*, 82(4), 1249–1273.
- Martin, Patricia Y. (2006). Practising Gender at Work: Further Thoughts on Reflexivity. *Gender, Work & Organization*, 13(3), 254–276.
- Morison, Tracy, & Macleod, Catriona (2013). A Performative-Performance Analytical Approach: Infusing Butlerian Theory into the Narrative-Discursive Method. *Qualitative Inquiry*, 19(8), 566–577.
- Nentwich, Julia C., & Morison, Tracy (2018). Performing the Self: Performativity and Discursive Psychology. In *APA Handbook of the Psychology of Women: History, Theory, and Battlegrounds* (Vol. 1, pp. 209–228). Washington: American Psychological Association.
- Tennhoff, W. (2018). Symbolische Väter, junge Wilde und professionelle Pädagogen. Diskursive Konstruktionen männlicher Geschlechtsidentität in Kindertageseinrichtungen. Dissertation: Universität St.Gallen. <https://www.e-helvetica.nb.admin.ch/api/download/urn%3Anbn%3Ach%3Aabel-1094524%3ADis4734.pdf/Dis4734.pdf>.
- Wetherell, Margaret (1998). Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387–412.
- Wetherell, Margaret (2008). Subjectivity or Psycho-Discursive Practices? Investigating Complex Intersectional Identities. *Subjectivity*, 22(1), 73–81.
- Wetherell, Margaret, & Edley, Nigel (1999). Negotiating Hegemonic Masculinity: Imaginary Positions and Psycho-Discursive Practices. *Feminism & Psychology*, 9(3), 335–356.
- Wustmann, Julia (2013). *Puppenstube, Bauecke und Waldtage: (Un)Doing Gender in der Ausbildung von Fachfrau/Fachmann Kinderbetreuung* (nicht publizierte Masterarbeit). Dresden: TU Dresden.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





(Un)doing gender empirisch erforschen

2

Julia C. Nentwich und Franziska Vogt

2.1 Konzeptionelle und empirische Herausforderungen

Sozialkonstruktivistische Konzeptionen von Geschlecht haben seit über 30 Jahren Konjunktur in den Sozialwissenschaften (Gildemeister und Wetterer 1992). Der von West & Zimmerman bereits 1987 geprägte Begriff *doing gender* ist dabei zum Platzhalter oder „catch-all-Begriff“ (Westheuser 2015) geworden. *Doing gender* hat Geschlecht konsequent in der Interaktion verortet und aus dem Individuum herausgeholt. Grundlegend für heutige Konzeptionen von Geschlecht als sozialer und diskursiver Praxis sind hierbei die in der Ethnomethodologie und dem symbolischen Interaktionismus verankerten Konzeptionen von *doing gender* durch West und Zimmerman (1987), sowie die nur kurze Zeit später publizierte poststrukturalistische Version Butlers (1991/1990). Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung steht die Frage, wie unser Handeln (*doing*) institutionalisiertes Wissen aufgreift und verfestigt, wie es aber auch infrage gestellt und verändert werden kann. Praxistheoretische Zugänge wie die der Soziologinnen Gherardi, Bruni, Poggio (1994, 1995, 2019; Bruni et al. 2004, 2005) und Martin (2001, 2003, 2004) haben ethnomethodologische Konzepte unter Aufgreifen des Butlerschen Performativitätsbegriff weiterentwickelt und so um eine institutionelle Perspektive erweitert.

J. C. Nentwich (✉)
Universität St. Gallen, St. Gallen, Schweiz
E-Mail: julia.nentwich@unisg.ch

F. Vogt
Pädagogische Hochschule St. Gallen, St. Gallen, Schweiz
E-Mail: franziska.vogt@phsg.ch

Mit *doing gender* wurde insbesondere das Verhältnis von Subjekt und gesellschaftlichen oder organisationalen Struktur(en) und Normen neu verstanden. Geschlecht ist in einem sozialkonstruktivistischen Verständnis nichts, das im Individuum liegend über alle Zeit hinweg gegeben ist, sondern das situativ in Interaktion mit anderen Individuen, aber auch den gesellschaftlichen Strukturen sowie kulturell-historisch etablierten Normen hergestellt werden muss. Während die ethnomethodologische Variante zunächst die fortlaufende Rekonstruktion des traditionell schon Vorhandenen in den Mittelpunkt der Analyse rückt – wie also dieselben Normen der Zweigeschlechtlichkeit immer wieder herangezogen werden und zu immer denselben Zuschreibungen führen – wurde durch Butlers Ausführungen die in jeder Interaktion immer auch bestehende Möglichkeit der Subversion stärker beleuchtet.

Die Situation ist also immer paradox: während Geschlecht situativ einen potenziell fluide-flüchtigen Charakter hat, verweist die Herstellung der Geschlechterdifferenz jedoch auch immer über den situativen Interaktionszusammenhang zeitlich wie räumlich hinaus auf eine sich fortlaufend reproduzierende Struktur. Butler verweist hier auf die „heterosexuelle Matrix“, bei West & Zimmerman geht es um die „Omnirelevanz“ der „Sex-Kategorie“ (Kelan 2010), d. h. wir befinden uns fortlaufend in einer Zwangslage, das Geschlecht mit Referenz an die vorgegebenen Sex-Kategorien auch hervorzubringen. Es kann gerade nicht frei nach Gusto „gewählt“ werden. Strukturierend – und damit die Situation gestaltend – wirken hier diskursive und körperliche Praktiken, aber auch materielle Artefakte wie z. B. Kleidung, Accessoires oder Werkzeuge, die Goffman (1977/1994) als *gender display* beschrieben hat, aber insbesondere auch die „institutionellen Arrangements“ (Goffman 1977/1994), wie z. B. der nach Geschlechter differenzierende Arbeitsmarkt, die Existenz traditioneller Frauen- und Männerberufe, Lohnunterschiede, die Berufswahl, die geschlechterdifferenzierende Arbeitsteilung im Allgemeinen, aber auch im Speziellen am Arbeitsplatz, die Raumordnung und vieles mehr.

Die Strukturen und Normen, auf die die Herstellung von Geschlechterdifferenz situativ jeweils verweisen muss, sind jedoch zunehmend als nicht mehr so klar geschlechterdifferenzierend und „traditionell“ zu beschreiben, wie dies in Goffman und Garfinkels ersten Studien in den 60er Jahren in den USA der Fall gewesen ist (Hirschauer 1994). So konstatieren Beck, Bonß und Lau (2001, S. 23) eine einsetzende „Geschlechterrevolution“. Strittig ist allerdings, inwieweit es sich hierbei um eine „Revolution“ und auch Veränderungen auf institutioneller Ebene handelt und nicht um eine „rhetorische Modernisierung“ (Wetterer 2003), d. h. ein Streben nach Gleichheit, das sich aber nicht in gleicher Weise in den Alltagspraktiken niederschlägt. Mit der Diskussion der „De-Institutionalisierungsthese“

Heintz und Nadais (1998, S. 83) zeigt sich jedoch deutlich, dass sich Geschlecht in der „reflexiven Moderne“ (Beck et al. 2001) „vermehrt über gezieltes Handeln erzeugt und symbolisch markiert werden“ muss und weniger über formale Zugangsregelungen z. B. zu Bildung oder rechtliche Ungleichheit stabilisiert werden kann. Die Unterscheidung nach Geschlecht scheint daher weniger stabil und ist stärker von den spezifischen Kontextbedingungen abhängig (Heintz und Nadai 1998, S. 78; Heintz 2001; Wetterer 2006). Dem *doing gender* ist die Eindeutigkeit abhandengekommen, es ist begründungspflichtig geworden, was jedoch vielmehr auf eine Veränderung der Konstruktionsprozesse und nicht auf einen Bedeutungsverlust der Kategorie selbst verweist (Gildemeister und Robert 2008, S. 232 Fussnote).

Um die Auswirkungen der beobachteten gesellschaftlichen Veränderungen für die soziale Konstruktion von Geschlecht konzeptionell erfassen zu können wurde es notwendig, neben dem *doing gender*, also der fortlaufenden Herstellung von Geschlecht, auch die Möglichkeit eines *undoing gender* vorzusehen (Aumais 2017; Butler 2004/2009; Deutsch 2007; Hirschauer 1994; 2001). *Undoing gender* zu untersuchen bedeutet damit ganz allgemein, nicht nur die fortwährende Wiederholung der immer gleichen Differenzierungs- und Hierarchisierungspraktiken zu untersuchen, sondern ebenso zu analysieren, wo diese im Hintergrund verbleiben (Faulstich-Wieland et al. 2004; Goffman 1977/1994; Hirschauer 1994, 2001) oder gar vergessen werden (Hirschauer 2001), Differenz negieren oder Gleichheit betonen (Deutsch 2007) oder aber die Unterscheidung als solche subversiv unterwandert wird (Butler 2004/2009).

Doing gender als sozialwissenschaftliches Konzept kann dabei auf unterschiedliche „Reisen“ mit auch unterschiedlicher Routenführung in den jeweiligen disziplinären Kontexten (Soziologie, Organisationsforschung, Psychologie, Philosophie) wie auch Sprachräumen zurückblicken (West und Zimmerman 2009). Als *travelling concept* (Czarniawska und Sevón 2005) hat es in den unterschiedlichen Rezeptionsräumen auch unterschiedliche Konnotationen erhalten, durch die verschiedene Theoriebestandteile mit aufgenommen und weitergetragen, andere aber nicht zwingend aufgegriffen wurden (West und Zimmerman 2009). *Doing gender* ist dabei zu einem wichtigen Schlüsselbegriff jeglicher sozialwissenschaftlichen Forschung zu Geschlecht geworden, der häufig jedoch im Sinne eines *ceremonial citings* (Wickes und Emmison 2007) lediglich als allgemeines Bekenntnis zu einem mehr oder weniger sozialkonstruktivistischen Zugang zu Geschlecht verwendet wird. Indem wir *doing* und *undoing gender* als *travelling concept* verstehen, geht es uns an dieser Stelle jedoch nicht darum, eine „richtige“ oder „falsche“ Verwendung der Konzepte zu identifizieren (Risman 2009). Vielmehr möchten wir in diesem Kapitel die verschiedenen Diskussionen eines *undoing*,

die in den letzten Jahren an unterschiedlichen Orten stattgefunden haben, genauer darstellen (Aumais 2017; Deutsch 2007; Hirschauer 1994, 2001; Kelan 2010; Nentwich und Kelan 2014; Risman 2009; West und Zimmerman 1987, 2009), die jeweils unterschiedlichen Konzeptionalisierungen herausarbeiten und auf ihre empirische Untersuchbarkeit hin überprüfen.

Was genau ist gemeint, wenn wir von *doing* und *undoing gender* sprechen? Geht es im ersten Fall um die fortlaufende Herstellung einer natürlich anmutenden Unterscheidung, so muss deren Herstellung im Falle eines *undoing* zunichte gemacht oder aber unterlassen werden. Mit der Diskussion von *undoing gender* rückt das Unterlassen, Hinterfragen, Unterlaufen, schlicht das Verändern des Konstruktionsprozesses in den Mittelpunkt. Wie verändern sich Zuschreibungsprozesse, Inhalte von Geschlechterdifferenz oder aber die Differenzierungspraktiken selbst? Handelt es sich dabei um eine in manchen Kontexten zu diagnostizierende „Neutralisierung“ der zur Verfügung stehenden Infrastrukturen, also einen institutionellen Wandel? Geht *doing gender* quasi die Infrastruktur aus, wie Hirschauer (2001 S. 231) feststellt? Oder geht es um eine Veränderung der Positionierungspraktiken von Individuen und damit um Veränderungen der Geschlechtsidentität? Stellen wir uns zum Beispiel eine Frau in Führungsposition vor, die nachweislich *doing masculinity* machen muss, um kompetent zu wirken (Aumais 2017; Risman 2009). Handelt es sich hierbei um ein *doing gender*, da sie die in diesem Feld verankerte Norm der Führungskraft als männlich inszeniert? Oder aber um ein *undoing gender*, da ihr *doing Führung* ihre Weiblichkeit infrage stellt? Was aber genau bedeutet in diesem Zusammenhang weiblich? Allein dieses Beispiel zeigt uns, dass es konzeptionell nicht ganz einfach werden wird.

Dabei ist ein *undoing gender* leichter zu identifizieren, wenn es sich um das *doing gender* eines Individuums in einer klar an Zweigeschlechtlichkeit ausgerichteten Gesellschaft handelt. So der Startpunkt Garfinkels (1967). Geschlechtsidentität wird hier artikuliert und steht im Mittelpunkt der Analyse seiner Studien zu Transsexualität. Was aber, wenn wir andere Orte anschauen, in denen Geschlecht nicht das zentrale Thema darstellt, sondern lediglich ein Thema unter vielen möglichen ist (Fenstermaker und West 2002)? Oder wir Gesellschaften anschauen, in denen Geschlecht keine so eindeutige „Platzanweiserfunktion“ mehr übernimmt, wie dies in den USA der 1960er Jahre gewesen ist, sondern sich sogar gesamthaft der Gleichheit verschrieben haben (König 2012)? Was, wenn das *doing gender* in einer Organisation wie einer Kita stattfindet, die von sich sagt, alle Kinder gleich zu behandeln und das „Kind als Individuum“ in den Mittelpunkt rückt (McNaughton 2000)? Hat hier ein institutionelles *undoing* stattgefunden, welches sich hier bereits auf die Identitätskonstruktionen der Mitarbeitenden und Kinder auswirkt und zu einem *degendering* (Lorber 2000) der Institution beiträgt? Diese

Ausführungen machen deutlich: über *undoing gender* näher nachzudenken ist ein komplexes Unterfangen!

Undoing gender stellt uns zudem auch vor vielfältige empirische Herausforderungen. Um ein Phänomen empirisch untersuchen zu können, brauchen wir hinreichende Definitionen und Operationalisierungen, um auch bestimmen zu können, wann und wie wir es identifizieren und interpretieren können. Nentwich und Kelan (2014) kritisieren hier die empirische Umsetzung vieler *doing gender*-Studien als zu wenig präzise hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands, wie auch der untersuchten Phänomene und ihrer Konzeptionalisierungen. Unter dem Deckmantel von *doing gender* wird zwar jeweils angegeben, den Prozess der Herstellung von Geschlecht zu untersuchen. Was jeweils im Einzelnen hergestellt wird (Sex-Kategorisierung, Identität oder Hierarchie; Männlichkeit, Weiblichkeit oder aber etwas anderes) ist dabei jedoch sehr heterogen. Als problematisch gilt auch, dass die Annahme der sozialen Konstruktion von Geschlecht häufig unter der Annahme klar definierter Verständnisse von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ erfolgt, wenn zum Beispiel ohne weitere Erläuterung *soft managerial practices* als „weiblich“ und *teamwork* als „männlich“ analysiert wird (Fournier und Smith 2006). Eine entscheidende Herausforderung für die empirische Forschung besteht insbesondere darin, analytisch nicht die binäre Unterscheidung einzuführen, deren Mechanismen eigentlich untersucht werden sollen – Zweigeschlechtlichkeit also nicht zu „reififizieren“, d. h. zu vergegenständlichen (Berger und Luckmann 1966/1996, S. 95 ff.). Um dem Anspruch einer „reflexiven Geschlechterforschung“ – d. h. empirische Forschung, die in systematischer und reflektierter Weise mit der Gefahr der Reifikation umzugehen vermag (Kelle 2016, S. 7–8) – nachzukommen, sollte Geschlechterdifferenz nicht angenommen, sondern empirisch auf ihre Herstellungs- und Wirkungsweisen untersucht werden. Wenn wir uns in den folgenden Abschnitten nun mit verschiedenen konzeptionellen Überlegungen zu *undoing gender* beschäftigen, dann immer auch hinsichtlich der Frage, wie ein bestimmtes Konzept empirisch umgesetzt werden kann und dabei erlaubt, sowohl *doing* als auch *undoing gender* zu untersuchen, ohne es zugleich unkritisch zu reifizieren.

2.1.1 Von der „Omnirelevanz“ zur „Omnipräsenz“: (Un)doing gender als kontextabhängig und episodenhaft

Könnten wir einfach damit aufhören, Geschlecht fortlaufend herzustellen? Diese Frage stellten sich die Ethnomethodologen West und Zimmerman bereits in ihrem 1987 veröffentlichten Artikel und beantworten sie mit einem klaren „nein“

(S. 137). Dies, da unter *doing gender* im ethnomethodologischen Verständnis Geschlecht als die grundsätzliche Kategorisierbarkeit jeglichen Verhaltens entlang der zweigeschlechtlichen Norm verstanden wird. Mit dem Begriff der *accountability* fassen West und Zimmerman (1987; Hollander 2013) die Wirkung von Institutionen und Normen und verorten sie in der Interaktion. Wir müssen uns zu erkennen geben, da wir für unser Geschlecht *accountable*, d. h. verpflichtet sind, uns als kategorisierbar erkennen zu geben. Dabei ist jedoch unerheblich, ob das, was getan wird, der Norm entspricht, d. h. einer bestimmten normativen Vorstellung von „richtiger“ Männlichkeit oder Weiblichkeit. Wichtig ist, dass alle kategorisierbar sein müssen: „managing the occasions so that, whatever the particulars, the outcome is seen as gender-appropriate or, as the case may be, gender-inappropriate, that is, accountable“ (West und Zimmerman 1987, S. 135). Omnirelevanz der Geschlechtskategorie bedeutet folglich, dass die „Sex-Kategorie“ als Eintrittskarte jeglicher sozialer Interaktion verlangt wird, und die Interagierenden auch zur Rechenschaft gezogen werden würden, würden sie sich nicht erkennbar machen. „Die Hervorbringung von Geschlecht, Ethnie, Rasse bedeutet, dass man das Handeln an den normativen Vorstellungen darüber ausrichtet, wie sich ein Mitglied einer bestimmten Ethnie, Klasse oder Geschlechtskategorie angemessen zu präsentieren und zu verhalten hat.“ (Fenstermaker und West 2001, S. 244) *Undoing* findet in diesem Verständnis demnach nur dann statt, wenn Individuen nicht mehr entlang der Sex-Kategorie kategorisiert werden würden und in diesem Moment nicht mehr *accountable* wären, wie West und Zimmermans Auseinandersetzung (2009) insbesondere mit Risman (2009) deutlich zeigt.

West und Zimmerman (2009) verstehen *doing gender* konsequent als auf die Sex-Kategorisierung bezogen, die von Deutsch (2007) und auch Risman (2009) thematisierten Veränderungen auf normativer Ebene, nämlich was unter *gender* verstanden werden kann, liegen nicht unmittelbar in ihrem Fokus. Empirisch ist dies relevant, da hier konsequent von der Interaktion her gedacht wird: *doing gender* ist immer das, was in einer bestimmten Interaktion hergestellt wird, um eine eindeutige Sex-Kategorisierung hervorzubringen. Die von Deutsch (2007) und auch Risman (2009) thematisierten Aspekte, dass Individuen sich entlang eines *anderen* Verständnisses von Männlichkeit oder Weiblichkeit verhalten oder aber die Kategorisierung selbst infrage stellen, sich also widerständig verhalten, können demnach in diesem ethnomethodologischen Verständnis nicht als *undoing gender* konzeptionalisiert werden.

Undoing gender wird bei West und Zimmerman verstanden als eine Aufhebung der *accountability* hinsichtlich des Geschlechts. *Undoing* wäre gleichbedeutend mit der Aufhebung des Zwangs, nach Sex-Kategorie identifizierbar zu sein.

Die von West und Zimmerman gesetzte „Omnirelevanz“ ist vor diesem Hintergrund zu verstehen – es ist keine Interaktion denkbar, ohne dass die daran Beteiligten sich nicht entlang der Sex-Kategorie zu erkennen geben müssen. Die möglichen Inhalte, mit denen „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ identifiziert werden könnten, können nur durch ihren Effekt auf die Sex-Kategorisierung benannt werden, sie sind keinesfalls als „fixed set of specifications“ (West und Zimmerman 2009, S. 117) zu verstehen.

Begrifflich führen Gildemeister und Hericks (2012, S. 302 ff.) die Omnipräsenz als Alternative zur Omnirelevanz ein. Geschlecht sei zwar allgegenwärtig, jedoch nicht unweigerlich auch in jeder Situation relevant. Sie betonen die „kontextuelle Kontingenz“, das heisst Geschlecht wird in bestimmten Situationen relevant gemacht, in anderen wiederum verbleibt es im Hintergrund und wird nicht zum „Thema“ gemacht. Mit diesem Verständnis verweisen sie auf gesellschaftlichen Veränderungen, durch die die Geschlechterklassifikation ihre Eindeutigkeit verloren habe. Auch Thorne (1993), Hirschauer (1994) und Deutsch (2007) betonen die Relevanz des Kontexts. Hirschauer (1994) weist dabei darauf hin, dass die Omnirelevanzannahme insbesondere aus den Studien an transsexuellen Menschen abgeleitet wurde. Während er die Omnirelevanz des Geschlechts für die Alltagserfahrungen von transsexuellen Menschen für zutreffend hält, so sei doch fraglich, ob hiervon in anderen sozialen Situationen auch auszugehen sei. Deutsch (2007, S. 108) fragt, inwieweit Geschlecht in unterschiedlichen Gesellschaften zu unterschiedlichen Zeitpunkten und auch an unterschiedlichen Orten innerhalb einer Gesellschaft auf unterschiedliche Weise relevant gemacht wird: „Gender is produced differently among white blue-collar laborers, unemployed African Americans, white software developers, and Black physicians.“ Kurzum: Geschlecht wird kontextualisiert hervorgebracht und die Relevanz von *gender* für eine bestimmte Interaktion wird hier nicht mehr *per se* angenommen, sondern zur zentralen zu untersuchenden empirischen Frage gemacht. Mit der Frage nach dem *undoing gender* wird der Anspruch an empirische Forschung gestellt, *doing gender* Prozesse mit einer grösseren Offenheit auf Seite der Forschenden zu untersuchen. Es könnte nicht nur das bereits Bekannte, sondern auch etwas ganz Anderes relevant gemacht werden. Empirische Forschung zu (*un*)*doing gender* sollte somit nicht

bei der Suche nach Geschlechtsunterschieden stehen bleiben (Hirschauer 2014, S. 183 Fussnote).

Den episodischen Charakter der Herstellung von Geschlecht verdeutlichend verweisen Deutsch (2007) und auch Hirschauer (1994) auf das sozialpsychologisch gut beschriebene Phänomen der „Salienz“ (Taylor und Fiske 1978). Zwar ist die Sex-Kategorie allgegenwärtig und potenziell in jeder Situation verfügbar – omnipräsent – jedoch zeigen vielfältige Studien auf, dass sie auch im Hintergrund „ruhen“ gelassen werden kann. Geschlecht kann salient sein, d. h. aktiviert werden, dies muss aber nicht erfolgen (Ridgeway und Correll 2004), es kann auch *dethematisiert* werden (Müller et al. 2007; Pasero 1995). Während die Sex-Kategorisierung in der Tat fortlaufend erfolge, Hirschauer (2012, S. 160) spricht hier im Sinne der *accountability* von einem durchaus bestehenden „Ausweiszwang“, kann *gender* in manchen Momenten in den Mittelpunkt gerückt, in anderen aber auch im Hintergrund bleiben und „ruhen“. Hirschauer und auch Deutsch betonen den episodischen Charakter der Herstellung von Geschlecht. So finde zu Beginn einer Interaktion, u. a. angeregt durch die häufige visuelle Präsenz des *gender displays* (Goffman 1977/1994), ein gegenseitiges Klassifizieren statt. Die empirisch interessante Frage ist jedoch, ob diese „initiale Geschlechtsunterscheidung im Verlauf der Interaktion“ (Hirschauer 2012, S. 160) auch aktualisiert, oder aber neutralisiert werde (Hirschauer 2001, S. 217). Im Vokabular der Ethnomethodologie wird die Sex-Kategorie zugewiesen, das daran anschließende *doing gender* muss jedoch nicht zwingend stattfinden. Hirschauer fragt, inwieweit die Interaktionsteilnehmenden, sind sie einmal als Männer und Frauen klassifiziert, auch in ihrer Geschlechtlichkeit adressiert werden. Dies kann zum Beispiel durch direktes Ansprechen einer Person als Frau oder als Mann geschehen. Neben einer solchen deutlichen Adressierung des Geschlechts ist es aber auch möglich, Geschlecht zu dethematisieren, es beiläufig zu tun, Geschlechterunterscheidungen herunterzuspielen oder zu konterkarieren – Hirschauer (2001, S. 218) beschreibt dies als unterschiedliche Aktivierungsgrade der Adressierung. *Doing gender* findet in Hirschauers (2001, 2016, S. 117) Verständnis dann statt, wenn Geschlecht direkt adressiert wird, ein *undoing*, wenn dies unterbleibt oder konterkariert wird oder aber gar ganz „vergessen“ wird.

Deutsch und Hirschauer verstehen unter *undoing gender*, dass Geschlecht in der Interaktion nicht salient gemacht wird. Es kann im Hintergrund verbleiben, gänzlich irrelevant werden oder vergessen werden (*not doing gender*).

Deutsch (2007) gründet ihr Verständnis von *undoing* stärker in der sozialpsychologischen Forschung und insbesondere ihren begründeten Zweifel an der kognitionspsychologischen These der automatischen Aktivierung der Geschlechtskategorie in jeglicher Interaktion (Ridgeway und Corell 2004). Am Beispiel einer Chinesin führt Deutsch aus, dass Geschlechtsidentität dann salient werden kann, wenn wir die Frau beim Auflegen von Make-up beobachten, jedoch eher ihre chinesische Identität in den Vordergrund tritt, beobachten wir sie beim Essen mit Essstäbchen. Es ist die Lenkung unserer Aufmerksamkeit in der beobachteten Situation, die nach Deutsch Einfluss auf die Salienz einer bestimmten Identitätskategorie hat und dazu führen kann, dass *gender* unter bestimmten Bedingungen sogar so irrelevant werden kann, dass wir es nicht erfassen oder bemerken (Deutsch 2007, S. 116). Irrelevanz bedeutet hier, dass eine andere Facette der Identität Aufmerksamkeit erhält. Auch bei Hirschauer steht Geschlecht in Konkurrenz zu anderen möglichen „Mitgliedschaften“ (2016). Mit der Möglichkeit, das „Vergessen des Geschlechts“ (2001) zu denken beschreibt er ein „Indifferenzverhältnis, das Praktiken und Strukturen entkoppelt, sodass Geschlecht schlicht nicht stattfindet.“ Hirschauer (2016, S. 218) unterscheidet damit schlüssig das *undoing gender*, das im binären System der Geschlechterdifferenz verbleibt vom „*not doing gender, but anything else*“ als die Praktiken, „in denen Geschlecht nur noch in Spurenelementen oder überhaupt nicht mehr sinnhaft enthalten ist“.

Wie aber können wir empirisch ein *doing* vom *undoing* oder gar *not doing* unterscheiden? Welches Tun, welche Symbole, welche Gesten sollen als *doing* und welche als *undoing gender* interpretiert werden? Deutsch schlägt vor, den Begriff des *doing gender* für Interaktionen zu verwenden, in denen Geschlechterdifferenz produziert wird, während *undoing gender* für Interaktionen reserviert bleibt, in denen Differenz reduziert bzw. Gleichheit betont wird (Deutsch 2007, S. 122). Die Definition von *doing* und *undoing gender* nimmt so die jeweilige Erzeugung oder Ablehnung von Geschlechterdifferenz auf und ist zugleich konsequent empirisch angelegt. In ähnlicher Weise schlägt Hirschauer (2014, S. 183) vor, für das *undoing* die in der Interaktion vorhandenen Erwartungsstrukturen und Normalitätsannahmen sowie nicht stattfindende Adressierungen und nicht aktualisierte Klassifikationen als empirische Marker zu nutzen (Hirschauer 1994, S. 678 ff., 2001, S. 220 Fussnote). Enttäuschte Erwartungen machen offensichtlich, was unterlassen wurde. Eine Handlung könnte dann als *undoing* interpretiert werden, wenn sie eine Unterscheidung zurückweist, unterbindet oder verhindert (Hirschauer 2001, S. 214 ff.).

Deutsch versteht unter *undoing gender* Interaktionen, in denen Geschlechterdifferenz reduziert bzw. Gleichheit betont wird, im Unterschied zu Praktiken des *doing gender*, durch die Geschlechterdifferenz produziert wird.

Hirschauer (2016) kritisiert jedoch an Deuschs Definition des *undoing gender*, dass im Rahmen einer binär-zweigeschlechtlichen Logik verblieben wird – eine Unterscheidung nach Geschlecht wird hergestellt, oder aber eben nicht. Verbleibe die Analyse innerhalb dieser binären Logik, so Hirschauer, könne das „Vergessen“ von Geschlecht – den Fall, den er als „*not doing gender*“ bezeichnet – nicht vollständig analysiert werden. Das „Vergessen“ des Geschlechts verweist demnach auf eine Interpretation, die ausserhalb des binären Rahmens von Differenz und Gleichheit liegen muss. Wie aber können wir erkennen, dass es sich bei einer Interaktion um *doing gender*, einer anderen um *undoing gender*, in einer dritten dann aber um etwas ganz anderes handelt, das ausserhalb dieses binären Rahmens liegt? Wie lässt sich ein *not doing gender* identifizieren, das eben gerade nicht passiert? Die methodische Herausforderung, *not doing* zu untersuchen ist der dabei vorliegende negatorische Charakter. Hirschauer (2014, S. 183) schlägt wiederum einen analytischen Zugang über die enttäuschten Erwartungsstrukturen oder Normalitätsannahmen vor: Ein *not doing* oder die von Deutsch thematisierte Irrelevanz von Geschlecht kann nur dann analysiert werden, wenn offenkundig etwas anderes als das von der Beobachterin Erwartete ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt (Hirschauer 2014, S. 183).

Hirschauer (2016, S. 118) unterscheidet *undoing gender* als eine „negatorische Aktivität im Horizont der Geschlechterdifferenz“ vom *not doing gender* als den Praktiken, „in denen Geschlecht nur noch in Spurenelementen oder überhaupt nicht mehr sinnhaft enthalten ist“.

Während im ethnomethodologischen Verständnis ausschliesslich die Relevanzsetzungen, Adressierungen und Aktivierungen der Interaktionsteilnehmenden als Grundlage einer legitimen Interpretation angesehen werden, werden von Hirschauer auch die Forschenden zu legitimen Interpretinnen und Interpreten des beobachteten (*un*)*doing gender*.

Inwieweit und unter welchen Vorzeichen es nicht nur erlaubt, sondern geradezu notwendig ist, über das in der Situation vorhandene hinaus Bezüge herzustellen,

wurde ausführlich in der Auseinandersetzung zwischen dem Konversationsanalytiker Schegloff (1997), der Sozialpsychologin Wetherell (1998) sowie dem Sozialpsychologen Billig (1999a, 1999b) diskutiert. Wetherell und Billig argumentieren diskurstheoretisch und konstatieren, dass Verstehen nur jeweils innerhalb eines kulturell gewachsenen Bedeutungsrahmens möglich ist. Zwar wird die Relevanz der ethnomethodologischen Forderung, dass jegliche Interpretation im analysierten Material begründbar sein müsse (Lynch 2001), als ein wichtiges Gütekriterium der empirischen Datenanalyse betont (Wetherell 1998). Zugleich wird aber aufgezeigt, dass Interpretationen ohne Bezugnahme auf sogenannte „Proto-Konversationen“ (Shapiro 1992) schlicht unmöglich sind. Es handelt sich dabei um die historischen Entwicklungen der Elemente des Gesprächs, die dessen Durchführung jeweils erst ermöglichen. Diese „Proto-Konversationen“ müssen jeweils identifiziert werden. Eine Interaktion rein aus Sicht der Teilnehmenden verstehen zu wollen, wie vom Konversationsanalytiker Schegloff (1997) gefordert, ist aus dieser Perspektive ein unmögliches, ja sogar naives Unterfangen (Billig 1999b), geht es doch davon aus, Wirklichkeit könne beobachtet und „aufgezeichnet“ werden.

Billig (1999a) zeigt die Unmöglichkeit dieses Unterfangens ausführlich anhand verschiedener Transkriptionskonventionen auf. Werden die Sprechenden mit „speaker A“ und „speaker B“ bezeichnet, so geht dies auf eine zumindest implizit getroffene Entscheidung der Forschenden zurück, die Sprechenden als geschlechtslos und gleich gestellt darzustellen. Werden sie hingegen – wie im von Schegloff (1997) verwendeten Beispiel geschehen – mit Vornamen versehen, sind sie klar nach Geschlecht kategorisierbar. Geschlecht ist qua Transkriptionskonvention in der interpretierten Szene enthalten, auch wenn die Teilnehmenden sich nicht explizit darauf beziehen. In dieser Auseinandersetzung wird deutlich, dass es sich bei einer Analyse von *doing* und *undoing gender*, die sich ausschliesslich auf die Aktualisierungen in der beobachteten Interaktion bezieht, um eine gravierende Engführung handelt (Billig 1999a, 1999b). Insbesondere die durch die Interaktionen hervorgebrachten Institutionalisierungsprozesse und ihre Relevanz für das *doing* und *undoing gender* können so nicht untersucht werden, da Institutionen im ethnomethodologischen Verständnis lediglich als Ressourcen den Interaktionsprozessen zugrunde liegen (Gildemeister 2017, S. 4; Hirschauer 2016). Einen Ausweg aus diesem Dilemma sieht Wetherell (1998) in einer stärker sozialtheoretischen Fundierung des (*un*)*doing gender* Verständnisses (Wetherell 1998) und insbesondere einer grösseren Relevanz des Institutionenbegriffs (Gildemeister 2017; Hirschauer 1994). Ein deutlicheres Verständnis des Zusammenspiels von Identität, Geschlecht und kulturell tradierten und damit institutionalisierten Wissensbeständen bzw. den „Infrastrukturen der Geschlechter(in)differenz“

(Hirschauer 2012) wird notwendig, um die mit der empirischen Suche nach *undoing gender* verbundenen Unsicherheiten und Vagheiten zu überwinden.

Wir wenden uns in den nächsten Abschnitten zunächst Goffman und insbesondere seinem Begriff der „institutionellen Reflexivität“ zu, mit dem ein über die Situation hinausreichendes Verständnis der kulturellen und institutionellen Faktoren entwickelt wird (Hirschauer 1994). Mit dem Begriff der „Dramatisierung“ (Faulstich-Wieland et al. 2004) kann zudem der episodische Charakter des *doing* und *undoing gender* näher beschrieben werden. Es folgt eine Auseinandersetzung mit dem Butlerschen Performanzbegriff, durch den die Goffmanschen Ausführungen nochmals einen neuen Zuschnitt erhalten, gefolgt von beide Ansätze weiterführenden praxistheoretischen Überlegungen.

2.1.2 „Institutionelle Reflexivität“ und „Genderismen“: (Un)doing gender als Dramatisierung und Entdramatisierung

Während der institutionelle Rahmen aus ethnomethodologischer Sicht lediglich die Ressource für Interaktionsprozesse bereit stellt, wird er dort nicht selbst zum Forschungsgegenstand gemacht (Gildemeister 2017, S. 412), ein Umstand, den Goffman schon früh kritisiert hat. Mit seinem 1977/1994 erschienen Aufsatz „The Arrangement between the Sexes“ entwickelt er ein Verständnis der „institutionellen Reflexivität“. Er bezeichnet hiermit die „andernorts fabrizierte(n) ‘Halbfertigteile’“ (Hirschauer 1994, S. 680), d. h. die der beobachteten interaktiven Geschlechterdarstellung zur Verfügung stehende Infrastruktur. Hierzu gehören z. B. das gesellschaftlich etablierte Wissen über Zweigeschlechtlichkeit, die individuellen Biografien als geschlechtliche Wesen, die semiotische Stabilität des Verweisungszusammenhangs von Zeichen sowie die sozialstrukturelle Stabilität der institutionellen Arrangements der Geschlechterbeziehungen (Goffman 1977/1994, S. 107 ff.; vgl. Hirschauer 1994, S. 680 ff.; Hirschauer 2012). Diese Infrastrukturen haben über die eigentliche Situation der Interaktion hinweg Bestand und erzeugen die Stabilität des zweigeschlechtlichen Kategorisierungssystems. Sie können jeweils situativ bestätigt werden, wodurch wiederum die institutionellen Arrangements legitimiert werden. Hierin sieht Goffman die Reflexivität begründet. Beispiele für solche institutionellen Genderismen sind bei Goffman heterosexuelle Paarbeziehungen, die Arbeitsteilung und auch die geschlechterdifferenzierende Zuschreibung von Berufen, wie auch die Trennung der Toiletten im öffentlichen Raum und andere, in die materielle Ordnung eingeschriebene Unterscheidungen. So zeigen verschiedenen Studien auf, wie z. B.

die Sitzordnung im Schulalltag einen Genderismus darstellt und für die Darstellung von Geschlecht genutzt werden kann (Faulstich-Wieland 2000, zitiert in Faulstich-Wieland 2001, S. 7 Fussnote).

Während diese institutionellen Arrangements die Natürlichkeit eines Geschlechtsunterschieds inszenieren, müssen sie zugleich nicht zwingend in jeder Interaktion Verwendung finden. Faulstich-Wieland et al. (2004, S. 23) betonen aufbauend auf Goffmans (1959/1976) dramaturgischen Begrifflichkeiten des „Selbst und seinen Inszenierungen“ die Relevanz der situativen „Darstellung“ (*performance* im englischen Original) von *doing gender*: Geschlecht kann demnach „dramatisiert“ werden und damit ins Zentrum der Interaktion rücken, oder aber „entdramatisiert“ werden und im Hintergrund verbleiben bzw. keine Rolle mehr spielen. „Die Frage, ob eine soziale Situation ein Schauplatz für Geschlechtskonstruktion ist oder nicht, wird von den Teilnehmenden ausgehandelt. Institutionelle Trennungen (wie Damen- und Herrentoiletten oder auch wie geschlechtshomogene Gruppen in Schulen) aktualisieren die Geschlechterdifferenz nach aussen und können – müssen allerdings nicht – sie nach innen neutralisieren“ (Faulstich-Wieland et al. 2004, S. 24). Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn ein durch *gender display* eingebrachter Aspekt (z. B. ein Aufdruck auf dem T-Shirt) in der Interaktion nicht aufgegriffen wird. Wird die Symbolik jedoch in der Interaktion aufgegriffen, so erfolgt dies häufig mit einer affektiven Besetzung, d. h. es wird Begeisterung oder Missfallen bezüglich der Symbolik geäußert. Dramatisiert werden kann durch sprachliche aber auch nicht-sprachliche Praktiken wie Gestik, Mimik, Kleidung, Symbolik, oder das durch Gruppeneinteilung praktizierte *borderwork* (Thorne 1993), ebenso kann aber auch die einmal hergestellte Relevanz wieder zurückgenommen, entdramatisiert werden.

Bei Goffman ist *doing gender* als *Dramatisierung* der institutionell zur Verfügung stehenden Geschlechtsunterscheidungen zu verstehen. *Doing gender* kann über den Bezug auf stabil zur Verfügung stehende *Genderismen* identifiziert werden. Faulstich-Wieland, Weber und Willems ergänzen entlang Goffmans Terminologie hierzu die Möglichkeit eines *undoing gender*, was sie als *Entdramatisieren* einer hervorgebrachten Unterscheidung verstehen.

Das Goffmansche Vokabular ermöglicht, sowohl die Differenz betonenden Interaktionen, als auch diejenigen zu analysieren, in denen nicht das „typische“ stattfindet (Faulstich-Wieland et al. 2004). Indem auf diese Weise auch analysiert

werden kann, wann Geschlecht im Mittelpunkt, wann im Hintergrund einer Interaktion steht, kann auch die häufig notwendige „Neutralisierungsarbeit“ sichtbar gemacht werden (Hirschauer 1994). So wird die Weiblichkeit von in Männerberufen arbeitenden Frauen allein aufgrund des in diesem Kontext entstehenden Kontrasts salient gemacht. Tragen sie an ihrem Arbeitsplatz zum Beispiel keinen Schmuck, kann das als ein Versuch interpretiert werden, Weiblichkeit zu neutralisieren. Auch Geschlechtsneutralität wird so zu etwas, das aktiv hergestellt wird. Es handelt sich um eine prekäre und anspruchsvolle soziale Konstruktion, die immer wieder durchkreuzt werden kann. Mit Goffmans Verständnis der „institutionellen Reflexivität“ wird zudem eine klare Verbindung zwischen Interaktion und kulturellem Repertoire aufgezeigt die es erlaubt, situativ Bedeutung zuzuweisen. Auf diese Weise kann in der empirischen Analyse über die interpretierte Interaktion hinausgegangen und weitere, über die Situation hinausreichende Wissensbestände, „Genderismen“, zur Interpretation herangezogen werden.

2.1.3 Performativität und „gender trouble“: (Un)doing als subversiver Akt der Subjektpositionierung

Butler (1989, 1990/1991) bietet mit ihrem Begriff der „Performativität“ ein den Foucaultschen Begriff von Subjektivierung weiter ausführendes Verständnis des vergeschlechtlichten Subjekts (Davies 2006). Während Goffman in erster Linie auf die Dramaturgie der Geschlechterdarstellung fokussiert, geht es Butler insbesondere um die Effekte dieser Darstellung (Horanyi 2014). Performativität ist somit mehr als die situative Darstellung eines Selbst, Performativität erklärt, wie das Selbst durch seine sprachliche wie körperliche Darstellung hervorgebracht wird (Butler 1988). In deutlicher Abgrenzung zu essentialistischen Vorstellungen des Selbst und einer kohärenten und stabilen Geschlechtsidentität (Miller 2000) wird das Selbst bei Butler (1990/1991) zu einem Effekt des Diskurses, der durch ritualisierte Wiederholungen der zitierten Normen entsteht. Indem Normen fortlaufend zitiert werden, werden Subjekte zu dem, was sie glauben zu sein. Wie Butler (2004/2009) deutlich macht, geht es dabei grundlegend um die Anerkennung als menschliches Subjekt. Dieses kann nur durch die Positionen Anerkennung erlangen, die die geltenden sozialen Normen anbieten und erlauben (Wetherell 2010). Indem diese Normen von anderen akzeptierten Positionen zitiert werden, machen sich Individuen lesbar.

Die performative Hervorbringung von Geschlechtsidentität erfolgt durch die fortlaufende Wiederholung von Handlungen innerhalb dessen, was sozial akzeptiert ist. Mit Bezug auf Foucault, Austin, Derrida und Lacan gelingt es Butler

somit, Institution und Subjektwerdung miteinander zu denken. Diese in einem bestimmten Kontext herrschenden Diskurse können als „Skripte“ betrachtet werden (Salih 2002), die den sozialen Akteur „anrufen“ und dabei vorexistieren und die sozial zulässigen Möglichkeiten von Geschlecht und Sexualität so abgrenzen, dass sie *natürlich* und Teil einer kohärenten Identität erscheinen. Das Subjekt ist jedoch nicht frei in der Wahl, wie es das geschlechtsspezifische Selbst inszenieren will (Butler 1990/1991). „The script‘, if you like, is always already determined within this regulatory frame, and the subject has a limited number of ‘costumes’ from which to make a constrained choice of gender style“ (Salih 2002, S. 63). Mit diesem Verständnis von *(un)doing gender* thematisiert Butler sowohl die einschränkende, das Subjekt limitierende und unter Umständen auch zerstörende Kraft von Normen (Butler 2009/2004), zugleich aber auch deren fluide Seite, die ein bestimmtes Mass an Handlungsmacht für das Subjekt beinhaltet und die Möglichkeit zu *gender trouble* bereitstellt, der situativen Unterwanderung der herrschenden Normen (Butler 1990/1991).

Mit *doing gender* kann mit Butler die limitierende Kraft des Normativen, mit *undoing gender* die Möglichkeit, den bestehenden Code situativ zu unterwandern und über solche wiederholten performativen Akte zu verändern bezeichnet werden. Die grundlegende Unentschiedenheit des einzelnen Aktes bringen wir mit der Schreibweise *(un)doing gender* zum Ausdruck.

Auf der einen Seite wird *doing gender* hier zu einer kulturellen Anforderung, der wir uns nicht verweigern können. Zugleich ist das Subjekt aber auch nicht ohne Handlungsmacht oder Wahlmöglichkeiten, denn normative Anrufungen können jeweils auch zurückgewiesen oder unterwandert werden. Unter Bezug auf Foucault nimmt Butler an, dass das vorliegende normative Skript zwar einschränkt, jedoch nicht vollständig bestimmt, wie Geschlechtsidentität jeweils hervorgebracht werden muss. Ein bestimmtes Mass an Improvisation ist dabei notwendig. Die Möglichkeit zur Veränderung liegt somit genau im Zwang der fortlaufenden Wiederholung begründet. Der Handlungsspielraum des Subjekts lässt sich jeweils in den Abweichungen, seien es unbeabsichtigte Unvollkommenheiten oder bewusste Improvisationen (Van Lenning 2004), lokalisieren. Butler lenkt so unsere Aufmerksamkeit auf die grundlegende Ambivalenz jedes performativen Aktes. Einerseits werden Normen zitiert und wiederholt, zugleich aber auch neu interpretiert und damit die Möglichkeit zur Resignifikation gegeben. Genau in dieser Möglichkeit des Unterlaufens der Norm und des Veränderns sieht sie das

Potenzial für *undoing gender* (Butler 2004/2009). Die instabile Natur des Selbst rückt so in den Fokus und öffnet Wege, sowohl die fortlaufende Reproduktion, als auch Veränderung zu analysieren. *Doing* und *undoing gender* stehen hier in einem äusserst fluiden Verhältnis, dessen Ambivalenz daher besser mit der Schreibweise *(un)doing gender* wiedergegeben wird.

Identität wird bei Butler zu einer nie abgeschlossenen Herstellungspraxis (Taylor 2015, S. 9), ein Verständnis, das insbesondere durch die Kritische Diskurspsychologie (Morison und Macleod 2013; Nentwich und Morison 2018; Wetherell 2010) aufgegriffen und konzeptionell präzisiert worden ist. Die Diskurspsychologie liefert dabei ein konsequent empirisches Programm zur Erforschung der Geschlechterperformanz (Kelan 2009). Sie entwickelt einen Subjektbegriff, der das Subjekt gerade nicht in der individuellen Psyche, sondern in psychodiskursiven Praktiken (Wetherell 2008) verortet. Diskurspsychologische Studien haben Positionierungspraktiken in vielfältigen empirischen Settings untersucht, wie z. B. Männlichkeitskonstruktionen jugendlicher und erwachsener Männer (Edley und Wetherell 1997; Wetherell und Edley 1999); Arbeitsteilung in heterosexuellen Familien (Morison und Macleod 2013; Nentwich 2008); Frauen in der IT-Industrie (Kelan 2009) sowie emotionale Belastungen von „Karrierefrauen“ (Chowdhury und Gibson 2019). Mittels der analytischen Klammer der „Subjektpositionierungen“ können die interaktiv stattfindenden Positionierungspraktiken vor dem Hintergrund des grösseren diskursiven Kontexts analysiert werden. Typischerweise werden mit einer Analyse der in Alltagssituationen zur Anwendung kommenden „interpretativen Repertoires“ (Potter und Wetherell 1987) die diskursiven Ressourcen oder grösseren Diskursstränge identifiziert und in ihrer unmittelbaren Verwendung interpretiert (Wetherell 1998; Wetherell und Edley 1999, 2014). Die Kritische Diskurspsychologie stellt so die analytischen Konzepte zur Verfügung, mit denen die von Wetherell (1998) geforderte Verankerung der Analyse der „Macht der Diskurse“ im empirischen Material, zugleich aber auch mittels Interpretation des kulturell-historisch verfügbaren Wissens erfolgen kann (Nentwich und Morison 2018). Die notwendige Offenheit bezüglich des *doing*, *undoing* oder gar *not doing* wird hier durch ein konsequentes Fokussieren auf die Subjektivierungspraktiken ermöglicht. Normative Erwartungen können zitiert, bestätigt oder verworfen werden und Subjektpositionen somit als konform mit den normativen Anrufungen, oder aber widerständig, subversiv oder ganz andere Themen aufnehmend ausfallen. Allerdings fokussieren diskurspsychologische Analysen bisher nahezu ausschliesslich auf gesprochenen Text, der mittels Interviews erhoben wurde (Nentwich und Morison 2018). Die Entwicklung eines konsequenteren Repertoires an Erhebungsmethoden und Analysemöglichkeiten der Materialität von Diskursen ist somit noch ausstehend (DiMasso und Dixon

2015; Durrheim 2012), weswegen wir uns nun verschiedenen praxistheoretischen Arbeiten zu *doing* und *undoing* zuwenden. Sie greifen sowohl Goffmans dramaturgischen Ansatz als auch Butlers Performanzbegriff auf und entwickeln so Konzeptionalisierungen von *gender* als diskursiver, sozialer und auch materieller Praktiken.

2.1.4 (Un)doing gender als diskursive, soziale und materielle Praktiken

Das performative Verständnis Butlers empirisch weiter ausführend hat die praxistheoretische Forschung die Bedeutung diskursiver, sozialer und materieller Praktiken des *doing* und *undoing gender* in den Mittelpunkt gerückt (Aumais 2017; Poggio 2006). Die früheren Überlegungen Connells zu Geschlecht als sozialer Praxis (1987) aufnehmend und weiterführend sind insbesondere die Arbeiten des Teams um die italienische Organisationssoziologin Gherardi (1994, 1995) sowie der amerikanischen Soziologin Martin (2001, 2003, 2004, 2006) als grundlegend anzusehen.

Gherardi (1994, 1995) verknüpft mit einer im symbolischen Interaktionismus verankerten Perspektive auf Organisationskultur die ethnomethodologische, auf Interaktion fokussierende Perspektive West & Zimmermans (*“the gender we do”*) mit einer Ebene des Wissens (*“the gender we think”*). Gherardis Verständnis von Wissen als sozialer und diskursiver und in ihren späteren Arbeiten auch materieller Praxis ist als Radikalisierung der wissenssoziologischen Perspektive Berger und Luckmanns zu verstehen (Gherardi 2019). Wesentlicher Bestandteil des Geschlechterwissens bzw. der „symbolischen Ordnung“ ist bei Gherardi (1994, 1995) die binäre Gegensätzlichkeit von Männlichkeit/Weiblichkeit, Identität/Differenz, Natur/Kultur in der sozialen Konstruktion von Geschlecht. Indem sie annimmt, dass sich diese Gegensätzlichkeiten gerade aus feministischer Perspektive in Auflösung befinden, geht sie auch davon aus, dass auch die Grenzen zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit beginnen, fluide zu werden (Gherardi 1994, S. 598). Mit ihrer an Goffman angelehnten analytischen Unterscheidung von *ceremonial work*, zeremoniellem Handeln, und *remedial work*, dem „reparierenden“ bzw. die Ordnung wiederherstellenden Handeln (Gherardi 1994), ermöglicht sie, diese Fluidität empirisch näher zu beschreiben. Mit *ceremonial work* beschreibt sie die Möglichkeit, situativ die symbolische Ordnung zu referenzieren. Dabei kann auf die symbolische Ordnung verwiesen werden, es ist jedoch keinesfalls zwingend erforderlich. Zugleich kann eine Verletzung der symbolischen Ordnung durch *remedial work* wiederhergestellt werden. *Ceremonial*

und *remedial work* werden so zu empirischen Markern für das Stattfinden von *(un)doing gender*, denn dort, wo diese Praktiken beobachtet werden können, wird die symbolische Ordnung entweder neu hergestellt und bestätigt, oder aber herausgefordert.

Doing gender involves symbols, using them, playing with them and transforming them; it entails managing the dual presence: shuttling between a symbolic universe coherent with one gender identity and the symbolic realm of the 'other' gender. We do gender through ceremonial work and through remedial work. In the former kind of behaviour we stress the difference between the symbolic universes of gender, in the latter we defer the meanings of gender to situated interactions. (Gherardi 1995, S. 131).

Gherardi versteht unter *doing gender* das Zitieren der symbolischen Ordnung durch *ceremonial work*, während *remedial work* zum Einsatz kommt, wenn ein *undoing* stattfand, d. h. diese Ordnung herausgefordert wurde.

Zentral für die Analyse des Geschlechterwissens sind für Gherardi die diskursiven Praktiken (2019, S. 125 ff.). Der Sprachgebrauch in einer spezifischen sozialen Situation wird als Aktivität gesehen, durch die koordinierte Handlung (*coordinated action*) hergestellt wird. Durch institutionalisierte diskursive Praktiken werden institutionalisierte Wissensbestände durch das Zitieren dieses Wissens in Alltagssituationen reproduziert und zugleich bestätigt (Bruni et al. 2005, S. 31). *Doing gender* ist in dieser Perspektive zugleich in institutionalisierten Diskursen wie auch in interaktiven Praktiken verankert und vorhanden (Bruni et al. 2005, S. 41).

In organizational activity, knowing and doing interweave in practical action and common-sense decision-making. The interactive and discursive practices that constitute organizational action at the same time construct organized action, both because 'the essential reflexivity of accounts' (Garfinkel 1967) is used to create a sense of order in action, and because it reflexively creates the context of action. (Bruni et al. 2005, S. 71).

Während das ethnomethodologische Verständnis von *doing gender* auf die Interaktion fokussiert und mit dem Begriff der *accountability* die Wirkung von Institutionen in die Interaktion hineinverlegt (West und Zimmerman 2009), entwickelt die praxistheoretische Perspektive das Goffmansche Verständnis „institutioneller Reflexivität“ weiter (Gherardi und Poggio 2007; Hirschauer 1994; Nicolini

2013). Geschlecht und Organisationen werden durch spezifische soziale Praktiken (re-)produziert, die Diskurse, Materialität und Identitäten zusammenführen (Bruni et al. 2005; Poggio 2006) und so als die „Infrastrukturen“ des *(un)doing gender* verstanden werden (Hirschauer 2012). Dies können Geschlechtsstereotype sein, die das Wissen über tradierte Idealbilder transportieren, Konventionen im Umgang der Geschlechter, die geschlechterdifferenzierende Arbeitsteilung, aber auch „materielle Artefakte“ wie z. B. die Kleidung, oder auch das Design von Alltagsgegenständen wie Kinderwägen und Wickeltischen (Hirschauer 2012, S. 156–157). Da Praktiken als performativ verstanden werden, sind hier sowohl die das institutionalisierte Wissen zitierenden, wiederholenden und damit stabilisierenden Routinen, als auch Improvisationen zu verstehen, die mit diesem Wissen brechen oder es verändern können (Janssens und Steyaert 2019; Nicolini und Monteiro 2017; Reckwitz 2002). Der durch die Einführung des Performanzbegriffs erzeugte epistemologische Bruch führt eine weitere Dimension in der Analyse von *doing gender* ein: “It considers also ‘what this doing does’, that is, the effects produced by *doing gender* while producing society.” (Gherardi 2019, p. 71).

Praktiken stellen somit immer auch soziale Ordnung her (Connell 1987). Sie enthalten jeweils mehr als das, was in einer Situation getan werden kann bzw. tatsächlich gemacht wird, da sie zugleich auch die normativen Erwartungen an die Situation enthalten (Zietsma und Lawrence 2010, p. 192). Eine praxistheoretische Analyse untersucht jeweils, wie Praktiken durch die Verbindung von Körpern, Werkzeugen, Artefakten sowie Diskursen hergestellt werden. Diskursive Praktiken werden dabei immer auch als materiell verstanden (Gherardi 2016), denn normative Erwartungen werden nicht nur sprachlich, sondern auch durch körperliche Praktiken, organisationalen Routinen und auch der Ästhetik eines Raums oder Gebäudes relevant gemacht (Tyler und Cohen 2010; Wassermann und Frenkel 2015). In diesem Sinne muss der methodische Zugang ein ethnografischer sein. Praxistheoretische Analysen müssen zudem zwingend ethnografische und diskursanalytische Traditionen zusammenführen (Wrana 2012; Wrana und Langer 2007). Analytisch eine zentrale Rolle nehmen dabei wiederum die Subjektpositionierungspraktiken ein, durch die ein empirisch verankertes Verständnis der kontextuell relevanten Normen, aber auch der hierdurch ermöglichten (oder verunmöglichten) Positionierungen sichtbar gemacht werden kann (Bruni et al. 2005; Gherardi und Poggio 2007; Ott et al. 2012).

Für die empirische Forschung ist die Unterscheidung Martins (2001, 2003, 2004, 2006) in *gendered practices*, den vergeschlechtlichten Praktiken, und dem *practicing gender*, der situativen Herstellung von Geschlecht, wesentlich. Vergeschlechtlichte Praktiken stellen die in der sozialen Situation zur Verfügung

stehenden institutionellen Ressourcen und das Geschlechterwissen zur Verfügung, sie sind die „geronnene Geschichte“, Idealvorstellung, aber auch das Wissen über bestimmte Tätigkeiten. Dieses Wissen kann mit *practicing gender* aufgegriffen bzw. „mobilisiert“ (Martin 2001) werden – oder aber auch nicht. Mit dieser konzeptionellen Unterscheidung gelingt es Martin (2003), das situative *doing* (*practicing gender*) und die dabei vorgenommene Festschreibung oder Unterwanderung von *institutionalisierten* Praktiken zu unterscheiden, in die Geschlecht bereits eingeschrieben ist (*gendered practice*). Dank dieser methodologischen Klammern können sowohl die stabilisierenden als auch die fluiden Eigenschaften von Praktiken untersucht werden (Martin 2003). Über die Analyse der in einem Kontext zur Anwendung kommenden *gendered practices* können lokal die Wissensbestände analysiert werden, mit denen *gender*, Männlichkeit und Weiblichkeit hergestellt werden können. Indem eine Analyse des institutionalisierten Wissens konsequent mit einer Analyse der im jeweiligen Kontext bestehenden *gendered practices* verknüpft wird, kann die Analyse von *doing* und *undoing gender* empirisch kontextualisiert und verankert werden. Praxistheoretische Analyse von *doing* und *undoing gender* erweitern den diskurspsychologischen Blick auf diskursive Praktiken um soziale und materielle Praktiken, die Subjektpositionen, Wissen und Institutionen erzeugen, stabilisieren, aber auch verändern können (Martin 2004).

2.1.5 *Doing* und *undoing gender*: Von der Theorie zur Empirie

Mit unserer Reise durch die bisherigen Debatten zu *doing* und *undoing gender* haben wir verschiedene theoretisch-konzeptionelle Entwicklungen wie auch methodisch-methodologische Herausforderung aufzeigen können. Die gesellschaftliche Entwicklung hin zu einer grösseren Gleichstellung der Geschlechter wie auch die gestiegene Akzeptanz einer grösseren Vielfalt an geschlechtlichen Rollen, Identitäten, Sexualitäten und Lebensweisen hat zu einer grösseren Vielfalt von *doing gender* jenseits einer klar binär zugewiesenen Geschlechterordnung geführt. Mit der infolgedessen verworfenen „Omnirelevanz“ und der neuen Annahme der „Omnipräsenz“ wurde jedoch auch die klare Verbindung situativer Interaktionen mit einer symbolischen Ordnung binärer und natürlich anmutender Zweigeschlechtlichkeit infrage gestellt. Mit Einzug der „Omnipräsenz“ war es nicht mehr zulässig, von der „Sex -Kategorie“ auf *gender* zu schliessen und umgekehrt (Kelan 2010); d. h. wir können nicht davon ausgehen, dass Frauen ausschliesslich Weiblichkeit und Männer ausschliesslich Männlichkeit herstellen. In der Folge stellte sich die Frage, was unter solch veränderten normativen Bedingungen noch unter *doing*, was unter *undoing gender* verstanden

und wie das eine vom anderen klar unterschieden werden kann. Die in ethno-methodologischer Tradition geführte Debatte betont mit *(un)doing gender* die Frage, ob normative Erwartungen an eine Situation bestätigt oder infrage gestellt werden (Risman 2009). So auch der Vorschlag Deuschs, *doing* als das Betonen oder Herstellen von Ungleichheit, *undoing* als das Betonen oder Herstellen von Gleichheit zu definieren. Definiert man *doing* und *undoing gender* entlang der normativen Erwartungen und ihrer situativen Adressierungen verbleibt die Analyse zweifelsohne in einem binären Verständnis von Geschlecht. Zugleich wurde jedoch deutlich, dass Hirschauers (2001) Vorschlag, auch das „Vergessen“ des Geschlechts, also das Ruhenlassen des binären Rahmens zu analysieren zwar konzeptionell konsequent ist, jedoch in der empirischen Umsetzung Fragen aufwerfen muss, da mögliche Bezugspunkte für eine Analyse des gerade *nicht* stattfindenden fehlen. Dem Verweis auf die Notwendigkeit intersektionaler Analysen von Geschlecht im Zusammenspiel mit anderen Identitätskategorien und der damit verbundenen Analyse des situativen Wechsels zwischen diesen möchten wir zwar nicht widersprechen, er löst das grundsätzliche Problem jedoch nur bedingt. Denn auch hier benötigt eine empirische Analyse Wissen darüber, was als Ausdruck welcher Art von Identitätskategorie gelten kann. Diese Herausforderung spitzt sich nochmals zu, wollen wir wie im vorliegenden Band, *doing* und *undoing gender* in einem Kontext untersuchen, in denen die Geschlechtsidentität im Unterschied zu den Analysen Garfinkels oder auch Butlers weder explizit im Mittelpunkt steht, noch anderweitig explizit zum Thema gemacht wird – wir also kaum „natürliche“ Relevanzsetzungen von Geschlecht im untersuchten Kontext erwarten können.

Ein Ausweg, so unser den diskurspsychologischen wie praxistheoretischen Autorinnen folgendes Argument, kann darin bestehen, *doing* und *undoing gender* stärker sozialtheoretisch zu fundieren. Goffman, Butler, Gherardi und Martin führen konzeptionelle Begriffe ein, die es ermöglichen, situatives Handeln und institutionell-normativen Rahmen in Verbindung zu bringen. Hierdurch wird es möglich, Geschlechterwissen als symbolische Ordnung vom situativen Zitieren dieser Ordnung soweit zu trennen, so dass Wechsel in der Bezugnahme wie auch das Fallenlassen von Geschlecht als interpretativem Rahmen sichtbar gemacht werden können. Analysen des episodischen *doing* und *undoing gender* werden vor diesem performativ-praxistheoretischen Hintergrund möglich, jedoch auch methodisch anspruchsvoller, muss für die untersuchten Interaktionen zwingend der jeweils relevante institutionelle Kontext mit analysiert werden.

Im Forschungsprojekt „*(Un)doing gender* in der Kita“ haben wir uns dafür entschieden, die verschiedenen konzeptionelle Ansätze des *doing* und *undoing gender*

nicht als sich gegenseitig ausschliessend, sondern als sich bereichernd einzusetzen. Im folgenden Teil dieses Kapitels zeigen wir auf, inwiefern und hinsichtlich welcher Aspekte Schweizer Kindertagesstätten als *gendered organisations* (Acker 1990) gelten können.

2.2 (Un)doing gender im Feld der Kindertagesstätte

Kitas können als *gendered organisations* untersucht werden. Das von der US-amerikanischen Soziologin Acker (1990) entwickelte Konzept beschreibt die grundlegende Durchdringung von Organisationen mit verschiedenen Annahmen über Geschlecht. So werden die gesellschaftlich-historischen Unterschiede zwischen Frauen und Männern in Bezug auf Lohn, Aufgaben und hierarchischen Positionen in der Organisation abgebildet und führen zu vergeschlechtlichten „Substrukturen“ wie auch normativen Erwartungen an die zeitliche Verfügbarkeit, die Fähigkeiten und Eigenschaften, sowie den Körper und das Geschlecht eines *ideal worker* (Kelan 2008). Diese werden in alltäglichen Routinen und Praktiken sowie Interaktionen, dem *doing gender*, reproduziert und durch Bezug auf eine symbolische Ebene legitimiert. Schlussendlich können innerhalb dieser strukturellen und kulturellen Ordnung wiederum vergeschlechtlichte Subjekte entstehen. Acker (1990) kritisiert mit der *gendered organisation* die bis anhin in der Organisationssoziologie verbreitete „Vorstellung einer entkörperlichten Arbeitskraft“ wie auch „die Vorstellung geschlechtsneutraler bürokratischer Organisationsstrukturen.“ (Wilz 2008, S. 509).

Die Kita als *gendered organisation* (Acker 1990) lässt sich in Hinblick auf die historische Entstehung der Organisation und ihrer Organisationskultur, wie auch in Bezug auf das Geschlechterverhältnis der Kita-Mitarbeitenden untersuchen. Kitas, so die Argumentation, stellen als Organisationen ein besonders interessantes Feld dar, um *doing* und *undoing gender* zu untersuchen. Erstens, da Kitas aus ihrer Entstehungsgeschichte heraus als „Mutterschulen“ und „Kinderbewahranstalten“ mit Weiblichkeit verknüpft wurden und zugleich von Anfang an bis heute für die Vereinbarkeit der Berufstätigkeit der Mütter benötigt werden. Zweitens, da die Arbeit in den Kitas im geschichtlichen Rückblick wie auch heutzutage ein Frauenberuf darstellt, was sich im geringen Anteil männlicher Kinderbetreuer, aber auch in den Vorstellungen des *ideal workers* zeigt.

2.2.1 Die historische Entwicklung der Kita: Orientierung an Mütterlichkeit, Bedarf an Vereinbarkeit

Unser Forschungsprojekt ist der Frage, inwieweit es sich auch bei Kitas um vergeschlechtlichte Organisationen handelt, empirisch nachgegangen. Die historische Entwicklung von Kitas und die Verschränkung ihrer Entstehung mit der geschlechterdifferenzierenden Arbeitsteilung und dem bürgerlichen Geschlechtsmodell des 18. Jahrhunderts sind dabei miteinzubeziehen. Mit der Ablösung der von der Agrarwirtschaft geprägten Grossfamilie der frühen Neuzeit, in denen auf die Mitarbeit von Männern, Frauen wie auch Kindern abgestützt wurde und Kleinkinder oft von weiteren Haushaltsangehörigen betreut wurden, wurde das bürgerliche Familienbild mit einer Trennung von privater Familien- und Erziehungsarbeit als Domäne der Ehefrau und Mutter und der öffentlichen Erwerbsarbeit als Aufgabe des Ehemanns und Vaters als Ideal postuliert (Joris und Witzig 1995, 2001; Maihofer 2004; Meuser 2009). Das bürgerliche Familienbild war als Idealbild prägend, auch wenn es nur von bestimmten gesellschaftlichen Schichten realisiert wurde und auf weiteren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen wie Dienstpersonal beruhte (Koschorke et al. 2010).

Die Industrialisierung führte dazu, dass ebenso Arbeiterinnen wie Arbeiter für die Fabrikarbeit herangezogen wurden. Frauen ermöglichte die Arbeit in der Industrie eine bessere Arbeit als diejenige einer Dienstmagd (Koschorke et al. 2010). Im Gegensatz zur bürgerlichen Schicht arbeiteten in der Arbeiterschicht auch die Ehefrauen und Mütter in der Fabrik, denn der Lohn des Ehemannes und Vaters alleine reichte für den Unterhalt der Familie nicht aus (Joris und Witzig 1995, 2001). Die ersten Angebote institutioneller Kinderbetreuung wurden für die Kinder dieser Familien aufgebaut. Sie wurden auch „Bewahranstalten“ genannt – die Kinder wurden „aufbewahrt“, bis die Mutter sie nach der Arbeit wieder betreuen konnte (Roßbach und Grell 2012, S. 333). Die Entstehung der Kita wie auch ihrer Nutzung ist über Dekaden mit der fortschreitenden Industrialisierung verbunden. Noch in den 1960er Jahren waren die Eltern der Kinder, die eine Kita in der Stadt Genf besuchten, mehrheitlich aus der Arbeiterschicht; erst gegen Ende des 20. Jahrhundert zeigt sich eine stärkere soziale Durchmischung in den Kitas (Grob-Menges 2009).

Die Pädagogik des frühen 19. Jahrhunderts beinhaltete Überlegungen zur Entwicklung, zum Lernen und zur Bildung der Kinder in den ersten Lebensjahren. Die neu aufgebauten Kitas orientierten sich dabei an Pestalozzi und Fröbel (Reyer und Franke-Meyer 2016). Pestalozzi und Fröbel betonten, dass die Mutter in den ersten Jahren für Erziehung und Bildung zuständig sein soll. Die Bildung dieser

ersten Jahre wurde häufig mit Emotionalität, Sozialisation und Werterziehung verbunden, und nicht mit Wissensinhalten und Kompetenzen. Als Konsequenz dieser Betonung der Rolle der Mutter für die frühkindliche Bildung wurde die familienergänzende Betreuung kleiner Kinder im Vergleich mit der Betreuung durch die Mutter zu Hause als weniger wertvoll betrachtet. Die Kindertagesstätten wurden als zweitbeste Lösung für jene Familien vorgeschlagen, für die das Ideal der für Kinderbetreuung und Haushaltsführung zuständigen Mutter nicht erreichbar war und für deren Kinder Betreuung dennoch gewährleistet werden musste. Die ersten Kindertagesstätten waren bemüht, einen behüteten und familienähnlichen Ort darzustellen. Wenn Kitas auch nur als zweitbeste Lösung für das Aufwachsen der Kinder galten, sollen sie doch dem Idealbild der Bildung und Betreuung durch die Mutter zu Hause möglichst nahekommen. Höltershinken und Kasüschke (1996, S. 13) beispielsweise fassen die Geschichte der Kinderbetreuung im Ruhrgebiet als Darstellung einer „behütete(n) Kindheit“ im Schatten der Fördertürme und Schloten“ zusammen. Mit der Gestaltung der Kita als dem familialen Zuhause nachempfunden wird bis heute versucht, nicht gegen den Mythos der „guten Mutter“ (Friis 2008, S. 24) zu verstossen. Eine heimelige Kita, so wird angenommen, entgeht eher der Kritik, dass Kindertagesstätten für die Kinder schädlich seien, da nur die Mutter, natürlicherweise und intuitiv, für ihr Kind am besten sorgen könne.

Kitas wurden in erster Linie gegründet, um Kinder „vor ‚Vernachlässigung und Verwahrlosung‘ zu schützen“, sie nach kirchlichen und gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen zu erziehen, frühes Lernen als Grundlage der ökonomischen Konkurrenzfähigkeit zu sichern, aus christlich-sozialer Wohltätigkeit und auch, „um den Kindern eine ‚kindgemässe und behütete Kindheit‘ zu gewähren“ (Höltershinken und Kasüschke 1996, S. 13). Diese Motive führten auch dazu, dass die Kitas von Anfang an Kindern jeglichen Geschlechts offenstanden. Wenn die Mütter wegen ihrer Fabrikarbeit die Kleinkinder nicht betreuen konnten, wurden Jungen wie Mädchen von den Kleinkinderzieherinnen in der Kita betreut.

Unterschiedliche Motive und Zielgruppen zeigen sich weiter in den historischen Bezeichnungen und Typen von Kitas (Roßbach und Grell 2012). Mitte des 19. Jahrhunderts gründeten in Deutschland Wirth „Bewahranstalten“ und Fliedner „christliche Kleinkinderschulen“. In diesen stand die Betreuung im Vordergrund, während im „Kindergarten“, wie ihn Fröbel konzipierte, stärker auf die kindorientierte Entwicklung und die Bildung von Fähigkeiten geachtet wurde. Stärker bildungsorientierte Einrichtungen des Typus „Kindergarten“ wurden auch von Kindern aus bürgerlichen Familien genutzt. Die Einrichtungen wurden jedoch differenziert nach Schichtzugehörigkeit ausgerichtet, es gab Einrichtungen für

Kinder der Arbeiterinnen und solche für die bürgerliche Mittel- und Oberschicht (Reyer 2006).

Wie Roßbach und Grell (2012) argumentieren, zeigen sich diese zwei Traditionen weiterhin: Einerseits das Verständnis in der sozialpädagogischen Tradition, bei dem unter dem Stichwort 'Ganzheitlichkeit' Sozialisation und Betreuung zentral ist (Roßbach und Grell 2012). Andererseits das Verständnis von Kitas und Kindergärten als Vorschule, bei der die Vorbereitung auf die Schule und beispielsweise Vorläuferkompetenzen für den (Schrift-)Spracherwerb im Vordergrund stehen. International zählen Dänemark, Deutschland, Finnland, Norwegen, Österreich und Schweden zur sozialpädagogischen Tradition, Australien, Belgien, Frankreich, Irland, die Niederlande, Großbritannien und die USA (Roßbach und Grell 2012, S. 332) als Beispiele für den Vorschultyp. In der Schweiz zeigen sich diese internationalen Einflüsse in den unterschiedlichen Orientierungen der verschiedenen Sprachregionen. Entsprechend werden Kitas in der deutschsprachigen Schweiz traditionell stärker als Betreuungsinstitutionen verstanden als in der französischsprachigen Schweiz, wo beispielsweise auch heute noch mehr Kinderbetreuende über höhere Berufsabschlüsse verfügen (Müller et al. 2017). Es ist zu vermuten, dass der Unterschied zwischen den Sprachregionen mit diesen international feststellbaren Unterschieden zusammenhängt, dass also die Kita in der deutschsprachigen Schweiz vermehrt als ‚Hüte-Einrichtung‘ (Grob-Menges 2009) oder als ‚Kinderaufbewahrung‘ (Roßbach und Grell 2012) verstanden wird und darum ein weniger hoher Professionalisierungsgrad verlangt wird als in der französischsprachigen Schweiz.

Die absolute Anzahl der Institutionen und Betreuungsplätze hat in den letzten Jahren stark zugenommen, dennoch mangelt es in den meisten Regionen noch immer an Kita-Plätzen (Stern et al. 2018). In der französischsprachigen Schweiz und in den grossen Städten besteht ein grösseres Angebot, in ländlichen Regionen gibt es häufig keine institutionalisierten Angebote (BfS 2019). Zudem sind die Kosten in der Schweiz im Vergleich zu den Nachbarländern sehr hoch und variieren auch auf nationaler Ebene; dies ist auf eine sehr unterschiedliche Beteiligung der öffentlichen Hand an den Kita-Kosten zurückzuführen (Stern et al. 2015).

Mehr Betreuungsplätze zu schaffen wird als Notwendigkeit für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gesehen, meistens mit Blick auf die Erwerbstätigkeit der Mütter. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist ein zentrales Argument für den Bedarf an Kitas während der ganzen Zeitspanne von 100 Jahren des Bestehens des nationalen Verbandes der Kitas hinweg (Grob-Menges 2009). Zahlreiche Studien weisen in Modellrechnungen oder Choice-Experimenten nach, dass sich Beiträge der öffentlichen Hand an Kitas wirtschaftlich lohnen würden: Würden die Elternbeiträge gesenkt, würden mehr Mütter eine Erwerbstätigkeit aufnehmen

oder ihre Erwerbstätigkeit erhöhen. Die kontinuierliche Teilhabe am Berufsleben würde ihre Laufbahnaussichten stärken und die Altersvorsorge verbessern, was sich in höheren Steuereinnahmen und geringeren Sozialkosten niederschlagen würde (Jeanrenaud et al. 2019). Besonders für Frauen, die in Berufen mit niedrigem Einkommen tätig sind, lohnt es sich in der Schweiz finanziell nicht, die Berufstätigkeit fortzuführen und die Kinder in der Kita betreuen zu lassen (Giudici und Schumacher 2017). Eine stärkere Beteiligung der Frauen in der Erwerbsarbeit geht mit einer egalitäreren Aufteilung der Aufgaben der Kinderbetreuung einher (BfS 2017, S. 40). Entsprechend wird die Forderung nach einer „Erweiterung öffentlich-privater Partnerschaften zur Finanzierung der Kinderbetreuungsangebote“ (Burger et al. 2017, S. 17) gestellt. Weiter wird argumentiert, dass sich die Investitionen in die frühkindliche Bildung und Betreuung nicht nur wegen der wirtschaftlichen Vorteile auszahlen, sondern auch wegen der Chancen für eine positive Entwicklung des Kindes durch die Angebote: „Dabei ist zu beachten, dass stets das Interesse des Kindes und nicht das der Wirtschaft im Zentrum stehen muss. Kinderbetreuungsangebote dürfen nicht primär im Dienst des Arbeitsmarkts stehen, sondern sollen Eltern in ihren Betreuungs- und Erziehungsaufgaben unterstützen und auf diese Weise eine positive Entwicklung des Kindes begünstigen und das Wohl des Kindes sicherstellen“ (Burger et al. 2017, S. 19). Während die Kita mit dem Vereinbarkeitsthema weiterhin einen wichtigen Aspekt der Gleichstellungspolitik darstellen, werden sie im aktuellen Diskurs nicht mehr wie vor hundert Jahren nur als „Nothilfe“, sondern als positiver Einflussfaktor für die Entwicklung des Kindes gesehen und damit auch als Bildungsinstitutionen verstanden. Aufgrund der engen Verwobenheit der Kita mit den Familienidealen, Vorstellungen von Mütterlichkeit, und der zugleich bestehenden Forderung nach einer grösseren Gleichstellung der Geschlechter erweist sich die Kita als eine stark in Veränderung begriffene, für Gleichstellung wie auch für Vorstellungen von Geschlechterdifferenzen relevante Organisation: es kann vermutet werden, dass *doing* und *undoing gender* auch in den Alltagspraktiken von Kitas zum Tragen kommt und die organisationalen Bedingungen einen wichtigen Einblick in die Konstruktion und Performanz von *gender* erlaubt.

2.2.2 Der Beruf der Kinderbetreuung als historisch weiblich konnotiert

Die Kindertagesstätten Ende des 19. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden ausschliesslich von Frauen geführt. Frauen wurden aufgrund ihres Geschlechts als geeignet angesehen, kleine Kinder anstelle der Mutter

in der familienergänzenden Kinderbetreuung zu betreuen. Frauen sind zugleich Mütter oder können Mutter werden, während Männer von diesen Tätigkeiten ausgeschlossen wurden. Obwohl es Pädagogen waren, die die Konzepte für die Kita erarbeiteten, beispielsweise Wolke mit der Idee von „Spielzimmern“ und „Denklernzimmern“, oder Fröbel mit dem Aufbau von Kindergärten und seinen Überlegungen zu „Spielgaben“, waren die in den Kitas tätigen Erwachsenen meistens Frauen. Mit Rückbezug auf Pestalozzi wurde postuliert, dass die Mutter dem Kind die beste frühe Bildung angedeihen würde (Reyer und Franke-Meyer 2016) und die Betreuung von kleinen Kindern darum von Frauen übernommen werden sollte. Die familienähnliche Gestaltung der Kita galt als das zentrale Qualitätsmerkmal, die Kita soll nicht wie eine Anstalt, sondern wie eine familiärer Wohnraum gestaltet sein (Kasüschke 2016). Die Betonung der Betreuenden in der Kita als Ersatz für die Mutter zu Hause zeigt sich auch in Bezeichnungen wie „Kindergartentante“ (Schütz 2019), die eine familiäre Beziehung implizieren. Betreuung von kleinen Kindern ist demnach nicht nur aufgrund des zahlenmässig sehr hohen Anteils an Frauen im Beruf ein weiblich konnotierter Beruf, sondern auch weil Kinderbetreuung – und besonders diejenige von Kleinkindern – als naturgegebene Fähigkeit und Aufgabe von Frauen verstanden wurde.

Diese kulturhistorischen Wurzeln der (Klein-)Kinderbetreuung und ihre Verknüpfung mit Weiblichkeit prägt auch heute noch das Berufsfeld. Das zeigt auch der Vergleich mit dem Lehrberuf. Historisch gesehen ist der Lehrberuf ein Männerberuf, auch wenn, insbesondere in den ersten Schuljahren, aktuell ein sehr geringer Anteil von Männern den Beruf ausübt. Waren es zuerst ausschliesslich Männer, die den Lehrberuf ausübten, änderte sich dies Ende des 19. Jahrhunderts mit Einführung der allgemeinen Schulpflicht und den hierdurch eingeführten Bildungsangeboten für Mädchen. Die Mädchen und die jüngeren Kinder sollten von Frauen als Lehrpersonen unterrichtet werden, der Beruf öffnete sich in Konsequenz auch für Frauen. Ungleichheiten aufgrund des Geschlechts bestanden jedoch bis Mitte des 20. Jahrhunderts, so zum Beispiel Lohnunterschiede, das Zölibatsgebot für Lehrerinnen – Lehrerinnen wurden mit der Heirat vom Schuldienst ausgeschlossen – sowie die praktizierte Regulierung des Arbeitsmarktes durch Entlassungen (bei Lehrpersonenüberfluss) oder Einstellungen (bei Lehrpersonenmangel) von Frauen. Im Bildungssystem zeigt sich hier ein historisches *doing gender*: Bildung älterer Kinder galt als Männerberuf und ist mit höherem Status versehen, Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinkindern ist ein Frauenberuf mit niedrigerem Status.

Diese historischen Einflüsse können als eine Erklärung für die noch heute vorgefundene Trennung von „Bildung“ und „Betreuung“ herangezogen werden. Auch wenn Betreuung und Bildung besonders in der frühen Kindheit nicht

getrennt werden können – und auch nicht getrennt werden sollen (Vogt 2015) – ist diese Unterscheidung sowohl strukturell als auch wirtschaftlich und kulturell verankert. In der Schweiz wird die Sicherung der Betreuung in der Kita dem Bereich des Sozialen zugewiesen, der Kindergarten gehört zur Schule und damit zum Bildungsbereich. Betreuung wird mit geringeren Anforderungen an beruflicher Qualifikation verbunden und tiefer entlohnt. Betreuung wird nach wie vor weiblich konnotiert und als eine Tätigkeit angesehen, für die eine Frau „natürlicherweise“, also lediglich aufgrund ihres Geschlechts kompetent ist und die nur ein geringes Mass an Ausbildung erfordert.

Auch in Bezug auf die professionellen Akteurinnen und Akteure erweist sich die Kita als ein besonders interessantes und dynamisches Feld, in welchem Prozesse und Aushandlungen von Geschlecht, *doing* und *undoing gender*, stattfinden. Als traditionell weibliche und wenig professionalisierte Institutionen, wird die Kinderbetreuung nach und nach professionalisiert und der Beruf auch für Männer zugänglich. 15.8 % der Lehrstellen zur „Fachperson Betreuung Kind“ wurden im Jahr 2018 mit Männern besetzt (SavoirSocial 2020), was bedeutet, dass rund 85 % der Kinderbetreuenden in Ausbildung Frauen sind. Rein aufgrund des Mengenverhältnisses handelt es sich bei der Kinderbetreuung demnach um einen Frauenberuf. Der aktuelle Männeranteil hat jedoch über die letzten zehn Jahren eine Verdoppelung erfahren: im Jahr 2008 waren nur 7,3 % der Einsteigenden in die Lehre der „Fachperson Betreuung Kind“ Männer (SavoirSocial 2018). Die Zahl der Kitas steigt, damit auch der Bedarf an Beschäftigten in den Kitas. In vielen Ländern Europas zeigt sich eine Zunahme von Männern, die in Kitas arbeiten, allerdings nicht in allen. Bis anhin stellten Männer in keinem der untersuchten europäischen Ländern mehr als zehn Prozent der Beschäftigten (Rohrmann 2020). Hinsichtlich dieser Zunahme männlicher Kinderbetreuer erweist sich die Kita als ein hoch dynamisches Feld, in dem *gender* aktuell intensiv verhandelt wird.

Die Kitas erweisen sich auch im Hinblick auf die Kinderbetreuenden als *gendered organisations* (Acker 1990), vergeschlechtlichte Organisationen, in denen die Kultur, Prozesse und Strukturen nicht geschlechtsneutral, sondern an einem bestimmten Ideal einer weiblichen Mitarbeiterin ausgerichtet sind. Mit Blick auf Kindergärten sagt Rohrmann (2009, S. 34) provokativ: „Die Gärten der Kinder sind die Gärten der Frauen“ und bezieht sich dabei auf die Dominanz der Frauen bei den Fachpersonen wie auch auf die Raumgestaltung. Männer sind in der Kinderbetreuung nicht nur in der Minderheit, ihre Anwesenheit wird auch negativ eingeschätzt. Kinderbetreuer werden wegen ihres Geschlechts unter Pädophilie-Verdacht gestellt (Rohrmann 2009), sie befinden sich häufig in einem Spannungsfeld „zwischen Idealisierung und Verdächtigung“ (Rohrmann 2014, S. 67).

Der hohe Frauenanteil wie auch die historische Entwicklung des Berufs machen die Kinderbetreuung zu einem Frauenberuf. In den letzten Jahren stieg der Anteil der Männer als Kinderbetreuer. Dennoch ist das Idealbild der Kinderbetreuenden, das Bild des *ideal workers* (Acker 1990) das Bild einer Frau, einer Kinderbetreuerin. Kinderbetreuer sind mit Verdächtigungen konfrontiert. Für die Erforschung von *doing* und *undoing gender* ist darum die Kita von grossem Interesse, auch in Bezug auf die Idealbilder des Berufs und den Praktiken von Gleichheit und Differenz von Frauen und Männern in diesem Beruf, der so stark weiblich konnotiert ist.

Auf der Grundlage der theoretischen Zugänge zu *doing* und *undoing gender* und den Besonderheiten des organisationalen Kontextes der Kitas wurden im Forschungsprojekt „Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing gender in der Kita“ vielfältige methodische Zugänge gewählt und mit einer ethnografischen Forschungsstrategie miteinander verbunden. Im dritten Teil dieses Kapitels stellen wir das Forschungsdesign und die Methoden im Überblick dar.

2.3 (Un)doing gender empirisch: Forschungsdesign und Methoden

Aufbauend auf den im ersten Teil dieses Kapitels besprochenen ethnomethodologischen, diskursiven und praxistheoretischen Konzeptionen von *doing* und *undoing gender* haben wir im Projekt „Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing gender in der Kita“ Geschlecht als diskursive, soziale und materielle Praxis untersucht. Dafür eignet sich ein qualitatives Vorgehen, das die Beobachtung von Praktiken und die diskursive Ebene in Interaktionen, Gesprächen und Dokumenten verbindet (Bruni et al. 2005; Gherardi und Poggio 2007; Wrana 2012). Als Forschungsstrategie wurde ein ethnografisches Vorgehen gewählt, das es erlaubt, im Wechsel von Datensammlung und Analyse den verschiedenen Facetten der gewählten Forschungsfoki nachzugehen sowie verschiedene Erhebungsmethoden zielgerichtet zu kombinieren (Breidenstein et al. 2020; Flick 2001; Gherardi 2019; Hammersley 2006; Skeggs 2001; Zinnecker 2000).

Das Projekt setzte sich zum Ziel, Konstruktionen von Geschlecht in der frühkindlichen Bildung und Betreuung auf den analytischen Ebenen der institutionellen Arrangements (Goffman 1994), den symbolisch-kulturellen Ressourcen (Gherardi 1994, 1995; Wetterer 2003, 2006) sowie der Interaktionen (West und Zimmerman 1987) und Alltagspraktiken (Bruni et al. 2004, 2005) zu untersuchen. Bezugnehmend auf die im vorherigen Kapitel dargestellten Konstellationen in der

historischen Entwicklung und dem Geschlechterverhältnis bei den Kinderbetreuenden, bieten sich die Kitas als ein äusserst facettenreiches Forschungsfeld für dieses Vorhaben an. Die folgenden drei Forschungsfoki standen im Zentrum:

1. Institutionelle Arrangements: Auf welche Weisen wird Geschlecht in den pädagogischen Konzepten, Ausbildungsinhalten, Verständnissen von professionellem Handeln und Wissen und im räumlichen Angebot der Kita konstruiert?
2. Interaktionen: Welche Formen von *doing* und *undoing gender* zeigen sich in den Alltagspraktiken der Kita, in den Interaktionen zwischen Erziehenden und Kindern, zwischen Kindern und dem jeweiligen Raum- und Spielangebot sowie den angebotenen Aktivitäten?
3. Männer als Kinderbetreuer: Inwieweit bringen Männer in der Kita etwas „Anderes“ in die Alltagsarbeit ein? Welchen Einfluss hat dies auf die bestehende organisationale Praxis?

2.3.1 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign umfasste zur Analyse der institutionellen Arrangements eine Dokumentenanalyse der Ausbildungsmanuale für angehende Kinderbetreuende, Interviews mit Kita-Leitungen und Kinderbetreuenden zu ihren professionellen Selbstverständnissen, sowie Raumanalysen mittels visueller Ethnografie (Fotos und Raumskizzen) (Pink 2008). Für den zweiten, auf Interaktionen und Alltagspraktiken zielenden Forschungsfokus stand Beobachtung im Zentrum. Dabei wurde der Alltag in den Kitas beobachtet und mittels Feldnotizen protokolliert wie auch videografiert. Für den dritten Fokus, Männer als Kinderbetreuer, wurden Interviews, Beobachtungen und Videografie eingesetzt. Die verschiedenen Forschungsfragen wurden somit jeweils mit mehreren qualitativen Verfahren untersucht. Dies ermöglichte eine Triangulation (Flick 2008): verschiedene Ebenen der Konstruktion von Geschlecht, die diskursive Ebene der Konstruktion von Geschlechterwissen und die performative Ebene des Alltagshandeln konnten erfasst und miteinander in Verbindung gesetzt werden. Durch das ethnografische Vorgehen werden die an den Interaktionen und Interpretationen beteiligten Personen als aktive Akteurinnen und Akteure, Interpretinnen und Interpreten wahrgenommen, die in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen, Deutungssystemen und Strukturen in der alltäglichen Arbeit mit Kindern *doing* und *undoing gender* praktizieren.

Ethnografische Forschungsprozesse umfassen verschiedene methodische Zugänge und eine zeitliche Aufteilung in Phasen der Datenerhebung im Feld,

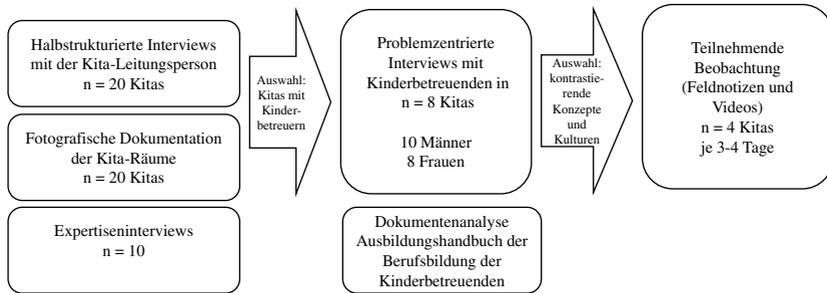


Abb. 2.1 Forschungsdesign „Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing Gender in der Kita“

gefolgt von Analysen, die jeweils wieder in die nächste Phase der Datenerhebung im Feld einfließen (Skeggs 2001). Der Forschungsprozess kann in insgesamt drei Phasen unterteilt werden (Abb. 2.1). In der ersten Phase haben wir den Feldkontakt aufgebaut und insgesamt 20 Kitas besucht, die Leitungsperson interviewt und uns die räumliche Situation zeigen lassen. In einer zweiten Phase standen die in diesen Kitas arbeitenden Kinderbetreuer und Kinderbetreuerinnen im Fokus, mit denen wir insgesamt 18 Interviews führten. In der dritten und letzten Phase beobachteten wir Interaktionen und Alltagspraktiken in vier Kitas, die aufgrund der durch die vorangegangenen Phasen nun vorhandenen detaillierteren Informationen nun gezielt ausgewählt werden konnten.

2.3.2 Stichproben, Datenerhebung und -analyse

Männer sind in den Kitas in der Minderheit. 2011, zu Beginn der Studie, wurden nur 9.2 % der Lehrverträge für Fachpersonen Betreuung Kind mit Männern abgeschlossen (SavoirSocial 2020). Es war deshalb entscheidend, Kitas zur Teilnahme am Forschungsprojekt zu gewinnen, in denen auch Männer als Kinderbetreuende tätig waren. In Hinblick auf die Forschungsfragen nach dem professionellen Verständnis der Kinderbetreuenden wurden spezifisch Kitas gesucht, in denen Männer mit abgeschlossener Ausbildung als *Fachperson Betreuung* arbeiteten. „Fachperson Betreuung“ ist seit der Reform der dreijährigen Ausbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis im Jahr 2005 die für die Deutschschweiz geltende Berufsbezeichnung für Kinderbetreuende (SBFI 2005), Dieser Beruf entspricht der in Deutschland gängigen Bezeichnungen Erzieher und Erzieherin.

Wir rekrutierten Kitas über die Kontakte einer Webseite, die für mehr Männer in der Kinderbetreuung sensibilisierte¹, über die Anfrage bei Netzwerken von Kitas sowie im direkten Kontakt mit Kitas. Zudem führten wir zehn Interviews mit Experten und Expertinnen für die Deutschschweizer Kita-Landschaft, die uns zu einem Überblick über relevante Dokumente, Akteurinnen und Akteure sowie wichtige historische Entwicklungen verhalfen.

Für die erste Phase des Forschungsprojektes konnten insgesamt 20 Kitas gewonnen werden. In diesen Kitas wurden mit der Kita-Leitung (15 Frauen und 5 Männer) halbstrukturierte Interviews geführt. Zudem zeigten uns die Leitungen die Räumlichkeiten der Kitas, die Erläuterungen während dieser Raumbegungen wurden digital aufgenommen und es wurden Fotos der Räume und Raumskizzen gemacht. Für die Raumanalyse standen 858 Fotos zur Verfügung.

Für die zweite Phase wurden die acht Kitas, in denen ausgebildete männliche Kinderbetreuer tätig waren, für problemzentrierte Interviews (Witzel 1989) mit den männlichen Kinderbetreuern sowie jeweils einer weiblichen Kollegin angefragt. Dies, um in der gleichen Organisation den Eintritt des oftmals ersten Manns in die Kita aus Perspektive des Betroffenen, zugleich aber auch aus Perspektive einer anwesenden Kollegin erfassen zu können (Gherardi und Poggio 2007). Es wurden 18 Interviews mit zehn Kinderbetreuern und acht Kinderbetreuerinnen geführt.

Für die Dokumentenanalyse der Ausbildungsmaterialien wurden die Handbücher der Fachrichtung Kinderbetreuung gesichtet und das Kapitel aus den Materialien zur „Allgemeinen Berufskunde“ zum Thema Gender ausgewählt und analysiert.

Aus dem Teilsample der acht Kitas, die Männer als Kinderbetreuer beschäftigen, wurden vier für die Beobachtung und die Videobeobachtung in Phase drei ausgewählt. Die Selektion erfolgte hier zum einen aufgrund der Bereitschaft der Kitas, an der Studie weiter mitzuwirken, sowie der Kriterien des kontrastierenden Fallvergleichs: Kita Blau erschien uns interessant, da sie zum Erhebungszeitpunkt einen Männeranteil von rund 50 % aufwies, was schweizweit eine Besonderheit darstellt. Kita Rot und Grün zeichnen sich durch eine klar formulierte pädagogische Schwerpunktsetzung aus, Kita Grün zudem die Besonderheit, dass sich die von einem Mann geleitete Gruppe ganztags im Freien aufhält. Auch Kita Gelb beschäftigte einen ausgebildeten Mann sowie weitere Praktikanten und erschien uns darüber hinaus sehr typisch für viele der untersuchten Kitas. In allen Kitas

¹Die verwendete Webseite: www.kinderbetreuer.ch ist nicht mehr online. Aktuell finden sich ähnliche Webseiten wie beispielsweise: <https://www.kibesuisse.ch/kinderbetreuer/>; <https://www.maenner.ch/mencare/mehr-maenner-in-die-kinderbetreuung-maki-3/>; oder <https://koo rdination-maennerinkitas.de/>.

wurde das schriftliche Einverständnis zur Videoaufzeichnung von Eltern sowie den gefilmten Betreuenden eingeholt.

Geplant waren in jeder Kita vier Beobachtungstage, in einer Kita konnte nur an drei Tagen beobachtet werden. An diesen 15 Beobachtungstagen in den Kitas wurden die Alltagsinteraktionen durch jeweils zwei Personen des Forschungsteams beobachtet und protokolliert sowie mittels zweier Videokameras videografiert. Es wurden insgesamt 50 h Videomaterial erhoben. Während eine Videokamera ad hoc eingesetzt werden konnte, folgte eine Forscherin jeweils im Sinne eines *Shadowings* (Czarniawska 2007) konsequent für jeweils einen halben Tag der männlichen, dann für die andere Hälfte des Tages der weiblichen Fachperson. Durch diese Aufteilung konnte sichergestellt werden, dass wir die Personen nicht zu lange mit der Beobachtung belasten, zugleich konnten wir so aber auch die gleiche Person in der verbleibenden Zeit aus einer grösseren Distanz beobachten. Mit der klaren Entscheidung, welche Person für eine bestimmte Zeitdauer bei all ihren Alltagsaktivitäten in der Kita beobachtet wird, werden systematisch variierende „Blickschneisen“ (Mohn 2018) möglich. Durch die bei diesem Vorgehen entstehende unmittelbare Nähe zur beobachteten Person, aber auch ihren Alltagstätigkeiten entwickelten sich ad hoc Gespräche, mit der die dazugehörigen Deutungs- und Sinnkonstruktionen zu für uns bedeutsamen Situationen näher erfragt werden konnten.

Eine zweite Forscherin hatte die Möglichkeit, mit einer zweiten Kamera andere Szenen zu filmen, oder aber offen zu beobachten. In dieser Rolle entschieden wir häufig ad hoc und je nach Aktivitäten in der Gruppe. Die hier gewählten „Blickschneisen“ (Mohn 2018) waren häufiger auf die Aktivitäten in der Gruppe, das Spiel der Kinder, oder auch Aktivitäten an bestimmten Orten wie z. B. der Garderobe oder dem Sandkasten ausgerichtet und folgten weniger der Perspektive der Kinderbetreuenden.

Für die Datenanalyse wurden entsprechend der ethnographischen Forschungsstrategie verschiedene Methoden eingesetzt. Das spezifische forschungsmethodische Vorgehen wird in jedem der in diesem Band versammelten Kapitel detailliert erläutert und begründet. An dieser Stelle wird mit Tab. 2.1 ein Überblick über die verschiedenen Zugänge zur Datenanalyse gegeben:

2.4 Mehrperspektivische theoretische und analytische Zugänge

Doing gender und *undoing gender* für eine empirische Untersuchung zu konzeptualisieren stellt, wie wir gesehen haben, einige Herausforderungen an die

Tab. 2.1 Überblick über die forschungsmethodischen Zugänge der Buchkapitel

Datenmaterial	Analysemethode	Kapitel
Fotografische Raumanalyse	Visuelle Ethnografie und Inhaltsanalyse	3
Videodaten aus 4 Kitas an 15 Beobachtungstagen, 50 h Videomaterial	Videobasierte Ethnografie, Mikroanalyse der Interaktionen Kinderbetreuende/r – Kind	4
Teilnehmende Beobachtungen (Protokolle und Videomaterial)	Praxistheoretische Analyse der Rhythmen und Routinen	5
Problemzentrierte Interviews mit 10 Kinderbetreuern und 8 Kinderbetreuerinnen	Diskursanalyse der Subjektpositionierungen männlicher Kinderbetreuer	6
Videodaten aus 4 Kitas an 15 Beobachtungstagen, 50 h Videomaterial	Videobasierte, multimodale Analyse der Männlichkeitskonstruktionen in körperlichen Praktiken	7
Ausbildungshandbücher Kinderbetreuung	Dokumentenanalyse basierend auf der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik	8

Forschenden. *(Un)doing gender* muss als performativ und damit fluide, zugleich aber als omnirelevant in den Blick genommen werden. *Gender* steht als Ressource immer zur Verfügung, wird jedoch nicht immer genutzt. Genderismen sind in diskursiven, sozialen und materiellen Praktiken konstruiert, herausgefordert und umgedeutet. Für die empirische Analyse von *(un)doing gender* stehen zwar konzeptionelle Überlegungen verschiedener Forschungstraditionen zur Verfügung, die jedoch keine standardisierten Methoden oder Analyseraster vorgeben. Hier verschiedene Möglichkeiten aufzuzeigen war Ziel des Forschungsprojekts „*(Un)doing Gender* in der Kita“, die gewählte ethnografische Forschungsstrategie und das damit verbundene multimethodische Design ermöglichte es uns, verschiedene analytische Zugänge zu *(un)doing gender* zu entwickeln und zu erproben. Kindertagesstätten erwiesen sich dabei als äusserst relevantes Feld. Sowohl in der historischen Entwicklung wie auch in den aktuellen Diskursen und Idealbildern wird Geschlecht auf unterschiedliche Weisen verhandelt. Zudem ist durch die Aktualität und Relevanz der Diskussion um pädagogische Qualität in der frühen Kindheit eine hohe Praxisrelevanz gegeben.

In der Pädagogik der frühen Kindheit wird der Gestaltung des Raumes eine grosse Bedeutung zugemessen. *Franziska Vogt* stellt im dritten Kapitel die Erforschung der räumlichen Arrangements mit visueller Ethnografie dar. Das für dieses Forschungsprojekt entwickelte Vorgehen erkundet die institutionalisierten Geschlechterarrangements im Raum und in den Artefakten wie Spielmaterial.

Videoaufnahmen der alltäglichen Interaktionen zwischen Fachpersonen und Kindern werden von *Franziska Vogt* auf der Mikroebene hinsichtlich *doing* und *undoing gender* in Kap. 4 untersucht. Als Analyseinstrument dient eine aus den verschiedenen Theorien entwickelte Vorgehensweise, die *doing* und *undoing gender* als Differenz oder Gleichheit betonend versteht, und den interaktionalen Moment von Dramatisierung oder Dethematisierung in die Analyse einbezieht. Die *gendered practices* stehen im Zentrum des fünften Kapitels. *Julia Nentwich* arbeitet auf der Grundlage der ethnografischen Beobachtungsprotokollen sowie des Videomaterials heraus, wie die habituellen Routinen vergeschlechtlicht sind. Die Kontrastierung zwischen den beobachteten Routinen und Rhythmen in den vier Kitas erlaubt, die unterschiedlichen Taktgeber zu identifizieren.

Männer, die als Kinderbetreuer in einer Kita tätig sind, sehen sich mit verschiedenen Ansprüchen konfrontiert: sie sollen zugleich wie alle Kinderbetreuenden sein und typisch Männliches einbringen. Die Analysen der Interviews mit den Kinderbetreuern von *Julia Nentwich* und *Wiebke Tennhoff* in Kap. 6 zeigen, wie fluide und wechselnd verschiedene Subjektpositionen eingenommen werden. Das diskursanalytische Vorgehen erlaubt es, die verschiedenen Spielarten von *doing* und *undoing gender* herauszuarbeiten. Auf der Basis des Konzeptes des Habitus und mithilfe der theoretischen Zugänge zu *doing masculinity* analysiert *Tobias Bockstaller* in Kap. 7 die körperlichen Praktiken der Kinderbetreuer. Er basiert seine Analyse auf den Videos und untersucht, inwiefern die Kinderbetreuer in ihren körperlichen Praktiken verschiedene Männlichkeiten herstellen oder unterlaufen.

Die Ausbildungsmaterialien für die Fachpersonen Betreuung bilden das Datenmaterial der Analyse von *Julia Wustmann* in Kap. 8. Mittels sozialwissenschaftlicher Hermeneutik wird das Geschlechterwissen in den Ausbildungsunterlagen rekonstruiert. Bezüglich *doing* und *undoing gender* wird ein Spannungsfeld zwischen einem essentialistischen und einem konstruktivistischen Verständnis von Geschlecht und *gender* identifiziert. Im abschliessenden Kapitel fassen *Julia Nentwich* und *Franziska Vogt* den Beitrag des Forschungsprojektes zur Theoriebildung von *doing* und *undoing gender* sowie den multimethodischen und multiperspektivischen empirischen methodologischen Zugängen zusammen. Anhand der aus dem Forschungsprojekt hervorgehenden Praxisinterventionen skizzieren sie das Potenzial für die Praxis: Was bedeuten die Befunde für die Alltagspraxis in den Kitas? Wie können Männer als Kinderbetreuer stärker inkludiert und auf welche Weise können Organisationsentwicklungsprozesse das *(un)doing gender* in der Kita verändern?

Literatur

- Aumais, Nancy (2017). Studying the Doing and Undoing of Gender in the Organisation: Promises and Challenges. *International Journal of Work Innovation*, 2(2/3), 216–230.
- Acker, Joan (1990). Hierarchies, Jobs and Bodies: Towards a Theory of Gendered Organizations. *Gender and Society*, 4(2), 139–158.
- Beck, Ulrich, Bonss, Wolfgang, & Lau, Christoph (2001). Theorien reflexiver Modernisierung- Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsstrategien. In Ulrich Beck & Wolfgang Bonss (Hrsg.), *Die Modernisierung der Moderne* (S. 11–59). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berger, Peter L., & Luckmann, Thomas (1996). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie [The Social Construction of Reality]*. (Monika Plessner, Übers.). Frankfurt am Main: Fischer. (englisches Original 1966 erschienen).
- Billig, Michael (1999a). Conversation Analysis and the Claims of Naivety. *Discourse & Society*, 10(4), 572–576.
- Billig, Michael (1999b). Whose Terms? Whose Ordinarity? Rhetoric and Ideology in Conversation Analysis. *Discourse & Society*, 10(4), 543–558.
- Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert, & Nieswand, Boris (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Stuttgart: UTB.
- Bruni, Attila, Gherardi, Silvia, & Poggio, Barbara (2004). Doing Gender, Doing Entrepreneurship: An Ethnographic Account of Intertwined Practices. *Gender Work and Organization*, 11(4), 406–429.
- Bruni, Attila, Gherardi, Silvia, & Poggio, Barbara (2005). *Gender and Entrepreneurship. An Ethnographic Approach*. London/New York: Routledge.
- Burger, Kaspar, Neumann, Sascha, & Brandenberg, Kathrin (2017). *Studien zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Zusammenfassung der Bestandsaufnahme und politische Empfehlungen*. Jacobs Foundation. https://jacobsfoundation.org/app/uploads/2017/07/JF_Whitepaper_FBBE_kurz_deu-1.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 20.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2017). *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2017*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.2347880.html>. Zugegriffen: 30. Juni 20.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2019). *Nutzung von familienergänzender Kinderbetreuung, 2018*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/familienergaenzende-kinderbetreuung.assetdetail.10507370.html>. Zugegriffen: 30. Juni 20.
- Butler, Judith (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519–531.
- Butler, Judith (1989). Foucault and the Paradox of Bodily Inscriptions. *The Journal of Philosophy*, 86(11), 601–607.
- Butler, Judith (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter [Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity]*. (17. Aufl., Katharina Menke, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (englisches Original erschienen 1990).

- Butler, Judith (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen [Undoing Gender]*. (Karin Wördemann, & Martin Stempfhuber, Übers.) Frankfurt am Main: Suhrkamp. (englisches Original erschienen 2004).
- Chowdhury, Nilima, & Gibson, Kerry (2019). This is (still) a Man's World: Young Professional Women's Identity Struggles in Gendered Workplaces. *Feminism & Psychology*, 29(4), 475–493.
- Connell, Raewyn (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Czarniawska, Barbara, & Sevón, Guje (2005). *Global Ideas: How Ideas, Objects and Practices Travel in the Global Economy*. Malmö: Copenhagen Business School.
- Czarniawska, Barbara (2007). *Shadowing and Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Davies, Bronwyn (2006). Subjectification: The Relevance of Butler's Analysis for Education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425–438
- Deutsch, Francine M. (2007). Undoing Gender. *Gender & Society*, 21(1), 106–127.
- Di Masso, Andrés, & Dixon, John (2015). More Than Words: Place, Discourse and the Struggle over Public Space in Barcelona. *Qualitative Research in Psychology*, 12(1), 45–60.
- Durrheim, Kevin (2012). Discourse, Action, Rhetoric: From a Perception to an Action Paradigm in Social Psychology. *British Journal of Social Psychology*, 51(3), 456–462.
- Edley, Nigel, & Wetherell, Margaret (1997). Jockeying for Position: The Construction of Masculine Identities. *Discourse & Society*, 8(2), 203–217.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001). Gender Mainstreaming im Bereich der Kindertagesstätten. In Gabriele Ginsheim & Dorit Meyer (Hrsg.), *Gender Mainstreaming. Neue Perspektiven für die Jugendhilfe* (S. 121–132). Berlin: Stiftung SPI.
- Faulstich-Wieland, Hannelore, Weber, Martina, & Willems, Katharina (2004). *Doing gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa.
- Fenstermaker, Sarah, & West, Candace (2001). Doing Difference' revisited. Probleme, Ausichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 41, 236–249.
- Fenstermaker, Sarah, & West, Candace (2002). *Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power, and Institutional Change*. New York: Routledge.
- Flick, Uwe (2001). Qualitative Sozialforschung – Stand der Dinge. *Soziologie* (2), 53–66.
- Flick, Uwe (2008). *Triangulation. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fournier, Valérie, & Smith, Warren (2006). Scripting Masculinity. *Ephemera: Theory & Politics in Organization*, 6(2), 141–162.
- Friis, Pia (2008). Männer im Kindergarten. Wie man sie anwirbt - und dafür sorgt, dass sie auch bleiben. Oslo: Kunnskapsdepartementet. https://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/elementar/literatur/friis_maenner_im_kindergarten.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 20.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Gherardi, Silvia (1994). The Gender We Think, the Gender we Do in our Everyday Organizational Lives. *Human Relations*, 47(6), 591–610.
- Gherardi, Silvia (1995). *Gender, Symbolism and Organizational Cultures*. London: Sage.

- Gherardi, Silvia (2016). To Start Practice Theorizing Anew: The Contribution of the Concepts of Agencement and Formativeness. *Organization*, 23(5), 680–698.
- Gherardi, Silvia (2019). *How to Conduct a Practice-based Study: Problems and Methods*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Gherardi, Silvia, & Poggio, Barbara (2007). *Gendertelling in Organizations. Narratives from Male-Dominated Environments*. Fredriksberg: Liber, Copenhagen Business School Press.
- Gildemeister, Regine, & Hericks, Katja (2012). *Geschlechtersoziologie: Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Gildemeister, Regine, & Robert, Günther (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive: Interaktion - Institution - Biografie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gildemeister, Regine, & Wetterer, Angelika (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In Gudrun-Axeli Knapp & Angelika Wetterer (Hrsg.), *TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201–254). Freiburg im Breisgau: Kore
- Giudici, Francesco, & Schumacher, Reto (2017). Erwerbstätigkeit von Müttern in der Schweiz: Entwicklung und individuelle Faktoren. *Social Change in Switzerland*, (10), 1–13.
- Goffman, Erving (1976). *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag* [The Presentation of Self in Everyday Life]. München: Piper. (englisches Original 1959 erschienen).
- Goffman, Erving (1994). Das Arrangement der Geschlechter [The Arrangement Between the Sexes]. In Hubert A. Knoblauch (Hrsg. und Übersetz.), *Interaktion und Geschlecht*. New York: Campus Verlag. (englisches Original 1977 erschienen).
- Grob-Menges, Ursula (2009). 100 Jahre Kinderbetreuung – und stets am Anfang. In SAGW (Hrsg.), *Familienergänzende Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern – Ein Generationenprojekt in privater und staatlicher Verantwortung* (S. 75.82). Bern: SAGW.
- Gildemeister, Regine. (2017). Doing Gender: eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht. In Beate Kortendiek, Birgit Riegraf, & Katja Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 409–417). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hammersley, Martyn (2006). Ethnography: Problems and Prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14.
- Heintz, B. (2001). Geschlecht als Unordnungsprinzip. Entwicklungen und Perspektiven der Geschlechtersoziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53, 9–29.
- Heintz, Bettina, & Nadai, Eva (1998). Geschlecht und Kontext, De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung. *Zeitschrift für Soziologie*, 27(2), 75–93.
- Hirschauer, Stefan (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668–692.
- Hirschauer, Stefan (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft*, 41, 208–235.

- Hirschauer, Stefan (2012). Die Praxis der Geschlechter(in)differenz und ihre Infrastruktur. In Julia Graf, Kristin Ideler, & Sabine Klinger (Hrsg.), *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt: Theorie, Praxis, Perspektiven* (S. 153–171). Opladen: Barbara Budrich.
- Hirschauer, Stefan (2014). Un/doing Difference. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191.
- Hirschauer, Stefan (2016). Judith, Niklas und das Dritte der Geschlechterdifferenz: undoing gender und die Post Gender Studies. *GENDER – Zeitschrift Für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 3, 114–129.
- Höltershinken, Dieter & Kasüschke, Dagmar (1996). *Betriebliche Kinderbetreuung von 1875 bis heute. v in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hollander, Jocelyn A. (2013). “I Demand More of People”: Accountability, Interaction, and Gender Change. *Gender & Society*, 27(1), 5–29.
- Horanyi, Rita (2014). Performance and Performativity. In Anthony Elliott (Ed.), *Routledge Handbook of Social and Cultural Theory* (pp. 74–96). Abingdon: Routledge.
- Janssens, Maddy, & Steyaert, Chris (2019). A Practice-Based Theory of Diversity: Respecifying (In)Equality in Organizations. *Academy of Management Review*, 44(3), 518–537.
- Jeanrenaud, Claude, Kis, Alexandra, Gnaegi, Philippe, & Soulet, Marc-Henry (2019). *Etudier un nouveau mode de financement des structures d'accueil basé sur les incitations et favoriser ainsi la socialisation des jeunes enfants*. Bern: ProFamilia. [https://www.profamilia.ch/tl_files/Dokumente/Dokumente_News/MM_23.05.2019_Gesamtbericht%20101%20Seiten%20\(nur%20auf%20Franzoesisch\).pdf](https://www.profamilia.ch/tl_files/Dokumente/Dokumente_News/MM_23.05.2019_Gesamtbericht%20101%20Seiten%20(nur%20auf%20Franzoesisch).pdf). Zugegriffen: 30. Juni 20.
- Joris, Elisabeth, & Witzig, Heidi (1995). *Brave Frauen, aufmüpfige Weiber: Wie sich die Industrialisierung auf Alltag und Lebenszusammenhänge von Frauen auswirkte (1820–1940)*. Zürich: Chronos.
- Joris, Elisabeth, & Witzig, Heidi (2001). *Frauengeschichte(n). Dokumente aus zwei Jahrhunderten zur Situation der Frauen in der Schweiz*. Zürich: Limmatverlag.
- Kasüschke, Dagmar (2016). Die Kindertageseinrichtung als Raum pädagogisch inszenierter Kindheit. In Rita Braches-Chyrek, & Charlotte Röhrner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S.180–198). Opladen: Barbara Budrich.
- Kelan, Elisabeth (2008). Gender, Risk and Employment Insecurity: The Masculine Breadwinner Subtext. *Human Relations*, 61(9), 1171–1202.
- Kelan, Elisabeth K. (2009). *Performing Gender at Work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kelan, Elisabeth K. (2010). Gender Logic and (Un)doing Gender at Work. *Gender, Work & Organization*, 17(2), 174–194.
- Kelle, Helga (2016). Herausforderungen ethnographischer Forschung zu Pädagogik und Geschlecht. In Ulrike Graff, Katja Kolodzig, & Nikolas Johann (Hrsg.), *Ethnographie - Pädagogik - Geschlecht: Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung* (S. 3–16). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- König, Tomke (2012). *Familie heißt Arbeit teilen: Transformationen der symbolischen Geschlechterordnung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Koschorke, Albrecht., Ghanbari, Nacim, Esslinger, Eva, Susteck, Sebastian, & Taylor, Michael T. (2010). *Vor der Familie: Grenzbedingungen einer modernen Institution*. Konstanz: University Press.
- Lorber, Judith (2000). Using Gender to Undo Gender: A Feminist Degendering Movement. *Feminist Theory*, 1(1), 79–95.

- Lynch, Michael (2001). Ethnomethodology and the Logic of Practice. In Theodore R. Schatzki, Karin Knorr-Cetina, & Eike von Savigny (eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 131–148). London: Routledge.
- MacNaughton, Glenda (2000). *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. London: Paul Chapman.
- Maihofer, Andrea (2004). Was wandelt sich im aktuellen Wandel der Familie? In Joachim Beehorst, Alex Demirovic, & Michael Guggemos (Hrsg.), *Kritische Theorie im gesellschaftlichen Strukturwandel* (S. 384–408). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martin, Patricia Y. (2001). “Mobilizing Masculinities”: Women’s Experiences of Men at Work. *Organization*, 8(4), 587–618.
- Martin, Patricia Y. (2003). “Said and Done” versus “Saying and Doing”. Gendering Practices, Practicing Gender at Work. *Gender & Society*, 17(3), 342–366.
- Martin, Patricia Y. (2004). Gender As Social Institution. *Social Forces*, 82(4), 1249–1273.
- Martin, Patricia Y. (2006). Practising Gender at Work: Further Thoughts on Reflexivity. *Gender, Work & Organization*, 13(3), 254–276.
- Meuser, Michael (2009). Männlichkeiten in Bewegung – Zur Aktualität des Konzepts der hegemonialen Männlichkeit angesichts des Wandels von Erwerbsarbeit. In Brigitte Aulenbacher & Birgit Riegraf (Hrsg.), *Erkenntnis und Methode, Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs* (S. 249–265). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miller, Leslie J. (2000). The Poverty of Truth-Seeking: Postmodernism, Discourse Analysis and Critical Feminism. *Theory & Psychology*, 10(3), 313–352.
- Mohn, Bina E. (2018). Kamera-Ethnographie. In A. Geimer, C. Heinze, & R. Winter (Hrsg.), *Handbuch Filmsoziologie* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer.
- Morison, Tracy, & Macleod, Catriona (2013). A Performative-Performance Analytical Approach: Infusing Butlerian Theory Into the Narrative-Discursive Method. *Qualitative Inquiry*, 19(8), 566–577.
- Müller, Marianne, Trede, Ines, Neumann, Jörg, & Kriesi, Irene (2017). *Arbeitnehmende im Sozialbereich: Ergebnisbericht*. Zollikofen: SavoirSocial. https://savoirsocial.ch/wp-content/uploads/2019/12/SAVOIRSOCIAL_Bericht_Arbeitnehmendenbefragung_180130_D.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 20.
- Müller, Ursula, Müller-Franke, Waltraud, Pfeil, Patricia, & Wilz, Sylvia (2007). Zwischen De-Thematisierung und Vergewisserung: Geschlechterkonstruktionen im Organisationswandel am Beispiel Polizei. In Regine Gildemeister & Angelika Wetterer (Hrsg.), *Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen? Widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen* (S. 32–56). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Nentwich, Julia C. (2008). New Fathers and Mothers as Gender Troublemakers? Exploring Discursive Constructions of Heterosexual Parenthood and their Subversive Potential. *Feminism & Psychology*, 18(2), 207–230.
- Nentwich, Julia C., & Morison, Tracy (2018). Performing the Self: Performativity and Discursive Psychology. In *APA Handbook of the Psychology of Women: History, Theory, and Battlegrounds* (Vol. 1, pp. 209–228). Washington: American Psychological Association.
- Nentwich, Julia C., & Kelan, Elisabeth K. (2014). Towards a Topology of ‘Doing Gender’: An Analysis of Empirical Research and Its Challenges. *Gender, Work & Organization*, 21(2), 121–134.

- Nicolini, Davide (2013). *Practice Theory, Work, and Organization an Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicolini, Davide, & Monteiro, Pedro (2017). The Practice Approach: For a Praxeology of Organisational and Management Studies. In Ann Langley & Haridimos K. Tsoukas (Eds.), *The SAGE Handbook of Process Organization Studies* (pp. 110–126). London: SAGE Publications
- Ott, Marion, Langer, Antje, & Rabenstein, K. (2012). Ethnographie und Diskursanalyse. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 169–184). Opladen: Budrich.
- Pasero, Ursula (1995). Dethematisierung von Geschlecht. In Ursula Pasero & Friederike Braun (Hrsg.), *Konstruktion von Geschlecht* (S. 50–66). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Pink, Sarah (2008). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.
- Poggio, Barbara (2006). Editorial: Outline of a Theory of Gender Practices. *Gender; Work & Organization*, 13(3), 225–233.
- Potter, Jonathan, & Wetherell, Margaret (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Reckwitz, Andreas (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243.
- Reyer, Jürgen (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reyer, Jürgen, & Franke-Meyer, Diana (2016). Räume und Räumlichkeiten in der Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit und des Kindergartens. In Rita Braches-Chyrek, & Charlotte Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S.163–179). Opladen: Barbara Budrich.
- Ridgeway, Cecilia L., & Correll, Shelly J. (2004). Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. *Gender & Society*, 18(4), 510–531.
- Risman, Barbara J. (2009). From Doing to Undoing: Gender as We Know It. *Gender & Society*, 23(1), 81–84.
- Rohrmann, Tim (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen, ein Überblick über den Forschungsstand*. München: DJI.
- Rohrmann, Tim (2014). Männer in Kitas: Zwischen Idealisierung und Verdächtigung. In Jürgen Budde, Christine Thon, & Katharina Walgenbach (Hrsg.), *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen* (S. 67–84). Opladen: Barbara Budrich.
- Rohrmann, Tim (2020). Men as Promoters of Change in ECEC? *An International Overview. Early Years*, 40(1), 5–19.
- Roßbach, Hans-Günther, & Grell, Frithjof. (2012). Vorschulische Einrichtungen. In Uwe Sandfuchs, Wolfgang Melzer, Bernd Dühlmeier, & Adly Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 332–338). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Salih, Sara (2002). *Judith Butler*. London: Taylor & Francis.
- SavoirSocial (2018). *Berufsbildung im Sozialbereich: Männerquoten*. https://savoirsocial.ch/wp-content/uploads/2020/02/M%C3%A4nneranteile_SozialeBerufe_200211.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 20.
- SavoirSocial. (2020). *Männeranteile Soziale Berufe*. https://savoirsocial.ch/wp-content/uploads/2020/02/M%C3%A4nneranteile_SozialeBerufe_200211.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 20.

- Schegloff, Emanuel A. (1997). Whose Text? Whose Context? *Discourse & Society*, 8(2), 165–187.
- Schütz, Julia. (2019). Die Tanten-Metapher. *Neue Praxis*, 2019(4), 293–303.
- Shapiro, Michael J. (1992). *Reading the Postmodern Polity: Political Theory as Textual Practice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Skeggs, Beverley (2001). Feminist Ethnography. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, & Lyn Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 426–442). London: Sage.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2005). *Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Fachfrau Betreuung/Fachmann Betreuung*. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20051724/>. Zugegriffen: 30. Juni 20.
- Stern, Susanne, Schultheiss, Andrea, Fliedner, Juliane, Iten, Rolf, & Christina, Felfe (2015). *Analyse der Vollkosten und der Finanzierung von Krippenplätzen in Deutschland, Frankreich und Österreich im Vergleich zur Schweiz. Beiträge zur sozialen Sicherheit*. Zürich, St. Gallen: Bundesamt für Sozialversicherungen. <https://educod.ch/record/118119?ln=de>. Zugegriffen 30. Juni 20.
- Stern, Susanne, Gschwend, Eva, Iten, Rolf, & Schwab Cammarano, Stephanie (2018). *Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit: Was sich Eltern wünschen*. Zürich: Jacobs Foundation. https://www.infras.ch/media/filer_public/c5/3d/c53dbe39-73db-497d-b675-775024a43aca/schlussbericht_infras_gfs_bern_kinderbetreuung_und_erwerbstatigkeit_def.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 20..
- Taylor, Stephanie (2015). Discursive and Psychosocial? Theorising a Complex Contemporary Subject. *Qualitative Research in Psychology*, 12(1), 8–21.
- Taylor, Shelley E., & Fiske, Susan T. (1978). Saliency, Attention, and Attribution: Top of the Head, in Leonard Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 11, S. 249–288), Cambridge, Massachusetts: Academic Press.
- Tennhoff, Wiebke (2018). *Symbolische Väter, junge Wilde und professionelle Pädagogen. Diskursive Konstruktionen männlicher Geschlechtsidentität in Kindertageseinrichtungen* (Dissertation). Universität St. Gallen. <https://www.alexandria.unisg.ch/publications/257653>. Zugegriffen 20. Juni 20.
- Thorne, Barrie (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Tyler, Melissa, & Cohen, Laurie (2010). Spaces that Matter: Gender Performativity and Organizational Space. *Organization Studies*, 31(2), 175–198.
- Van Lenning, Alkeline (2016). The Body As Crowbar: Transcending Or Stretching Sex? *Feminist Theory*, 5(1), 25–47.
- Vogt, Franziska (2015). Bildung in der frühen Kindheit: “Bildung” und “pädagogische Qualität” als Auslöser von Angebotsausbau und Innovation. In Sandra Hupka-Brunner, Hans-Ulrich Grunder, Manfred Max Bergman, & Christian Imdorf (Hrsg.), *Qualität in der Bildung* (S.13–27). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wasserman, Varda, & Frenkel, Michal (2015). Spatial Work in Between Glass Ceilings and Glass Walls: Gender-Class Intersectionality and Organizational Aesthetics. *Organization Studies*, 36(11), 1485–1505.
- West, Candace, & Zimmerman, Don H. (2009). Accounting for Doing Gender. *Gender & Society*, 23(1), 112–122.

- West, Candace, & Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151.
- Westheuser, Linus (2015). Männer, Frauen und Stefan Hirschauer. Undoing gender zwischen Praxeologie und rhetorischer Modernisierung. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 3, 109–125.
- Wetherell, Margaret (1998). Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387–412.
- Wetherell, Margaret (2008). Subjectivity or Psycho-Discursive Practices? Investigating Complex Intersectional Identities. *Subjectivity*, 22(1), 73–81.
- Wetherell, Margaret (2010). The Field of Identity Studies. In Margareth Wetherell & Chandra T. Mohanty (Eds.), *The SAGE Handbook of Identities* (pp. 3–26). London: Sage.
- Wetherell, Margaret, & Edley, Nigel (1999). Negotiating Hegemonic Masculinity: Imaginary Positions and Psycho-Discursive Practices. *Feminism & Psychology*, 9(3), 335–356.
- Wetherell, Margaret, & Edley, Nigel (2014). A Discursive Psychological Framework for Analyzing Men and Masculinities. *Psychology of Men & Masculinity*, 15(4), 355–364.
- Wetterer, Angelika (2003). Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In Gudrun-Axeli Knapp & Angelika Wetterer (Hrsg.), *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik* (S. 286–319). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Wetterer, Angelika (2006). Ordentlich in Unordnung? *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 31(4), 5–22.
- Wickes, Rebecca, & Emmison, Michael (2007). They are all ‘Doing Gender’ but are they all Passing? A Case Study of the Appropriation of a Sociological Concept. *The Sociological Review*, 55(2), 311–330.
- Wilz, Sylvia M. (2008). Organisation: Die Debatte um ‚Gendered Organizations‘ In R. Becker, & B. Kortendieck (Hrsg.), *Handbuch Frauen-und Geschlechterforschung* (S. 505–511). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzel, Andreas (1989). Das Problemzentrierte Interview. In Gerd Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Heidelberg: Asanger.
- Wrana, Daniel (2012). Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In Barbara Friebertshäuser (Hrsg.), *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 185–200). Opladen: Budrich.
- Wrana, Daniel, & Langer, Antje (2007). On the Edge of Discourse. Beyond the Differentiation of Discursive and Non-discursive Practices. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 20.
- Zietsma, Charlene, & Lawrence, Thomas B. (2010). Institutional Work in the Transformation of an Organizational Field: The Interplay of Boundary Work and Practice Work. *Administrative Science Quarterly*, 55(2), 189–221.
- Zinnecker, Jürgen (2000). Pädagogische Ethnographie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 381–400.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





(Un)doing gender in den räumlichen Arrangements der Kita

3

Franziska Vogt

Um Alltagspraktiken des *doing* und *undoing gender* in der Kita zu beschreiben, muss auch der Raum einbezogen werden. Wie die Kita als *gendered organisation* (Acker 1990) verstanden wird, zeigt sich auch der Kitarraum als *gendered*. Die Pädagogik der frühen Kindheit weist dem Raum und den Spielmaterialien eine hohe Bedeutung zu. Es ist deshalb in der Erforschung von (un)doing gender in der Kita notwendig, dass der Raum, als von den Kinderbetreuenden eingerichteter Raum mit Aktivitäten- und Spielecken und dem angebotenen Spielmaterial, ebenfalls analysiert wird.

3.1 Gender im Raum

Räume sind in der Erforschung von *doing* und *undoing gender* von Interesse, da sie „Konstruktionsmittel sozialer Wirklichkeit“ sind (Hinz 2012, S. 51), die Aspekte des institutionalisierten Arrangements zeigen (Goffman 1994). Sie können als Genderismen, als institutionell zur Verfügung stehende Infrastrukturen für das situativ mögliche *doing* und *undoing gender* im Sinn von Dramatisierungen und Entdramatisierungen verstanden werden. Genderismen beziehen sich auf an ein Geschlecht gebundene Erwartungen und Verhaltensweisen, mit denen auch die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht inszeniert werden kann. Stereotypes Wissen über Geschlechterdifferenzen wird inszeniert und dadurch erneut festgeschrieben. Frehse (2016) verdeutlicht, dass im Raumbegriff von Goffman nicht der Raum als physisches Setting, sondern die durch den Raum ermöglichten

F. Vogt (✉)

Pädagogische Hochschule St. Gallen, St. Gallen, Schweiz

E-Mail: franziska.vogt@phsg.ch

© Der/die Autor(en) 2021

J. C. Nentwich und F. Vogt (Hrsg.), (Un)doing Gender empirisch,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32863-4_3

51

sozialen Interaktionen im Vordergrund stehen. Der Raum ist nicht nur physische Umgebung, sondern „physisches Konditionierungsmedium, Zeichen und Idiom von Interaktionen“ (Frehse 2016, S. 11).

Raum wird als sozialer Raum verstanden, der sozial konstruiert und durch Performanz kreiert ist und der von Neuem zukünftige Handlungen ermöglicht; dabei werden gewisse Handlungen suggeriert und andere verhindert (Lefèbvre 1991). Räume sind mehr als Behälter, sie sind sozial konstruiert, sie zeigen soziale Beziehungen und beeinflussen Menschen und Beziehungen (Löw 2008). In der Raumsoziologie lassen sich zwei Orientierungen unterscheiden: Raum als Behälterraum oder Raum als Beziehungsraum. Eine Raumanalyse sollte darum sowohl die Strukturierungsmacht des Raums wie auch seine Prozesshaftigkeit berücksichtigen (Löw und Sturm 2019). Der Raum als sozialer Raum repräsentiert soziale Beziehungen und soziale Ordnungen und hat weiter eine Orientierungsfunktion für das Soziale (Kasüschke 2016). Damit wird Raum als räumliche Praxis und performativ betrachtet, eine Perspektive, die für eine Analyse hinsichtlich *doing* und *undoing gender* eine Basis bildet (Beebe et al. 2017). Wassermann und Frenkel (2015) unterscheiden im Anschluss an Lefèbvre (1991) für ihre Analyse vergeschlechtlichter räumlicher Praktiken den geplanten Raum von der räumlichen Praxis sowie dem gelebten Raum. Während der geplante Raum die Diskurse und die Raumrepräsentationen zum Beispiel der Architektinnen und Architekten oder auch der an der Planung beteiligten Fachpersonen beschreibt, geht es bei der räumlichen Praxis um die konkrete Umsetzung mittels materieller Artefakte und routinierter Praktiken sowie im gelebten Raum um die Interpretationen derer, die den Raum schließlich nutzen.

Aus Geschlechterperspektive sind Bildungsräume bisher insbesondere hinsichtlich der Raumnutzung von Mädchen und Jungen untersucht worden. So zeigen Breidenstein und Kelle (1998) wie auch Thorne (1992/2007), dass die Sitzordnung in Schulen einer Einteilung nach *gender* folgt. Wenn Kinder selbst wählen, setzen sich Mädchen neben Mädchen, Jungen neben Jungen. Thorne (1992/2007) beobachtete eine hälftige Aufteilung des Unterrichtsraums. Auch Räume wie öffentliche Spielplätze, die teilweise ohne Aufsicht von Erwachsenen genutzt werden, zeigen Raumaufteilungen entlang der Geschlechterkategorie: Karsten (2003) analysierte mittels strukturierter ethnografischer Beobachtung, wo sich Kinder aufhielten. Es zeigte sich, dass die Spiele der Jungen, fokussiert auf Fußball, sehr viel mehr Raum einnahmen als die vielfältigen Spiele der Mädchen. Weiter wurde beobachtet, wie durch die räumliche Aufteilung *doing gender* verstärkt und *undoing gender* erschwert wird. Als Beispiel dafür wird ein Mädchen erwähnt, das gern Fußball spielt, aber nicht mit den Jungen mitspielen kann. Die Analyse zeigt *gender divisions* (geschlechtsspezifische Aufteilungen) in der

Raumnutzung, aber auch in der zeitlichen Nutzung: Jungen kontrollierten ein größeres Territorium auf dem Spielplatz und hielten sich am Abend auch viel länger auf den Plätzen auf (Karsten 2003).

Mit einem Blick auf die Raumpraktiken fokussiert die Analyse von *(un)doing gender* auf organisationale Aspekte: Jede Organisation ist geprägt von Geschlechtervorstellungen, Organisationen können als *gendered organizations* (vergeschlechtliche Organisationen) analysiert werden (Acker 1990), die sich wiederum in den Raumpraktiken zeigen. Rohrmann (2009, S. 34) bezeichnet Kindergärten „als Gärten der Frauen“, und verweist auf die „impliziten ‚Botschaften‘ von Räumen und Materialien“. Dieken und Rohrmann (2003) analysieren die Farbwahl, die Art der Dekorationen, die zahlreichen Tücher und Kuschecken sowie das Bastelangebot als eine weiblich geprägte Ästhetik. Ebenfalls zugespitzt drückt dies Rabe-Kleberg (2003, S. 64) aus, indem sie Kindergärten mit Verweis auf die Raumgestaltung als „weibliche Arenen“ beschreibt.

Doing gender und *undoing gender* in der Kita erfolgt in Räumen, die von den Kinderbetreuenden für die Kinder vorbereitet und gestaltet werden. Dem Raum kommt in der Pädagogik, und besonders in der frühen Bildung eine wichtige Rolle zu. Für die Untersuchung von *(un)doing gender* in den Raumpraktiken der Kita ist es darum wesentlich, auch die dort präsenten Spielmaterialien einzubeziehen. Im ersten Teil des Kapitels wird zunächst die Rolle des Raums für die Pädagogik dargelegt, insbesondere für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weiter wird die Bedeutung des Spielmaterials für die frühe Bildung sowie für die im Spielmaterial deutlich werdenden Genderismen fokussiert, dies auf der Grundlage der Forschung zu Geschlechterstereotypen (Eckes 2008).

3.2 Bildungsräume

Räume sind Räume mit einer Geschichte; in ihnen sind nicht nur die Ordnung der Interaktion nach Goffman (1994), sondern auch das Werden der Räume in der Zeit sichtbar. Wenn Praktiken und Alltagskulturen in Bildungsinstitutionen untersucht werden sollen, zeigt sich deutlich, dass sich diese in Anlehnung an Lefebvres (1991, S. 84) in „Abhängigkeit von Zeit und Raum“ beschreiben lassen. Sie sind zugleich eine normative, wie auch eine interpretative Realität (Jäger 2008). Räume sind mit normativen Erwartungen an das soziale Verhalten der Personen verknüpft – deutlich wird besonders bei Schulräumen und Hochschulauditorien, wie sehr die Räume die normative Erwartung dessen, was Schule und Universität verlangt, verkörpern (Blommaert 2013). Der Raum bestimmt, welches Verhalten erwartet und

unterstützt wird und welches nicht und kann gar als Teil des „heimlichen Lehrplans“ bezeichnet werden (Dahlinger 2009, S. 247). Wie in der Soziologie wird auch in der Bildungswissenschaft von einem *spatial turn* gesprochen (Gulson and Symes 2007).

Der Gestaltung des Raums als Gestaltung des Lernangebots wird in der Kita- und Kindergartenpädagogik traditionell eine hohe Bedeutung zugemessen. Die Alltagspraxis in den Kitas soll darum als „verräumlichend“ und als „verräumlicht“ analysiert werden (Kuhn 2013, S. 170). Wiederholt wird beispielsweise postuliert, dass es für effektives Lernen in Kita und Kindergarten auf die Umgebung ankomme (Crowther 2007). Andere halten dieser Betonung entgegen, dass der Raum zwar eine Basis für gelingende Bildungsprozesse sein kann, der Raum selbst dafür jedoch kein Garant ist; nötig dafür wäre die Verbindung von Raum und Didaktik (Hinz 2012).

Die intensive Auseinandersetzung mit Raum und Spielmaterial für die frühe Bildung wird seit Beginn des 19. Jahrhunderts geführt. Wolke beschrieb 1805 die Einrichtung von „Spielzimmern“ in Bewahranstalten für Kinder bis drei Jahre und die Einrichtung von „Denklehrzimmern“ für die „Vorbereitschule“, in denen spielend und aus eigenem Antrieb gelernt werden kann (Reyer und Franke-Meyer 2016). Fröbel definierte „Spielgaben“, um durch die Beeinflussung der Wahl des Spielmaterials Bildung zu ermöglichen (Erning 2004). Pestalozzi betonte die Bedeutung der Bildungsräume als Lebensräume der Kinder. Für die frühe Kindheit forderte Pestalozzi, dass frühe Bildung gänzlich in „die vier Wände der Wohnstube des reinen häuslichen Lebens“ und in die „Hand der Mutter“ gelegt wird (Pestalozzi 1997, zit. in Stieve 2013, S. 94). Im pädagogischen Diskurs des 19. Jahrhunderts wurde der privat-familiale Haushalt als geeigneter Bildungsraum für die frühe Kindheit gesehen, die damals entstehenden Kinderkrippen, sogenannte Kinderbewahranstalten, als die aus einer Betreuungsnot entstandene weniger gute Lösung. So war der Grundgedanke einer der Pionierinnen der frühkindlichen Bildung, Henriette Schrader-Breymann, die „Anstaltsatmosphäre der damaligen Einrichtungen durch möglichst große Familienähnlichkeit aufzulösen“ (Reyer und Franke-Meyer 2016, S. 171). In der Montessori-Pädagogik, die die frühe Bildung seit Beginn des 20. Jahrhunderts beeinflusst, ist die Raumgestaltung mit qualitativ hochwertigem und größenangepasstem Mobiliar wichtig, damit diese dem Kind Freiraum für die Entwicklung geben kann. Aufgabe der Fachpersonen ist es, die Lernumgebung für die Selbsttätigkeit des Kindes vorzubereiten (Pütz und Klein-Landeck 2019).

In der Pädagogik von Reggia Emilia gegen Ende des 20. Jahrhunderts wird dem Raum der Status eines „dritten Pädagogen“ zugeschrieben. Der Raum wird dadurch zu einer pädagogischen Instanz, die die Interaktionen zwischen Kind,

Lerngegenstand und Fachperson mitprägt (Dahlinger 2009). Dahlinger (2009, S. 248) postuliert, dass Räume bildend auf Kinder wirken, ob intendiert oder nicht. Auf Schäfer (2005, zit. in Franz und Vollmert 2005) wird verwiesen mit der Aussage, dass der Raum der erste Erzieher sei, da Räume immer da sind und Erfahrungen ermöglichen, auch wenn keine Fachpersonen präsent sind. Raum meint auch Außenräume wie Gärten oder auch der Wald. Reyer und Franke-Meyer (2016) interpretieren die Bewegung der Waldkindergärten und Waldkitas als eine weitere pädagogische Richtung, die dem Wald die Rolle eines Hauptakteurs im Bildungsprozess zuschreiben, um dadurch dem negativ besetzten, anstaltsförmigen Raum zu entgehen. Pädagogische Ansätze definieren sich demnach gerade in der frühen Bildung durch das Vorhandensein bestimmter Elemente der Raumgestaltung und Einrichtungsgegenstände, so beispielsweise die Pastelltöne in der Waldorfpädagogik, die Bewegungselemente wie Podeste und schiefe Ebenen für die Pädagogik nach Pikler oder die Spiegel für die Pädagogik der Reggio Emilia (Hoffmann 2013; Knauf 2019).

In der Auseinandersetzung mit den Bildungsräumen der frühen Kindheit wird auf die besonderen Bedürfnisse von Kleinkindern verwiesen. Für die Raumgestaltung wird empfohlen, die Perspektive des Kindes einzunehmen und die „Maßstäblichkeit des Kindes“ zu berücksichtigen (Franz und Vollmert 2005, S. 18). So seien die Kitaräume häufig zugleich zu groß und zu klein, denn die Wahrnehmung der jungen Kinder sei überfordert mit der Größe eines normalen Kitariums, zugleich ist der Raum zu klein, wenn sich die übliche Anzahl Kinder in ihm bewegen (Mahlke 2003). Es brauche definierte, kleinere Nischen und Ecken für einzelne Kinder und Kindergruppen. Wesentliche Anregungen für die Raumgestaltung in Kitas könnten auch aus der Inklusionspädagogik kommen, die die Raumgestaltung für Kinder mit Seh- und Hörbeeinträchtigungen untersucht. Dabei wird stärker die Raumwahrnehmung und Wahrnehmungsentwicklung der Kinder in der Raumgestaltung berücksichtigt, eine Perspektive, die für die pädagogische Raumgestaltung insgesamt nützlich wäre (Gutknecht 2016). Für kleine Kinder bis drei Jahre ist die Raumgestaltung vom Boden und vom Bewegungsbedürfnis aus zu denken. Zudem muss die weitere Entwicklung mit einbezogen werden, das Kind sollte deshalb „immer etwas mehr Raum zur Verfügung haben, als es ihn nutzen kann“ (von der Beek 2014, S. 66).

Kinder im Kitaalter haben schon eine sehr gute Repräsentation des Raums. Fünfjährige Kinder erinnerten sich in einem Experiment daran, welche Gegenstände nahe beieinander oder weiter voneinander entfernt sind. Dies gelingt ihnen dann besser, wenn sie den Raum in Eigenbewegung erfahren, sich also körperlich im Raum bewegen (Wilkening 2004). In einer Untersuchung in zehn Kitas

in Deutschland mithilfe einer Raumqualitätsskala wurde zwischen einschränken- und ausdrucksstarken Umgebungen unterschieden; als einschränkend werden Räume bezeichnet, in denen das Material in Schränken verstaut ist und kaum Spuren der Kinder (Zeichnungen, Fotos usw.) sichtbar sind; als ausdrucksstark gelten Räume mit sichtbaren und zugänglichen Materialien und einer Struktur von Funktionsecken und Lernbereichen (Knauf 2019). Für das Primarschulalter kann der Einfluss der Raumqualität auf den Lernerfolg quantifiziert werden. Mithilfe von Mehrebenenanalysen wurde festgestellt, dass die Raumqualität des Klassenzimmers, beurteilt anhand von Faktoren wie Licht, Flexibilität und weiteren, einen Einfluss auf den Lernfortschritt in Mathematik und Sprache von Primarschulkindern hat und bis etwa 10 % der Varianz erklärt (Barrett et al. 2017).

In der Kita wird die klassische Raumgestaltung so beschrieben: Es hat eine Puppen- und Küchenecke, einen Maltisch, einen Bauteppich, und Tische für das zweite Frühstück und das Mittagessen (Kogel 2007, S. 12). Wie Kasüschke (2016) aufzeigt, werden auch in aktuellen Ansätzen der Kindergartenpädagogik Funktionsecken so eingerichtet, dass sie Bildungsgegenstände repräsentieren. In einer kindzentrierten, von der Selbstbildung des Kindes ausgehenden Kindergartenpädagogik stehen diese Funktionsecken bereit, damit das Kind von sich aus im Freispiel eine der Ecken für sein Spiel wählt (Kasüschke 2016).

In den letzten Jahren wurden in Deutschland, seit Neuerem auch in der Schweiz, offene Raumkonzepte ausprobiert. Das sogenannte offene System bedeutet für Kitas, dass sie gruppenübergreifend arbeiten und die vorhandenen Räume dafür nutzen, vielfältigere Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen. Wie Kogel (2007) pointiert herausarbeitet, stellt sich die Frage, ob in jedem Gruppenraum eine Puppen- und Küchenecke, eine Bauecke und Tische für Spiele und für Essen eingerichtet sein soll, mehrmals in der ganzen Kita das gleiche, oder ob Räumen Tätigkeiten und Bildungsbereiche zugewiesen werden sollen, die dann von allen genutzt werden können. Dies soll nicht nur für den Bewegungsraum, sondern auch für Räume für Kreativität und für Forschen und Experimentieren erfolgen. Kogel (2007, S. 13) sieht darin eine „optimale Ausnutzung bestehender Ressourcen“. Sie betont, dass Kitas, die sich räumlichen Öffnungen zuwenden, dies als Weiterentwicklung positiv erleben. Auch im offenen System wird weiterhin die Rolle des Raums als Hauptakteur der frühkindlichen Bildung betont (Kasüschke 2016). Das offene System führt die Funktionsecken fort und anstelle der Ecken im Gruppenraum werden in den verschiedenen Funktionsräumen Bildungsbereiche repräsentiert. Das offene System löst die feste Gruppenstruktur zumindest teilweise auf, damit wird auch die Nachbildung der Familie in der Raumstruktur der Kita verringert. Das traditionelle System bildet in jedem

Gruppenraum eine häusliche Umgebung ab, in einer Kita mit mehreren Gruppenräumen sind also wie in einem Mehrfamilienhaus mehrere Familienwohnungen mit ihren dazugehörigen Küchen und Sofas strukturell definiert. Im offenen System ist eher ein moderner Arbeitsort in einer großen Organisation ohne feste Arbeitsplätze oder ein Einkaufszentrum mit Läden, die die Kundinnen und Kunden zu sich in den Raum locken, die entsprechende Analogie. Kasüschke (2016, S. 191) beschreibt den Wechsel vom Gruppenraum mit Funktionsecken zu Funktionsräumen im offenen System als ein Wechsel des gesellschaftlichen Abbilds, von der „heilen Familie“ zur postmodernen Gesellschaft, in der Kinder individuell von einer spezialisierten Bildungsinsel zur anderen wandern. Die Intensität und Kontroverse der Diskussion in der Praxis zeigt einmal mehr die hohe Bedeutung, die der Raumgestaltung in der Kita zugewiesen wird. Es mangelt jedoch an wissenschaftlich fundierten Untersuchungen zur Rolle des Raums in der Pädagogik der frühen Kindheit. Funktionsecken und ihre räumliche Zuordnung, wie auch die Funktionsräume und ihre Ausgestaltung durch die Kinderbetreuenden wurden als Arrangements, als geplanter Raum, noch kaum analysiert. Es stellt sich die Frage, wie die räumlichen Arrangements im geplanten Raum der Kita mit den Funktionsecken oder mit Funktionsräumen als institutionalisierte Arrangements Genderismen fortschreiben.

3.3 Puppenstuben und Bauecken? Spiel, Spielmaterialien und gender

Die Bedeutung des Raums, wie sie in den verschiedenen dargestellten pädagogischen Konzeptionen der frühen Bildung betont wird, geht einher mit einer Betonung des Spiels. Wenn das Spiel einbezogen wird, kommt der gelebte Raum, mit einer Analyse der bereitgestellten Spielangebote der Repräsentationsraum sowie die räumliche Praxis in den Blick (Lefèbvre 1991). Hauser (2005) nennt das Spiel den „Lernmodus der frühen Kindheit“. Mit Rückgriff auf verschiedene Forschungen zum kindlichen Spiel werden die folgenden Spielarten unterschieden: Funktionsspiel, Bewegungsspiel, Objekt- und Konstruktionsspiel, Regelspiel sowie Fantasie- und Rollenspiel (Hauser 2016). Für das Rollenspiel sind Requisiten wichtig, hierzu gehört das Hantieren mit Gegenständen (Andresen 2011).

Ein traditioneller und prominenter Rollenspielbereich ist die Puppenecke, die auch als Babyecke, Küchenecke oder Familienecke bezeichnet wird. Mit dem Einrichten einer Puppenecke wird die häusliche Wohnung, die an sich als erste Umgebung der Kinder einen starken, habituellen Einfluss hat, in der Kita erneut

repräsentiert, sodass zum So-tun-als-ob-Spiel in Nachahmung der Erwachsenen aufgefordert wird (Stieve 2013). Nach Stieve (2013) prägte die Pädagogik von Henriette Schrader-Breymann, die ab 1873 einen Pestalozzi-Fröbel-Kinderhaus aufbaute (Berger 2000), die Spielorte in Kindergärten: sie richtete eine Küchenecke und eine Bauecke ein, um das häusliche Leben mit Küche und Werkstatt zu repräsentieren.

Auch in der aktuellen Fachliteratur für die Einrichtung von Kitas werden diese Konzepte übernommen und betont. So wird beispielsweise für das Rollenspiel vorgesehen, dass es möglichst realistisch Routinen aufbaut, die geübt werden können, so beispielweise „Anziehen, Geschirrspülen, Baden von Babys... Die Kinder sollen lernen, wie man diese Dinge richtig ausführt“ (Crowther 2007, S. 288). Die Materialien für das Rollenspiel werden um die Themen Küche, Babybad, Schlafbereich, Requisiten und Verkleidung aufgeführt (Crowther 2007). Die Auflistung umfasst in der überwältigenden Mehrheit weiblich konnotierte Tätigkeiten in Haushalt und Kinderbetreuung. Es fällt auf, dass auf dieser Liste nicht nur „Kleider, Röcke, Blusen“, sondern auch „Anzüge, Krawatten, Hemden“ (Crowther 2007, S. 299) gefordert werden. Auch van Dieken und Rohrmann (2003, S. 31) fragen, ob es „Anzüge, Hüte, Krawatten und lange Mäntel, Uniformen, Bauarbeiterhelme, Laptops, Pfeil und Bogen, Kochmützen, Detektivausrüstungen und Jungenzeitschriften“ in der Rollenspielecke hat. Und sie konstatieren: „An der Gestaltung und Ausstattung von Räumen wird immer eine kultur- und geschlechtsspezifische Auswahl von Materialien und Gegenständen sichtbar“ (van Dieken und Rohrmann 2003, S. 26). Es ist davon auszugehen, dass die vorhandenen Requisiten auch für männliche Rollen im Rollenspiel eine Bedeutung haben (Franz und Vollmert 2005).

Für die Puppenecke sind Puppen zentral, zugleich ist das Verhältnis zwischen Mädchen, Jungen und Puppen ambivalent. Puppen und die Erzählungen über Mädchen und Puppen dienen der Vorbereitung auf die klassische weibliche Rolle als „tüchtige Hausfrau, brave und treue Ehefrau und hingebungsvolle Mutter“ (Fooker 2019, S. 98). Das konkrete Puppenspiel enthält jedoch „immer auch Widerständiges und Subversives“ (Fooker 2019, S. 98). Puppen seien Projektionsflächen, Alter-Ego und Begleiterin. So beobachtete auch Stieve (2013), dass aus verschiedenen Gegenständen im Spiel anderes wurde, so wurde ein Korken zu einem Schnitzel, die Puppen wurden achtlos auf den Herd gelegt, das Spiel wurde unterbrochen und die Spielthemen wechselten. Seine Schlussfolgerung: „Es bleibt eine Unbestimmtheit, weil die Ordnungen der Dinge und damit auch die sozialen Ordnungen im Handeln und Interagieren an ihren Grenzen erworben werden, in einer ständigen Grenzverschiebung des Möglichen mit allen dazugehörigen Konflikten“ (Stieve 2013, S. 103).

Während diese Beobachtungen des kindlichen Spiels im „gelebten Raum“ (Lefèbvre 1991) als fluide und häufig auch subversiv beschrieben werden können, erscheinen die durch den Raum bereitgestellten Arrangements stark an traditionellen Rollenvorstellungen der Geschlechter orientiert zu sein. Es werden weiblich und männlich konnotierte Spielbereiche installiert:

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

Nicht nur in der Kita besteht diese Geschlechtersegregation, sondern möglicherweise noch stärker in den kommerziellen Spielzeugläden (Imfeld 2012). Die Zuschreibungen von Spielzeug und *gender* haben sich wenig verändert. Die Studie von Dannhauer aus dem Jahr 1977 verweist darauf, dass Spielsachen sehr geschlechtsspezifisch konnotiert sind. Die Befragten waren sich generell einig, was ein Jungen- und was ein Mädchenspielzeug sei. Diese Studie wurde 2008 repliziert (Andrey und Nyffenegger 2008; Grünewald-Huber 2009). Es zeigte sich, dass die geschlechterstereotype Zuschreibung fast unverändert fortbesteht. Zudem wird angenommen, dass die geschlechterdifferente Vermarktung von Spielwaren seitdem zugenommen hat (Imfeld 2012).

Im Kontext des Forschungsprojekts stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten für *doing* und *undoing gender* in den räumlichen Arrangements der Kitas bereitgestellt werden und auf welche Weisen der geplante Raum mit seinen Ordnungsstrukturen und Repräsentationen *doing* oder aber *undoing gender* vermittelt und nahelegt.

3.4 Ethnografische Raumanalyse

Um zu untersuchen, wie sich *doing* und *undoing gender* im Raum der Kitas zeigt, eignet sich innerhalb der ethnografischen Forschungsstrategie die Erhebung von visuellen Daten (Pink 2008). Die Gestaltung der Kitaräume wurde in einer Raumbegehung von der Kitaleitung gezeigt und erläutert und von den Forschenden strukturiert durch Fotos und Raumskizzen dokumentiert und analysiert. Die visuellen Daten wurden mit Feldnotizen und Audioaufnahmen ergänzt.

3.4.1 Datenerhebung: Raumbegehung, Fotos und Raumskizzen

Die Raumbegehung wurde in 20 Deutschschweizer Kitas durchgeführt. Nachdem die Kitaleitungen für die Teilnahme am Forschungsprojekt zugesagt hatten, wurde ein Besuch mit Interview mit der Kitaleitung und Raumbegehung vereinbart, mehrheitlich außerhalb der Öffnungszeiten. Bei der Raumbegehung forderten wir die Kitaleitung dazu auf, uns die Räume nicht nur zu zeigen (räumliche Praktiken), sondern auch zu erzählen, wie sie jeweils genutzt werden (gelebter Raum) und welche konzeptionellen Überlegungen damit verbunden sind (geplanter Raum). Die Erläuterungen der Kitaleitung wurden in Protokollen und mit Audioaufnahmen festgehalten. Indem die Kitaleitung durch die Räumlichkeiten der Kita führt, findet ein *place making* (Pink 2008) statt, das mit den Forschenden geteilt wird. Die Raumbegehung wurde bewusst zeitlich so vereinbart, dass keine Kinder mehr anwesend waren. Die Dinge und Bereiche sind in einer aufgeräumten Kita viel sichtbarer so angeordnet, wie es von den Fachpersonen gedacht und vorgesehen ist. Dies ermöglicht es noch besser, die Strukturierung des Raums durch die Fachpersonen erkennen zu können und somit den geplanten Raum und die darin enthaltenen Raumrepräsentationen analysierbar zu machen.

Mittels Fotografie wurden alle Räume systematisch dokumentiert. In jedem Raum wurden vier Fotos in alle Richtungen aufgenommen. Dies entspricht innerhalb der visuellen Ethnografie einem „photographic survey“ (fotografische Überblickserhebung) (Pink 2007, S. 74 f.). Zusätzlich wurden einzelne Details fotografiert, dies mit Fokus auf Spielmaterialien (zum Beispiel Verkleidungsecken) und Ordnungsstrukturen (zum Beispiel Garderobe). Dieses Vorgehen wurde zwischenzeitlich auch von anderen Forschenden zu Raum und Kita verwendet, so beispielsweise von Knauf (2017, 2019).

Die Forschenden skizzierten während des Besuchs oder direkt im Anschluss daran die Anordnung der Räume sowie innerhalb der Räume die wichtigsten Bereiche als Plan (Abb. 3.1). Wichtig war dabei die grobe Anordnung, es wurden keine Vermessungen vorgenommen. Das Vorgehen orientiert sich am ethnografischen Vorgehen, bei dem Raum in die Analysen einbezogen wurden, beispielsweise Breidenstein und Kelle (1998), Jung (2009) oder Kuhn (2013).

Das Datenmaterial für die Raumanalyse umfasste 858 Fotos aus 20 Kitas, durchschnittlich 43 pro Kita, sowie je eine Raumskizze pro Kita. Zu beachten ist, dass Fotos ebenso wie Feldnotizen und Videoaufnahmen durch die Forschenden mitbeeinflusste Datenerhebungsverfahren darstellen. Das Foto zeigt immer einen Ausschnitt, die Datensammlung mit der Kamera fokussiert auf einen Gegenstand und beachtet andere nicht (Pink 2008). Mit dem hier vorgestellten systematischen

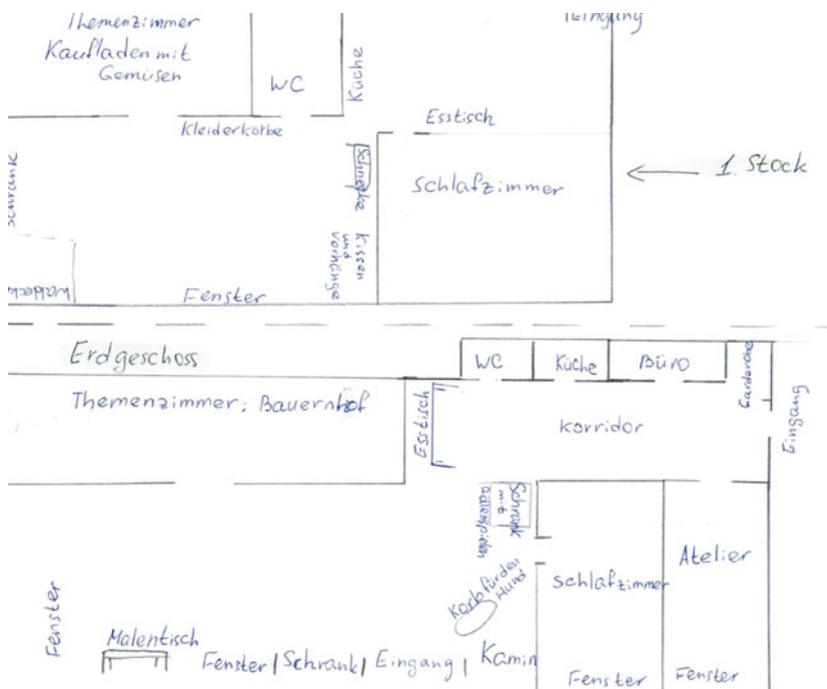


Abb. 3.1 Beispiel Raumskizze

Vorgehen reflektieren wir dieses Spannungsfeld, indem wir die durch die Fotografien und Raumskizzen eingenommenen Blickrichtungen systematisierten. Wichtig für die Auswahl der Details war zudem der fortlaufende Vergleich zwischen den Kitas. Durch ein kontinuierliches Vergleichen entsteht im ethnografischen Forschungsprozess (Vogt 2002) Aufmerksamkeit auf bestimmte Details der Organisationskultur, die für die Analyse von *doing* und *undoing gender* in der Kita besonders relevant sein können.

3.4.2 Datenanalyse: Kategorienbildung und Interpretation

Die Fotos, die jeden Raum aus allen vier Richtungen abbilden, sowie die Fotos von Einrichtungsdetails, die den Forschenden interessant erschienen, bilden

Tab. 3.1 Kategorisierung visuelle Inhaltsanalyse der Bereiche und Spielmaterialien, Ausschnitt zur Illustration (1 = vorhanden)

Kita	Bauecke	Auto, Garage	Ort
4	1		
7	1	1	Lego bei Bauklötzen, Zug bei Puppen
19	1	1	Lego und Garage zusammen
...	
Total (n = 20)	20	15	

Aspekte des Raums und der Materialien ab, die als Teil des ethnografischen Vorgehens reflektiert und interpretiert werden müssen (Pink 2007). Die Datenanalyse umfasst zwei Ansätze: Erstens die Analyse der vorhandenen Spielangebote und ihrer räumlichen Anordnung durch die Entwicklung von Kategorien, die tabellarisch als Überblick dargestellt wurde; zweitens wurden Fotos von Spielbereichen im Detail in Forschungswerkstätten gemeinsam interpretiert.

Für einen Überblick über die 20 Kitaräume wurde mithilfe der Fotos und der Raumskizzen für jede Kita analysiert, was räumlich vorhanden ist und in welcher räumlichen Nähe diese Bereiche und Materialien zueinander angeordnet sind. Die Kategorien der räumlich definierten Bereiche und Materialien wurden inhaltsanalytisch (Kuckartz 2012) aus den Fotos und Raumskizzen entwickelt. Aufgrund der Fotos wurde für jede Kita entschieden, ob räumlich definierte Bereiche für diese Kategorien sichtbar sind. Zudem wurde festgehalten, welche Bereiche und Materialien in räumlicher Nähe zueinanderstehen. Ein Ausschnitt dieser Kategorisierung ist in Tab. 3.1 für Autos und Bauecken für drei der 20 Kitas beispielhaft aufgeführt.

In einem zweiten Schritt wurden die Fotos der jeweiligen Bereiche genauer betrachtet und in gemeinsamen Forschungswerkstätten im Forschungsteam wie auch mit Studierenden hinsichtlich der bestehenden Genderismen interpretiert. Als Deutungsrahmen wurden hier Untersuchungen zu stereotypen Ordnungen von Spielzeugen herangezogen (Dannhauer 1977). Zudem haben Studierende der Pädagogischen Hochschule St.Gallen einen Fragebogen ausgefüllt, in dem sie Spielzeuge als männlich oder weiblich konnotiert oder neutral einschätzten. Diese historischen wie auch aktuell erhobenen Einschätzungen sowie die Beschreibung von Genderismen aus der Forschungsliteratur und die Forschung zu Geschlechterstereotypen (Eckes 2008) wurden als Grundlage für die Analyse der Häufigkeiten und der räumlichen Anordnungen wie auch für die interpretative

Analyse von Detailaufnahmen verwendet. Die Zuordnungen dienen als Arbeitsinstrument für die Beschreibung von *doing* und *undoing gender* im räumlichen Arrangement.

Diese Analysen wurden für Bereiche gemacht, die in vielen Kitas vorkamen: Großes Rollenspiel, kleines Rollenspiel sowie Gestaltung. Dabei kommt der Zugang der visuellen Ethnografie (Pink 2008) zum Tragen. Wie Pink (2008) erläutert, ist Ethnografie eng mit der Konstruktion von Räumen verbunden: Sie untersucht, wie Teilnehmende ihren Raum schaffen, wie durch die Darstellung der Forschung Raum wiederum konstituiert wird.

3.5 Doing und undoing gender in der räumlichen Gestaltung der Kita

Aus der auf Grundlage der Raumskizzen und Fotos erstellten Raumanalyse werden zunächst die Ergebnisse der visuellen Inhaltsanalyse dargestellt, um die räumlichen Strukturen der Kitas darzustellen und auf *doing* und *undoing gender* hin zu beschreiben. Anschließend wird für eine vertiefende Analyse des *doing* und *undoing gender* in diesem Kapitel der Bereich des großen Rollenspiels ausgewählt. Dabei werden die Fotos detailliert in Bezug auf *doing* und *undoing gender* analysiert und die Protokolle zur Raumbegleitung mit den Erläuterungen der Kitaleitungen einbezogen.

3.5.1 Genderismen in den räumlichen Arrangements

In Tab. 3.2 findet sich die Analyse der Häufigkeiten der räumlich definierten thematischen Bereiche in den Innenräumen der 20 untersuchten Kitas. Die erste Spalte führt die Bereiche und Angebote auf, die häufig als räumliche Einheiten eingerichtet sind. Dies ist eine datenbasierte Kategorisierung aufgrund der visuellen Inhaltsanalyse der Raumskizzen und Fotos. Es wird angegeben, in wie vielen Kitas diese Ecken und Angebote vorkamen.

Die Bereiche werden weiter den Bildungsbereichen der Curricula und/oder der Spielkategorie zugeordnet. Die Unterteilung der Spielarten nimmt Definitionen des Spiels (Hauser 2016) auf. Unterschieden werden hier das Rollenspiel (auch Fantasiespiel und So-tun-als-ob-Spiel genannt), unterteilt in großes Rollenspiel (die Kinder sind selbst die imaginäre Figur) und kleines Rollenspiel mit Figuren, weiter das Bewegungsspiel, das Konstruktionsspiel sowie gestalterische Aktivitäten. Den Angeboten wurden die Bildungsbereiche zugewiesen, wie sie

Tab. 3.2 Räumlich definierte Bereiche in den 20 Kitas nach Kategorien des Spiels und der Bildungsräume: Häufigkeiten

Räumlich-thematische Zuordnungen	Räumlich definierte Bereiche (Zimmer, Ecken) und Materialien	Häufigkeit (N = 20 Kitas)	Spielart, Bildungsbereich	Genderismen w = (eher) weiblich, m = (eher) männlich
Puppen- und Küchenecke				
	Küche/Rollenspiel	20	Großes Rollenspiel, Kommunikation und Sprache	w
	Puppenecke	17	Großes Rollenspiel, Kommunikation und Sprache	w
	Spielhaus/Schiff/mehrere Ebenen	9	Großes Rollenspiel, Kommunikation und Sprache	m/w
	Verkleidung	6	Großes Rollenspiel, Kommunikation und Sprache	m/w
	Unstrukturiert, Tücher	5	Großes Rollenspiel, Kommunikation und Sprache	w/m
	Puppenstube	2	Großes Rollenspiel, Kommunikation und Sprache	w
Rückzug				
	Rückzug/Kuschelecke	20	Bewegungsspiel, Bewegung und Gesundheit	m/w
	Bücherkiste	15	Kommunikation und Sprache	m/w
Auto- und Bauecke				

(Fortsetzung)

Tab. 3.2 (Fortsetzung)

Räumlich-thematische Zuordnungen	Räumlich definierte Bereiche (Zimmer, Ecken) und Materialien	Häufigkeit (N = 20 Kitas)	Spielart, Bildungsbereich	Genderismen w = (eher) weiblich, m = (eher) männlich
	Bauecke	20	Konstruktionspiel, Feinmotorik, Natur und Technik	m
	Auto, Garage, Straßenteppich	15	Kleines Rollenspiel, Natur und Technik, Kommunikation und Sprache	m
Mal- und Basteltische				
	Malen	13	Ästhetik und Gestaltung, Feinmotorik	w
	Basteln	10	Ästhetik und Gestaltung, Feinmotorik	w
Werkraum				
	Werken	5	Ästhetik und Gestaltung, Feinmotorik	m
Bewegungsraum				
	Toben/Turnen	11	Bewegungsspiel, Bewegung und Gesundheit	m/w
Thematische Rollenspiele				
(Fortsetzung)				

Tab. 3.2 (Fortsetzung)

Räumlich-thematische Zuordnungen	Räumlich definierte Bereiche (Zimmer, Ecken) und Materialien	Häufigkeit (N = 20 Kitas)	Spielart, Bildungsbereich	Genderismen w = (eher) weiblich, m = (eher) männlich
	Zimmer oder Ecken, die für ein bestimmtes Thema für das Rollenspiel eingerichtet und auch wieder gewechselt werden	3	Großes Rollenspiel, Kommunikation und Sprache, Beispiele hier: Natur und Technik	m/w
Losgelöst von Ecken, an unterschiedlichen Orten				
	Stall	6	Kleines Rollenspiel, Natur und Technik	m
	Tierfiguren (Holztiere, Plastiktiere)	1	Kleines Rollenspiel, Natur und Technik	m/w
	Playmobil	3	Kleines Rollenspiel, Kommunikation und Sprache	m/w
	Musik	5	Ästhetik und Gestaltung	m/w

in Curricula für den Frühbereich häufig definiert werden, beispielsweise in den Erfahrungsfeldern der Stadt Zürich (Walter-Laager 2015) oder im österreichischen BildungsRahmenPlan (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer 2009).

Die Tabelle wurde weiter mit einer Zuordnung zu weiblich oder männlich konnotierten Tätigkeiten, Spielsachen und Lebensbereichen ergänzt, im Sinn von Genderismen (Goffman 1994). So sind Haushalt, Küche und Kinderbetreuung weiblich konnotiert, Autos, Bauklötze und Stall männlich. Im Bereich von Ästhetik und Gestaltung sind Malen und mehr noch Basteln als weibliche Tätigkeit assoziiert, Werken als männlich, Musik als männlich und weiblich. Einzelne Angebote wurden beiden Geschlechtern zugeteilt.

Die Ergebnisse dieser Analyse sind in Tab. 3.2 dargestellt.

Die in Tab. 3.2 dargestellten Raumstrukturen lassen sich nach Ordnungsprinzipien untersuchen: Welche Aspekte werden berücksichtigt, wenn eine räumliche Ordnung hergestellt und entschieden wird; welche Spielmaterialien werden auf welche Weise zusammengefasst? Der Vergleich der räumlichen Zuordnung, der pädagogischen Kategorisierung von Spiel und Bildungsbereich und der Genderismen zeigt deutlich, dass die gewählte thematische Zuordnung den Genderismen folgt, jedoch die Kategorien nach Art des Spiels oder Bildungsbereichs häufig nicht berücksichtigt. Deutlich ist das Ordnungsprinzip der Genderismen im Spielbereich des kleinen Rollenspiels und im Bildungsbereich der Ästhetik und Gestaltung zu erkennen.

Zum kleinen Rollenspiel, auch Kleine-Welt-Spiele genannt, gehören Puppenstube wie auch Playmobil, Stall, Autos und Garage und ähnliches (Sarbach 2011). Bei dieser Spielart bewegen die Kinder eine Figur, sprechen für sie und entwickeln Spielnarrative. Die Puppenstube des kleinen Rollenspiels, die weiblich konnotiert ist, wird in der Nähe der ebenfalls weiblich konnotierten Küchen- und Puppenecke aufgestellt. Autos, Garagen und Straßenteppich, ebenfalls kleines Rollenspiel, bilden hingegen Spielecken, in denen kaum Figuren vorkommen. Oft werden sie mit Bauklötzen und Lego kombiniert, die ebenfalls männlich konnotiert sind. Diese räumliche Anordnung folgt der geschlechterstereotypen Zuteilung des Themas. In der Raumordnung wird so *doing gender* dramatisiert, während die Spielart des kleinen Rollenspiels nicht als Ordnungsprinzip berücksichtigt wird. In der räumlichen Anordnung der Themenbereiche und Spielmaterialien zeigt sich zudem ein in den Raum eingeschriebener Genderismus: Die Aufteilung in weiblich konnotiertes kleines Rollenspiel und männlich konnotiertes Rollenspiel schreibt eine Trennung von öffentlicher und privater Sphäre fort. Während Autos, Bauklötze und Straßenteppich eine Spielecke bilden, die das Spielen im imaginären öffentlichen Raum nahelegt, steht die Puppenstube neben der Küchen-

und Puppenecke; damit wird ihre Zugehörigkeit zur privaten Sphäre betont. Auf diese Weise wiederholt sich die damit verbundene Zuweisung der Privatsphäre als weiblicher und der Arbeitswelt als männlicher Domäne.

Das *doing gender* in der räumlichen Anordnung transportiert nicht nur Genderismen (weiblich-häuslich; männlich-öffentlich) sondern erschwert auch verbindende Spielnarrative, bei denen beide Domänen integriert werden. Durch die räumlich getrennte Anordnung von Puppenstube und Straßenteppich wird es den Kindern erschwert, diese Themenbereiche im Spiel zu verbinden. Wie andernorts ausgeführt, erschwert die räumliche Anordnung, dass die Kinder Spielnarrative ihres Alltags im kleinen Rollenspiel auszudrücken, beispielsweise aufstehen und frühstücken zu Hause, mit dem Auto zur Kita gefahren werden, Berufstätigkeit der Eltern in der Stadt und Rückkehr zu Kita und nach Hause. Dafür müsste die Puppenstube zum Straßenteppich und den Autos gestellt werden (Vogt et al. 2013).

Auch in den Bildungsangeboten des Bereichs Ästhetik und Gestaltung zeigt sich ein *doing gender* in der räumlichen Anordnung: Die männlich konnotierten Werkräume befinden sich oft weiter weg von den hauptsächlichen Gruppenräumen, häufig im Keller. Die weiblich konnotierten Bastelmaterialien mit Farben, Glitzer, Papier, Fäden, Stoffen etc. finden sich hingegen oft im Kitagruppenraum und sind so besser zugänglich. Allenfalls wird – häufig ebenfalls im Keller, aber getrennt vom Werkbereich – ein Malatelier eingerichtet. Auch wenn alle diese Angebote zum Bildungsbereich Ästhetik und Gestaltung gehören, werden Malen und Basteln sowie Werken voneinander räumlich getrennt. Die Trennung folgt der stereotypen Zuordnung von Malen und Basteln – häufig in „Glitzerästhetik“ (Tennhoff et al. 2014) – als weiblich konnotiert und Werken als männlich konnotiert.

In der Strukturierung der Kitaräume mit der Definition von Ecken, Spielbereichen und in der Anordnung der Materialien ist ein *doing gender* angelegt. Angebote werden thematisch nach Genderismen angeordnet; andere mögliche Ordnungsmuster werden nicht berücksichtigt, die beispielsweise den Spielarten (zum Beispiel kleines Rollenspiel) oder auch den Bildungsbereichen (zum Beispiel Ästhetik und Gestaltung) folgen. Die räumliche Anordnung folgt hier Traditionen, die Geschlechterordnung ist in der Materialität und in den räumlichen Ordnungsprinzipien eingeschrieben, wie dies auch in den Materiallisten für Kindergartenausstattung (Sarbach 2011) oder in den Marketingstrategien in Spielwarenhandlungen geschieht (Imfeld 2012).

In einzelnen Kitas wird diese räumliche Trennung unterlaufen, was wir als räumliches *undoing gender* interpretiert haben. Zum Beispiel wurden in einer Kita das Malen und Werken zusammengelegt. Das Foto (Abb. 3.2) zeigt Farbstifte,



Abb. 3.2 Werken, Malen und Basteln in einer Kiste – *undoing gender* oder Unordnung?

Nägel, Abfallmaterialien, Schmirgelpapier nebeneinander, teilweise in der gleichen Schachtel. Diese Aufnahme ist als Ausnahme von der häufig beobachteten Regel interessant. Wir haben die Aufnahme in mehreren Transferworkshops mit Praktikerinnen und Praktikern zur Diskussion gestellt und als ein – von uns aus positiv interpretiertes – Beispiel, wie *doing gender* durch die räumliche Anordnung im Bereich Gestalten aufgehoben werden kann, gerahmt. Das Foto löste dabei häufig negative Reaktionen aus: Dass Nägel, Schmirgelpapier und Farbstifte beieinander aufbewahrt und gerade nicht in räumlich voneinander getrennten Bereichen aufgeräumt wurden, wurde als Unordnung wahrgenommen.

3.5.2 Das große Rollenspiel: über Puppen und Küche hinaus?

Eine Puppen-Familien-Küchen-Rollenspielecke ist in allen besuchten Kitaräumen zu finden. Dies ist ein häuslich-privater Tätigkeitsbereich, die traditionelle und weit verbreitete Arbeitsteilung (BfS 2017; Moreno-Colom 2017) macht ihn zu einem weiblich konnotierten Bereich. Die Einrichtungsgegenstände und farbliche Gestaltung der Puppen- und Küchenecke verstärkt in einzelnen Kitas die

Kennzeichnung als weiblicher Bereich. In fünf der 20 Kitas ist die Küchenecke als weiblicher Ort gekennzeichnet, beispielsweise in Rosa gehalten (5/20). Mehrheitlich sind als Farbgebung Rot und Holzfarben zu finden.

Bei allen Puppen- und Küchenecken gehören ein Tisch mit Stühlen zum Essen, ein Spielkochherd und Spielgeschirr dazu. Einzelne haben auch eine Spüle sowie Küchen- und Haushaltsgeräte, wie ein Spielzeugbügeleisen, Staubsauger, Mixer und ähnliches. Viele Küchenecken sind gleichzeitig die Bereiche der Puppen, mit Puppenbettchen, -wiegen und -kinderwagen (17/20). Auch hier dominiert in einigen Kitas die rosa Farbgebung. Die Puppen selbst lassen sich aufgrund der Fotos nicht nach ihrer Geschlechtszuordnung oder ethnischen Diversität bestimmen.

Ein Beispiel für die rosa Farbgebung ist auf Abb. 3.3 zu sehen. Die weibliche Konnotation des Rollenspielbereichs ist sichtbar im rosa Schminktisch, der mit Blümchen und Glitzer dekoriert ist, sowie den Tülltüchern, die von der Decke hängen. Im Rollenspielbereich ist rechts auch ein großes rotes Schiff, das in Bezug auf *gender* männliche und weibliche Aspekte repräsentiert. Bei der Raumbegleitung fällt den Forschenden das rote Telefon auf dem rosa Schminktisch auf. Auf Nachfrage berichtet die Kitaleitung, dass die Kinder im Rollenspielbereich Feuerwehr gespielt haben. Der Schminktisch war die Telefonzentrale der Feuerwehr.



Abb. 3.3 Rosa Schminktisch, verziert mit Blümchen und Glitzer, darauf ein rotes Telefon

Über dem Schminkspiegel hängt darum auch noch der rote Feuerwehrhelm. Die Kinder deuteten hier die weiblich angelegte Konnotation des Bereichs um, was als *undoing gender* interpretiert werden kann. Beim Aufräumen am Abend wurde dieses *undoing gender* im Raum gelassen und nicht wieder in die Aufräumordnung und die räumliche Ordnung des *doing gender* zurückgesetzt. Solche Spuren von gelebtem Raum, die die Ordnung durchbrechen und als räumliches *undoing gender* gesehen werden können, waren nur in wenigen Kitas zu sehen.

Häufig sind auch Verkleidungen und Requisiten in den Küchenecken oder in unmittelbarer Nähe dazu zu finden. Nicht in allen Kitas konnte systematisch analysiert werden, welche Verkleidungen und Requisiten zur Verfügung stehen. In sechs Kitas sind diese jedoch auf den Fotos gut erkennbar, so beispielsweise in Abb. 3.4 und 3.5.

In der einen Kita wurden zur Verkleidung Hüte, Schmuck, Schuhe, Taschen und Sonnenbrillen bereitgestellt (Abb. 3.4). Alle vorhandenen Hüte, Schuhe, Handtaschen und der Schmuck sind Damenhüte, Damenschuhe, Damenhandtaschen und Damenhalsketten, die Sonnenbrillen würden für Damen und Herren passen.



Abb. 3.4 Requisiten für das große Rollenspiel: Damenschuhe, Koffer, Damenhandtaschen, Halsketten, Sonnenbrillen, Krone und Damenhüte



Abb. 3.5 Verkleidung und Requisiten für männlich und weiblich konnotierte Rollen sowie Tücher als unstrukturiertes Material

Anders in einer anderen Kita, in der Hütte, Verkleidungen und Tücher bereitgestellt wurden (Abb. 3.5). Die Hütte sind Funktionen und Berufen zugeordnet, die stärker männlich konnotiert sind, wie Bauschutzhelm, Polizei, Ranger und Narr oder wenig definiert sind, wie die spitzen Hüte. Die Verkleidungen und Requisiten sind hier variantenreicher, sie reichen vom Prinzessinnenkleid in Tüll und Rosa zu einem Bauarbeiteroverall. Es stehen zudem auch verschiedenfarbige Tücher zur Verfügung, die für das Verkleiden genutzt werden können. Diese Kita hat als einzige der Kitas Verkleidungen, Requisiten und unstrukturierte Verkleidungsmaterialien zusammen angeboten, während von den 20 Kitas fünf Kitas Verkleidungsecken eingerichtet haben und vier unstrukturierte Verkleidungsmaterialien bereitstellten.

Mit den Verkleidungen und Requisiten in der Rollenspiecke werden den Kindern Rollen für das Fantasienspiel zur Verfügung gestellt und damit auch nahegelegt. Wenn die Rollenspielverkleidungen in der Nähe der Küchenecke angeordnet sind und fast ausschließlich weibliche Kleidungen enthalten, wird ein *doing gender* in den Raum eingeschrieben: Küche und Familie sind Bereiche der Frauen. Damit wird durch das Angebot von Requisiten und die räumliche

Anordnung für das So-tun-als-ob-Spiel die traditionelle Rolle einer Mutter, die für Haushalt und Kinderbetreuung zuständig ist, suggeriert (Tennhoff et al. 2014). Damit ist nicht ausgeschlossen, dass Kinder in der Performanz des Spiels ein *undoing gender* zeigen, aber die geschlechterstereotype Arbeitsteilung wird über die vorhandenen Requisiten als räumliche Praxis angeboten und damit normativ wahrgenommen.

Methodisch entscheidend ist nicht nur das Erfassen dessen, was da ist, und die Analyse der Genderismen dieses Materials, sondern auch die Reflexion dessen, was fehlt. Diese Lücken sind ebenfalls zentral für die Analyse vor dem Hintergrund der Schweigsamkeit des Sozialen (Hirschauer 2006). Dramatisierung von Geschlecht erfolgt nicht nur über das, was getan wird, sondern auch über das Unterlassen, also das, was nicht getan wird. In fast allen Puppen- und Küchenecken fehlen männlich konnotierte Kleidungsstücke, Schuhe und Requisiten (zum Beispiel Krawatten). In Bezug auf die häuslichen Tätigkeiten, die mit Spielgegenständen gespielt werden können, finden sich wenig handwerkliche Spielmaterialien wie Werkzeugkästen und Spielzeugbohrer und es sind auch keine Bürogegenstände, wie beispielsweise ein Pult mit Computer, zu sehen. Auch hier ist ein *doing gender* im Raum zu konstatieren: Eine Fokussierung auf die traditionell weiblichen Bereiche im Haushalt verbunden mit einer klaren Trennung von Tätigkeiten in der Familie und in Berufen außerhalb.

Die Kinder und die Kinderbetreuenden nutzen das Raumangebot und die Spielmaterialien für ihre je eigenen Interpretationen im Spiel. Sie können im Rollenspiel die Verkleidung der Polizei den Jungen und das Tüllkleid den Mädchen zuweisen, und damit *doing gender* zeigen oder *undoing gender* in der Interaktion realisieren und nicht geschlechterstereotyp verteilen (Kap. 4). Im Spiel selbst könnte die Spielhandlung auch mit geschlechterstereotyper Verteilung der Verkleidungen geschlechteruntypisch interpretiert werden, wenn die Prinzessin im Tüllkleid die Kriminalität bekämpft und der Polizist für die Familie kocht, was wiederum einem *undoing gender* im Sinn der Umdeutung von Geschlechterstereotypen entsprechen würde.

Für das große Rollenspiel wurden nur in drei Kitas andere Themen eingebracht: Eine Kita hat zum Thema Bauernhof ein Bauernhof-Rollenspielzimmer eingerichtet, in dem Strohballen, ein Kübel, ein Schaukelpferd und ein kleiner Bauernhof mit Holzkühen lagen. Eine weitere Kita hatte ein Baustellen-Rollenspielzimmer mit leeren Farbkübeln, Signalhütchen, Lastwagen, Bagger und Schutzhelmen eingerichtet. Eine weitere Kita hatte Häuser aus Karton und Tüchern in einer Ecke, auf dem Foto sind keine weiteren thematischen Spielgegenstände dazu zu erkennen. Dass nur so selten weitere Themen in den Rollenspielbereichen der 20 besuchten Kita zu sehen waren, wirft Fragen auf.

Gemäß Bildungsplänen für den Kindergarten ist die anregende Lernumgebung für das freie Spiel entscheidend. So schreiben Wustmann Seiler und Simoni (2012, S. 27) im „Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz“: „Kinder müssen Themen und Lernräumen begegnen, die sie mit neuen, interessanten Inhalten herausfordern und die sie mit ihren bisherigen Erfahrungen verbinden können“. Die nahezu ausschließliche Fokussierung auf die häusliche Welt mit der in allen 20 Kitas vorhandenen Puppen- und Küchenecke, die zudem in 17 der Kitas durch keine weiteren Spielsituationen oder Themen für das große Rollenspiel ergänzt werden, muss als räumliches *doing gender* in der Kita interpretiert werden. Die Rollenspielbereiche, die traditionell zur Einrichtung von Kitas und auch Kindergärten gehören, gehören in den Bereich des Privaten und sind weiblich konnotiert. Die fixen, raumeinnehmenden Rollenspielbereiche zeigen ein *doing gender*, ein *doing femininity*, bzw. ein *doing housewife femininity* (Nentwich et al. 2016; vgl. Kap. 5). Rollenspiele aus anderen Kontexten, wie zum Beispiel Requisiten zur Darstellung verschiedener Berufe, nehmen räumlich kaum Platz ein und weitere, im modernen Alltag relevante Themen wie Flughafen, Bahnhof, Fabrik, Handy-Reparaturstätten, Spitäler, Tierarztpraxen und vieles mehr, sind in der Kita nicht vorhanden. Über die räumliche Gestaltung der Kita in der Aufteilung in unterschiedlich geschlechtlich konnotierte Bereiche und die damit verknüpften räumlichen Praktiken findet in erster Linie ein *doing gender* statt. Ein *undoing gender* ist bis auf wenige Ausnahmen dem gelebten Raum und den darin stattfindenden Interaktionen überlassen.

3.6 Potenziale der Raumanalyse als Zugang zu (*un*)*doing gender*

Fotos als visuelle Daten eignen sich für die Wissenskonstruktion in einer ethnografischen Forschungsstrategie sehr gut. Zugleich ist es wichtig, visuelle Daten und ihre Analyse kritisch zu reflektieren (Pink 2008). Fotos sind genauso wie Feldnotizen und Videoaufnahmen durch die Forschenden mitbeeinflusste Datenerhebungen. Das Foto zeigt immer einen Ausschnitt, die Datensammlung mit der Kamera fokussiert auf einen Gegenstand und beachtet andere nicht. Im hier vorgestellten Vorgehen wird dieses Spannungsfeld durch drei Zugangsweisen reflektiert: Erstens wurden in jedem Raum in jede der vier, durch die meist viereckige Raumform vorgegebenen Blickrichtungen Fotos gemacht. Zweitens wurde auf der Basis des Rundgangs und der Fotos eine Raumskizze für die räumliche Anordnung gezeichnet. Drittens wurden induktiv, auf Grundlage der Forschungsfragen des Projekts wie auch im laufenden Vergleich zwischen den Kitas, Details

von den Forschenden ausgewählt und fotografiert, die eine Kita im Vergleich zu anderen Kitas auszeichneten oder die für *doing* und *undoing gender* besonders relevant schienen. Der Einbezug des Raums als entscheidende Zugangsweise für Organisations- und Bildungsforschung, was als *spatial turn* referenziert wird (Gulson und Symes 2007), weist großes Potenzial auf, das noch nicht ausgeschöpft ist.

Der Raum wurde von der Kitaleitung gezeigt und damit gedeutet; die Fotos machten die Forschenden. Die Perspektive der Kinder auf den geplanten Raum oder ihre Nutzung des gelebten Raums wurde hier nicht einbezogen. Dieser Fokus ist für die Erforschung von *doing* und *undoing gender* in der Kita als Institution sinnvoll. Im Zentrum unserer Analyse steht die Kita als *gendered organisation* (Acker 1990). Dafür sollen die Raumstrukturen, wie sie von den Fachpersonen geplant und eingerichtet wurden, im Zentrum stehen. Der aufgeräumte Kitaraum zeigt die Ordnungsstrukturen. Diese Ordnungsstruktur orientiert sich, wie in den Ergebnissen dargestellt wurde, an den Genderismen als Ordnungsprinzipien; es wurde mehrheitlich *doing gender* in den räumlichen Arrangements festgestellt, und selten räumliches *undoing gender*.

Für eine weiterführende pädagogische Theoretisierung wie auch für eine soziologisch und psychologische Interpretation der Bedeutung der institutionellen Gestaltung für das Aufwachsen von Kindern wäre es wichtig, die Interpretation der Kinder einzubeziehen. Mit Kindern im Grundschulalter sind Raumführungen und Fotografien der Räume durch die Kinder geeignete Zugänge (Fritzsche et al. 2011), ebenso mit Kindern im Schulalter in einer ethnografischen Forschung zu Spielplätzen (Karsten 2003). Für Vorschulkinder müssten Forschungszugänge noch entwickelt werden, die sich möglicherweise auf die Bewegung und das Handeln der Kinder im Raum stützen könnten. Für das hier dargestellt Forschungsvorhaben, *doing* und *undoing gender* in der Kita zu analysieren, erwies sich der Fokus auf den geplanten Raum, ersichtlich an den nach den vorgesehenen Ordnungsstrukturen aufgeräumten Kitas, als sehr geeignet.

Die aufgeräumten Kitas und der Fokus auf die von den Kinderbetreuenden organisierten Raumstrukturen sind ein wichtiger Analysefokus, der in der Forschungsliteratur bisher wenig beachtet wird. In einer Sichtung der Forschung zu Schulräumen ist gerade dieser Fokus, der eine Mesoebene darstellt, noch zu wenig erforscht. Forschung zur Schulhausarchitektur fokussiert auf Raumstrukturen, die außerhalb des Einflussbereichs der pädagogischen Fachpersonen liegt. Ethnografische Forschung zu Ordnungsstrukturen fokussiert auf dem sozialen, gelebten Raum und beschreibt mikroanalytisch Interaktionen im Raum, beispielsweise Jung (2009), Kuhn (2013) oder Kubandt (2016). Die Praxisliteratur orientiert

sich häufig an den pädagogischen Traditionen, die im Raum ihren Ausdruck finden, wie Montessori, Reggio Emilia und weiteren. Für die Forschungsfrage des *doing* und *undoing gender* in der Kita ist der Fokus auf die räumliche Anordnung der Spielangebote und die Materialisierung als Mesoebene zielführend, weil dadurch beide raumsoziologischen Aspekte des Raums, seine Strukturierungsmacht wie auch seine Prozesshaftigkeit (Löw und Sturm 2019), berücksichtigt werden können. Die Analyse der aufgeräumten Kitas und der Fokus auf die von den Kinderbetreuenden organisierten Raumstrukturen verfolgen die Perspektive der Handlungs- und Gestaltungsmacht der Fachpersonen und damit neben den Raumpraktiken in erster Linie den geplanten Raum. Die Raumgestaltung orientiert sich an pädagogischen Konzepten, die häufig den Raum als Akteur mit typischen Umsetzungen nutzen (Knauf 2019). Der als performativ verstandene Raum wurde mittels der Analyse der Erzählungen der Kitaleitungen hinsichtlich der intendierten Verwendung der räumlichen Arrangements einer Analyse zugänglich gemacht, womit auch Raumpraktiken in den Blick genommen werden konnten.

Die Raumanalyse macht die im Raum tradierten Genderismen sichtbar, entsprechend zeigt sich die hohe Aktualität der theoretischen Konzeptionen von Goffman (1977/1994; s. Abschn. 2.1.2). Deutlich wird, dass die Zuteilung von Spielangeboten als Jungen- oder Mädchenspiel die räumliche Anordnung in mehreren Bereichen stärker strukturiert als die ebenfalls traditionellen Zuordnungen zu Spielformen (beispielsweise kleines Rollenspiel) oder Bildungsbereichen (beispielsweise bildnerisches Gestalten). Eine große Zahl an Fachpublikationen für die Praxis fokussiert auf die Raumeinrichtung und die Materialisierung der Spielangebote – das Bereitstellen einer anregenden Lernumgebung wird als eine Kernaufgabe der Kinderbetreuenden zur frühen Bildung betrachtet. Dass die Einteilung nach Genderismen dennoch kaum in den von uns geführten Interviews zur Raumbegehung auffällt, reflektiert und infrage gestellt wird, zeigt anschaulich, was Goffman (1994) beschrieben hat: Genderismen sind institutionell verankert, sie gehören einfach dazu. Sie werden nicht hinterfragt und auch nicht bewusst eingesetzt, sie sind die „Infrastrukturen“ (Hirschauer 2012). Die binäre Geschlechterordnung und die Annahme, dass Jungen und Mädchen unterschiedlich spielen, wird dabei implizit vorausgesetzt. Obwohl in den von uns geführten Interviews mit den Kitaleitungen eine geschlechtsstereotype Beschreibung des kindlichen Spiels kritisch hinterfragt und stereotype Zuordnungen als überkommen identifiziert werden, sind die Genderismen als Differenzvorstellungen nach wie vor im räumlichen Arrangement der Kitas verankert und blieben hier häufig unhinterfragt.

Es ist anzunehmen, dass diese räumlichen Arrangements Aspekte des *doing gender* in der Kita fortsetzen und verankern. Auch wenn Kindern und Fachpersonen situativ *undoing gender* erlaubt wird und dies in den Interaktionen auch auf vielfältige Weise beobachtet wurde (vgl. Kap. 4), vermittelt dennoch die Raumgestaltung und die Anordnung des Spielmaterials in Funktionsecken und -räumen die traditionelle Aufteilung in Mädchen- und Jungenspiel sowie in häuslich-privat und beruflich-öffentlich und setzt diese unhinterfragt als gegeben voraus. Diese Erkenntnisse des Forschungsprojekts erwiesen sich hier auch für die Praxis als sehr bedeutsam, sowohl als ein für Praktikerinnen und Praktiker zugänglicher Einstieg in das Verständnis von *doing* und *undoing gender* in der Kita als auch hinsichtlich des damit verbundenen Reflexionspotenzials. Die kritische Überprüfung der räumlichen Arrangements und die darauf initiierte Umgestaltungen der räumlichen Ordnungen von Funktionsecken und Spielmaterial erwies sich hierbei als sehr produktiv.

In den Transferworkshops und im Umsetzungsprojekt (Vogt und Nentwich 2015) erlaubte die Perspektive des (*un*)*doing gender* im Raum eine Selbstreflexion der häufig unhinterfragten, tradierten Praxis. In den Workshops wurde angeregt, die Spielmaterialien und Bereiche nach den Spielformen anzuordnen, zum Beispiel kleines Rollenspiel und Bauspiel zusammen, also die Puppenstube zur Garage, und zu den Tieren und neben den Bauernhof.

Weiter wurde eingebracht, die traditionellen Ordnungen der Spielmaterialien und Funktionsecken zu hinterfragen und mehr unstrukturiertes Material wie Häuser, Tücher und Schachteln sowie thematische Anregungen wie beispielsweise ein Baustellenzimmer einzurichten, das Spiel anzuregen und danach wieder einen neuen thematischen Spielbereich einzurichten. Wie Andresen (2011) festhält, ist es für das Spiel der Kinder wichtig, dass realitätsnahe wie auch unbestimmte Objekte zur Verfügung stehen. Solche Requisiten können den Einstieg ins Rollenspiel erleichtern – und zugleich die starre gegenderte Ordnung auflösen.

Die Analyse der räumlichen Arrangements in der Kita auf der Ebene der räumlichen Zuordnung, der Ordnungsprinzipien und der angebotenen Spielmaterialien als Artefakte zeigt, wie sehr Genderismen fortgeschrieben werden. Das Potenzial von *undoing gender* in der Raumgestaltung wird noch wenig genutzt, obwohl dem Raum in der Pädagogik der frühen Kindheit traditionell eine sehr große Bedeutung zugeschrieben wird.

Literatur

Acker, Joan (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139–158.

- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer (Hrsg.). (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. <https://www.charlotte-buehler-institut.at/bundeslaenderuebergreifender-bildungsrahmenplan-fuer-elementare-bildungseinrichtungen-in-oesterreich-2/>.
- Andresen, Helga (2011). *Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Andrey, Stefanie, & Nyffenegger, Lea (2008). *Typisch Mädchen? Typisch Junge? Eine empirische Studie zur Entwicklung geschlechterstereotyper Vorstellungen bei Kindern*. Pädagogische Hochschule Bern (Unveröffentlichte studentische Arbeit).
- Barrett, Peter, Davies, Fay, Zhang, Yufan, & Barrett, Lucinda (2017). The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learning in Specific Subjects. *Environment and Behavior*, 49(4), 425–451.
- Beebe, Kathrynne, Davis, Angela, & Gleadle, Kathryn (2017). Introduction: Space, Place and Gendered Identities: Feminist History and the Spatial Turn. *Women's History Review*, 21(4), 523–532.
- Berger, Manfred (2000). Frauen in der Geschichte des Kindergartens: Henriette Schrader-Breyman. In Martin R. Textor, & Antje Bostelmann (Hrsg.), *Kindergartenpädagogik.de*. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/manfred-berger-frauen-in-der-geschichte-des-kindergartens/159>.
- BfS. (2017). *Männer legen bei Haus- und Familienarbeit zu – Frauen bei bezahlter Arbeit*. Medienmitteilung. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/unbezahlte-arbeit/haus-familienarbeit.assetdetail.2967878.html>.
- Blommaert, Jan (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Braun, Mario, & Steffes, Daniela (2013). Aus der Rolle fallen. Geschlechtsbewusste Pädagogik in der Bildungspraxis katholischer Familienzentren. *Kompakt*, 2, 14–17.
- Breidenstein, Georg, & Kelle, Helga (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse*. Weinheim: Juventa.
- Crowther, Ingrid (2007). *Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen – auf die Umgebung kommt es an*. Berlin: Cornelsen.
- Dahlinger, Sarah (2009). Der Raum als dritter Pädagoge. *PÄD Forum*, 28(37), 247–250.
- Dannhauer, Heinz (1977). *Geschlecht und Persönlichkeit: eine Untersuchung zur psychischen Geschlechtsdifferenzierung in der Ontogenese*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Eckes, Thomas (2008). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In Ruth Becker, & Beate Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 171–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erning, Günter (2004). Bildungsförderung in einem klassischen frühpädagogischen Konzept: Die Entwicklung des Kindergartens. In Gabriele Faust, Margarete Götz, Hartmut Hacker, & Hans-Günther Rossbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 27–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fookon, Ines (2019). Puppe – Seelengefährtin, Spiegel, Alter Ego, Hilfs-Ich und noch vieles mehr. In Spielzeugmuseum Riehen (Hrsg.), *Puppen. Eine Sammlung von Doris Im Obersteg-Lerch* (S. 96–105). Basel: Schwabe.

- Franz, Margrit, & Vollmert, Margrit (2005). *Raumgestaltung in der Kita: in diesen Räumen fühlen sich Kinder wohl*. München: Don Bosco.
- Frehe, Fraya (2016). Erving Goffmans Soziologie des Raums. *sozialraum.de*, 1. <https://www.sozialraum.de/erving-goffmans-soziologie-des-raums.php>.
- Fritzsche, Bettina, Idel, Till-Sebastian, & Rabenstein, Kerstin (2011). Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 31(1), 28–44.
- Goffman, Erving (1994). Das Arrangement der Geschlechter. In Hubert A. Knoblauch (Hrsg.), *Interaktion und Geschlecht* (S. 105–158). Frankfurt: Campus Verlag.
- Grünewald-Huber, Elisabeth (2009). *Geschlechterbezogene Selbstkonzepte und Spielvorlieben von 5- bis 8-Jährigen*. Beitrag präsentiert an der SGL-Tagung „Entwicklung und Lernen junger Kinder“. St. Gallen, Schweiz. <https://docplayer.org/31490911-Geschlechterbezogene-selbstkonzepte-und-spielvorlieben-von-5-bis-8-jaehrigen.html>.
- Gulson, Kalervo N., & Symes, Colin (2007). Knowing one's Place: Space, Theory, Education. *Critical Studies in Education*, 48(1), 97–110.
- Gutknecht, Dorothee (2016). Die Kindergruppe als Ort der Raumerfahrung und Rauman-eignung. In Rita Braches-Chyrek, & Charlotte Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S. 145–162). Opladen: Barbara Budrich.
- Hauser, Bernhard (2005). Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung–im Lichte der neueren Forschung. In Titus Guldemann, & Bernhard Hauser (Hrsg.), *Bildung 4 bis 8 jähriger Kinder* (S. 143–167). Münster: Waxmann.
- Hauser, Bernhard (2016). *Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, Renate (2012). Lernen und leben im Raum. *Die Grundschulzeitschrift*, 26(255/256), 50–54.
- Hirschauer, Stefan (2006). Putting Things into Words. Ethnographic Description and the Silence of the Social. *Human Studies*, 29(4), 413–441.
- Hirschauer, Stefan (2012). Die Praxis der Geschlechter(in)differenz und ihre Infrastruktur. In Julia Graf, Kristin Ideler, & Sabine Klinger (Hrsg.), *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt: Theorie, Praxis, Perspektiven* (S. 153–171). Opladen: Barbara Budrich.
- Hoffmann, Cornelia (2013). Emmi Pikler: 'Berührende' Erziehung. In Cornelia Hoffmann, & Michael Obermaier (Hrsg.), *Projekt Frühkindliche Erziehung* (S. 161–170). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Imfeld, Claudia (2012) Ich Barbie, du Ken. *Beobachter*, 6, 66. <https://www.beobachter.ch/familie/kinder/geschlechtertrennung-ich-barbie-du-ken>.
- Jäger, Marianna (2008). Alltagskultur im Kindergarten. Lebensweltliche Ethnographie aus ethnologischer Perspektive. In Bettina Hünersdorf, Burkhard Müller, & Christoph Maeder (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 141–150). Weinheim: Juventa.
- Jung, Petra (2009). *Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karsten, Lia (2003). Children's use of public space: the gendered world of the playground. *Childhood Education*, 10(4), 457–473.

- Kasüschke, Dagmar (2016). Die Kindertageseinrichtung als Raum pädagogisch inszenierter Kindheit. In Rita Braches-Chyrek, & Charlotte Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S. 180–198). Opladen: Barbara Budrich.
- Knauf, Helen (2017). Visuelle Raumanalyse. *Frühe Bildung*, 6(1), 33–40.
- Knauf, Helen (2019). Visual Environmental Scale: Analysing the Early Childhood Education Environment *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 43–51.
- Kogel, Katrin (2007). Kindern Raum für Erfahrungen geben. *Klein & gross*, 12, 12–16.
- Kubandt, Melanie (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kuckartz, Uwe (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Kuhn, Melanie (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lefèbvre, Henri (1991). *The Production of Space*. Cambridge: Blackwell.
- Löw, Martina (2008). The Constitution of Space. The Structuration of Spaces through the Simultaneity of Effect and Perception. *European Journal of Social Theory*, 11(1), 25–49.
- Löw, Martin, & Sturm, Gabriele (2019). Raumsoziologie. In Fabian Kessl, & Christian Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 3–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mahlke, Wolfgang (2003). Mehr Lebensqualität durch sorgsame Raumgestaltung (1). *Spektrum*, 44–47.
- Moreno-Colom, Sara (2017). The Gendered Division of Housework Time: Analysis of Time Use by Type and Daily Frequency of Household Tasks. *Time & Society*, 26(1), 3–27.
- Nentwich, Julia C., Vogt, Franziska, & Tennhoff, Wiebke (2016). Care and Education? Exploring the Gendered Rhythms and Routines of Childcare Work. In Brigitte Liebig, Karin Gottschall, & Birgit Sauer (Hrsg.), *Gender Equality in Context: Policies and Practices in Switzerland* (S. 217–237). Opladen: Barbara Budrich.
- Pink, Sarah (2007). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.
- Pink, Sarah (2008). Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9(4). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1166/2581>.
- Pütz, Tanja., & Klein-Landeck, Michael (2019). *Montessori-Pädagogik: Einführung in Theorie und Praxis*. Freiburg: Herder.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Reyer, Jürgen, & Franke-Meyer, Diana (2016). Räume und Räumlichkeiten in der Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit und des Kindergartens. In Rita Braches-Chyrek, & Charlotte Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S. 163–179). Opladen: Barbara Budrich.
- Rohrmann, Tim (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf.
- Sarbach, Sonja (2011). *Norminventar Kindergarten: Lehr- und Lernmittelliste*. St.Gallen: Pädagogische Kommission I, Kindergarten, Kanton St. Gallen. <https://docplayer.org/11305041-Norminventar-kindergarten-lehr-und-lernmittelliste.html>.
- Stieve, Claus (2013). Differenzen früher Bildung in der Begegnung mit den Dingen: Am Beispiel des Wohnens und seiner Repräsentation im Kindergarten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 91–106.

- Tennhoff, Wiebke, Nentwich, Julia C., & Vogt, Franziska (2014). *Gender in der Kita. Praxisratgeber für Kitaleitungen*. St. Gallen: Universität und Pädagogische Hochschule St. Gallen. www.gender-kita.ch.
- Thorne, Barrie (1992/2007). Girls and Boys Together... But Mostly Apart: Gender Arrangements in Elementary Schools. In James M. Henslin (Ed.), *Life in society* (pp. 115–130). Boston: Pearson (Erstveröffentlichung 1992).
- Van Dieken, Christel, & Rohrmann, Tim (2003). Raum und Räume für Mädchen und Jungen. Angebote und Raumnutzung unter geschlechtsspezifischen Aspekten. *Kindergarten Heute*, 33(1), 26–33.
- Vogt, Franziska (2002). No Ethnography Without Comparison: The Methodological Significance of Comparison in Ethnographic Research. In Geoffrey Walford (Ed.), *Debates and developments in ethnographic methodology* (pp. 23–42). Oxford: JAI und Elsevier Science.
- Vogt, Franziska, Nentwich, Julia C., Poppen, Wiebke, & Schälín, Stefanie (2013). Offiziersmütze und Stöckelschuhe. *Bildung Schweiz*, 10, 42–43.
- Vogt, Franziska & Nentwich, Julia C. (2015). *Gender in der Kita: Veränderung zur Inklusion von Männern gemeinsam gestalten*. Projekt 14-018, unterstützt durch das Eidgenössische Büro für Gleichstellung von Frau und Mann. Projektwebseite: www.gender-kita.ch.
- von der Beek, Angelika (2014). *Bildungsräume für Kinder von null bis drei*. Kiliansroda: Verlag Das Netz.
- Walter-Laager, Catherine (Hrsg.) (2015). *Erfahrungsfelder und Beobachtungspunkte für den Frühbereich*. Zürich: Stadt Zürich. https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/publikationen_broschueren/fruehfoerderung/dossier_erfahrungsfelder.pdf.
- Wasserman, Varda, & Frenkel, Michal (2015). Spatial Work in Between Glass Ceilings and Glass Walls: Gender-Class Intersectionality and Organizational Aesthetics. *Organization Studies*, 36(11), 1485–1505.
- Wilkening, Friedrich (2004). Kindliches Erfassen von Raum und Zeit. *4 bis 8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 12, 14–15.
- Wustmann Seiler, Corina, & Simoni, Heidi (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. <https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/de/publikationen/20/>.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Doing und undoing gender in Interaktionen: Analyse der videogestützten Beobachtung

4

Franziska Vogt

4.1 Interaktionen vermitteln die Bedeutung von Geschlecht

Die Interaktion zwischen Kinderbetreuenden und Kindern ist wesentliches Qualitätsmerkmal für Betreuung und Bildung in Institutionen der frühen Kindheit (Mortensen und Barnett 2015; NICHD 2002). Entsprechend fokussieren Weiterbildungen darauf, Wege der Professionalisierung zu finden, um die Interaktionsqualität zu verbessern (Egert und Dederer 2018). Die Interaktionsqualität in Kitas wird in Studien aus Deutschland (von Suchodoletz et al. 2014) als niedrig bis moderat und in der Schweiz (Perren et al. 2016) als moderat bis gut eingeschätzt. Während Interaktionsqualität zur Förderung der Kinder in Bezug auf verschiedene sozioemotionale und kognitive Aspekte als relevant angesehen wird, ist auch davon auszugehen, dass die Interaktionsqualität in Bezug auf geschlechterreflektierte Pädagogik von Relevanz ist. Dies umso mehr, da Beobachtungsstudien zur Interaktion im Kita-Alltag aufzeigen, dass in Interaktionen zwischen Kinderbetreuenden und Kindern Geschlechtsstereotype verstärkt werden (Chick et al. 2002).

Dieses Kapitel ist eine adaptierte und erweiterte Fassung des Beitrags, der 2015 in der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften erschienen ist: Vogt, F., Nentwich, J. & Tennhoff, W. (2015). Doing und Undoing Gender in Kitas: Eine Videostudie zu den Interaktionen von Kinderbetreuenden mit Kindern. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(2), 227–247. <https://doi.org/10.24452/sjer.37.2.4951>

F. Vogt (✉)
Pädagogische Hochschule St. Gallen, St.Gallen, Schweiz
E-Mail: franziska.vogt@phsg.ch

In der Studie von Chick et al. (2002) wurden Kreissequenzen in einer Kita in den USA beobachtet. Die Codierungen erfassten „gender neutral“, „gender stereotyped“ oder „breaking barriers“, zum Beispiel wenn Erwartungen geäußert wurden, die den Geschlechterstereotypen widersprechen (Chick et al. 2002, S. 150). Anschließend beschrieben sie die Beobachtungen, die als „gender stereotyped“ und als „breaking barriers“ kategorisiert wurden; über die Kategorie „gender neutral“ finden sich im Beitrag nur wenige Hinweise. Themen der Verstärkung von Geschlechterstereotype zeigten sich wie folgt: Jungen erhielten mehr Aufmerksamkeit und verfügten über mehr Kontrolle in der Kreissequenz; Mädchen erhielten Lob für ihre Kleider, ihr Haar und ihr helfendes Verhalten, während Jungen Bemerkungen zu ihrer Größe und ihrer körperlichen Stärke erhielten; die Kinder wurden sprachlich geschlechterdifferenzierend angesprochen, zum Beispiel Mädchen als „Schätzchen“ und Jungen als „Kumpel“; die Kinder selbst wählten geschlechterstereotype Spielzeuge und Aktivitäten; und es wurden ihnen geschlechterstereotype Vorschläge von den Kinderbetreuenden gemacht. Durchbrechen von Geschlechterstereotypen wurde ebenfalls beobachtet: Mädchen erhielten Unterstützung für sportliche Interessen sowie für geschlechtsuntypische und karriereorientierte Berufswünsche und Jungen wurden positiv bestärkt, wenn sie sich traditionell weiblichen Aktivitäten zuwandten. Auch forderten und förderten die Kinderbetreuenden mit ihrer Gruppenführung für Mädchen wie Jungen die gleichen sozialen Kompetenzen (Chick et al. 2002).

Die experimentelle Studie von Brandes et al. (2013) zeigte auf, dass die Gestaltung der Interaktion weniger vom Geschlecht der Kinderbetreuenden, sondern eher vom Geschlecht der Kinder beeinflusst ist. Den Kinderbetreuenden standen für eine 20-minütige Interaktion mit einem Kind je zwei Materialkoffer zum Basteln und Werken zur Verfügung. Die Interaktion wurde videografiert und anschließend mit Ratings eingeschätzt. Während sich nur wenige Unterschiede zwischen den Männern und Frauen zeigten, veränderte sich die Situation jedoch je nachdem, ob in der Sequenz mit einem Mädchen oder einem Jungen interagiert wurde. So sprachen Kinderbetreuende mit Jungen eher sachlich-funktional und mit Mädchen eher über die Beziehung oder Persönliches (Brandes et al. 2013, S. 40) und boten jeweils auch unterschiedliche Materialien an. In diesem kontrollierten Experiment zeigte sich eine differenzielle Gestaltung der Interaktion durch die Kinderbetreuenden abhängig vom Geschlecht des Kindes sowie in Übereinstimmung mit den Geschlechterstereotypen. In Anwendung des Verständnisses von *doing* und *undoing gender* nach Deutsch (2007) zeigt die Gestaltung der Interaktion durch die Kinderbetreuenden ein *doing gender*; sie geht von Geschlechterdifferenz aus und verstärkt diese. Während die Studie von Brandes

et al. (2013) zunächst das Ziel verfolgte zu untersuchen, ob Männer „etwas anderes“ in die Kita einbringen, zeigen die Befunde, dass die Herausforderungen für Kinderbetreuende eher darin liegen, Geschlechterstereotype nicht zu verstärken.

Für die Erforschung der Konstruktion von Geschlecht in Interaktionen in Kitas ist die Dynamik der Geschlechterkonstruktion und die Kontextgebundenheit wichtig. Für die Schule zeigten die Arbeiten von Faulstich-Wieland, Weber und Willems (2004) sowie Breidenstein und Kelle (2003) beispielhaft auf, wie diese Prozesse der Geschlechterkonstruktion dynamisch in spezifische Kontexte eingebettet sind. Für die frühe Kindheit eignet sich der Blick auf das Spiel der Kinder besonders gut, um den dynamischen Prozess der Geschlechterkonstruktion zu fassen. Papadopoulou (2012) betont die Bedeutung des Rollenspiels der Kinder als Aneignung und Interpretation des kulturellen Kontextes. Gildemeister und Robert (2008) beschreiben den Kindergarten als Lebensphase der „rigiden Differenzierungen“, auch im Hinblick auf das Spiel der Kinder im Kindergarten. Kubandt (2020) analysiert kindliche Prozesse des *doing* und *undoing gender* im Spiel der Kinder untereinander. Sie beschreibt die Aushandlungen der Rollen im Rollenspiel insbesondere im von den Kindern so bezeichneten Mutter-Vater-Kind-Spiel und die Aufteilung in Gruppen für ein Bewegungsspiel. Die ethnografisch beobachteten Peer-Interaktionen der Kinder im Spiel zeigen beides, *doing* und *undoing gender*. Hyun und Choi (2004) zeigen, dass Kinder in Bezug auf das Spiel eine Vorstellung der Geschlechterstereotypen haben, gleichzeitig aber auch in ihr Spiel einbeziehen, wie diese verändert und umgedeutet werden könnten.

Für die Erforschung der Konstruktion von Geschlecht im Kita-Alltag kann demnach davon ausgegangen werden, dass Interaktionen zwischen Kinderbetreuenden und Kindern relevant sind, diese häufig Geschlechterstereotype transportieren und damit als *doing gender* verstanden werden können, zugleich aber auch, dass *undoing gender* im Sinn der Betonung nichtstereotyper bzw. die Gleichheit betonender Verhaltensweisen eine Rolle spielt. Geschlechterdifferenz erscheint hinsichtlich des Geschlechts der agierenden Kinderbetreuenden nicht relevant zu sein, jedoch in Bezug auf das Geschlecht des Kindes. Zudem spielt die Interaktion für die Konstruktion von Geschlecht im Kita-Alltag eine wichtige Rolle, ganz besonders im freien Spiel.

4.2 ***Doing und undoing gender*, Dramatisierung und Dethematisierung**

Für die Analyse der Interaktionen schlagen wir vor, die Konzepte des *doing* und *undoing gender* mit Dramatisierung und Dethematisierung zu kombinieren und

auf der Mikroebene des Interaktionsverlaufs systematisch anzuwenden. Die Analyse der Interaktionen zwischen Kinderbetreuenden und Kindern basiert auf dem Verständnis von Geschlecht als einer fluiden kulturellen Ressource, die in Interaktionen episodisch konstruiert wird (Hirschauer 1994; Deutsch 2007) und derer sich Kinder und Betreuende situationsabhängig bedienen oder auch nicht. Nentwich und Kelan (2014) zeigen auf, dass die Wechsel zwischen *doing* und *undoing* schnell und fluide erfolgen. Eine Handlung kann situativ als *doing gender* interpretiert werden, dann aber zum *undoing gender* werden. Demzufolge ist es für die Analyse von *doing* und *undoing gender* in Interaktionen zwischen Kinderbetreuenden und Kindern wichtig, den Verlauf der Handlung situativ und auf der Mikroebene in kleinen Schritten zu analysieren.

In jeglicher Interaktion wird jeweils die Sexkategorie, also die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, erfasst. Zudem besteht die Möglichkeit, entlang dieser Kategorisierung zur Rechenschaft („accountability“) gezogen werden zu können (Hollander 2013; West und Zimmermann 2009). Kinder in der Kita sind jeweils als Jungen oder Mädchen erkennbar und ihre Handlungen werden im Wissen um diese Kategorisierung erfasst. Deutsch (2007) weist auf die Notwendigkeit hin, Handlungen auch hinsichtlich ihrer Übereinstimmung mit den mit der jeweiligen Sexkategorie verbundenen Erwartungen in Abgleich zu bringen. So kann in jeder Interaktion Geschlechterdifferenz betont oder aber herausgefordert werden.

Mit Deutsch (2007) kann *doing gender* als die Betonung der Geschlechterdifferenz gefasst werden, die in der Binarität der Zweigeschlechtlichkeit gefangen ist (Kelan 2010). Dem gegenüber wird *undoing gender* nach Deutsch (2007) als Betonung von Geschlechtergleichheit verstanden, wie auch als Umschrift der Normen und als ein Stören der Unterscheidungspraktiken (Butler 2004).

Die Betonung der Differenz erfolgt durch bestimmte Tätigkeiten, Gesten und Symbole, die im Alltag als Genderismen zur Verfügung stehen (Goffman 1994). Genderismen bezeichnen die institutionalisierten Arrangements der Geschlechter, wie zum Beispiel die nach Geschlechtern differenzierte Berufswahl, Arbeitsteilung oder auch nach Geschlechtern trennende räumliche Einrichtungen. Für die Analyse in Kitas sind entsprechend die Geschlechtercodierungen bei Spielzeugen besonders relevant (Gildemeister und Robert 2008; Rendtdorff 2011). Ebenfalls werden Geschlechtsstereotype, verstanden als kulturell-symbolische Ressourcen (Pickering 2001), durch die in Alltagshandlungen Geschlecht relevant gemacht werden kann, einbezogen. Auch wenn viele Personen heutzutage die in Geschlechterstereotypen transportierte binäre Unterschiedlichkeit der Geschlechter nicht zwingend als leitende Norm akzeptieren, stellen Geschlechterstereotype nach wie vor stabile Wissensbestände dar.

Für die Analyse der Interaktionen in der Kita schlagen wir vor diesem Hintergrund vor, *doing gender* für das Betonen von Geschlechterdifferenz in einer Handlung entlang geltender normativer Erwartungen an ein bestimmtes Geschlecht, ausgedrückt durch den Verweis auf Genderismen oder Geschlechterstereotype, und *undoing gender* für solche Handlungen, die die Geschlechtergleichheit betonen oder die Genderismen und Geschlechterstereotype infrage stellen, stören oder umdeuten, zu verwenden. Als Beispiel: Wenn ein Junge mit Autos spielt, würde dies als dem Geschlechterstereotyp entsprechend eingeschätzt und als *doing gender*, wird ein Mädchen dabei beobachtet, würde dies als dem Stereotyp widersprechend und als *undoing gender* interpretiert.

Aufbauend auf Goffman (1994) und insbesondere Faulstich-Wieland et al. (2004) und ihrer Ausarbeitung des Konzepts der Dramatisierung von Geschlecht im Schulkontext, wird einbezogen, dass Geschlecht in der Dramaturgie einer Interaktion dramatisiert, hervorgehoben, in den Fokus gestellt werden kann. Ebenso, wie Hirschauer (1994) betont, kann Geschlecht nicht nur dramatisiert, sondern auch ruhen gelassen werden. Zwar steht das Wissen über Geschlechterdifferenz als Ressource für (*un*)*doing gender* in allen Situationen zur Verfügung, es kann aber situativ auch ruhen gelassen werden. Hirschauer (1994) verwendet den Begriff der Dethematisierung für ein solches Ruhenlassen. Westheuser (2015, S. 112) unterstreicht in seiner Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten von Hirschauer, dass Dethematisierung nicht unbedingt *undoing gender* bedeutet: „Eine ausbleibende Dramatisierung von Geschlecht kann auch dafür stehen, dass Geschlecht als Kategorisierungsprinzip vorausgesetzt und wirksam ist. [...] Dethematisierung von Geschlecht steht auch hier eher für das Funktionieren der Unterscheidung, ihre Offensichtlichkeit und Banalität, statt für ein Aussetzen ihrer Wirksamkeit“. Dethematisierung und Dramatisierung werden als eine zweite Analysedimension der Interaktionen herangezogen.

Für die Analyse der Interaktionen soll darum nicht nur *doing* und *undoing gender* unterschieden werden, sondern auch im Interaktionsverlauf analysiert werden, ob eine *Dramatisierung* oder aber *Dethematisierung* erfolgt. Alle Kombinationen dieser Dimensionen sind möglich. Beispielsweise kann *undoing gender* dramatisiert werden, indem beispielsweise zu einem Jungen, der mit lackierten Fingernägeln in die Kita kommt, gesagt wird: „Schaut mal, wie schön farbig lackierte Fingernägel Kevin hat, toll!“.

Um die schnellen, situativen Wechsel der Geschlechterkonstruktion in Interaktionen zu erfassen, wird der Interaktionsverlauf auf der Mikroebene in Bezug auf zwei Dimensionen untersucht: *doing* und *undoing gender* sowie *Dramatisierung* und *Dethematisierung*. In den Interaktionen zwischen Kinderbetreuenden und Kindern soll demnach erstens berücksichtigt werden können, wie Geschlecht

als Ressource genutzt und ob Geschlechterdifferenz in Übereinstimmung mit stereotypen Erwartungen betont wird (*doing gender*) oder diesem Wissen widersprochen und Geschlechtergleichheit betont wird (*undoing gender*). In den Interaktionen soll zweitens unterschieden werden, ob das *doing* und *undoing gender* im weiteren Verlauf dramatisiert oder aber dethematisiert wird.

4.3 Videogestützte Analyse der Interaktionen

Um die Relevanz von Geschlecht in den alltäglichen Interaktionen in den Kitas zu untersuchen, wurde ein ethnografisches, videogestütztes Vorgehen gewählt. Im Folgenden wird zunächst das Sample für die videogestützte Ethnografie und danach die Erhebung der Daten und das Vorgehen der Analyse dargestellt. Ziel dieser Analyse ist, *doing* und *undoing gender* in den Alltagsinteraktionen zwischen Kinderbetreuenden und Kindern zu untersuchen und dabei die Möglichkeiten von Dramatisierung und Dethematisierung einzubeziehen.

4.3.1 Stichprobe

Ausgehend von den Interviews mit Kitaleitungen und den Raumanalysen in 20 Kitas wurden vier Kitas ausgewählt, die mindestens einen ausgebildeten männlichen Kinderbetreuer im Team hatten und sich durch unterschiedliche Teamzusammensetzungen, pädagogische Konzepte und Raumgestaltung auszeichneten. Mit diesem kontrastierenden, theoretischen Sampling sollte gewährleistet werden, dass für die ethnografische Beobachtung und Videobeobachtung möglichst unterschiedliche Fälle zur Verfügung stehen. In den Kitas wurden diejenigen Gruppen ausgewählt, in denen je mindestens eine weibliche und eine männliche Betreuungsperson arbeitete. Die Mitarbeitenden und die Eltern der Kinder der ausgewählten Gruppen wurden über die Studie informiert, für die Videoaufnahmen wurden Einverständniserklärungen eingeholt. Kinder, deren Eltern keine Einwilligung zur videogestützten Beobachtung gaben, wurden während der Videografierung in einer anderen Gruppe der Kita betreut.

4.3.2 Design Videostudie

Jede Kita wurde während vier ganzen Tagen besucht, in der Regel je zwei Tage hintereinander über zwei Wochen, bei einer Kita konnten lediglich drei Beobachtungstage stattfinden. Neben den ethnografischen Beobachtungen, die in Protokollen festgehalten wurden, wurde so oft wie möglich mit einer Videokamera das Geschehen aufgenommen. Dabei wurde abwechslungsweise ein Kinderbetreuer oder eine Kinderbetreuerin mit einem Funkmikrofon ausgerüstet und die Kamera folgte deren Tätigkeit möglichst unauffällig aus der Distanz. Das so erhobene Videomaterial im Umfang von 50 Stunden wurde mittels der Software Atlas.ti vollständig analysiert. Für die Analyse der Interaktionen wurden mithilfe des Eventsamplings (Ostrov und Hart 2013) für die Fragestellung relevante und für die Kita typische Sequenzen ausgewählt. Diese Auswahl umfasst kurze, etwa einminütige Interaktionen bis zu längeren, etwa zehninütigen Sequenzen. Für die nicht ausgewählten Sequenzen wurde ein Memo verfasst, das zusammenfassend darstellt, was auf diesen Filmteilen zu sehen ist und warum diese nicht für eine nähere Analyse ausgewählt wurden.

Jede ausgewählte Sequenz wurde in Bezug auf vier Aspekte kategorisiert: (i) *gender* (ii) Interaktion (iii) Raum und Material und (iv) Sozialform und Aktivität. Die verwendeten Kategorien und die Codierregeln sind in Tab. 4.1 aufgeführt.

Für die Überprüfung der intersubjektivität der Auswahl der Sequenzen und ihrer Kategorisierung wurden vier Aufnahmen von mindestens je einer halben Stunde von je einer weiteren Forscherin unabhängig codiert. Die Überprüfung zeigte, dass innerhalb des Forschungsteams ein Konsens zur Auswahl von Sequenzen in Bezug auf *doing* und *undoing gender* bestand. Die Abgrenzung einzelner Sequenzen war unterschiedlich (zum Beispiel genauer Beginn und Ende der Sequenzen); dieser Aspekt ist für die weitere Analyse jedoch nicht relevant. Die Kategorisierung zu Interaktion, Raum und Material und Sozialform und Aktivität erzielte eine sehr hohe Übereinstimmung. Die Zuteilung der Subkategorien betreffend *gender* erwies sich als schwierig, da eine große Fluidität im Moment festzustellen war. Darum wurde in der weiteren Analyse neben der Kategorisierung zu *doing* und *undoing gender* sowie Dethematisierung immer auch ein Memo zu jeder Sequenz geschrieben. Diese Memos bilden eine erste, interpretative Beschreibung der Sequenz hinsichtlich des stattfindenden (*un*)*doing gender*.

Tab. 4.1 Analysekategorien der Videoanalyse für die gesampelte Sequenzen. Grau hinterlegt die für den Datenkorpus der Interaktionsanalyse im freien Spiel verwendeten (Sub-)Kategorien

Kategorie	Subkategorie	Beschreibung, ggf. Codierregel
Gender		Einer Sequenz können mehrere Subkategorien zugewiesen werden. In einem Memo wird zur Sequenz beschrieben, was als <i>doing/undoing</i> und Dethematisierung interpretiert wird. Es wird mindestens eine Gender-Subkategorie vergeben.
<i>Gender</i>	<i>Doing gender</i>	<i>Gender</i> wird stereotypisch, differenzbetonend relevant gemacht, durch Symbolik, Interaktion, Kommunikation auch nur Handlung oder Raum
<i>Gender</i>	<i>Undoing gender</i>	Mit Symbolik, in Interaktion, Kommunikation und Handlungen werden stereotype Geschlechterbilder umgedeutet, verändert, unterwandert oder Gleichheit betont
<i>Gender</i>	Thematisiert	Es wird über <i>gender</i> etwas gesagt, dieser Code wird immer noch mit entweder <i>doing</i> oder <i>undoing</i> doppelt codiert.
<i>Gender</i>	Dethematisierung	<i>Gender</i> wird ruhen gelassen.
Interaktion		Es wird immer eine Interaktionssubkategorie vergeben, in der Regel nur einfach codiert, für neue Interaktionen wird eine neue Sequenz definiert
Interaktion	Erwachsene - Erwachsene	Interaktion Erwachsene - Erwachsene, meistens die Kinderbetreuenden untereinander
Interaktion	Kinderbetreuer - Kind	Interaktion männlicher Kinderbetreuer Kind
Interaktion	Kinderbetreuerin - Kind	Interaktion weibliche Kinderbetreuerin Kind
Interaktion	Forschende - Feld	Interaktion zwischen Forschenden mit jemandem aus dem Feld, meistens Kinderbetreuende. Meistens Gespräche über Pädagogik, Kita-Strukturen, <i>gender</i> (Metaebene)
Interaktion	Kind - Kind	Interaktion zwischen zwei oder mehreren Kindern
Körperkontakt		Körperkontakt wird nur codiert, wenn Körperkontakt zwischen Kinderbetreuenden und Kindern vorkommt. Körperkontakt wird nicht codiert, wenn er nicht vorkommt.
Körperkontakt	diverse	Wenn Körperkontakt codiert wird, aber die anderen Codes nicht zutreffen
Körperkontakt	Hilfe	Hilfestellungen zum Gehen, Klettern und für feinmotorische Aktivitäten
Körperkontakt	Loben	Beispielsweise auf die Schultern klopfen, umarmen
Körperkontakt	Pflege	Pflege, auch An- und Abziehen. Hier wird dann doppelt codiert mit dem Code Sozialform: Pflege, Hygiene oder mit Sozialform: Anziehen.
Körperkontakt	Trösten	Trösten, z. B. über den Kopf streichen, umarmen, halten.
Körperkontakt	Zurechtweisen	Zurechtweisen, z. B. zurückbehalten, festhalten
Raum/Material		Kategorie für Spielorte und Material, muss für jede Sequenz vergeben werden. Raum diverse dient als Rest-Code. Einer Sequenz können mehrere Subkategorien zugewiesen werden.
Raum/Material	Autos, Züge, Baustelle (kleines Rollenspiel, männlich konnotiert)	Wenn mit männlich konnotiertem Material für das kleine Rollenspiel gespielt wird, wie Autos, Züge, Bagger
Raum/Material	Bauecke	Bauecke oder Bauspiel, Bauklötze, Kappla, Lego

(Fortsetzung)

Tab. 4.1 (Fortsetzung)

Kategorie	Subkategorie	Beschreibung, ggf. Codierregel
Raum/Material	diverse andere Räume und Materialien	Räume/Materialien, die nicht in die vorgegebenen Kategorien passen, aber die auch nicht so wichtig sind, dass dafür ein eigener Raumcode geschaffen werden soll. Da bei jeder Sequenz immer ein Raum/Material Code vergeben wird, ist dieser Code der 'Rest'-Code
Raum/Material	draussen	Draussen, Garten, Spielplatz, Wald, unterwegs
Raum/Material	kleines Rollenspiel, diverses	Kleines Rollenspiel, das nicht männlich oder weiblich konnotiert ist
Raum/Material	Küchen/Puppenecke	Wenn in der Ecke mit Küche, Tisch, Bettchen und so weiter gespielt wird und wenn mit Puppen, Puppenwagen gespielt wird
Raum/Material	Malen, Basteln, Werken	Bastelecke oder Werkbank, aber auch wenn Kinder irgendwo malen, basteln oder werken
Raum/Material	Puppenhaus (kleines Rollenspiel, weiblich konnotiert)	Wenn mit weiblich konnotiertem Material für das kleine Rollenspiel gespielt wird, wie Puppenstuben, Little Pet Shop
Raum/Material	Ruhebereich	vor allem für ruhige Ecken (Matratzen, Schleier, Sofa) aber auch für Schlafzimmer möglich
Raum/Material	Spielzimmer	Der gesamte Raum, was nicht eine bestimmte Ecke ist, also auch inklusive Teppiche in der Mitte des Raumes für Spielsituationen
Raum/Material	Tisch	An den Tischen wird gespielt, auch Puzzle, Brettspiele, Experimente
Raum/Material	unstrukturiertes Material	Mit unstrukturiertem Material, z. B. Tücher, Tannenzapfen, Holzabfall, Sand
Raum/Material	Verkleidung, Rollenspiel, grosses	Spiel mit Verkleidung, grosses Rollenspiel, enthält alles, also auch die Stöckelschuhe in der Küchecke (dann doppelcodiert) aber auch Tierhüte, Polizeiverkleidung, Schaffnermütze, Tücher (dann doppelcodiert mit unstrukturiertem Material)
Sozialform		Kategorie für die Sozialform und für die zeitliche Strukturierung im Tagesablauf, sie verortet die Sequenz im Kita-Alltag. Sie muss für jede Sequenz vergeben werden, diverse gilt als Rest-Subkategorie. Einer Sequenz können mehrere Subkategorien zugewiesen werden.
Sozialform	An- und Ausziehen	Phasen in denen Kinder angezogen werden oder sich anziehen. Wenn Kinderbetreuende mithelfen, gemeinsam mit Körperkontakt Pflege codieren
Sozialform	Angeleitet einzeln	Kinderbetreuerin/Kinderbetreuer leitet ein Kind an, z. B. beim Spiel, beim Basteln, beim Buchanschaun, beim Experiment
Sozialform	Angeleitet Gruppe	Kinderbetreuerin/Kinderbetreuer macht mit einer Gruppe von Kindern etwas, z. B. Lied singen, Kreisspiel
Sozialform	Aufräumen, Ordnung herstellen	Kinderbetreuende räumen selber auf oder halten die Kinder dazu an, aufzuräumen
Sozialform	Diverses	Sozialform Restkategorie
Sozialform	Essen	Mittagessen, gemeinsame Zwischenmahlzeiten
Sozialform	Freies Spiel, freie Aktivität	Die Aktivität ist nicht von den Kinderbetreuenden initiiert, wird jedoch möglicherweise von den Kinderbetreuenden

(Fortsetzung)

Tab. 4.1 (Fortsetzung)

Kategorie	Subkategorie	Beschreibung, ggf. Codierregel
		begleitet, es machen auch verschiedene Kinder verschiedenes
Sozialform	Konfliktsituation	Nur wenn die Konfliktsituation auch ein interessantes Potenzial für <i>gender</i> hat oder wenn sie länger ist. Nicht jedes Mal, wenn ein Kind einem andern was wegnimmt, schlägt
Sozialform	Pflege, Hygiene	Händewaschen, Wickeln, wenn Kinderbetreuende mithelfen gemeinsam mit Körperkontakt Pflege codieren
Sozialform	Schlafen, Ruhepausen	Mittagsschlaf bzw. Ruhezeiten

4.3.3 Datenkorpus Videosequenzen

Für die Analyse der Interaktion zwischen Kinderbetreuenden und Kindern wurden aus allen ausgewählten Sequenzen jene 352 ausgewählt, in denen eine Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern stattfindet. Von diesen Sequenzen wurden wiederum diejenigen 151 ausgewählt, die mit den Subkategorien Sozialform freies Spiel/freie Tätigkeit (unabhängig von Raum und Material) codiert wurden. Um sicherzugehen, dass keine Spielsituationen in den verschiedenen Rollenspielecken übersehen wurde, wurde diese Auswahl noch mit insgesamt zwölf Sequenzen ergänzt, die bei den Räumen bzw. Materialien mit einer der Subkategorien Autos und Züge, Bauecke, kleines Rollenspiel diverse, Puppen/Küchenecke, Puppenhaus, Spielzimmer oder Verkleidung großes Rollenspiel (mit jeweils irgendeiner Sozialform) codiert waren. Die meisten dieser zusätzlichen Sequenzen wurden mit der Sozialform Aufräumen codiert, es sind also Interaktionen zwischen Kinderbetreuenden und Kindern am Ende des Rollenspiels. Auf diese Weise konnten der Fokus auf das freie Spiel sichergestellt und zugleich die Spielorte des Rollenspiels vollständig integriert werden.

Aus diesen insgesamt 163 Sequenzen wurden für die weitere Analyse diejenigen Sequenzen aussortiert, die ausschließlich durch die Kinderbetreuenden initiiert wurden. Das verbleibende Sample von 119 Interaktionen bestand damit ausschließlich aus Interaktionen, die durch eine Handlung oder Äußerung eines Kindes begonnen wurde, auf die dann die Kinderbetreuenden reagierten oder nicht reagierten. Aufgrund dieser Auswahl war es uns möglich, *doing* und *undoing gender* in den Interaktionen der Kinderbetreuenden mit den Kindern zu untersuchen.

Tab. 4.2 Datenkorpus für die Analyse

Anzahl Sequenzen	Kinderbetreuer mit Jungen	Kinderbetreuer mit Mädchen	Kinderbetreuerin mit Jungen	Kinderbetreuerin mit Mädchen	Total Sequenzen pro Kita
Kita Gelb	19	10	5	0	34
Kita Rot	7	4	4	9	24
Kita Grün	9	5	2	7	23
Kita Blau	7	14	10	7	38
Total	42	33	21	23	119

Der so erstellte Datenkorpus umfasst 119 Sequenzen, die sich in Bezug auf die Kitas, das Geschlecht der Kinderbetreuenden und das Geschlecht der Kinder, wie in Tab. 4.2 aufgeführt, verteilen.

Es entfallen insgesamt 63 Sequenzen auf Interaktionen mit Jungen und 56 auf Interaktionen mit Mädchen. Es sind mehr Sequenzen mit Kinderbetreuern ($n = 75$) als mit Kinderbetreuerinnen ($n = 44$) im Datenkorpus. Vor allem in Kita Gelb sind die Sequenzen im Datenkorpus ungleich verteilt. Der Kinderbetreuer in Kita Gelb konnte länger gefilmt werden als die Kinderbetreuerin, da diese zugleich Gruppenleiterin und stellvertretende Kitaleiterin war und deswegen die Gruppe auch zwischendurch verließ.

4.3.4 Analyse der Interaktionsverläufe

Für alle 119 ausgewählten Interaktionen haben wir den gesamten Verlauf hinsichtlich des stattfindenden *doing* und *undoing gender*, sowie Dramatisierung und Dethematisierung untersucht. Ausgangspunkt der Analyse ist jeweils die beginnende Handlung oder Äußerung des Kindes in der Interaktion. In einem ersten Schritt wurde entschieden, inwieweit in dieser Handlung die Geschlechterdifferenz durch Geschlechterstereotypen betont wird (*doing gender*) oder diese umgedeutet werden und somit Geschlechtergleichheit betont wird (*undoing gender*). Die Kategorisierung für *doing* und *undoing gender* geschieht in Bezug auf die Erwartungen in Bezug auf das Geschlecht der handelnden Person und des situativen Kontexts (*accountability*; Deutsch 2007; Hollander 2013). Um Tätigkeiten als dem Geschlechterstereotyp entsprechend oder widersprechend einzuteilen, wurden Stereotypenforschung, Analysen der Geschlechtercodierung bei Spielzeug (Rendtdorff 2011) sowie Aussagen aus den Interviews des Forschungsprojekts

mit Kitaleitungen, Kinderbetreuerinnen und -betreuern über geschlechtstypische Erwartungen an Buben und Mädchen beigezogen.

Im zweiten Schritt wird die Reaktion oder Nichtreaktion der Kinderbetreuenden analysiert. In der Analyse des Interaktionsverlaufs wird untersucht, *wie* etwas getan wird. Hier wird zwischen Dramatisierung und Dethematisierung unterschieden. Wird zum Beispiel eine geschlechterdifferenzierende Konnotation der Situation explizit von den Kinderbetreuenden kommentiert, interpretieren wir dies als Dramatisierung, verläuft sie unbemerkt im Hintergrund, ordnen wir sie als Dethematisierung ein. Ebenso können Umdeutung und Herausforderung der Geschlechterstereotypen in den Vordergrund gestellt werden oder nicht zum Thema gemacht werden.

In Situationen, in denen die Kinderbetreuenden mit Dethematisierung reagieren und Geschlecht nicht weiter relevant gemacht wird, ist der Verlauf dieser einzelnen Interaktion abgeschlossen. Wenn die Kinderbetreuenden mit Dramatisierung auf die Passung oder die fehlende Passung zwischen der Handlung und dem Geschlechterstereotyp, jeweils bezogen auf das Geschlecht des Kindes (Faulstich-Wieland et al. 2004) reagieren, wird diese Reaktion im dritten Schritt wiederum in Bezug auf *doing* und *undoing gender* analysiert. Die Kinderbetreuenden haben in der Dramatisierung zwei Möglichkeiten: Sie können mit *doing gender* die Geschlechterstereotypen betonen und einfordern oder sie können mit *undoing gender* eine Handlung bestärken oder einfordern, die den stereotypen Erwartungen entgegenläuft. Anhand der Analyseschritte lassen sich sechs mögliche Interaktionsverläufe unterscheiden (Abb. 4.1). Alle Interaktionen wurden entlang dieser zwei bzw. drei Schritte analysiert und aufgrund der sechs möglichen Interaktionsverläufe codiert.

4.4 Interaktionsverläufe im Spannungsfeld von *doing* und *undoing gender*, Dramatisierung und Dethematisierung

Zur Darstellung der Ergebnisse wird zunächst beschrieben, wie sich die theoretisch entwickelten sechs Interaktionsverläufe im Material zeigen. Dafür wird für jeden Interaktionsverlauf ein Beispiel illustriert. Danach wird die Verteilung der Interaktionsverläufe beschrieben.

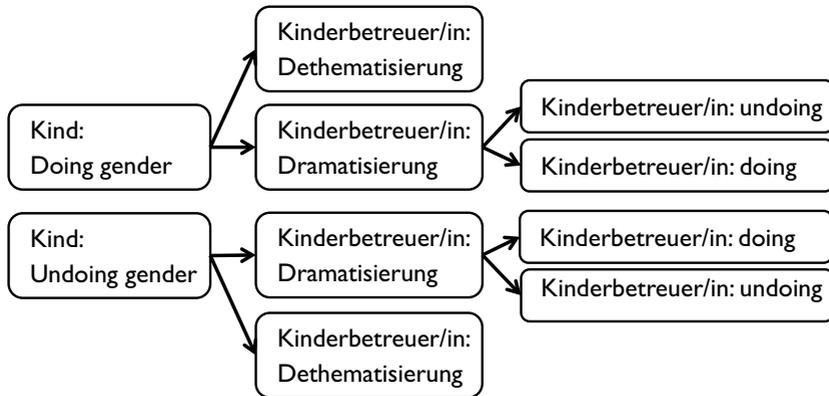


Abb. 4.1 Interaktionsverläufe für die Interaktionen zwischen Kind und Kinderbetreuerin oder -betreuer in Bezug auf *(un)doing gender* und Dramatisierung bzw. Dethematisierung

4.4.1 Kind *doing gender*, Kinderbetreuende Dethematisierung

Dass ein Kind *doing gender* zeigt und die Kinderbetreuenden dies nicht beachten und dies so dethematisiert wird, tritt in sechs der Sequenzen dieses Datenkorpus auf. Häufig folgen hier die Kinderbetreuenden dem Spiel der Kinder oder nehmen hieran teil, ohne jedoch die hierin potenziell liegende geschlechtliche Konnotation aufzugreifen. Als Beispiel hier die Interaktion zwischen einem Kinderbetreuer und einem Jungen während der Freispielphase im Wald:

Der Junge schnitzt mit einem Taschenmesser am Stecken. Der Kinderbetreuer erklärt ihm in Worten, wie er das Messer halten soll, wie er schnitzen kann und welche Regeln für das Schnitzen gelten. (Kita Grün)

Mit dem Taschenmesser zu schnitzen, entspricht einer geschlechterstereotypisch männlichen Tätigkeit. Der Kinderbetreuer geht jedoch auf dieses *doing gender* nicht ein, sondern erklärt die Tätigkeit an sich, wodurch Geschlecht dethematisiert wird.

4.4.2 Kind *doing gender*, Kinderbetreuende Dramatisierung mit *doing gender*

In diese Kategorie fallen 34 Sequenzen. Als Beispiel ein Austausch eines Kinderbetreuers mit einer Gruppe Jungen über Werkzeuge:

Ein Bub hält ein Werkzeug in der Hand, der Kinderbetreuer erklärt, was es ist und wofür es gebraucht wird. Die Buben nehmen Werkzeuge aus der Kiste und spielen damit. Der Kinderbetreuer sagt zu einem Buben: „Da kommt der Baumann!“ (Kita Grün)

Die Dramatisierung und *doing gender* wird hier mit dem Ausdruck „Da kommt der Baumann“ sichtbar, eine Anspielung auf die Kinderserie Bob der Baumeister. Das Beispiel zeigt exemplarisch, wie *gender* in der Spielbegleitung relevant gemacht wird. Dies geschieht häufig durch Zuschreibungen und dem Ausdruck von Erwartungen, was ein Kind ist oder sein könnte. In diesem Fall wird die dem Geschlechterstereotyp entsprechende Aktivität des Jungen, das Bauen, verstärkt, indem dem Jungen die Rolle des Baumanns zugeschrieben wird.

In einem weiteren Beispiel redet die Kinderbetreuerin mit einem Mädchen sehr lange über Mode. Ein hinzukommender Junge wird nicht beachtet und nicht in die Interaktion einbezogen.

Die Kinderbetreuerin sitzt auf einer Bank und hat ein Mädchen auf dem Schoß. Sie trägt ein pinkes T-Shirt, darauf sind Schuhe abgebildet und es gibt einige Applikationen, wie Tüll und Pailletten, dazu einen Schriftzug „Fashion makes me pretty“. Das Mädchen nestelt am T-Shirt der Kinderbetreuerin, sie sagt: „Da sind Schuhe“. Die Kinderbetreuerin präzisiert: „Es sind Ballerinas“. Das Mädchen zählt die Pailletten auf dem T-Shirt. Dann fragt sie, was auf dem T-Shirt steht. Die Kinderbetreuerin übersetzt: „Mode macht mich schön“. (Kita Blau)

Das Beispiel zeigt, wie der sogenannte *gender display* (Goffman 1994) zur Aktivierung der Kategorie Geschlecht beiträgt und damit *doing gender* initiieren kann. *Gender* wird hier dramatisiert: Der Schriftzug wie auch die Kleidung der Betreuerin vermittelt eine stereotypisierende Botschaft, das Mädchen initiiert ein sehr langes Gespräch über das T-Shirt, auf das die Betreuerin fokussiert bleibt. Das Mädchen sitzt insgesamt während 25 min auf dem Schoß der Betreuerin, andere im Raum anwesende Kinder werden nicht beachtet und nicht einbezogen. Die geschlechterstereotypen Inhalte werden durch die genaue Bezeichnung der Schuhe und durch die Übersetzung von „fashion makes me pretty“ dramatisiert.

Die Aussage „Mode macht mich schön“ wird von der Betreuerin weder diskutiert noch infrage gestellt.

4.4.3 Kind *doing gender*, Kinderbetreuende Dramatisierung mit *undoing gender*

In dieser Kategorie befinden sich 14 Sequenzen, in denen dem mit stereotypen Erwartungen konformen Verhalten der Kinder mit einem dramatisierenden *undoing gender* der Betreuenden begegnet wird. Als Beispiel dient die Begleitung des Kinderbetreuers bei einer Aktivität auf einer Leiter:

Ein Mädchen und ein Junge klettern auf einer eigens errichteten Bogenleiter im Spielzimmer. Das Mädchen steigt vorsichtig auf der Leiter nach vorn, um dann hinunterzuklettern. Der Junge ist schon hinuntergeklettert und sagt zum Mädchen: „Hast du Angst?“ Der Kinderbetreuer sagt zum Jungen: „Nein, sie will es anders“. (Kita Rot)

Hier wird eine geschlechtsstereotype Deutung eines Kindes vom Kinderbetreuer thematisiert und umgedeutet und damit dramatisiert. Er greift die Interpretation des Jungen auf, indem er seiner geschlechterstereotypen Interpretation widerspricht und eine alternative Interpretation des vorsichtigen Verhaltens des Mädchens anbietet. Wie Giess-Stüber, Voss und Petry (2003) aufzeigen, gibt es geschlechterdifferenzierende Erwartungen und Hilfestellungen in der frühkindlichen Bewegungsförderung, die unter anderem Ängstlichkeit eher mit Mädchen in Verbindung bringen. *Doing* und *undoing gender* der Bewegungserziehung in der frühen Kindheit ist jedoch noch kaum untersucht (Gramespacher und Voss 2019).

In dieser Kategorie finden sich auch einige Sequenzen, in denen Jungen aufgefordert werden, nicht wild und laut zu spielen, sondern ruhig zu sein. Die Reaktion auf das wilde Spiel mit der Betonung von Ordnungen, seien es Zeitordnungen oder Raumordnungen, kann als eine Betonung von „hausfraulicher Weiblichkeit“ interpretiert werden (Rabe-Kleberg 2003; Kap. 5). Nachdem nun drei Verläufe beschrieben wurden, die von einem *doing gender* des Kindes ausgehen, folgen nun die drei Interaktionsverläufe, bei denen ein *undoing gender* des Kindes am Anfang steht.

4.4.4 Kind *undoing gender*, Kinderbetreuende Dramatisierung mit *doing gender*

In dieser Kategorie befinden sich insgesamt 14 Sequenzen. Als Beispiel dient eine Sequenz, bei der mehrere Jungen in der Puppenecke spielen. In der Puppenecke hat es unter anderem Stöckelschuhe als Requisiten.

Ein Junge sitzt neben dem Kinderbetreuer am Boden und zieht Stöckelschuhe an. Der Kinderbetreuer sagt zu ihm: „Sieht lustig aus. Bist du s’Fräulein?“ Junge: „Nein!“
 Kinderbetreuer: „Mit den Stöckelschuhen... Bist du das Mami?“ Junge: „Tim ist das Mami“. (Kita Gelb)

Die Handlung des Jungen, Stöckelschuhe anzuziehen, wird als *undoing gender* interpretiert. Der Kinderbetreuer weist in seiner Aussage auf die Diskrepanz zwischen Handlung und geschlechtsstereotypen Erwartungen hin und bietet dem Jungen weibliche Rollen, „Fräulein“ und „Mami“, an. Im vorgestellten Interpretationsrahmen kann die Reaktion des Kinderbetreuers als Dramatisierung gelesen werden; der Umstand, dass hier die Nichtpassung von symbolischem Geschlecht der Handlung und Geschlecht des Kindes mit einem weiblichen Rollenangebot versehen wird, qualifiziert sie als *doing gender*. Die Geschlechterordnung wird mit dem passenden weiblichen Rollenangebot durch den Kinderbetreuer eingefordert.

4.4.5 Kind *undoing gender*, Kinderbetreuende Dramatisierung mit *undoing gender*

In dieser Kategorie gibt es 40 Sequenzen, in denen die nicht dem Stereotyp entsprechenden Aktivitäten der Kinder durch die Reaktion der Kinderbetreuerinnen verstärkt werden. Im folgenden Beispiel unterstützt die Kinderbetreuerin das nichtstereotype Rollenspiel eines Mädchens:

Das Mädchen kommt zur Kinderbetreuerin und sagt, dass der Bauhelm kaputt sei. Die Kinderbetreuerin geht mit ihr zur Puppenecke zurück und sagt, es hätte noch einen andern. Sie finden einen Polizeihut, den das Mädchen haben möchte. Der erste Polizeihut ist zu groß, sie nimmt den zweiten und gibt den anderen der Kinderbetreuerin, die ihn auch aufsetzt. Die Kinderbetreuerin hilft dem Mädchen beim Anziehen der Jacke und sagt: „Jetzt bist du eine Polizistin“. (Kita Rot)

Die Kinderbetreuerin unterstützt das Vorhaben des Mädchens, eine nicht geschlechterstereotype Rolle zu spielen und bietet ihr mit der Zuschreibung „Polizistin“ auch eine Rolle zur Identifikation an.

4.4.6 Kind *undoing gender*, Kinderbetreuende Dethematisierung

Bei diesen Sequenzen reagieren die Kinderbetreuerin oder der Kinderbetreuer nicht auf das vom Kind gezeigte geschlechtsuntypische Verhalten. Insgesamt sind elf Sequenzen in dieser Kategorie. Als Beispiel dient die folgende auf einer im Freien zum Spielen eingerichteten Baustelle stattfindende Interaktion:

Auf der Baustelle sitzt ein kleines Mädchen neben der Kinderbetreuerin und sägt, die Kinderbetreuerin beachtet es nicht, sie redet mit den Jungen, die auch sägen. (Kita Grün)

Das Mädchen beschäftigt sich mit einem Werkzeug, das der geschlechtsstereotypen Erwartung widerspricht und darum als *undoing gender* interpretiert werden kann. Dies wird jedoch weder kommentiert noch anderweitig besonders beachtet.

Zusammenfassend zeigt sich in den Interaktionsverläufen, dass *gender* in der Kita in sehr unterschiedlicher Art und Weise relevant gemacht wird. Das Verhalten der Kinder kann den aufgrund der Sexkategorisierung des Kindes bestehenden stereotypen Erwartungen entweder entsprechen oder aber zuwiderlaufen. Diese Unterschiede haben wir *doing* und *undoing gender* eingeordnet. Die an der Interaktion beteiligten Kinderbetreuenden können nun auf das gezeigte Verhalten eingehen – oder aber es im Hintergrund ruhen lassen, sie dramatisieren oder dethematisieren. Wenn die Kinderbetreuenden darauf eingehen, dramatisieren, geschieht dies wiederum entweder mit *doing* oder *undoing gender*, indem sie Geschlechterdifferenz betonen oder einfordern oder Geschlechtergleichheit sowie das Umdeuten und Stören der Geschlechterordnung unterstreichen. Nachdem wir die verschiedenen Verlaufsmöglichkeiten zunächst beschrieben haben, geben wir nun einen Überblick über die in den Interaktionsverläufen entstehenden Muster in Abhängigkeit des Kontexts der Kita sowie des Geschlechts von Kinderbetreuenden und Kindern.

4.4.7 Überblick zur Verteilung der Interaktionsverläufe

Die Tab. 4.3 gibt einen Überblick über die Kategorien in Bezug auf die Kitas, in Bezug auf das Geschlecht der Kinderbetreuenden und in Bezug auf das Geschlecht der beteiligten Kinder.

Die Ergebnisse zeigen, dass insgesamt diejenigen Interaktionsverläufe häufiger sind, bei denen die Kinderbetreuenden das Verhalten der Kinder verstärken, sei es in der Verstärkung des geschlechteruntypischen Verhaltens (Kind *undoing gender*, Betreuende Dramatisierung mit *undoing gender*, 40 Sequenzen) oder in der Verstärkung des geschlechterstereotypischen Verhaltens (Kind *doing gender*, Betreuende Dramatisierung mit *doing gender*, 34 Sequenzen). Wenn die Interaktionsverläufe nach dem Geschlecht des beteiligten Kindes analysiert werden, zeigt sich, dass mehr Interaktionen der Mädchen mit einem *undoing gender* beginnen, während die Interaktionen der Jungen etwas häufiger mit einem *doing gender* ihren Anfang nehmen. In Bezug auf das Geschlecht der Kinderbetreuenden zeigt sich, dass Männer einen etwas höheren Anteil für den Interaktionsverlauf *undoing gender*, Dramatisierung, *undoing gender* aufweisen. Diese Ergebnisse können jedoch nicht als Schlussfolgerungen über Unterschiede im Verhalten von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen im Beruf der Kinderbetreuung interpretiert werden, die Datenbasis ist zu gering.

Die Verteilung in Tab. 4.3 zeigt zudem, dass es Unterschiede zwischen den untersuchten Kitas gibt. Die Abb. 4.2 visualisiert die unterschiedlichen Muster.

Während die in Kita Gelb, Grün und Blau analysierten Interaktionen alle einen ähnlichen Verlauf zeigen, mit den beiden Spitzen bei der Verstärkung von *doing gender* wie auch von *undoing gender*, zeigt sich bei Kita Rot ein anderes Bild. Es ist hier die Verstärkung von *doing gender* sehr wenig ausgeprägt, hingegen die Verstärkung von *undoing gender* viel mehr als in den anderen Kitas. Diese unterschiedlichen Muster wie auch unsere ethnografischen Beobachtungen legen nahe, dass in den Interaktionen im pädagogischen Alltag der Kitas Unterschiede in den pädagogischen Konzepten vorliegen müssen, die sich auch in der Organisationskultur niederschlagen.

4.5 Analyse von (*un*)*doing gender* in pädagogischen Interaktionen mit Einbezug von Dramatisierung und Dethematisierung

Im Folgenden werden zunächst die forschungsmethodische Vorgehensweise in Hinblick auf ihre Beschränkungen reflektiert sowie die Herausforderungen und

Tab. 4.3 *Doing gender, undoing gender*, Dethematisierung und Dramatisierung in Bezug auf die Organisation, das Geschlecht der Betreuenden und das Geschlecht der Kinder

	Kind <i>doing gender</i> ; Betreuende Dethematisierung	Kind <i>doing gender</i> ; Betreuende Dramatisierung mit <i>doing gender</i>	Kind <i>doing gender</i> ; Betreuende Dramatisierung mit <i>undoing gender</i>	Kind <i>undoing gender</i> ; Betreuende Dramatisierung mit <i>undoing gender</i>	Kind <i>undoing gender</i> ; Betreuende Dethematisierung
Total pro Kategorie	6	34	14	40	11
Kita					
Kita Gelb	1 (3 %)	10 (30 %)	5 (15 %)	4 (12 %)	4 (12 %)
Kita Rot	2 (8 %)	1 (4 %)	3 (13 %)	4 (17 %)	6 (25 %)
Kita Grün	2 (9 %)	9 (39 %)	2 (9 %)	2 (9 %)	1 (4 %)
Kita Blau	1 (3 %)	14 (37 %)	4 (11 %)	4 (11 %)	0 (0 %)
Kinderbetreuende					
Männlich	3 (4 %)	22 (29 %)	9 (12 %)	6 (8 %)	5 (7 %)
Weiblich	3 (7 %)	12 (27 %)	5 (11 %)	8 (18 %)	6 (14 %)
Kind					
Junge	3 (5 %)	23 (37 %)	10 (16 %)	4 (6 %)	5 (8 %)
Mädchen	3 (5 %)	11 (20 %)	4 (7 %)	10 (18 %)	6 (11 %)

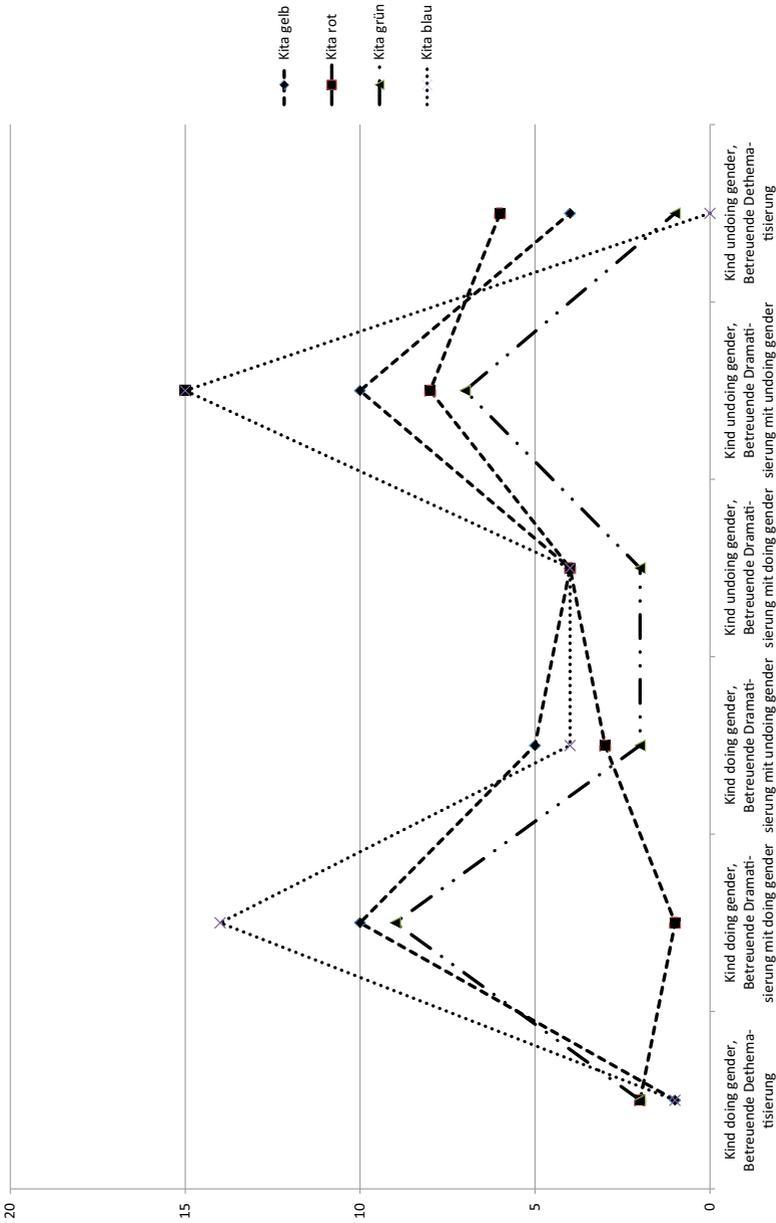


Abb. 4.2 Muster der Interaktionsverläufe in Bezug zur Kita

Chancen in theoretischer Sicht beleuchtet. Die Diskussion schließt mit Überlegungen zur Relevanz für die Praxis.

Für die Untersuchung der Interaktionen zwischen Kinderbetreuenden und Kindern in Bezug auf *doing* und *undoing gender* wurde die videogestützte Ethnografie genutzt. Die Videoaufnahmen waren eingebettet in die ethnografische Forschungsstrategie, es fanden zuerst Beobachtungen und Gespräche statt, sodass die Anwesenheit der Forschenden alltäglicher wurde. Trotzdem ist die Situation durch die Aufnahme, die Präsenz der Kameras und Knopfmikrofone ungewohnt, was die Interaktionen beeinflussen kann (Reh 2012). Das gesamte Videomaterial wurde gesichtet und mit den ethnografischen Notizen verglichen. Es wurden Sequenzen ausgewählt, in denen sich *doing gender* oder *undoing gender* zeigen, und Sequenzen, die für die jeweilige Alltagspraxis der Kita passend sind. In der Intercodierung innerhalb des Forschungsteams bestand diesbezüglich eine gute Übereinstimmung. Es ist jedoch eine der Beschränkungen des Vorgehens mit Event-Sampling, dass die Auswahl der Sequenzen für den Datenkorpus die nachfolgende Analyse beeinflusst.

Die hier analysierten Interaktionsverläufe beginnen mit einer Aktivität oder Aussage des Kindes und umfassen die darauffolgende Reaktion der Kinderbetreuenden. Der weitere Verlauf wird nicht mehr analysiert. Die Kinder interpretieren die Reaktion möglicherweise aufs Neue, widersprechen oder erleben eine Verstärkung ihres Tuns. Interaktionen und Interpretationen können zu einem anderen Zeitpunkt wieder aufgegriffen und umgedeutet werden. Insofern wird mit der hier vorgestellten Analyse eine Beschreibung der Mikroanalyse von Interaktionen vorgelegt, die jedoch die längerfristigen Verläufe nicht beachtet. Als weitere Einschränkung ist zu erwähnen, dass das hier gewählte Vorgehen keine Einblicke in die Überlegungen und Überzeugungen der Kinderbetreuenden für die gezeigte Reaktion gibt (Sandström et al. 2013). Dafür wäre eine Erweiterung des Designs in Richtung „stimulated recall“ geeignet (Messmer 2015).

Die Analyse der Interaktionsverläufe ermöglicht hingegen, *doing* und *undoing gender* sowie Dramatisierung und Dethematisierung in den Alltagspraktiken der Kita zu fassen und damit die Fluidität (Nentwich und Kelan 2014) und das ständige Wechseln des Relevantwerdens von *gender* in der Kita zu berücksichtigen. Durch die Analyse der beiden Dimensionen *doing/undoing gender* und *Dramatisierung/Dethematisierung* gelingt es, diese Wechsel präziser zu fassen, die situative Realisierung Schritt für Schritt nachzuvollziehen und damit die aus der Interaktion entstehenden Verläufe dieser kurzen Sequenzen auf der Mikroebene zu fassen. Die Analyse ermöglicht einen Einblick darin, wie das Tun von *gender* in der Alltagspraxis vor sich geht, wie Geschlecht als kulturelle Ressource von

den Kindern und Kinderbetreuenden genutzt oder ruhen gelassen, verstärkt oder unterlaufen wird.

Die detaillierte Analyse der Interaktionsverläufe zwischen Kindern und Kinderbetreuenden zeigt auf, wie Geschlecht als kulturelle Ressource in den pädagogischen Alltagsinteraktionen in der Kita relevant gemacht wird. Insbesondere die Verwendung der verschiedenen Perspektiven auf *(un)doing gender* hat sich für die Analyse der Interaktionsverläufe als fruchtbar erwiesen. Während die Konzeption Deutschs, zwischen *doing* und *undoing* anhand der Betonung von Differenz oder Gleichheit zu unterscheiden, ermöglichte, einzelne Handlungen zuzuweisen, erlaubte uns die Analyse der Dramatisierung und Dethematisierung, die Dynamik der Interaktion einzubeziehen. Für die Analyse im Forschungsprojekt ist diese klare Zuordnung von *doing* und *undoing gender* auf der Mikroebene des Interaktionsverlaufs sinnvoll, auch wenn dabei die in den Geschlechtsstereotypen verankerten und allgemein geteilten Wissensbestände durch die Zuweisung fortgeführt werden, was als Reifikation kritisiert werden könnte. Nur durch die sehr detaillierte Analyse der Interaktionen, die mehrere Schritte im Verlauf auseinanderhält und die Interpretationen expliziert, können die Geschlechterkonstruktionen und Umdeutungen im Kontext der Kita in den Blick genommen werden.

Die Unterscheidung zwischen dem Verhalten der Kinder und der Reaktion der Kinderbetreuenden im Interaktionsverlauf gibt beispielhaft Einblick, wie Kinderbetreuerinnen und Kinderbetreuer mit ihren situativen Reaktionen auf die Nutzung der kulturellen Ressource Geschlecht durch die Kinder diesen wiederum verschiedene Spielarten von Geschlecht vermitteln. *Doing* und *undoing gender* werden subtil im Alltag verstärkt oder aber nicht beachtet. Es kann vermutet werden, dass die Kinder auch auf diese Art und Weise die Normativität der Geschlechterordnung erfahren, ohne dass diese mit Sanktionen durchgesetzt werden würde (Maihofer 2002). Welche Wirkungen *doing* und *undoing gender* sowie Dramatisierungen und Dethematisierungen im pädagogischen Handeln der Kinderbetreuenden auf die Kinder haben, kann in dieser Studie nicht empirisch analysiert werden. Überlegungen darüber, welche Wirkungen dieses Verhalten hat, stützen sich auf theoretische Grundlagen.

Im Sinn der Förderung der Gleichstellung werten wir es als positiv, dass die Kinder nicht explizit für geschlechteruntypisches Verhalten mit Hinweisen wie „du bist ein Junge du solltest x tun“ oder „ein Mädchen tut y nicht“ kritisiert werden. Auch reagieren die Kinderbetreuenden auf *undoing gender* häufig bestärkend mit Dramatisierung und *undoing gender* und weniger häufig durch Dramatisierung und *doing gender*. Dies könnte als Beitrag zur Förderung der Gleichstellung der

Geschlechter gewertet werden, da eindeutige Zuordnungen von Verhaltensweisen oder Eigenschaften nicht klar einem bestimmten Geschlecht zugewiesen werden.

Insgesamt zeichnet sich bei drei der Kitas das Muster der Interaktionen dadurch aus, dass das, was die Kinder einbringen, sei es *doing* oder *undoing gender*, aufgenommen und verstärkt wird. Weniger häufig wird dem *doing gender* eines Kindes ein *undoing gender* in der Reaktion der Kinderbetreuenden entgegengesetzt. Dies steht möglicherweise in Zusammenhang mit den pädagogischen Überzeugungen der Kinderbetreuenden. Die Betonung des freien Spiels kann auch dazu führen, dass eine aktive Beteiligung der Kinderbetreuenden als negativ angesehen wird und Gesprächsanlässe, die das Relevantmachen von Gleichstellung im Alltag bieten würden, nicht genutzt werden. Dass sich die Kinderbetreuenden stark daran orientieren, was die Kinder einbringen und dies verstärken, sei es nun den geschlechtsstereotypen Erwartungen entsprechend oder aber widersprechend, lässt die Vermutung zu, dass es für eine geschlechterreflektierende Praxis alltagsnahe Trainings und Reflexion bräuchte, die zudem auf ihre Wirkung hin untersucht werden müssten. Wissenschaftliche Interventionsstudien zur Wirkung einer geschlechterreflektierenden Praxis in der frühen Kindheit fehlen jedoch bisher.

Die Muster der Interaktionsverläufe unterscheiden sich zwischen den Kitas. Während in drei Kitas jeweils das von den Kindern Eingebraachte verstärkt wird, scheint in Kita Rot ein deutlicherer Schwerpunkt auf der Verstärkung des *undoing gender* zu liegen. Das hier vorliegende Muster zeigt ein weniger häufiges Verstärken von *doing gender*, bei einer häufigeren Verstärkung von *undoing gender* der Kinder. Auch zeigen die Kinder in Kita Rot insgesamt weniger *doing gender*, d. h. sie engagieren sich weniger in geschlechterstereotypen Aktivitäten. Möglicherweise liegt hier eine Wechselwirkung vor und die Kinder fühlen sich in Kita Rot stärker ermutigt, nicht geschlechterstereotyp zu spielen. Auch in anderen Bereichen unserer Analyse zeigt sich, dass Kita Rot eher ein *undoing gender* ermöglicht und *doing gender* abschwächt. In der Analyse der Räume fiel auf, dass sich Kita Rot in der Raumgestaltung von anderen Kitas unterscheidet: Kita Rot hat keine räumlich getrennten Bauecken und Puppenstuben eingerichtet, die Verkleidungen bieten weiblich und männlich konnotierte Rollen an und die Kita legt Wert auf unstrukturiertes Material und Materialien zum Forschen und Entdecken. Es ist darum auch denkbar, dass diese geschlechterreflektierende Gestaltung der Räume dazu führt, dass die Kinder insgesamt weniger geschlechterstereotypische Spielaktivitäten wählen und wiederum weniger Interaktionen erfolgen, die von einem *doing gender* des Kindes ausgehen, das dann mit einer Dramatisierung der Kinderbetreuenden beantwortet werden könnte. Dass unterschiedliche Muster der Interaktionsverläufe zwischen Kita Rot und den anderen Kitas möglich

sind, deutet auf die Bedeutung der pädagogischen Konzepte und deren organisationskultureller Umsetzung für die geschlechterreflektierende Praxis in Kitas hin.

In der Videoanalyse der Interaktionen wurde deutlich, dass die Kinder sowohl *doing* als auch *undoing gender* zeigen; die Kinderbetreuenden reagieren darauf mit Dramatisierung oder Dethematisierung. Insgesamt verstärken sie jedoch häufiger das von den Kindern ausgehende Verhalten. Eine geschlechterreflektierende Praxis könnte Kinderbetreuende motivieren, vermehrt darauf zu achten, *doing gender* nicht zu dramatisieren, sondern zu dethematisieren, und *undoing gender* entweder zu bestärken oder nicht zu beachten; wichtig ist auch, auf nicht geschlechterstereotype Handlungen, also auf *undoing gender*, nicht dramatisierend zu reagieren und mit *doing gender* ein geschlechterstereotypenkonformes Verhalten einzufordern. Die hier vorgelegte Mikroanalyse der Interaktionsverläufe wurde von der Autorin im Kontext von Weiterbildungen eingesetzt. Kinderbetreuende und weitere Pädagoginnen und Pädagogen nutzen sie zur gemeinsamen Reflexion der pädagogischen Praxis. Die Pädagoginnen und Pädagogen bringen eine Beobachtung aus dem Kita-Alltag ein, sie beschreiben die Handlung oder das Verhalten eines Kindes sowie die Reaktion der Kinderbetreuenden. Gemeinsam wird herausgearbeitet, wie die Interaktion dem Verlaufsschema gemäß anders verlaufen könnte, wie dadurch *doing* und *undoing gender* sowie Dramatisierung und Dethematisierung anders verlaufen. Als Beispiel sei die Situation mit dem Jungen und den Stöckelschuhen (Kind *undoing gender*) weitergedacht: Der Kinderbetreuer könnte nichts dazu sagen (Dethematisierung). Er könnte eine Dramatisierung und *undoing gender* machen, in dem er beispielsweise sagt: „Toll, wenn du lernst, mit Stöckelschuhen zu gehen!“. Die Reflexion über Varianten der Interaktionsverläufe macht es für die Kinderbetreuenden nachvollziehbarer, wie fluide und situativ *doing gender* und *undoing gender* geschieht und wie Interaktionen Geschlechterstereotype stärken oder schwächen können. Indem das Schema der Interaktionsverläufe die Wahl zwischen *doing* und *undoing gender* sowie zwischen Dramatisierung und Dethematisierung bewusst macht, zeigt es den pädagogischen Handlungsspielraum für eine geschlechterreflektierende Praxis auf.

Literatur

Brandes, Holger, Andrä, Markus, Röseler, Wenke, & Schneider-Andrich, Petra (2013). Männer in Kitas – Was machen sie anders und wie profitieren die Kinder von ihnen? Ergebnisse

- aus der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Männern und Frauen. *Frühe Kindheit*, 16(5), 38–43
- Breidenstein, Georg, & Kelle, Helga (2003). *Mädchen und Jungen und Kinder – Kontexte der Geschlechterunterscheidung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Butler, Judith (2004). *Undoing Gender*. Routledge: London.
- Chick, Kay A., Heilman-Houser, Rose Anne, & Hunter, Maxwell W. (2002). The Impact of Child Care on Gender Role Development and Gender Stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 149–154.
- Deutsch, Francine M. (2007). Undoing Gender. *Gender & Society*, 21(1), 106–127.
- Egert, Franziska, & Dederer, Verena (2018). *Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/metaanalyse_interaktionsqualität_egert_dederer_2018_final.pdf.
- Faulstich-Wieland, Hannelore, Weber, Martina & Willems, Katharina (2004). *Doing gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa.
- Gildemeister, Regine, & Robert, Günther (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive: Interaktion—Institution—Biografie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, Erving (1994). Das Arrangement der Geschlechter. In Hubert A. Knoblauch (Hrsg.), *Interaktion und Geschlecht* (S. 105–158). Frankfurt: Campus Verlag.
- Gramespacher, Elke, & Voss, Anja (2019). Geschlecht in der frühkindlichen Bewegungsbildung—eine vernachlässigte Dimension! *Frühe Bildung*, 8(2), 117–119
- Gieß-Stüber, Petra, Voss, Anja & Petry, Karen (2003). GenderKids – Geschlechteralltag in der frühkindlichen Bewegungsförderung. In Ilse Hartmann-Tews, Petra Gieß-Stüber, Marie-Louise Klein, Christa Kleindienst-Cachay, & Karen Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 69–108). Opladen: Leske + Budrich.
- Hyun, Eunsook, & Choi, Dong Haw (2004). Examination of Young Children’s Gender-Doing and Gender-Bending in their Play Dynamics: A Cross-Cultural Exploration. *International Journal of Early Childhood*, 36(1), 48–64.
- Hirschauer, Stefan. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668–692.
- Hollander, Jocelyn A. (2013). “I Demand More of People” Accountability, Interaction, and Gender Change. *Gender & Society*, 27(1), 5–29.
- Kelan, Elisabeth K. (2010). Gender Logic and (Un)doing Gender at Work. *Gender, Work and Organization*, 17(2), 174–194.
- Kubandt, Melanie (2020). Die Vielfalt und Varianz geschlechtlicher Praktiken. Zum Mehrwert ethnographischer Forschungszugänge in der Kindertageseinrichtung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15(1), 5–20.
- Maihofer, Andrea (2002). Geschlecht und Sozialisation. Eine Problemskizze. *Erwägen, Wissen, Ethik, EWE (vormals EuS)*, 13(1), 13–26.
- Messmer, Roland (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1).
- Mortensen, Jennifer A., & Barnett, Melissa A. (2015). Teacher–Child Interactions in Infant/Toddler Child Care and Socioemotional Development. *Early Education and Development*, 26(2).

- Nentwich, Julia C., & Kelan, Elisabeth K. (2014). Towards a Topology of 'Doing Gender': An Analysis of Empirical Research and its Challenges. *Gender, Work and Organization*, 21(2), 121–134.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child-Care Structure – Process – Outcome: Direct and Indirect Effects of Child Care Quality on Young Children's Development. *Psychological Science*, 13, 199–206.
- Ostrov, Jamie M. & Hart, Emily J. (2013). Observational Methods. In Todd D. Little (ed.), *The Oxford Handbook of Quantitative Methods. Vol. 1: Foundations* (S. 285–303). Oxford: Oxford University Press.
- Papadopoulou, Marianna (2012). The Ecology of Role Play: Intentionality and Cultural Evolution. *British Educational Research Journal*, 38(4), 575–592.
- Perren, Sonja, Frei, Doris, & Herrmann, Sandra (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, 5(1), 3–12.
- Pickering, Michael (2001). *Stereotyping: The Politics of Representation*. New York: Palgrave.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Reh, Sabine (2012). Mit der Videokamera beobachten. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 151–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rendtorff, Barbara (2011). Was Kinder spielen, wenn sie spielen – geschlechtstypische Aspekte im kindlichen Spiel. In Marcel Klaas, Alexandra Flügel, Rebecca Hoffmann, & Bernadette Bernasconi (Hrsg.), *Kinderkultur(en)* (S. 71–83). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sandström, Margareta, Stier, Jonas & Sandberg, Annette (2013). Working with Gender Pedagogics at 14 Swedish Preschools. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 123–132.
- Suchodoletz, Antje von, Fäsche, Anika, Gunzenhauser, Catherine, & Hamre, Bridget K. (2014). A Typical Morning in Preschool: Observations of Teacher-Child Interactions in German Preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509–519.
- West, Candace, & Zimmerman, Don H. (2009). Accounting for Doing Gender. *Gender and Society*, 23(1), 112–122.
- Westheuser, Linus (2015). Männer, Frauen und Stefan Hirschauer. Undoing gender zwischen Praxeologie und rhetorischer Modernisierung. *GENDER-Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7(3), 109–125.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





(Un)doing gender in organisationalen Rhythmen und Routinen

5

Julia C. Nentwich

5.1 Bildung und Betreuung: Ideale guter Kinderbetreuung

Gute Kinderbetreuung soll heute bilden *und* betreuen (Vogt 2015). Kitas übernehmen nicht nur die Betreuung der Kinder während der Berufstätigkeit der Eltern, sie haben auch einen Bildungsauftrag. Dies zeigt sich einerseits in Curricula, andererseits in Programmen und Qualitätsinitiativen. Im Orientierungsrahmen (Wustmann et al. 2012), einem gesamtschweizerischen Curriculum, werden Bildung, Erziehung und Betreuung als gleich wichtig und ineinander verzahnt dargestellt. Das Curriculum der Stadt Zürich für den Frühbereich nennt Erfahrungsfelder, die den Bildungsbereichen oder Fächern entsprechen (Walter-Laager 2015). Mit Programmen wie „infans“ (Andres und Laewen 2011) oder dem Netzwerk „Bildungskrippen“ (bildungskrippen.ch) werden Kinderbetreuerinnen und -betreuer darin weitergebildet, die Bildungsprozesse der Kinder zu dokumentieren. Das Qualitätslabel QualiKita setzt auf die Wichtigkeit von sowohl Betreuung als auch Bildung (QualiKita 2014).

Diese Entwicklung ist neu, Kindertagesstätten wurden die längste Zeit nahezu ausschließlich hinsichtlich ihrer Betreuungsaufgabe diskutiert. So zeigte eine Analyse des Mediendiskurses (Lanfranchi und Schrottmann 2004, S. 10), dass

Bei diesem Kapitel handelt es sich um eine aus dem Englischen übersetzte und grundlegend überarbeitete Fassung von Nentwich, Vogt & Tennhoff (2016). Care and education? Exploring the gendered rhythms and routines of childcare work. In B. Liebig, B. Sauer, & K. Gottschall (Eds.), *Gender equality in context: Policies and practices in Switzerland* (S. 217–237).

J. C. Nentwich (✉)
Universität St. Gallen, St. Gallen, Schweiz
E-Mail: julia.nentwich@unisg.ch

zumeist der gesellschaftliche und wirtschaftliche Nutzen der durch die Betreuung in der Kita ermöglichten Erwerbstätigkeit der Mütter betont wird und weniger der pädagogische Nutzen, der für die Kinder entsteht. Diese Betonung der Betreuung macht sich auch in den heutigen regulatorischen Anforderungen bemerkbar. Sowohl die nationalen gesetzlichen Grundlagen wie auch die vom Dachverband Kibesuisse empfohlenen Richtlinien zur Bewilligung einer Kita führen mehrheitlich Anforderungen an strukturelle Aspekte wie Raumgröße, Personalqualifikation und Mitarbeiter-Kinder-Verhältnis auf. Für die Genehmigung zum Betreiben einer Kindertagesstätte wird zwar auch ein pädagogisches Konzept benötigt, an dieses werden jedoch keine Anforderungen an den Inhalt und die pädagogische Qualität gestellt (Lanfranchi und Schrottmann 2004, S. 19; Faeh et al. 2021). Auch heute werden Kitas den Bildungszielen weniger gerecht als den erzieherischen Zielen, wie eine Untersuchung der Prozessqualität in 13 Schweizer Kitas (sowie in 16 Spielgruppen und sechs Tagesfamilien) gezeigt hat (Perren et al. 2016).

Mit dem Anspruch, sowohl zu betreiben als auch zu bilden, werden zwei wichtige Anforderungen an die Arbeit in Kitas formuliert und in die Berufs- und Organisationskultur eingeschrieben. Beide Zielsetzungen vermitteln zudem ein jeweils sehr spezifisches Verständnis davon, was unter guter Kinderbetreuung zu verstehen ist. Für unsere Analyse des hier stattfindenden *doing* und *undoing gender* ist dabei besonders relevant, dass mit diesen unterschiedlichen und sogar widersprüchlichen Bildern guter Kinderbetreuung jeweils auch das Geschlecht des Berufs und der damit verbundenen Tätigkeiten sowie damit einhergehende Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit verhandelt werden.

Bereits die im 19. Jahrhundert und im Anschluss an die „Entdeckung“ der Kindheit als vom Erwachsenenleben abgrenzbarer Lebensphase mit ganz eigenen Bedürfnissen (Ariès 1998) entstandenen Anfänge der Kindertagesstätte als Institution sind eng mit den sich zur gleichen Zeit etablierenden bürgerlichen Geschlechtsvorstellungen verknüpft (Maihofer 2004). In den durch Fröbel entwickelten ersten Ansätzen frühkindlicher Bildung bezeichnet er die Kita als erste Stufe des bürgerlichen Bildungssystems (Rabe-Kleberg 2003). Der ebenfalls von Fröbel entworfene Beruf des frühkindlichen Erziehers ist klar als Männerberuf konzipiert und die ersten Kitas werden auch durch Männer geleitet (Aigner und Rohrmann 2012, S. 42; Mayer 2009, S. 200; Rabe-Kleberg 2003). Das Unterrichten wird von ihm als eine dem bürgerlichen Mann vorbehaltene Tätigkeit entworfen und explizit mit hegemonialen Männlichkeitsvorstellungen verknüpft. Allerdings setzt sich Fröbels Sichtweise nicht durch. Unter Betonung der besonderen Eignung von Frauen gerade für die Erziehungsberufe in der frühen Kindheit wird der Beruf zu einem der ersten Frauenberufe (Rabe-Kleberg 2003). Mit dem Ideal der Kinderbetreuerin als „fürsorgliche Mutter“ (Friis 2008, S. 23) rücken

Aspekte der Ernährung und Hygiene ins Zentrum und das Ideal der guten Kinderbetreuung wird folglich mit Vorstellungen von Weiblichkeit und Mütterlichkeit verknüpft. Diese Konzeption wird nicht nur in Bezug auf den Beruf der Erzieherin, sondern auch hinsichtlich der Funktion und Legitimation der Institution selbst auf das Idealbild der Mutter in der bürgerlichen Familienvorstellung des 19. Jahrhunderts bezogen. So sind Schweizer Kindertagesstätten zunächst als ein Ersatz für die Betreuung durch die Mutter zu Hause konzipiert worden. Mit der Einführung von Kindergärten, Kindertagesstätten (Bewahranstalten) oder Vorschulen (Kleinkinderschulen) im 19. Jahrhundert (Roßbach und Grell 2012, S. 333) stand oftmals die Versorgung für Kinder aus Arbeiterfamilien im Mittelpunkt, da beide Elternteile in Fabriken arbeiteten (Falk 2018). Vor dem normativen Hintergrund des bürgerlichen Familienmodells galten Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung als das geringere Übel, wurde doch die Betreuung durch die Mutter in der Familie als das eigentlich zu realisierende Ideal gesehen.

Während die hausarbeitsnahe, mütterliche Tätigkeit der Betreuerin weiblich konnotiert wird, wird die frühkindliche Bildung durch männliche Lehrer ausgeführt. Betreuung und Bildung werden hierdurch entlang der bürgerlichen Vorstellung von Geschlecht als sich gegenseitig ausschließend aufgeladen. Wie wir an anderer Stelle ausführen (Kap. 6), wirkt sich die nach wie vor stabile Verbindung von Betreuung und Weiblichkeit auch heute noch unmittelbar auf die Positionen von Männern und Frauen aus, die in diesem Bereich arbeiten. Insbesondere männliche Kinderbetreuer müssen sich mit der im Idealbild der guten Kinderbetreuung enthaltenen Weiblichkeit auseinandersetzen (Nentwich et al. 2013; Cross und Bagilhole 2002).

In diesem Kapitel interessieren wir uns für einen organisationskulturellen Blick auf gute Kinderbetreuung aus einer praxistheoretischen Perspektive. Wir zeigen, wie die Alltagspraktiken der Kinderbetreuung entweder Aspekte der Betreuung oder aber der Bildung aktualisieren und so verschiedene Vorstellungen guter Kinderbetreuung konstruieren, indem sie mit Bezug auf den Betreuungsdiskurs das Idealbild der guten Mutter und Hausfrau und damit Weiblichkeit oder aber durch Aktualisierung des Bildungsdiskurses das Idealbild der guten Pädagogin bzw. des guten Pädagogen und damit ein geschlechtlich weniger klar festgelegtes Bild zeichnen. Wir untersuchen das hierbei stattfindende *doing* und *undoing gender* mit einer praxistheoretischen Perspektive auf die in den Arbeitsalltag eingeschriebene Rhythmen und Routinen, durch die jeweils das eine oder aber das andere Idealbild aktualisiert wird.

5.2 *Doing und undoing gender in Rhythmen und Routinen*

Idealbilder beruflicher Praktiken sind durch Acker (1990) als zentrale Mechanismen der *gendered organization*, der vergeschlechtlichten Organisation, beschrieben worden. Wie Forschung zu männerdominierten Berufsfeldern gezeigt hat, beinhaltet das Bild des *ideal worker*, das Idealbild eines Mitarbeiters, jeweils bestimmte Annahmen über Körper, Biografie wie auch den Lebensstil. Bisher wurde es insbesondere im Management untersucht, wo das Ideal eng mit Vorstellungen von Männlichkeit und einer geschlechterdifferenzierenden Arbeitsteilung verknüpft ist (zum Beispiel Kelan 2008; Meriläinen et al. 2004). Auch Kinderkrippen, Kitas und Kindergärten gelten als *gendered organisations*; sie sind von Vorstellungen von Weiblichkeit geprägt und den dort vorgefundenen Idealbildern liegen stereotype Bilder von Weiblichkeit zugrunde (Sargent 2005; Cameron 2006; Warin 2006; Friis 2008). Insbesondere der mit Mütterlichkeit verknüpfte Betreuungsdiskurs ist eng mit dem Berufsbild verwoben (Sargent 2005). So stellen zum Beispiel Timmerman und Schreuder (2008) fest, dass der Betreuungsdiskurs nicht nur dominant ist (Vogt 2002a), sondern auch den Diskursen der Bildung und pädagogischen Orientierung widersprechend gegenübergestellt wird. Eine Verknüpfung, die der angestrebten Professionalisierung entgegensteht bzw. sie sogar verunmöglichen kann (Friebertshäuser 1997). Zugespitzt drücken dies Rabe-Kleberg und Rohrman aus, wenn sie Kindergärten als „weibliche Arenen“ (Rabe-Kleberg 2003, S. 64) bzw. als „Gärten der Frauen“ (Rohrman 2009, S. 34) bezeichnen.

Worin zeigt sich diese Kultur der Weiblichkeit und in welchem Zusammenhang steht sie mit dem Bild der guten Kleinkindbetreuerin bzw. des guten Kleinkindbetreuers? Neben Symbolen, Artefakten und Routinen ist insbesondere die zeitliche Strukturierung des Arbeitsalltags als wichtiger organisationskultureller Aspekt anzusehen (Gherardi 1995). Aktuelle Studien zur Arbeitszeit zeigen, dass die unbegrenzte zeitliche Verfügbarkeit sowie Anwesenheit am Arbeitsplatz ein wichtiges Element zur Herstellung männlicher professioneller Identität darstellt (Gascoigne et al. 2015, S. 461). Es ist wiederum das bürgerliche Geschlechtsmodell mit seinen Annahmen zur geschlechterdifferenzierenden Arbeitsteilung, das sich hier eingeschrieben hat: Der *ideal worker* ist hier männlich und priorisiert die Arbeit gegenüber den privaten Verpflichtungen. Werden dem Ideal entsprechend zum Beispiel viele Überstunden gemacht, können Männer eine männliche, professionelle Identität aktualisieren, es findet *doing gender* statt. Zugleich wird so aber auch kommuniziert, was nicht dem Ideal entspricht und was das *Andere* in diesem Kontext ist (Godfrey et al. 2012). *Doing gender* bedeutet hier, dass

Wissen über Geschlecht gemeinsam mit dem Wissen über eine bestimmte Profession oder Tätigkeit aktualisiert wird. Es handelt sich um miteinander verschränkte Praktiken, die sich gegenseitig herstellen und damit auch stabilisieren (Bruni et al. 2005).

Praxistheoretische Forschung hat gezeigt, wie die zeitliche Strukturierung des Arbeitsalltags einen Rhythmus produziert, durch den die kulturellen Normen und auch das Geschlechterwissen auf implizite Weise sowohl etabliert als auch reproduziert werden (Orlikowski und Yates 2002). Sie werden zu selbstverständlich gehaltenen und unhinterfragten Routinen, indem sie im Arbeitsalltag strukturierend etabliert und auch eingefordert werden. Rhythmen und Routinen können dabei immer auch *gendered practices* sein (Martin 2003), durch die situativ Männlichkeit und Weiblichkeit inszeniert und damit *doing gender* stattfinden kann. Auch wenn die situativen *gendering practices* äußerst flüssig und fluide sind und sowohl als *doing* als auch als *undoing* realisiert werden können, ermöglichen sie die konzeptionelle Verbindung von situativem Handeln mit institutionellem Wissen und betonen damit diskursanalytische Aspekte ethnografischer Forschung. *(Un)doing gender* kann so über eine Analyse der Idealbilder sowie ihrer Verwendung in Alltagspraktiken untersucht werden. Empirisch ist somit der Frage nachzugehen, wie die Idealbilder der guten Kinderbetreuung in *gendered practices* und damit in den alltäglichen Rhythmen und Routinen der Kita eingeschrieben sind und welches Wissen über die Profession sowie über Geschlecht in den Alltagspraktiken eines *practicing gender* jeweils aktualisiert wird.

5.3 Rhythmen und Routinen ethnografisch untersuchen

Zentral für die Analyse von Idealbildern und organisationalen Rhythmen und Routinen ist ein ethnografischer Zugang. Es muss sowohl das *doing* als auch das *saying* im fraglichen Kontext untersucht werden können (Bruni et al. 2005). Mit unserem ethnografischen Forschungsdesign (Eberle und Maeder 2010; Gherardi 2019; Gobo 2008) verbinden wir mehrere qualitative Forschungsmethoden: Interviews mit den Kitaleitungen sowie den männlichen und weiblichen Kinderbetreuenden, videogestützte Beobachtungen und *job shadowing*, die auch Ad-hoc-Interviews mit den Betreuungspersonen im Arbeitsalltag umfassen, ergänzt um Beobachtungen und Gespräche ohne Videokamera. Durch diese Verbindung von Beobachtung und Interview, von Interpretation des Gesehenen mit Diskurs- und Positionierungsanalyse wurde es möglich, das Prozesshafte, Interaktive und Fluide des *(un)doing gender* greifbar zu machen.

Nach dem Verfahren des theoretischen Samplings (Glaser und Strauss 1967) haben wir aus den insgesamt 20 besuchten Kitas vier Einrichtungen ausgesucht, in denen zum einen ausgebildete männliche Fachpersonen arbeiteten, die sich jedoch hinsichtlich des Männeranteils, des Raumkonzepts und der Trägerschaft unterschieden. Während in den Kitas Gelb, Rot und Grün je ein Mann mit abgeschlossener Ausbildung arbeitete, war das Verhältnis zwischen Männern und Frauen in Kita Blau ausgewogen. Hier arbeiteten zum Zeitpunkt unserer Untersuchung vier ausgebildete Männer und fünf ausgebildete Frauen. Ein wichtiges Kriterium für die hier vollzogene Analyse war das pädagogische Konzept. Hier nahmen wir an, dass sich die Diskurse Betreuung und Bildung auf unterschiedliche Weise zeigen sollten. Während die Kitas Blau und Gelb nur sehr kurze Angaben auf ihren Webseiten gemacht haben, sind die Konzepte der Kitas Rot und Grün weiter ausgearbeitet und eine spezifische pädagogische Orientierung ist expliziert.

Jeweils zwei Forscherinnen unseres Teams haben insgesamt 15 Tage in diesen vier Kindertagesstätten verbracht und den Arbeitsalltag beobachtet. Videounterstützt folgten wir im Sinn eines *job shadowing* (Czarniawska 2007) jeweils einer männlichen Fachperson; zudem beobachteten wir auch frei und machten dabei ausführliche Feldnotizen. Im Anschluss an jeden in der Kita verbrachten Tag diskutierten und teilten wir unsere Notizen miteinander und schrieben kurze Memos. Systematisch protokollierten wir für jeden Tag die jeweils anwesenden Personen sowie den genauen Tagesablauf mit den jeweils durch die Betreuenden ausgeführten Tätigkeiten und den Aktivitäten der Kinder. Diese Protokolle dienten zunächst dem allgemeinen Überblick über die beobachteten Szenen und sollten es zum Beispiel erleichtern, bestimmte Sequenzen in den Videoaufnahmen einfacher wiederfinden zu können. Bereits im Vergleich dieser Protokolle zwischen den vier beobachteten Kitagruppen fielen uns jedoch im Team große Unterschiede in der zeitlichen Dauer wie auch hinsichtlich einzelner Abläufe auf und weckten damit unser weiteres Interesse.

Eine praxistheoretische Analyse von *(un)doing gender* untersucht sowohl die Verwendung als auch die Nichtverwendung und auch den Widerstand gegenüber spezifischen Idealbildern in den alltäglichen Situationen des Arbeitsalltags. Insbesondere die Erwartungen und Geschichten über enttäuschte Erwartungen gelten als empirische Marker für ein mögliches *undoing gender* (Hirschauer 2001, S. 214ff.) und traten hier insbesondere im systematischen Vergleich der Beobachtungen aus vier verschiedenen Kitagruppen zutage. Weitere wichtige Datenquellen waren zudem die vielfältigen Interviewpassagen, in denen besonders die von uns interviewten männlichen Kinderbetreuenden über ihre häufig erlebten Herausforderungen mit der Kita-Kultur berichteten. Weiter entwickelten sich Gespräche

in situ, wenn uns während einer beobachteten Sequenz etwas als erklärungsbedürftig auffiel. Für die hier vorliegende Analyse des *(un)doing gender* in den Alltagspraktiken der Kita analysierten wir primär die ethnografischen Feldnotizen und die im Rahmen der Ethnografie entstandenen Interviews. Das Material aus der Videoanalyse sowie die Interviews mit den Kinderbetreuerinnen und Kinderbetreuern zogen wir unterstützend hinzu. Dank des Videomaterials war es möglich, einzelne in den Feldnotizen beschriebenen Szenen nochmals zu schauen und auch verbatim Transkripte der darin enthaltenen Interaktionen und Dialoge für die Analyse bereitzustellen. Durch kontrastierendes Lesen der zentralen Szenen aus den vier Kindertagesstätten und dem gemeinsamen Austausch über unsere Interpretationen im Team entwickelten wir „dichte Beschreibungen“ (Geertz 1977) der organisationalen Rhythmen und Routinen.

5.4 ***Gendered practices?* Rhythmen und Routinen der guten Kinderbetreuung**

Aspekte der Bildung und Betreuung wurden in allen von uns untersuchten Kitas verhandelt. Sowohl die Interviews mit Kitaleitungen als auch unsere Inhaltsanalyse der pädagogischen Konzepte aller 20 Kitas zeigen, dass, auch wenn Bildung in den letzten Jahren zu einem wichtigen Diskurs für Schweizer Kitas geworden ist, es in erster Linie der Diskurs der Betreuung ist, der klar im Kita-Alltag verankert ist. Häufig wird in den Konzepten eine Tagesstruktur entlang der Mahlzeiten abgebildet, pädagogische Ziele nehmen neben der gesunden Ernährung und dem explizit erwähnten täglichen Spaziergang an der frischen Luft einen überraschend kleinen Stellenwert ein. Werden pädagogische Ziele und Vorstellungen von guter Erziehung und Bildung formuliert, bleiben diese häufig allgemein und vage formuliert, es fehlt weiterhin bei nahezu allen Dokumenten die Beschreibung konkreter Schritte im Alltag, die zur Zielerreichung notwendig wären. Insbesondere die Rolle des pädagogischen Personals für Bildungs- und Erziehungsprozesse bleibt unklar. Insgesamt scheinen Aspekte der guten Betreuung, wie zum Beispiel Hygiene, Sicherheit und Ernährung, stärker im Zentrum zu stehen.

Dass Aspekten der guten Betreuung eine größere Wichtigkeit zukommt bzw. diese als selbstverständlich angenommen werden, zeigen auch vielfältige Interviewpassagen mit männlichen Kinderbetreuern, in denen sie ihre erlebten Herausforderungen mit der Kita-Kultur beschreiben. So sensibilisierten uns verschiedene Erzählungen Retos zur Entwicklung des Waldkonzepts seiner Waldgruppe für die Wichtigkeit der Einhaltung der Hygiene in der Kita. In einem Ad-hoc-Interview

im Wald beschreibt er ausführlich, wie er ein Hygienekonzept entwickelt habe, dieses jedoch auch an die Möglichkeiten im Wald habe anpassen müssen. Insbesondere die Ausführlichkeit seiner Erklärungen und Legitimationen für die entwickelte Praxis deuten auf die erlebten Widerstände hin. Das folgende Zitat gibt diese Reibungspunkte in seinen eigenen Worten wieder:

Von der Kita ist es immer so: Sicherheit, Kontrolle, immer wissen, wer wo ist, klare Regeln, ja, es ist einfach irgendwie, vielleicht widerspricht mir das einfach vom Charakter her. (Video-Memo Kita Grün)

Auch in den von uns ethnografisch näher untersuchten vier Kitas zeigte sich die Relevanz von Betreuung und Bildung, allerdings in je zwei der Kita entlang zweier unterschiedlicher Muster. Während in der Kindertagesstätte Blau und Gelb stärker betreuende Aktivitäten wie Essenszubereitung, Händewaschen usw. den Alltag strukturierten, betonten die Kindertagesstätten Rot und Grün stärker den Bildungsaspekt: pädagogische Zielsetzungen und entsprechende Lernaktivitäten für die Kinder. Besonders auffällig im Vergleich der Kitas erschien uns dabei auch die unterschiedliche zeitliche Rhythmisierung des Tagesablaufs (vgl. Tab. 5.1). Waren die zeitlichen Wechsel der Aktivitäten in den Kitas Blau und Gelb auffallend kleinteilig, fanden im Kontrast dazu in den Kitas Rot und Grün sehr lange Zeiten des nicht unterbrochenen freien Spiels statt. Der Vergleich zeigt, dass sich die Kitas erheblich in der Art und Weise unterscheiden, wie alltägliche Aktivitäten organisiert werden, welchen Stellenwert sie im Tagesablauf erhalten und auch

Tab. 5.1 Tagesabläufe im kontrastierenden Vergleich zweier Kitas. Die fett gesetzten Begriffe wirken jeweils als Taktgeber

Chronos: Kita Blau	Kairos: Kita Grün
Ankommen	Ankommen
Freispiel/Angebot	Freispiel
Kreisspiel	Bis zum gemeinsamen
Znüni	Aufbruch in den Wald
Freispiel/Angebot	Freispiel
Gemeinsam Wickeln	Znüni etc. nach Bedarf
Gemeinsam Händewaschen	...
Zmittag	...
Mittagsschlaf	Zmittag
Freispiel/Angebot	Mittagsschlaf
Gemeinsam Wickeln	Freispiel
Zvieri	Zvieri
Abholen	...
	Zurück zum Garten,
	Freispiel bis zum Abholen

hinsichtlich des dabei zur Anwendung kommenden Zeitverständnisses. Ist in Kita Gelb und Blau die exakte Einhaltung zum Beispiel von Essenszeiten zentral, wird hier *Chronos*, die lineare Uhrzeit, präferiert, ein Zeitverständnis, das die Effektivität und Effizienz der Abläufe betont (Orlikowski und Yates 2002). Anders in den Kitas Rot und Grün, hier sind das individuelle Erleben, das kindliche Spiel und die im Kita-Alltag stattfindenden Lernprozesse zentral und damit *Kairos*, ein Zeitverständnis, in dem das Erleben in den Mittelpunkt gerückt wird.

Im Folgenden beschreiben wir diese Unterschiede in den zeitlichen Ordnungen der Tagesabläufe genauer anhand unserer ethnografischen Beobachtungen der Rhythmen und Routinen in den einzelnen Kitas.

5.4.1 Kita Blau und Gelb: *Chronos* oder der Haushalt als Taktgeber

In der Kita Gelb haben wir die folgende Routine beobachtet:

Es ist kurz vor der Mittagspause. Die Kinder spielen in der Eingangshalle, die Kinderbetreuerin ist bei ihnen. Maurin, der männliche Auszubildende¹, deckt den Tisch. Ein Kollege aus einer anderen Gruppe hilft ihm, alles rechtzeitig zu schaffen. Maurin sortiert kleine Symbole, die auf dem Tisch verteilt werden, um den Kindern jeweils einen bestimmten Platz am Tisch zuzuweisen. Alles ist in dieser Situation für die Kinder vorbereitet. Der Salat befindet sich bereits auf den Tellern, das Wasser ist bereits in die Becher gegossen.

Während Maurin Wasser eingießt, findet das folgende In-situ-Interview statt:

Interviewerin: Hat das einen bestimmten Grund, warum ihr alles schon so fix und fertig macht, bevor die Kinder reinkommen?

Maurin: Ähm. Einfach zur Vorbereitung. Weil nachher, wir haben dann nur 20, 25 min zum Essen, halbe Stunde höchstens, und es braucht halt wieder Zeit, wenn man jedem Kind aufgeben muss. (...)

Interviewerin: Warum sind es nur 25 min zum Mittagessen?

Maurin: Weil sie nachher dann schlafen müssen, sie müssen Zähne putzen, dann muss ich halb eins das Geschirr in die Küche geschickt haben, ja, es ist zeitmäßig alles, nicht ein Stress, aber schon knapp, dann muss ich noch putzen, die Zähne putzen mit den Kindern, jetzt habe ich die „Liegi“ noch nicht mal bereit (das Matratzenlager für den Mittagsschlaf, das in einem Zimmer jeweils bereit gemacht wird). Hauptsächlich ist es

¹Hierbei und auch bei allen weiteren in Feldnotizen und Interviewzitate wiedergegebenen Namen handelt es sich ausschließlich um Pseudonyme.

wegen der Kinder, dass sie nachher schlafen gehen, es ist auch so, dass Kinder schon am Tisch einschlafen, oder so, und, äh, ja. (Video Transkript, Kita Blau)

Maurin verweist in seiner Erklärung auf einen fix etablierten Zeitplan und eine Liste von Dingen, die er in dieser Zeit zu erledigen hat. Die Zeitplanung ist sehr eng getaktet, wie er betont. Das rechtzeitige Zurückbringen des Geschirrs in die Küche der Kita und das Abräumen des Tisches dominieren Maurins Aktivitäten. Die Kinder sind hier nicht Teil der Routine der Nahrungszubereitung für das Mittagessen. Im Mittelpunkt der hier vollzogenen Routine stehen effiziente Abläufe und das Einhalten eines strengen Zeitplans. Was Maurin hier beschreibt, ist das, was wir auch in Kita Gelb beobachtet haben: Die Haushaltsaktivitäten dominieren die Strukturierung der Arbeits- und Tagesabläufe. Effizienz der Abläufe und die Einhaltung der klar festgelegten Uhrzeiten für die Mahlzeiten sind wichtige, die Aktivitäten strukturierende Zielsetzungen. Zeit wird hier linear, als *Chronos* verstanden.

Die Kleinteiligkeit des Tagesablaufs zeigt sich auch in der von uns beobachteten Artikulationsarbeit der Kinderbetreuenden (Strauss 1988; vgl. Gherardi 2019, S. 15). Für jeden Übergang von einer Aktivität oder Aufgabe zur anderen wird hier jeweils verhandelt, wer im Team was tun wird. Das Sprechen über die Aufgabenverteilung nimmt einen großen Teil der Gesprächszeit insgesamt in Anspruch. Es entsteht jeweils ein Eindruck von großer Geschäftigkeit. Der Tag wird so in winzigste Sequenzen aufgeteilt und es bleiben nur sehr kurze Zeiträume, die den Kindern wie den Betreuenden für freie Aktivitäten zur Verfügung stehen können.

Der Tagesverlauf wird durch die häufigen Wechsel zwischen einzelnen Routinen gestaltet. Die Routinen finden jeweils mit allen Kindern auf möglichst gleiche Weise statt. Sehr oft beobachten wir Kinder, die beim Händewaschen darauf warten, dass andere Kinder ihre Hände waschen, es sobald sie an der Reihe sind selbst tun, um dann erneut zu warten, bis auch alle anderen Kinder ihre Hände gewaschen haben. Händewaschen wird hier zur zentralen Aktivität, sie strukturiert die Zeit und beansprucht die Aufmerksamkeit; andere Aktivitäten haben währenddessen keinen Platz. Auf ähnliche Weise werden beispielsweise Windeln zu einem bestimmten Zeitpunkt gewechselt und nicht dann, wenn es im Einzelfall notwendig wäre. Ähnlich wie beim Händewaschen führt dies zu einem hohen Anteil an Wartezeiten für die Kinder in Kita Blau. Sie warten darauf, dass andere mit etwas fertig werden, auf einer Bank in der Eingangshalle oder im Kreis am Boden sitzend. Insgesamt wirkt das freie Spiel oder andere, aus pädagogischer Bildungsperspektive zentrale Aktivitäten, als eingeklemmt zwischen Mahlzeiten, Schlafen sowie den für die Körperhygiene wichtigen Aktivitäten wie Händewaschen und Windelwechseln.

Die meisten Aktivitäten werden in der Gruppe durchgeführt und der Tagesablauf definiert, was wann zu tun ist. Diese grundsätzliche Vorstellung, Dinge gemeinsam, zum im Tagesplan vorgesehenen Zeitpunkt und innerhalb der hierfür als angemessenen Zeitdauer durchzuführen, ist in Kita Gelb noch deutlicher wie das folgende Memo zeigt. Die zeitliche Ordnung wird durch den Kinderbetreuer disziplinarisch durchgesetzt und der Versuch eines Kindes, sich dieser Ordnung zu entziehen, führt schlussendlich zum Konflikt.

Leo wird mehrmals von Michel darauf hingewiesen, dass er auch im Singkreis hinsitzen soll. Leo ist unruhig und schert immer wieder aus dem Kreis aus. Als Leo sich ganz dem Kreis abwendet und mit der Schnecke zu spielen beginnt (und auch nach der Aufforderung Michels, sich wieder in den Kreis zu drehen), steht Michel auf und räumt die Schnecke weg. Leo schreit „Nein“. Michel droht, den Stuhl zu holen. Leo kommt in den Kreis zurück und scheint ziemlich aufgebracht zu sein, weil Michel den Stuhl bereits in Reichweite platziert hat (der Stuhl dient wohl als Disziplinarstrafe, wenn sich die Kinder nicht richtig benehmen, dann müssen sie auf dem Stuhl sitzen). (Video-Memo, Kita Gelb)

Die aufgestellten Regeln müssen sowohl in Kita Gelb als auch in Kita Blau strikt eingehalten werden. Vor allem in Kita Gelb fällt uns auf, dass die Kinder oft ermahnt werden, sich angepasst zu benehmen und nicht laut oder unruhig zu sein.

Die Aktivitäten im Haushalt erscheinen so als weitgehend unabhängig vom Lernen der Kinder. Obwohl Kinder an einigen der hauswirtschaftlichen Tätigkeiten beteiligt werden, wie dem Abräumen des Tisches und dem Stapeln des Geschirrs am Spültisch nach dem Mittagessen oder indem sie in Kita Blau bei verschiedenen Reinigungsarbeiten helfen, werden diese Aufgaben hauptsächlich von den Kinderbetreuenden erledigt. Das Ziel scheint ein effizienter Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit zu sein, die Dinge sollen schnell erledigt werden. In den in Kita Blau und Kita Gelb beobachteten alltäglichen Rhythmen und Routinen werden Betreuung und Bildung als klar voneinander getrennte Aktivitäten behandelt, was eine Wahrnehmung der beiden Aufgabenbereiche als unterschiedlich und sogar sich gegenseitig widersprechend erzeugt.

Insgesamt erzeugen die alltäglichen Rhythmen und Routinen in Kita Blau und Gelb eine Dominanz der haushälterischen Tätigkeiten, womit der Diskurs der Betreuung im Mittelpunkt steht. Mahlzeiten, Aufräumen nach den Mahlzeiten, Händewaschen und Windelwechseln sowie verschiedene Gruppenaktivitäten werden von den Betreuenden als wichtig betont, die Zeiten und Abläufe jeweils eingehalten und eingefordert. Es sind diese Aktivitäten, die den Tag strukturieren.

Zeit wird hier als „*Chronos*“ verstanden; ihre Linearität und die damit einhergehende Forderung nach Effektivität und Effizienz werden betont (Orlikowski und Yates 2002). Hausarbeiten sind in erster Linie Aufgaben, die von den Kinderbetreuerinnen und Kinderbetreuern erledigt werden. Auch wenn Kinder an diesen Aktivitäten beteiligt sind, werden die Szenen so gehandhabt, dass der effiziente und effektive Umgang mit der Situation im Vordergrund steht. Die in diesen Tätigkeiten steckende Lernaufgabe wird dabei nicht nur übersehen, sondern deutlich zurückgewiesen. Darauf angesprochen erhalten wir häufig die Antwort, dass sich diese Tätigkeiten nicht als Lernaufgabe eignen würden. Der Alltag wird zeitlich durch die hauswirtschaftlichen Tätigkeiten strukturiert, ein Lernen kann in den kurzen Zeiten dazwischen stattfinden. Durch diese Dominanz der hauswirtschaftlichen Aufgaben im täglichen Rhythmus wird so das Lernen marginalisiert: Obwohl viele Lernmöglichkeiten geschaffen werden, können diese nicht genutzt werden, die Priorisierung der Einhaltung des Zeitplans verunmöglicht dies. Interessanterweise haben wir in den Kindertagesstätten Rot und Grün eine andere Art der Organisation von Zeit und Routinen gefunden, die wir im Folgenden beschreiben.

5.4.2 Kita Rot und Grün: *Kairos* oder die Lernerfahrung als Taktgeber

Anders sieht dies in Kita Grün und Rot aus. Die fürsorglich-pflegerischen Betreuungsaufgaben in der Kita werden zwar auch hier geleistet, allerdings scheinen sie mehr in den Hintergrund zu rücken. Das zentrale Ordnungsmoment in den zeitlichen Strukturen ist hier das Schaffen von möglichst großen zeitlichen Freiräumen für das Freispiel der Kinder. Auch hier gibt es eine Ankunftszeit, einen Znüni (zweites Frühstück), ein Mittagessen gefolgt von einer Mittagsruhe, ein Zvieri (Nachmittagsimbiss) und eine Abholzeit. Auch hier gehen die Kinder aufs WC, werden gewickelt und waschen sich die Hände. Diese Aktivitäten stehen aber viel weniger im Vordergrund als das freie Spiel der Kinder. Was wird hier anders gemacht? Die Vorbereitung der Mahlzeiten sowie die Hygieneaktivitäten scheinen hier stärker auf das Wesentliche reduziert, um Platz für längere ununterbrochene Spielsequenzen zu machen. Dies zeigt die folgende Beschreibung der Tagesroutine in Kita Grün:

Die Kinder gehen den Weg zum Waldplatz gemeinsam als Gruppe. Nach der Ankunft dürfen sie frei ihren Platz zum Spielen suchen. Zum Znüni, der in anderen Kitas für alle verbindlichen Zwischenmahlzeit am Vormittag, kommen sie nicht alle zur gleichen Zeit wieder an der Feuerstelle zusammen. Die ersten, die hungrig werden, veranlassen

die Betreuenden dazu, Äpfel zu schneiden oder Salzstangen auszupacken. Jedes Kind darf einen Apfelschnitt, an einem anderen Tag drei Salzstangen mitnehmen und sie essen, bei Bedarf auch nochmals. Durch das Weglassen einer Gruppensequenz können die Kinder in ihren selbstgewählten Kleingruppen verbleiben und weiter ihren Spielen nachgehen, sie werden nicht unterbrochen. Zum Mittagessen kommen dann alle zusammen, waschen sich die Hände, setzen sich um die Feuerstelle herum und bekommen ihr Essen geschöpft. Die Mittagspause verbringen die kleineren Kinder, die schlafen möchten, in einem kleinen Ästezelt, die größeren gehen wieder zu ihren vorherigen Spielorten und spielen weiter oder suchen sich neue Beschäftigungen. Es wird kein Kind zum Schlafen gezwungen. Der Zvieri, die Zwischenmahlzeit am Nachmittag, wird gemeinsam eingenommen, sie läutet die Rückkehr zur Kita ein. Im Garten der Kita kann bis zum Abholen durch die Eltern wieder frei gespielt werden. (Feldnotizen, Kita Grün)

Auffällig an dieser Beschreibung des Tagesablaufs in Kita Grün ist, dass sowohl die Betreuung, d. h. die Versorgung der Kinder mit Mahlzeiten, das Händewaschen und Wickeln und der Mittagsschlaf, sowie verschiedene Bildungsaspekte in Form von über den Tag verteilt stattfindenden Lernprozessen Raum erhalten. Keines scheint das andere zu dominieren. Der Tag wird hier entlang des Ziels geordnet, möglichst große Zeiteinheiten für freie Spiel- und Lernaktivitäten der Kinder zu schaffen. Zeit wird hier nicht nur linear als *Chronos* verstanden, sondern auch *Kairos*, das Erleben einer Situation, findet hier statt (Orlikowski und Yates 2002). Das Erleben des Spiels wird am Vormittag nicht durch Znüni oder einen Singkreis unterbrochen. Der Moment, in dem ein Kind anmeldet, dass es hungrig ist, dient als Moment, um eine Zwischenmahlzeit für diejenigen anzubieten, für die dies in der Situation passt.

Dieser zentrale Grundsatz, möglichst viel Zeit für Lernaktivitäten bereitzustellen, wird von der Kitaleitung in Kita Rot im Interview betont. Die Kinder sollen sich intensiv mit den anderen Kindern in der Gruppe beschäftigen können und mit ihnen interagieren, ohne dass sie fortwährend von den Betreuenden angeleitet werden. Sich vertiefen zu können und die Kinder möglichst für sich spielen zu lassen, sind hier wichtige Grundsätze, die *Kairos* betonen:

Wir versuchen, ihnen möglichst lange und ungestörte Spieleinheiten zu ermöglichen und bieten wenig von uns aus Aktivitäten an. Also Kreisli machen und so. Das machen wir. Wir sammeln vor dem Mittag zum Beispiel, aber ähm wir merken, wir wollen nicht unseren Sachen, wo wir das Gefühl haben, die wären gut für sie, (und) sie eigentlich stören. In ihrer, dass sie sich vertiefen können in ein Spiel, (das) können sie nur, wenn man sie eben möglichst lange lässt. (Interview, Kitaleiterin, Kita Rot)

Haushälterische Tätigkeiten und auch die Zubereitung der Nahrung werden in Kita Rot und Grün als Lerngelegenheiten verstanden. Während Reto in Kita Grün die

Kinder am Rüsten des Gemüses oder Schnitzen der Spieße für das Braten über dem Feuer mitarbeiten lässt, wird in Kita Rot einmal pro Woche gemeinsam mit den Kindern das Brot gebacken, das in der Kita zu den Mahlzeiten gegessen wird. Wie die folgende beobachtete Szene zeigt, steht dabei nicht das Produkt und seine effiziente Produktion im Mittelpunkt der Aktivität, sondern die Beschäftigung der Kinder mit dem Brotbacken, dem Kennenlernen der Zutaten, dem Riechen der Zutaten und dem Fühlen des klebrigen Teigs an den Fingern. Wiederum ist es ein Verständnis von Zeit als *Kairos*, nicht *Chronos*, das diese Sequenz anleitet.

Zwei Jungen, etwa zwei und drei Jahre alt und ein etwa dreijähriges Mädchen kommen in die Küche. Stefanie besorgt ihnen Schürzen und hilft ihnen beim Anziehen. Dann fragt sie die Kinder: „Was brauchen wir zum Brotbacken?“ Die Kinder sind sehr begeistert darauf, ihre Fragen zu beantworten und die Zutaten aufzuzählen. Sie beginnen mit der Zubereitung des Teigs. Die Kinder dürfen der Reihe nach Zutaten in die Schüssel geben. Stefanie nimmt sich Zeit, um allen die Chance zu geben mitzumachen. Sie macht die Kinder auf den Mehlstaub aufmerksam, der sich in der Luft bildet, nachdem das Mehl in die Schüssel gegeben wurde. Die Atmosphäre ist ruhig und konzentriert. Stefanie beginnt zu singen, während sie den Teig bearbeitet, die Kinder hören zuerst zu, kopieren die Bewegung ihrer Hände mit dem Teig auf dem Tisch und singen dann ein bisschen mit. Stefanie schickt ab und zu das Mädchen, das sich immer wieder den Teig von den Händen leckt zum Händewaschen. Alle Kinder sind jetzt damit beschäftigt, kleinere Teile des Teigs zu bearbeiten. Die Kinder sitzen 60 min am Tisch und bereiten konzentriert den Brotteig vor. (Feldnotizen und Video-Memo, Kita Rot)

Die Gestaltung der häuslicheren Aktivität zeigt den in dieser Szene gezeigten Bildungsanspruch. Stefanie benennt die Zutaten und nutzt so die Aktivität zum Aufbau des kindlichen Wortschatzes, die Mengen der Zutaten ermöglichen mathematische Erfahrungen, die Beobachtung des Mehlstaubs naturwissenschaftliche Beobachtungen. *Kairos* bedeutet, das Bildungspotenzial im Moment, in dem es sich ergibt, zu nutzen. Der Kinderbetreuer in Kita Grün erzählt, wie er spontan eine Lerngelegenheit ins Zentrum des Vormittags rückt und das Mittagessen flexibel anders organisiert, um die Lerngelegenheit zu nutzen:

Ich komme am Morgen und habe ein Repertoire – und das ist: ich bin, ich kann improvisieren und kann spontaner sein, ich bin mal –, ich kam auf dem Weg dahin, in die Kita, und sah es liegen viele Kastanien am Boden, also ging ich Kastanien sammeln, aber bis die Kinder alle angezogen waren, und sie wollten jetzt auch auf dem Weg irgendwie alles anschauen, gut, dann gingen wir dort hin. Ich habe total etwas anderes geplant, am Nachmittag, und das Essen ist auch eingekauft, ging aber, das war zu Fuß ist das fünf Minuten, wir haben sicher zwei Stunden bis dort hin. Also wenn ich laufe, habe ich fünf Minuten, und nicht anderthalb/zwei Stunden, dort Kastanien sammeln und jede Kastanie anschauen, und vergleichen und sortieren, das

gehört dazu, war es plötzlich Mittag, dann habe ich nur noch gewusst, ja jetzt muss ich Pizzas bestellen [beide lachen], ja ist jetzt vielleicht nicht besonders gut improvisiert, aber vielleicht auch nicht sehr kreativ, aber es ging am schnellsten, und äh – ich mit dem Personal konnte ich das auch sehr gut abdecken. Und haben dann dort Pizzas gegessen auf einem Stein, und ja, sind dann Nachmittag irgendwann wieder zurückgekommen. (Interview, männlicher Kinderbetreuer Reto, Kita Grün)

Die Tagesstruktur ist zwar angelegt, muss aber nicht rigide umgesetzt werden. Die Lerngelegenheit, die sich hier alternativ zum pünktlichen Mittagessen angeboten hat, erhält oberste Priorität und die angelegte zeitliche Struktur muss hier keinesfalls exakt umgesetzt werden. Diese allgemeine Flexibilität spiegelt sich auch im Umgang mit den Kindern wider. Kinderbetreuerinnen und -betreuer revidieren ihre Pläne, sollten sie nicht den Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Die Kinder dürfen sich hier in ihren Aktivitäten verlieren und jeweils selbstständig entscheiden, was sie tun wollen. Wir beobachteten in Kita Grün und Rot tatsächlich lange Sequenzen des freien Spiels, die ohne Interventionen durch die Betreuenden verlaufen.

Die langen Freispielsequenzen werden auch durch die Organisation der Übergänge zwischen Aktivitäten ermöglicht. So verlässt zum Beispiel ein Kinderbetreuer in Kita Rot früher als andere den Mittagstisch, geht auf die Toilette und hilft dort den ersten Kindern beim Zähneputzen, Händewaschen und Windelnwechseln. Kinder, die ihre Mahlzeiten beendet haben, können aufstehen, ihr Geschirr wegräumen und ins Badezimmer gehen, um sich für das Spiel oder den Mittagsschlaf vorzubereiten, ohne jeweils auf andere Kinder warten zu müssen. Dasselbe beobachten wir beim Übergang zum Spiel im Garten. Einer der Kinderbetreuer prüft, ob die Tore verschlossen sind und bleibt draußen, um die Kinder in Empfang zu nehmen, die als erste bereit waren, um im Garten zu spielen. Eine zweite Person half den Kindern, ihre Schuhe und Hüte anzuziehen und Sonnencreme aufzutragen. Diese Art der Organisation von Übergängen zwischen Sequenzen ermöglicht es den Kindern, sich in ihrem eigenen Tempo vorzubereiten und nicht fortlaufend auf andere Kinder warten zu müssen. Auffällig ist, dass so auch viel weniger disziplinierende Aktivitäten beobachtet wurden. Diese werden scheinbar unnötig, da die langen und für die Kinder langweiligen Wartezeiten wegfallen.

Auch in den Kitas Rot und Grün gibt es feste zeitliche Abläufe, die dem Tag Struktur geben. In Kita Rot wird beispielsweise der Tagesablauf in einem an der Küchenwand hängenden komplexen Diagramm dargestellt. Der Tag ist in kleinen Sequenzen organisiert. Die Grafik enthält alle Aktivitäten der Betreuungspersonen, wie zum Beispiel Kochen, Windeln wechseln, Zähne putzen, aber auch eine Gruppenaktivität vorbereiten oder ein Teammeeting abhalten. Die Gruppenleiterin Stefanie erklärt im Interview, dass dieser Zeitplan wichtig sei, um die Arbeit der

Betreuenden zu organisieren und insbesondere den Auszubildenden transparent zu vermitteln, was jeweils zu tun ist. Darüber hinaus übernehmen die Betreuerinnen und Betreuer ihrerseits die Organisation der Aufgaben und Aktivitäten für einen Tag oder einen halben Tag. Aufgrund der transparenten Darstellung werde keine Zeit für die Organisation dieser Tätigkeiten und Abläufe benötigt. Trotz dieses komplexen und bis auf die kleinste Aufgabe detaillierten Plans erweckt der Tagesablauf auf uns als Beobachtende nicht den Eindruck, starr zu sein oder in winzige Mikroaktivitäten aufgeteilt zu werden. Der aufgehängte Tagesplan für die Zuteilung der Aufgaben der Kinderbetreuenden und die klare Zuteilung der Entscheidung für den jeweiligen Tag an ein Teammitglied führen dazu, dass sich die Kinderbetreuenden in Kita Rot während des Tages laufend und häufig absprechen, wie wir es als Artikulationsarbeit in Kita Blau so häufig beobachtet haben. In der täglichen Praxis von Kita Rot erscheint uns die Handhabung des zeitlichen Ablaufs ausgesprochen flexibel gestaltet und am aktuellen Bedarf und damit auf die notwendigen pädagogischen Zielsetzungen ausgerichtet. Beide Kindertagesstätten, Rot und Grün, organisieren die Zeit um einige feste Zeiten herum, wie zum Beispiel das Frühstück mit der Ankunft der Kinder, das Mittagessen mit einer kurzen Gruppenaktivität zu Beginn und einem ruhigeren Teil nach dem Essen. Die üblichen Zwischenverpflegungen am Vormittag und Nachmittag werden nach Möglichkeit als freiwillige Snacks angeboten: Die Kinder werden dann gefragt, ob sie Hunger haben und es werden Obst oder Kekse angeboten. Die in Kita Blau und Gelb zu diesen Zeiten beobachtete Gruppenroutine entfällt hier häufig bewusst. Zudem sind die Kinder oft aktiv an der Vor- oder Zubereitung der Mahlzeiten wie dem Backen von Brot, dem Schneiden von Äpfeln oder Brot beteiligt und lernen so, wie man mit einem Messer umgeht, ohne verletzt zu werden.

Im Gegensatz zur Dominanz des Diskurses der Betreuung in den Kitas Blau und Gelb priorisieren die Kitas Rot und Grün Bildung und Lernen als die wichtigsten Organisationsprinzipien. Obwohl auch hier Betreuung, Hygiene und gesunde Ernährung wichtig sind, dominieren sie nicht die alltäglichen Rhythmen und Routinen. Der Tagesablauf ist so organisiert, dass den Kindern so viel Raum wie möglich für Spiel und andere autonome Aktivitäten zur Verfügung steht. Routinen werden hinsichtlich der unterstützten Lernaktivität der Kinder kritisch reflektiert und häufig reduziert oder der Situation angepasst, sollten sie den pädagogischen Zielen zuwiderlaufen. Im Mittelpunkt steht die Pädagogik und sie ist auch zentral für das hier vermittelte Bild guter Kinderbetreuung.

Für die von uns verfolgte Fragestellung, welche *gendered practices* mit diesem Bild aktiviert werden, ist festzustellen, dass dies zumeist äußerst widersprüchlich und häufig sogar offen bleibt. Zwar kann ein Brotbacken am Küchentisch, begleitet durch die weibliche Kinderbetreuerin als hauswirtschaftliche Tätigkeit

und damit als *doing femininity* interpretiert werden. Ebenso kann das Hacken von Holz zur Vorbereitung des Feuers im Wald, begleitet durch den männlichen Betreuer als *doing masculinity* verstanden werden. Tatsächlich sind es aber genau diese stereotypen Erwartungen, die in den von uns beobachteten Szenen jeweils enttäuscht werden und uns damit einen Hinweis auf das Stattfinden von *undoing gender* geben (Hirschauer 1994, 2001). Die Art und Weise, wie die Praktiken umgesetzt werden sowie auch die in den Interviews geäußerten Begründungen für diese Praktiken zeigen, dass Brotbacken und Holzhacken als Lerngelegenheiten genutzt werden. Indem im konkreten Handeln der Fokus auf den Lernprozess der Kinder gerichtet wird, steht nicht Betreuung im Zentrum, sondern Bildung. Es handelt es sich um ein *doing pedagogy*, bei dem zugleich *gender* zumindest für diese Episode in den Hintergrund gerückt wurde.

5.5 (Un)doing gender in Rhythmen und Routinen

Die Diskurse der Betreuung und Bildung haben sich nicht nur für die geschlechterdifferenzierende Konstruktion des Berufsbilds in historischer Perspektive als relevant erwiesen, sondern scheinen auch für die Organisation der Rhythmen und Routinen im Kita-Alltag als äußerst relevant. Unsere ethnografische Erforschung der beobachtbaren Routinen sowie der Interviews mit Kinderbetreuenden zu den jeweiligen Zielsetzungen in der Gestaltung der Tagesstruktur hat uns erlaubt, die *gendered practices* des weiblich konnotierten Felds der Kitas herauszuarbeiten. Ein ethnografischer Zugang ist hier wesentlich, da das in die Rhythmen und Routinen eingeschriebene Wissen über gute Kinderbetreuung nicht explizit sprachlich zur Verfügung steht und erst durch Interpretation zugänglich wird.

Zentral für die Erkenntnisgewinnung ist dabei der Vergleich zwischen den Fällen (Vogt 2002b) und unsere Analyse hat grundlegende Unterschiede zwischen jeweils zwei der ethnografisch untersuchten Kitas festgestellt. In allen Kitas gehören Haushaltaktivitäten und Hygiene zum Alltag: Hände waschen, Tisch decken, Mittagessen einnehmen, aufräumen, wickeln und Zwischenmahlzeiten offerieren sind essenzielle Bestandteile der Tagesstruktur. Die Analyse der Art und Weise, wie diese Aktivitäten von den Kinderbetreuenden gestaltet werden, erlaubt Einblicke in die eng mit der Alltagsorganisation verknüpften *gendered practices* der Kita. In den Kitas Blau und Gelb baut das dominante Organisationsprinzip auf dem Diskurs der Betreuung auf. Organisatorische Rhythmen und Routinen priorisieren ein Verständnis guter Kinderbetreuung, das die Ernährung, Hygiene und Sicherheit der Kinder sowie die Effizienz der Abläufe betont. Zeit wird als *Chronos* verstanden und das Verhältnis zwischen Betreuen und Bilden ist hier ein

Gegensätzliches, die Betreuung ist der Bildung immer vorrangig und dominiert diese. Die Betreuenden befinden sich hier unter ständigem Druck, die Regeln und Abläufe genau einzuhalten. Im Unterschied dazu werden in den Kitas Grün und Rot Haushaltsaktivitäten als Lerngelegenheiten gesehen und genutzt, Bildung und Betreuung gehen hier Hand in Hand und unterstützen sich gegenseitig. In diesen Kitas werden lange, ungestörte Zeiteinheiten dem freien Spiel der Kinder gewidmet. Das Erleben und damit verbunden das Lernen stehen hier im Zentrum, Zeit wird als *Kairos* verstanden. Damit kommt es auch nicht so sehr auf das genaue Einhalten von gemachten Plänen an, Pläne werden flexibel den aktuellen Bedürfnissen angepasst. Die Reflexion dieser Taktgeber erwies sich allerdings in Workshops mit Kinderbetreuenden als herausfordernd, da die organisatorischen Rhythmen und Routinen kaum hinterfragt werden. Gerade weil die unterschiedlichen Idealbilder in der Gestaltung der Rhythmen und Routinen in manchen Kitas so subtil Wirkung entfalten, besteht möglicherweise gerade diesbezüglich ein großes Potenzial für die Veränderung von festgelegten Genderismen.

Mit der unterschiedlichen Prioritätensetzung in der Rhythmisierung des Tagesablaufs werden auch unterschiedliche Idealbilder der guten Kinderbetreuung vermittelt. In den Kindertagesstätten Blau und Gelb fühlen sich die Kinderbetreuenden verpflichtet, Abläufe effizient und geordnet zu gestalten und dabei den hauswirtschaftlichen Tätigkeiten und Anforderungen Priorität einzuräumen. Historisch sind diese Tätigkeiten weiblich konnotiert und eng mit dem Bild der Hausfrau und Mutter verknüpft, weswegen wir dieses Bild als das „Ideal hausfraulicher Weiblichkeit“ bezeichnet haben. Im Gegensatz dazu lässt ein auf die Bildung fokussiertes Idealbild guter Kinderbetreuung die hauswirtschaftliche Weiblichkeit ruhen und stellt Lernprozesse in freien Aktivitäten und im freien Spiel in den Vordergrund. Mitarbeitende in Kita Grün und Rot werden ermutigt, Lernmöglichkeiten zu schaffen, aufmerksam für die Bedürfnisse der Kinder zu sein, die Entwicklung der Kinder zu beobachten und Alltagssituationen in Lernereignisse zu verwandeln. Hier wird ein Idealbild von Kinderbetreuung als guter Pädagogik vermittelt, das hinsichtlich der damit verbundenen vergeschlechtlichten Konnotationen eine größere Offenheit aufweist, d. h. es kann nicht eindeutig dem einen oder anderen Geschlecht zugewiesen werden. In den organisationalen Rhythmen und Routinen der Kitas findet *doing gender* in Form einer Dramatisierung einer ganz bestimmten Weiblichkeit, der hauswirtschaftlichen Weiblichkeit statt, während ein *undoing gender* mit der im Idealbild guter Kinderbetreuung als guter Pädagogik stattfindenden Dethematisierung von Geschlecht einhergeht.

Literatur

- Acker, Joan (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies - A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139–158.
- Aigner, Josef C., & Rohrmann, Tim (2012) Einführung: Public Fathers- Männer in pädagogischen Berufen. In Josef C. Aigner, & Tim Rohrmann (Hrsg.), *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern* (S. 17–98). Opladen: Barbara Budrich.
- Andres, Beate, & Laewen, Hans-Joachim (2011). *Das Infans-Konzept der Frühpädagogik: Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. Weimar: Verlag das Netz.
- Ariès, Philippe (1998). *Geschichte der Kindheit* (18. Auflage). München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Bruni, Attila, Gherardi, Silvia, & Poggio, Barbara (2005). *Gender and Entrepreneurship: An Ethnographic Approach*. Milton Park: Routledge.
- Cameron, Claire (2006). Men in the Nursery Revisited: Issues of male workers and professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 68–79.
- Cross, Simon, & Bagilhole, Barbara (2002). Girls' jobs for the boys? Men, masculinity and non-traditional occupations. *Gender, Work and Organization*, 9(2), 204–226.
- Czarniawska, Barbara (2007). *Shadowing and Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Eberle, Thomas, & Maeder, Christoph (2010). Organizational Ethnography. In David Silverman (ed.). *Qualitative Research* (pp. 53–73). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Faeh, Andrea, Wenger, Lydia, & Vogt, Franziska (in Vorb.). *Quality beyond Regulations. Country background Report for Switzerland*. Bern: Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren.
- Falk, Francesca (2018). *Gender Innovation and Migration in Switzerland*. New York, NY: Palgrave Pivot.
- Friebertshäuser, Barbara (1997). *Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung*. BELTZ. Deutscher Studienverlag.
- Friis, Pia (2008). *Männer im Kindergarten. Wie man sie anwirbt - und dafür sorgt, dass sie auch bleiben*. Themenheft des Norwegischen Kultusministeriums (2006). Deutsche Fassung 2008, Hrsg. vom Forschungsprojekt Elementar, Universität Innsbruck. Verfügbar unter https://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/elementar/literatur/friis_maenner_im_kindergarten.pdf [30.06.20].
- Gascoigne, Charlotte, Parry, Emma, & Buchanan, David (2015). Extreme work, gendered work? How extreme jobs and the discourse of «personal choice» perpetuate gender inequality. *Organization*, 22(4) 457–475.
- Geertz, Clifford (1977). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gherardi, Silvia (1995). *Gender, Symbolism and Organizational Cultures*. London: Sage.
- Gherardi, Silvia (2019). *How to Conduct a Practice-based Study: Problems and Methods*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Pub.
- Gobo, Giampietro (2008). *Doing Ethnography*. Los Angeles: Sage.

- Godfrey, Richard, Lilley, Simon, & Brewis, Joanna (2012). Biceps, Bitches and Borgs: Reading Jarhead's Representation of the Construction of the (Masculine) Military Body. *Organization Studies*, 33(4), 541–562.
- Hirschauer, Stefan (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668–692.
- Hirschauer, Stefan (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 41*, 208–235.
- Kelan, Elisabeth (2008). Gender, Risk and Employment Insecurity: The Masculine Breadwinner Subtext. *Human Relations*, 61(9), 1171–1202.
- Janfranchi, Andrea, & Schrottmann, Ria E. (2004). *Kinderbetreuung ausser Haus - eine Entwicklungschance*. Bern: Haupt Verlag.
- Maihofer, Andrea (2004). Was wandelt sich im aktuellen Wandel der Familie? In Joachim Beehorst, Alex Demirovic, & Michael Guggemos (Hrsg.), *Kritische Theorie im gesellschaftlichen Strukturwandel* (S. 384–408). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martin, Patricia Y. (2003). «Said and Done» Versus «Saying and Doing». Gendering Practices, Practicing Gender at Work. *Gender & Society*, 17(3), 342–366.
- Mayer, Christine (2009). Macht in Frauenhand. Fallbeispiele zur Berufsbildung im 19. Jahrhundert. In Martina Löw (Hrsg.), *Geschlecht und Macht: Analysen zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie* (S. 193–213). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meriläinen, Susan, Tienari, Janne, Thomas, Robin, & Davies, Annette (2004). Management Consultants Talk: A Cross-Cultural Comparison of Normalizing Discourse and Resistance. *Organization*, 11(4), 539–564.
- Nentwich, Julia C., Poppen, Wiebke, Schälin, Stefanie, & Vogt, Franziska (2013). The Same and the Other: Male Childcare Workers Managing Identity Dissonance. *International Review of Sociology*, 23(2), 325–344.
- Orlikowski, Wanda J. & Yates, JoAnne (2002). It's about Time: Temporal Structuring in Organizations. *Organization Science*, 13(6), 684–700.
- Perren, Sonja, Frei, Doris, & Herrmann, Sandra (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. *Frihe Bildung*, 5(1), 3–12.
- QualiKita (2014). *QualiKita-Handbuch: Standard des Qualitätslabels für Kindertagesstätten*. Verband Kindertagesstätten der Schweiz. Jacobs Foundation. Verfügbar unter <https://www.quali-kita.ch/de/fuer-kitas/kostenlose-arbeitsinstrumente/> [20.6.20].
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Rohrmann, Tim (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. Deutsches Jugendinstitut: München.
- Rosbach, Hans-Günther, & Grell, Frithjof (2012). Vorschulische Einrichtungen. In Uwe Sandfuchs, Wolfgang Melzer, Bernd Dühlmeier, & Andy Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 332–337). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sargent, Paul (2005). The Gendering of Men in Early Childhood Education. *Sex Roles*, 52(2), 251–259.
- Strauss, Anselm (1988). The Articulation of Project Work: An Organizational Process. *The Sociological Quarterly*, 29(2), 163–178.

- Timmerman, Greetje, & Schreuder, Pauline (2008). Gendered Constructions of Professionals in Daycare. *Sex Roles, 59*, 199–213.
- Vogt, Franziska (2002a). A Caring Teacher - Explorations into Primary School Teachers' Professional Identity and Ethic of Care. *Gender and Education, 14*(3), 252–264.
- Vogt, Franziska (2002b). No Ethnography Without Comparison: The Methodological Significance of Comparison in Ethnographic Research. In Geoffrey Walford (Ed.), *Debates and Developments in Ethnographic Methodology* (pp. 23–42). Oxford: JAI/Elsevier Science.
- Vogt, Franziska (2015). Bildung in der frühen Kindheit: «Bildung» und «pädagogische Qualität» als Auslöser von Angebotsausbau und Innovation. In Sandra Hupka-Brunner, Hans-Ulrich Grunder, Manfred M. Bergman, Manfred, & Christian Imdorf (Hrsg.): *Qualität in der Bildung* (S. 13–27). Bad Heilbrunn: Julius Klinckhardt.
- Walter-Laager, Catherine (2015). *Erfahrungsfelder und Beobachtungspunkte für den Frühbereich*. Zürich: Stadt Zürich. Verfügbar unter https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/publikationen_broschueren/fruehfoerderung/dossier_erfahrungsfelder.pdf [20.6.20].
- Warin, Jo (2006). Heavy-Metal Humpty Dumpty: Dissonant Masculinities within the Context of the Nursery. *Gender and Education, 18*(5), 523–537.
- Wustmann Seiler, Corina, & Simoni, Heidi (2012). Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich. Verfügbar unter <https://www.orientierungsrahmen.ch> [30.06.20].

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





„Der Andere“ und zugleich „der Gleiche“ sein: Vom Umgang männlicher Kinderbetreuer mit Identitätsdissonanz

Julia C. Nentwich und Wiebke Tennhoff

6.1 Männer in der Kita zwischen Generalverdacht und besonderer Erwünschtheit

Die frühkindliche Bildung ist ein von Frauen dominiertes Feld, in dem männliche Mitarbeitende leicht als „der Andere“ erscheinen. In Europa sind mehr als 95 % der ausgebildeten Kinderbetreuende in Kindertagesstätten Frauen, wobei der Anteil der männlichen Kinderbetreuer von insgesamt 9 % in Norwegen bis unter 1 % in Österreich reicht (Friis 2008). In der Schweiz ist der Anteil an Männern in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Im Jahr 2019 waren 16 % der Auszubildenden zur Fachperson Kinderbetreuung Männer (Savoir Social 2020). Historisch gesehen ist die Arbeit in der frühkindlichen Bildung eng an den Begriff der Mütterlichkeit und damit einem als natürlich angenommenen weiblichen Charakterzug verbunden (Nadai et al. 2005, S. 43). Tatsächlich sind auch die Fähigkeiten und Aktivitäten, die dem *ideal worker* (Acker 1990), also dem Idealbild der guten Fachperson für Kinderbetreuung zugeschrieben werden, weiblich konnotiert, zum Beispiel fürsorglich, nährend und beruhigend (Vogt 2002). Wir

Dieses Kapitel basiert auf der 2013 im *International Review of Sociology* erschienenen englischsprachigen Publikation „*The same and the other: Male childcare workers managing identity dissonance*“ (Autorinnen: Julia Nentwich, Wiebke Poppen, heute Tennhoff, Stefanie Schälin und Franziska Vogt). Auch die 2018 erschienene Dissertation von Wiebke Tennhoff greift Aspekte der hier dargestellten Argumentationen auf (Tennhoff 2018).

J. C. Nentwich (✉) · W. Tennhoff
Universität St. Gallen, St. Gallen, Schweiz
E-Mail: julia.nentwich@unisg.ch

W. Tennhoff
E-Mail: wiebke.tennhoff@gmx.de

sprechen daher, ist im Folgenden dieses Idealbild thematisiert, ausschließlich in der weiblichen Form vom Ideal der guten Kinderbetreuerin.

Arbeitet in diesem Kontext ein Mann, so widerspricht er durch sein Geschlecht dem Idealbild. Der männliche Kleinkinderzieher überrascht, da er nicht die stereotype Erwartung der fürsorglichen Frau und des organisierenden Mannes erfüllt bzw. ihr sogar zu widersprechen scheint (Sargent 2005, S. 255–256). Schlimmer noch, männliche Pädagogen, und insbesondere diejenigen, die mit kleinen Kindern arbeiten, stehen häufig unter dem Generalverdacht (Cremers und Krabel 2012), auch aus sexuellem Interesse an Kindern heraus den Beruf ergriffen zu haben. Männer werden hier zu einer potenziellen Gefahr für Kinder; sie wecken Misstrauen und müssen ihre Anwesenheit in der Kita sowie ihre Integrität als Pädagogen fortlaufend legitimieren.

Männer in der Kita sind heutzutage jedoch auch sehr erwünscht und sogar gesucht. Einen Mann im Team zu haben, wird als etwas Neues und potenziell Innovatives für den weiblich geprägten Kontext der Kita gesehen (Faulstich-Wieland 2011). In diesem Sinn ist ein Mann und insbesondere das „andere“ Geschlecht in diesem Kontext zu sein, zu einem hochgeschätzten Attribut von Kinderbetreuern geworden (Buschmeyer 2013a). Von den Männern wird unter anderem erwartet, dass sie die Rolle des Vaters übernehmen, die in Analogie zur traditionellen heterosexuellen Kleinfamilie die Rolle der weiblichen Kolleginnen ideal zu ergänzen scheint.

Männer in der Kita sehen sich mit widersprüchlichen „Anrufungen“ (Austin 1962) konfrontiert. Einerseits müssen sie – der Anrufung des „erwünschten Manns“ folgend – als „der Andere“ handeln (Murray 1996) und Erwartungen an die Männlichkeit ihrer Person gerecht werden. Andererseits müssen sie aber auch als „Gleiche“ handeln, wollen sie das weiblich konnotierte Ideal der guten Kinderbetreuerin erfüllen. Warin (2006) hat diese paradoxe Aufforderung als Identitätsdissonanz beschrieben; es werden unterschiedliche und sich grundsätzlich widersprechende Aspekte der Identität situativ angesprochen und in den Vordergrund gerückt. Mit dieser Dissonanz umgehen zu können, wird somit zu einer grundlegenden Anforderung an Männer in einem Frauenberuf (Pullen und Simpson 2009). Ein Aspekt des Umgangs mit Identitätsdissonanz ist das sogenannte *boundary work*: Männer distanzieren sich von ihren Kolleginnen und betonen damit ihr Anderssein als Mann (Williams 1995; Heintz et al. 1997). Zugleich beschäftigen sie sich aber auch mit alternativen Männlichkeiten (Lupton 2000; Cameron 2001; Cross und Bagilhole 2002), betonen ihre Gleichartigkeit oder eignen sich explizit weiblich wahrgenommene Kompetenzen an (Pullen und Simpson 2009). Dieses sich im fortlaufenden Wechsel zwischen den Positionen des „Anderen“ und des „Gleichen“ sich zeigende Aushandeln

von Identitätsdissonanz analysieren wir in diesem Kapitel als den fortlaufenden Wechsel zwischen *doing* und *undoing gender*. Mit einer diskurspsychologischen Analyse arbeiten wir insgesamt sechs diskursive Praktiken heraus, mittels derer es den zehn von uns interviewten männlichen Kinderbetreuern gelingt, im Interview trotz erlebter Identitätsdissonanz verschiedene legitime Subjektpositionen zu etablieren.

6.2 (Un)doing gender als Subjektpositionierung

Mit der Analyse von Subjektpositionen beziehen wir uns auf das (*Un*)*Doing-gender*-Verständnis Butlers und den darin zentralen Begriff der Performativität. Geschlechtsidentität wird hier als fortlaufender Prozess der Positionierung innerhalb der normativen Rahmenbedingungen verstanden, der jedoch mit einem gewissen Maß an Improvisationsmöglichkeiten ausgestattet ist. Für eine empirische Analyse ist darum zwingend, sich zum einen mit den Rahmenbedingungen, zum anderen aber auch mit der jeweiligen Interpretation und Bezugnahme durch die Subjekte – der Improvisation – auseinanderzusetzen.

Die performative Hervorbringung des Selbst ist zentraler Fokus der Kritischen Diskurspsychologie (Wetherell 2015, 2010). Analog zu Butler bezieht sich diese psychologische Theorietradition auf Foucaults spätere Arbeiten zur Subjektivierung und erarbeitet einen Analyserahmen sowie eine Methodik (Potter und Wetherell 1987; Wetherell 1998; Wetherell und Edley 1999), mit dem sowohl die normative Macht des Diskurses als auch die in jeder Interpretation liegende Macht der Veränderung analysiert werden kann (Nentwich und Morison 2018). Subjektivierung wird als Effekt diskursiver Praktiken analysiert, *gender* als eine „Praxis der Improvisation im Rahmen des Zwangs“ verstanden (Butler 2004, S. 1; zitiert aus der deutschen Übersetzung von 2009, S. 9). *Doing* und *undoing gender* bedeuten hier, eine bestimmte im Diskurs angebotene Subjektposition einzunehmen, wodurch eine legitime, d.h. anerkennbare und sozial akzeptable, weibliche oder männliche Identität erzeugt oder aber verworfen oder unterwandert wird (Wetherell 1998).

Im Unterschied zur wissenssoziologischen Auslegung des Subjektbegriffs (Bosančić 2013, 2016) ist das Subjekt jedoch in dieser Perspektive nicht unweigerlich in der durch den Diskurs zur Verfügung stehenden Subjektposition gefangen (Davies und Harré 1990, S. 48). Vielmehr sind Diskurse und interpretative Repertoires auch eine Quelle, auf die die Sprechenden zurückgreifen können (Potter und Wetherell 1987). Sie sind konstitutiv für bestimmte Identitäten, jedoch implizit in den Positionen, die sie anbieten, d. h. sie können jeweils

auch verworfen und aktiv überarbeitet werden. Subjektpositionierung kann somit auch bedeuten, sich aktiv gegen die angerufenen Geschlechternormen zu wehren oder dagegen zu rebellieren (Taylor 2006). Um *agency*, also die Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit des Subjekts, zu bestimmen, muss daher sowohl die Positionierung des Subjekts *im* Diskurs als auch die Positionierung *durch* den Diskurs mit einbezogen werden. Auf diese Weise konzipiert und berücksichtigt der hier verwendete Positionierungsbegriff die in alltäglichen Interaktionen vorhandene Variabilität und die damit verbundenen Möglichkeiten zur Improvisation ebenso wie die starke normative Macht des Diskurses (Potter und Wetherell 1987).

Mit Subjektpositionierung ist der diskursive Prozess gemeint, durch den das Selbst in Konversationen als erkennbar und konsistent und gemeinsam von den Interagierenden über den Verlauf des Gesprächs hinweg erzeugt wird (Davies und Harré 1990, S. 48). Eine Analyse von Subjektpositionierungen beschäftigt sich somit mit der Art und Weise, wie Positionen innerhalb von Konversationen zum einen vermittelt, zum anderen aber auch aktiv beansprucht und eingenommen oder aber angefochten werden (Wetherell 1998). In einem ersten Schritt werden zunächst die Diskurselemente identifiziert, die den Sprechenden in einem bestimmten Kontext zur Verfügung stehen, um eine spezifische Subjektposition zu konstituieren. In einem zweiten Schritt geht es um die Identifikation der diskursiven Praktiken, also dem tatsächlichen Einnehmen oder aber Verwerfen von Positionierungsangeboten. *Doing* und *undoing gender* werden hier zu diskursiven Praktiken, durch die das vergeschlechtlichte Subjekt etabliert, aufrechterhalten, aber auch verstört wird (Wetherell und Edley 1999). Für die Analyse der durch männliche Kleinkindbetreuer erlebten Identitätsdissonanz ist somit relevant zu erkennen, durch welche Praktiken männliche Geschlechtsidentität wie auch das Ideal der guten Kinderbetreuerin etabliert, aufrechterhalten und verstört wird.

6.3 Die diskurspsychologische Analyse von Subjektpositionierungen

Für die Analyse der diskursiven Praktiken und Subjektpositionierungen untersuchen wir die zehn mit männlichen Kinderbetreuern geführten Interviews. Dem von Wetherell (1998) entwickelten Ansatz folgend, werden mit der Analyse *turn-by-turn* Interaktionen in den Transkripten in den Blick genommen und zugleich mit der Makroperspektive der Diskurs- und Machtanalyse verknüpft. In konversationsanalytischer Tradition ist es zwingend, die Interpretationen klar im gesprochenen Text lokalisieren zu können. Zugleich verbleibt diese Fassung der Subjektpositionierungsanalyse nicht in den Mikrointeraktionen einer Konversation verhaftet,

sondern verknüpft sie mit der poststrukturalistischen Top-down-Perspektive der größeren Diskurs- und Machtzusammenhänge (Wetherell 2015, S. 319).

In einem ersten Lesedurchgang identifizierten wir darum zunächst die Textpassagen, in denen *gender* relevant gemacht wurde. Die Interviewpartner sprechen hier zum Beispiel von ihrem Erleben als Mann, von Reaktionen, die Kolleginnen oder Eltern zeigten, oder auch, wie sie sich trotz geäußerter Überraschung oder Vorurteilen in ihrem sozialen Umfeld dennoch für diesen Beruf entschieden haben. Es interessierten uns hier insbesondere die zur Anwendung kommenden Diskursfragmente und die entstehenden Subjektpositionen, die den Sprechenden als Angebote zur Verfügung standen. Insbesondere der Vergleich mit den acht mit weiblichen Kolleginnen geführten Interviews ist hier hinsichtlich der vorzufindenden Leerstellen interessant (Tennhoff 2018, S. 124 ff.). Während in allen mit Männern geführten Interviews die Berufswahl und damit die Erklärung, warum man diesen Beruf gewählt habe, sehr ausführlich und äußerst geschliffen erfolgte, ist dies in den Interviews mit den Frauen jeweils sehr schnell gesagt. Während es für Männer notwendig erscheint, sehr ausführlich zu begründen und legitimieren, erscheint dies für die Frauen im Beruf nicht wichtig. Die Entscheidung sei „schnell“ oder „schon immer“ klar gewesen, denn man „hatte schon immer sehr gerne Kinder“ und habe sich nichts anderes vorstellen können (Tennhoff 2018, S. 125). Dieser Vergleich zeigt deutlich auf, dass die vorgefundene Identitätsdissonanz ausschließlich für die interviewten Männer relevant wurde, nicht aber für die interviewten Frauen.

In einem zweiten Schritt identifizierten wir die in diesen Textsequenzen stattfindenden Subjektpositionierungen, der konkrete Bezug auf Subjektangebote durch die sprechende Person. Dabei werden die diskursiven Praktiken identifiziert, mittels derer die von den Interviewpartnern erlebte Identitätsdissonanz jeweils ausgehandelt werden konnte. Ausgangspunkt ist hier die Annahme, dass für jede sprechende Person nicht eine, sondern mehrere Subjektpositionen zur Verfügung stehen. Indem das Subjekt auf die fortwährenden Anrufungen des Diskurses reagiert und Subjektpositionen eingenommen oder aber verworfen werden, werden diese auch verhandelt. Wir analysierten in diesem Schritt, wie genau die unterschiedlichen Subjektpositionen im Interview aufgerufen und für die Positionierung im Diskurs in situ verwendet wurden. Feinanalytisch relevant ist hier insbesondere das „Vokabular des Selbst“ (Wetherell und Edley 1999), wie zum Beispiel Begründungen, Motivlagen, emotionale Reaktionen, über die die stattfindende Subjektpositionierung identifiziert werden kann. Während dieses Analyseprozesses wurden die Interpretationen regelmäßig im Team diskutiert.

Diese Diskussionen ermöglichten es uns, sowohl unseren Fokus auf die diskursiven Praktiken gerichtet zu halten, als auch unsere Interpretationen intersubjektiv zu validieren.

6.4 Positionierung als „der Gleiche“ und „der Andere“

Insgesamt haben wir sechs diskursive Praktiken identifiziert, mit denen sich die interviewten männlichen Kinderbetreuer sowohl als kompetente Kinderbetreuer als auch als Männer positionierten (siehe Tab. 6.2 im Überblick). Diese sechs Praktiken haben allerdings unterschiedliche Funktionsweisen. Während drei Praktiken die Differenz zwischen Männern und Frauen betonen und damit nach Deutsch (2007) als *doing gender* bezeichnet werden können, betonen zwei weitere die Gleichheit und somit das *undoing gender*; eine sechste hebt die für die kompetente Ausübung des Berufs notwendige Professionalität hervor und lässt damit *gender* zunächst im Hintergrund ruhen.

6.4.1 Die Herstellung von „männlichen Nischen“

In allen Interviews spielt Herstellung der „männlichen Nische“ (Williams 1989) eine zentrale Rolle. Diese Nische ermöglicht es Männern, bei der Arbeit in einem von Frauen dominierten Beruf, ihre männliche Identität aufrechtzuerhalten. Die Betonung von Unterschieden ist hier wichtig. Unterschiede zwischen

Tab. 6.2 Diskursive Praktiken der männlichen Kinderbetreuer

	Diskursive Praktik	Effekt
1	„Männliche Nischen“ herstellen	Differenz betonen
2	Vaterposition zitieren	
3	„Männlichen Ernährer“ betonen	
4	Behandlung als „Gleicher“ einfordern	Gleichheit betonen
5	Weiblichkeit aneignen	
6	Der „professionelle Pädagoge“ werden	Professionalität betonen

Männern und Frauen und ihrer Arbeit werden durch unterschiedliche diskursive Mittel hergestellt, deren Gemeinsamkeit im wiederkehrenden Bezug auf Geschlechtsstereotypen. Insbesondere werden Fähigkeiten, Aufgaben und Interessen thematisiert, die den diese Tätigkeiten ausübenden Mann als männlich erscheinen lassen. Der folgende Auszug ist hierfür ein typisches Beispiel. Hier erzählt Peter die Geschichte seines Einstiegs in die Kita und die dabei erlebten Reaktionen seiner Kolleginnen:

Peter: Ich war lange Zeit der einzige Mann jetzt hier in der Krippe und ähm – das war sehr, sehr schön für sie. Auch mal – die Kinder jemandem abzugeben, der eben mal vielleicht etwas härter mit den Kindern umgehen kann und irgend – ähm, mal härtere Spiele machen, Fußballspielen, Kämpfen – ja.

Interviewerin: War das – war das auch so das, was Du gerne – machen wolltest? Oder wurdest Du gefragt, ob Du das machen kannst, oder wie kann ich mir das vorstellen?

Peter: Jetzt mit dem, mit dem Fussball? -

Interviewerin: [gleichzeitig] Mit dem härteren Spielen sage ich jetzt mal.

Peter: [überschneidend] Ah, ok, mit dem härteren Spielen, ok. – Äh nee, es hat sich so ergeben. Ich weiß nicht, ob es an der Rolle liegt, die irgendwie schon – in mir innen drin ist, dass irgendwie so automatisch Mann–Frau unterscheidet, aber irgendwie, ähm, war wie von Anfang an klar, dass ich für die härteren Sachen zuständig bin, bin [lacht], indirekt.

Die von Peter erzählte Geschichte seines Arbeitsbeginns in der Kindertagesstätte ist sehr positiv gerahmt. Er erinnert sich, dass er von Anfang an sehr gut in das Frauenteam integriert war. Er beschreibt sich dort als Gewinn, da es durch ihn möglich wurde, auch „härtere Spiele“ anzubieten, wie zum Beispiel Fußballspielen. Mit Verweis auf bestimmte (stereotype) Unterschiede zwischen Männern und Frauen gelingt es Peter, eine „männliche Nische“ für sich zu etablieren. Mit dem in Anspruch nehmen der männlich konnotierten Aktivitäten sowie des besonderen Erziehungsstils baut er sich eine legitime Position als Mann auf. Auch Michel betont die Relevanz dieser Unterschiede für seinen Berufsalltag:

Ja, – eben gerade zum Beispiel rumturnen, das ist was, da kommen sie immer zu mir; ‚ja, gehen wir jetzt (ins) Schlafzimmer zum Turnen?‘. Und das ist so eine Rolle, die ich eher angenommen habe, und ja, ich bin halt eher der, der auch viel Blödsinn macht mit den Kindern und vielleicht auch mal vergisst und eher mal so sagt ‚ja, jetzt‘ und da sind Frauen, hab‘ ich das Gefühl, eher so ein bisschen – ähm – fest. Ja, das hört sich jetzt böse an, festgesetzt. Oder haben einfach ähm – ja, haben einfach so ein bisschen eine striktere Linie – ja. Ob jetzt das negativ oder positiv ist, ja, darüber kann man streiten, aber ja, ich denke, das ist so der größte Unterschied.

Indem er Weiblichkeit mit einer gewissen Konsequenz und Strenge verbindet, ist Michel in der Lage, sich als der Kinderbetreuer zu positionieren, mit dem Kinder Spaß haben können und der auch eher Körperlichkeit betonende Aktivitäten mit den Kindern durchführt. Genau wie Peter zieht er eine Grenze zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit, indem er gewisse Fähigkeiten und Aktivitäten betont, die er für sich auch in Anspruch nimmt und als männlich einordnet.

Das hier entstehende Bild des Männlichen als Ergänzung zur ansonsten weiblich dominierten Welt der Kita wird durchwegs in allen von uns geführten Interviews betont. Peter zum Beispiel streicht Unterschiede in der Art und Weise, Kinder zu trösten, hervor und distanziert sich von dem, was er bei seinen weiblichen Kolleginnen als „extrem Kuschneln“ oder bei den Lehrlädchen als „verhätscheln“ bezeichnet. Sebastian erklärt, dass er häufig derjenige ist, der sich am Stockkampf der Jungen beteiligt, während seine weiblichen Kolleginnen die Kämpfe zwischen den Buben eher zu unterbrechen oder zu verhindern versuchten. Reto betont, dass er im Vergleich zu seinen weiblichen Kolleginnen bei Aktivitäten mit den Kindern mehr Risiken eingehe. Auf ähnliche Weise identifiziert Nick Frauen als „ängstlicher“ und Männer als „ruhiger“ im Umgang mit Kindern. Es handelt sich hier um ein *doing gender* der Interviewpartner. Indem sie stereotyp männliche oder weibliche Tätigkeiten, Bereiche und Aktivitäten identifizieren und diese dann zur Herstellung einer legitimen männlichen Subjektposition verwenden, betonen sie die zwei Geschlechter als unterschiedlich.

6.4.2 Die (symbolische) Position des Vaters

Eine stabilisierende Funktion in der Etablierung einer legitimen männlichen Subjektposition in der Kita nimmt die Rolle des Vaters ein. Auf die Position des Vaters in der heterosexuellen bürgerlichen Kleinfamilie bezogen sich unsere Interviewpartner insbesondere immer dann, wenn im Interview nach möglichen Unterschieden zwischen männlichen und weiblichen Betreuenden gefragt wurde: „Hast du den Eindruck, dass du die Dinge anders machst, vor allem mit den Kindern?“, oder auch unser Versuch, die potenzielle Rolle der Männer als Innovatoren zu hinterfragen: „Gibt es etwas, das du seit deinem Arbeitsbeginn hier zu ändern versucht hast?“ Diese Fragen haben wir in den Interviewleitfaden aufgenommen, um damit den Befragten die Möglichkeit zu eröffnen, Unterschiede zu thematisieren. Die Interviewpartner reagieren hierauf jeweils mit einem Versuch, die eigene Position zu legitimieren.

Die Subjektposition des „Vaters“ ermöglicht den Sprechenden, einen Bezug zu zwei zentralen Diskursen herzustellen. Erstens der Diskurs der in einer weiblich

dominierten Kultur dringend benötigten Männer: Männer gelten für die Bedürfnisse der Buben im Allgemeinen, insbesondere aber im Fall von alleinerziehenden Müttern als relevant (Rohrmann 2009; Faulstich-Wieland 2011). Zweitens ist die frühkindliche Bildung im institutionellen Kontext eng mit Vorstellungen von Mutterschaft und der heterosexuellen, bürgerlichen Kleinfamilie verbunden (Friis 2008; Rohrmann 2009). Mit der Position des Vaters kann so leicht ein Gegenstück zur dominierenden Position der Frau entworfen werden. Im folgenden Beispiel verwendet Nick diese Argumentation und erklärt, warum insbesondere Eltern sehr positiv auf ihn als Mann in der Kita reagierten:

Aber sonst hab' ich eigentlich keine, ähm, – ja – kamen keine Rückmeldungen in negativer Form, eher positiv, äh, weil auch sehr viele alleinerziehende Mütter hier waren und äh, oder eben noch sind, und ja, für das Kind sicher nicht schlecht ist, wenn es da so ein bisschen eine männliche Bezugsperson hat im Kita-Alltag.

Nick diskutiert ausdrücklich den Fall der alleinerziehenden Mutter und das hier identifizierte Bedürfnis nach männlichen Bezugspersonen. Auch wenn er selbst nicht Vater ist, scheint es ihn als Mann zu qualifizieren, als Betreuer in der Kita die vermissten Väter zu ersetzen. Damit ist er in der Lage, den wahrgenommenen Mangel zu kompensieren und wird zum von Aigner und Rohrmann (2012, S. 11) beschriebenen „öffentlichen Vater“. Auch in Michels Ausführungen steht die positive Wirkung dieser durch den männlichen Kinderbetreuer eingenommenen Vaterposition im Mittelpunkt:

Ich denke, das ist so der größte Unterschied und auch die Papirolle, die ist halt immer mal – das Kind, wenn –. Wir hatten zum Beispiel eine Trennung vor eins zwei Monaten, von einem älteren Paar und äh, das Kind ist viel bei der Mutter gewesen und da hat man wirklich gemerkt, dass es sehr den Kontakt sucht zu mir. Das ist zum Beispiel so eine Situation gewesen, wo man wirklich gemerkt hat, da ist die Vaterrolle da.

Michel wird in diesem Beispiel die Rolle des Vaters durch die Reaktion eines Kindes, dessen Eltern sich kürzlich getrennt hatten, angetragen. Sebastian hingegen lässt die Verbindung dieser Position mit konkreten Erfahrungen offen, betont jedoch die Relevanz der „idealen Familie“:

Also ich finde – ich finde, dass äh – ja, ich finde es einfach schön, wenn es einen Ausgleich hat eigentlich, also quasi, – ich mein die – eine optimale Familie eigentlich, ist ja eigentlich Mutter, Vater, Kind und so, und das kommt nicht, nicht von nirgendwo, und daher denke ich das, das sind einfach Qualitäten, auch wenn ich zum Teil gar nicht so recht sagen kann, was ich anders mache, oder so.

Begründet mit der Wahrnehmung, dass Mutter, Vater und Kind die „ideale Familie“ darstellen, kann sich Sebastian als komplementär positionieren. Zudem werden dem (symbolischen) Vater Qualitäten zugeschrieben, die zwar nicht exakt benannt werden können, jedoch durch den Verweis auf die Zusammensetzung der „optimalen Familie“ Gültigkeit erlangen. Das Zitieren der Position des Vaters in der Familie hat in den Interviews jeweils einen direkt legitimierenden Effekt. Durch das Zitieren von Unterschieden zwischen Frauen und Männern bzw. Müttern und Vätern in der „idealen Familie“ gelingt es den Befragten, legitime Positionen für männliche Kinderbetreuer zu schaffen. Allerdings um den Preis, dass die professionellen Anforderungen guter Kinderbetreuung hierdurch in den Hintergrund gerückt werden (Rabe-Kleberg 2003; Aigner und Rohrmann 2012).

6.4.3 Der „männliche Ernährer“

Im Unterschied zur Positionierung des männlichen Kinderbetreuers als *erwünscht* in der „männlichen Nische“ oder der *gesuchte* „fehlende Vater“ vergleicht sich die Position des „männlichen Ernährers“ mit dem Idealbild hegemonialer Männlichkeit. So weisen sowohl Kelan (2008) als auch Meuser (2010) auf die enge Verbindung zwischen Männlichkeit, Karriere und dem männlichen Ernährer hin. In ähnlicher Weise beziehen sich unsere Befragten auf Karrierefragen, wenn sie über ihre Berufsbiografien sprechen. Da das Feld der frühkindlichen Bildung in der Regel nur sehr begrenzte Karrieremöglichkeiten bietet sowie ein eher geringes Gehalt und häufig Teilzeitverträge, erleben sich die interviewten Männer auch in ihrer Berufswahl und den damit verbundenen Zukunftsperspektiven in ihrer männlichen Identität herausgefordert. So wurde häufig eine typisch karrierebezogene Rhetorik wie „den nächsten Schritt machen“ oder „der Chef“ sein verwendet. So spricht zum Beispiel Paul über den Fortschritt in seiner beruflichen Entwicklung:

Interviewerin: Wie war hier so der Einstiegsprozess, wie bist du hier auf die Stelle aufmerksam geworden?

Paul: Ich wollte mich verändern, und die letzte Kita, also die städtische Kita, (da) war ich Gruppenleiter mit Schülerbegleitung. Und ähm, ich wollte den nächsten Schritt machen, das wäre die StV (stellvertretende Leitung).

Paul erinnert sich an seine Motivation, sich für die derzeitige Stelle zu bewerben: den nächsten Schritt zu tun und in die Position des stellvertretenden Leiters der Kindertagesstätte aufzusteigen. Sein kurzer Überblick über seine bisherige Berufserfahrung zeigt ihn als erfahrenen Kinderbetreuer. Die Formulierung „den

nächsten Schritt machen“ betont den Führungsanspruch und die Karriereorientierung. Paul gelingt es mit der Betonung des Karriereverlaufs, seine Arbeitsbiografie in dieser Erzählung mit dem Ideal der männlichen Karriere in Einklang zu bringen. In einer Variation des Karrierethemas diskutiert Jonas seine Motivation, Vollzeit zu arbeiten. Da die Kita in der er zuvor gearbeitet hat, ihm nur einen Teilzeitvertrag anbieten konnte, sei ihm schnell klar gewesen, dass er sich nach etwas Neuem umsehen sollte. In beiden Beispielen wird das Ideal des männlichen Ernährers relevant gemacht. Während Paul seine Ambitionen in seiner beruflichen Entwicklung und hin zu einer Leitungsaufgabe beschreibt, betont Jonas seine Motivation für eine Vollzeitstelle. In seiner Antwort auf unsere Frage, warum seiner Meinung nach so wenige Männer sich tatsächlich für eine berufliche Laufbahn in der frühkindlichen Bildung entscheiden, betont Jonas die männliche Position des Familienernährers:

Ich denke als Mann wollen wahrscheinlich die meisten 100 % arb(eiten), also ich denke auch als Frau [lacht], aber ich denke jetzt aus der Sicht der Männer will man eher 100 % arbeiten, genug verdienen. – Ist halt doch immer noch das Denken, ich meine das denke ich mir ja auch, also wenn ich eine Familie gründen möchte, würde ich mir auch zuerst überlegen: ‚Habe ich genug Geld?‘ – und nicht: ‚Hat die Frau genug Geld?‘. – Und ich denke, das kann auch noch eine Rolle spielen, mit dem Lohn, oder eben mit dem Prozent – dass man 100 % arbeiten kann.

Da sich Männer auch heute noch als Ernährer der Familie verstünden, geht Jonas davon aus, dass die mittelmäßigen Löhne in der frühkindlichen Bildung und die knappen Vollzeitarbeitsmöglichkeiten relevante Faktoren sind, die Männer vom Eintritt in den Beruf abhalten. Zwar gesteht er ein, dass dies auch für Frauen zutreffen könnte, hält es aber gerade für Männer für ein sehr wichtiges Argument, da bei einer Familiengründung der Lohn des Mannes und nicht der der Frau die entscheidende Variabel sei.

Die drei bisher vorgestellten Positionierungen tragen alle zum gleichen Effekt bei: die Identitätsdissonanz, sowohl als „der Gleiche“, als auch „der Andere“ erkannt werden zu müssen, wird durch die Betonung von Differenz gelöst. Die interviewten Männer beziehen sich in diesen Gesprächsausschnitten auf spezifische männliche Fähigkeiten, auf die Position des Vaters in der traditionellen Kleinfamilie sowie die dem Idealbild hegemonialer Männlichkeit folgende Relevanz der Fragen des beruflichen Aufstiegs und des Lohns. Mit der Entwicklung und Einnahme dieser Subjektpositionen positionieren sich männliche Kinderbetreuer als „komplementäre Andere“. Einen anderen Effekt erzeugen die folgenden zwei Positionierungspraktiken der „Betonung der Gleichheit“ und der „Aneignung von Weiblichkeit“, wie sie in den folgenden Abschnitten beschrieben werden.

6.4.4 Als „Gleicher“ behandelt werden

Während die ersten drei diskursiven Praktiken ermöglichten, eine männliche Position im Feld der Kita als unterschiedlich, aber geschätzt und somit komplementär zu den weiblichen Kolleginnen zu etablieren, wurde das Anderssein auch als etwas Unerwünschtes und potenziell Gefährliches thematisiert. Insbesondere die Gefahr, der Pädophilie beschuldigt zu werden, ist ein deutlich etabliertes diskursives Angebot, das die Legitimität der männlichen Position in der Kita regelmäßig infrage zu stellen scheint. Dies zeigt sich in unseren Interviews darin, dass die Position des „gefährlichen Anderen“ regelmäßig ausgeschlossen und – häufig explizit – verworfen werden muss. Diskursiv erhält diese Position eine hohe Relevanz; die Darstellung der potenziellen Gefahr durch die Subjektposition des „gefährlichen Anderen“ dient hier als eine „imaginäre Position“ (Wetherell und Edley 1999): Sie wird klar für die eigene Position verworfen und beruht nicht auf persönlicher Erfahrung, ist jedoch für die Subjektpositionierung und -identifikation äußerst relevant.

Die Position des „gefährlichen Pädophilen“ zeigt sich unter anderem im Regelwerk der Kindertagesstätten zum Kinderschutz. Was sich wie ein einfaches und grundsätzlich geschlechtsneutrales Bemühen um den Schutz von Kindern anhört, erweist sich in der Praxis häufig als nur auf Männer ausgerichtet. So müssen einige der interviewten Männer nach anderen Regeln als ihre weiblichen Kolleginnen arbeiten und sind von bestimmten Aktivitäten ausgeschlossen. Zum Beispiel erinnert sich Peter an eine Situation, in der er die Windeln eines bestimmten Kindes nicht mehr wechseln durfte.

Mich hat das schwer getroffen, ich war sehr, sehr enttäuscht, und auch – beleidigt, weil, es gab gar keinen Grund dazu. Und einfach etwas, nur um die Eltern zu beruhigen, durchzusetzen, finde ich den falschen Weg. Man hätte dazumals, eventuell einen Elternabend einberufen müssen, um das Ganze anzuschauen, die Thematik anzuschauen, – zu schauen, wie man damit umgeht, dass jetzt – in der Institution ein Mann arbeitet, aber nicht einfach Totschweigen durch Entziehen von – von Rechten.

Die Kitaleitung reagierte hier auf die Angst und das Misstrauen der Eltern, schützte jedoch nicht ihren Mitarbeiter, was für Peter sehr enttäuschend war. Er betont seine Rechte als Mitarbeiter, seine Arbeit zu tun, was auch beinhaltet, dass er wie seine weiblichen Kolleginnen Windeln wechseln darf. Peter betont die Wichtigkeit der Gleichbehandlung aller Mitarbeitenden in einem Team. Die Betonung der Gleichbehandlung wird hier zu einer wichtigen diskursiven Strategie um die Position des „gefährlichen Anderen“ abzuwehren.

Peter musste damals die diskriminierenden Arbeitsbedingungen akzeptieren und wechselte nur wenig später den Arbeitgeber. Jonas beschreibt eine ähnliche Erfahrung, allerdings reagierte in seinem Fall die Gruppenleiterin auf andere, ihn unterstützende Weise:

[...] es hat zwei, drei Eltern oder Mütter gegeben, also genau, einer war sogar noch ein Vater, die schon ein bisschen skeptisch waren. So am Anfang auch, zum Beispiel die Gruppenleiterin auch fragten, ja ob ich denn auch die Windeln wechsele von den Kindern oder auch die körperlichen Aufgaben übernehme. Und ähm – damit, das hat mir die Gruppenleiterin dann aber auch weiterge – also hat es mit ihnen besprochen, und auch gesagt, dass ich ganz normal arbeiten werde, wie die anderen auch, und wir haben halt die Regel mit der Tür offen lassen, also für Mann und Frau, und so, – dass ich einfach genau dieselben Regeln, aber auch den gleichen Aufgabenbereich habe wie – ähm, weibliche Schülerinnen – oder Auszubildende, ja und das wurde dann eigentlich auch akzeptiert [...].

Durch die erfahrene Unterstützung durch die Gruppenleiterin konnten die bestehenden allgemeinen Richtlinien der Kita zum Kinderschutz betont und der allein auf den männlichen Betreuer gerichtete Verdacht Anlass zur Diskussion allgemeiner und professioneller Arbeitsstandards geben. Diese Unterstützung ermöglichte es Jonas in der Folge, sich auf die für alle geltenden Regeln und somit auf eine praktische Gleichbehandlung zu verlassen. Das Beispiel zeigt aber auch, wie mächtig die Position des „gefährlichen Anderen“ sein kann. Durch die Vorbehalte einiger Eltern war Jonas regelmäßig mit der ihm gegenüber bestehenden Angst sowie Misstrauen beschäftigt. Auch wenn die Regeln ihm „offiziell“ die gleichen Rechte einräumten, musste er dennoch mehr tun, als seine weiblichen Kolleginnen, um gleichermaßen unverdächtig wie sie wahrgenommen zu werden. „Unverdächtigwerden“ ist somit eine wichtige Alltagspraxis von Männern in der Kita.

Die Auseinandersetzung mit dem „gefährlichen Anderen“ ist für die meisten der von uns befragten Männer zentral. Wie unser nächstes Beispiel zeigt, ist die bloße Möglichkeit, als ausgeschlossen positioniert zu sein, problematisch. Obwohl Michel noch nie diskriminiert wurde, zum Beispiel durch Sonderregelungen, die nur für ihn als Mann gelten würden, macht ihm bereits die bloße Möglichkeit Sorgen:

Aber so von der Arbeit her habe ich nie das Gefühl gehabt, dass ich irgendwie – etwas anders – machen würde oder so, und sie haben mir auch nie das Gefühl gegeben, dass ich ähm, irgendwie eine spezielle Position hab oder so, weil ich ein Mann bin, ich bin auch immer gleich behandelt worden, wie alle Frauen, hab alles machen dürfen, durfte wickeln, hab alle Sachen gemacht, die sie auch gemacht haben. Ich hab jetzt schon

von anderen Krippen gehört, in denen Männer zum Beispiel nicht die Tür zumachen dürfen beim Wickeln und solche Sachen, aber das war bei mir eigentlich nicht der Fall. Ich habe von Anfang an das Vertrauen gehabt und das ist für mich auch ein wichtiger Punkt gewesen, dass ich das so machen kann, nicht das ich irgendwelche –Spezialeinschränkungen haben muss, das hätte mir glaub ich sehr zu denken gegeben.

Die „Gleichbehandlung betonen“ ist dabei eine wichtige diskursive Praktik zur Wiederherstellung der legitimen Position des männlichen Kinderbetreuers. Michel stellt die Legitimität von Sonderbehandlungen völlig infrage und schlägt die Gleichbehandlung als wichtiges allgemeines Kriterium vor: Alle Mitarbeitenden müssen gleichbehandelt werden und müssen und dürfen auch die gleichen Aufgaben übernehmen. Damit minimiert die diskursive Praktik der Gleichbehandlung Differenz und kann als *undoing gender* im Sinne Deuschs (2007) interpretiert werden.

6.4.5 Aneignung von Weiblichkeit

Einer unter Gleichen zu werden wird nicht nur als Gleichbehandlung, wie oben beschrieben, thematisiert, sondern auch im Sinn einer „Aneignung von Weiblichkeit“ (Pullen und Simpson 2009). Identitätsdissonanz wird hier verhandelt, indem stereotyp weibliche Tätigkeiten, Fähigkeiten und Interessen als zur eigenen Identität zugehörig betont werden. Der damit für die interviewten Männer verbundene Aneignungsprozess wird hierbei jeweils ausführlich beschrieben und macht deutlich, dass es sich um Aspekte handelt, die zunächst für die eigene männliche Identität passend *gemacht* werden mussten. Michel zum Beispiel beschreibt, wie er sich mit einer Tätigkeit vertraut machen musste, die er selbst als typisch weibliche Aktivität beschreibt: dem Singen mit den Kindern. Obwohl er sagt, dass er sich wie „jeder Mann“ in der Kinderbetreuung anfänglich sehr unwohl mit der Aufgabe gefühlt habe, nehme er sie jetzt als Teil des Jobs an und habe sogar begonnen, sie zu mögen:

Ja, für mich ist einfach klar gewesen, wenn ich diesen Beruf mache, dann mache ich ihn richtig und da gehört für mich auch ein Singkreis dazu, also ja. Es ist mir zwar schwer gefallen und so: ‚Pip, pip, pip‘ [drückt Schüchternheit aus] und dann ja, – ich fand einfach, das gehört dazu, wie das Wickeln, wie das Zähneputzen und alles andere auch, das ist einfach was, was jeden Tag stattfindet – ja, ich hab mich für den Beruf entschieden und das ist wie, ein Schreiner muss nach der Arbeit den Boden fegen, ich singe. [gemeinsames lachen] Ja.

Obwohl es Michel offensichtlich schwergefallen ist, mit den Kindern zu singen, betont er seine feste Überzeugung, dass das Singen als ein wichtiger Teil der Arbeit in der Kinderbetreuung zu sehen sei. Dies ist für ihn Grund genug, sich an die als unangenehm wahrgenommene Tätigkeit gewöhnen zu müssen. Indem er sich mit dem Singen arrangiert, lässt er die zunächst wahrgenommene differenzbetonende Einordnung in den Hintergrund rücken und betont die Aneignung weiblich konnotierter Tätigkeiten. Damit wird er zum „Gleichen“, was wir als *undoing gender* interpretieren.

Auf ähnliche Weise betont Peter, dass er sehr gern singe und den Kindern Märchen erzähle. Obwohl Peter die früher im Interview betonte Assoziation zwischen Fußball und Männlichkeit intakt hält, mildert er hier die Relevanz dieser Aktivitäten für die eigene Identität. Im Unterschied zur komplementären Position, die er zu Beginn des Interviews über die Position des Vaters und der Nische des Fußballspiels etabliert hatte, relativiert er hier die Bedeutung des Fußballs. Indem er Tätigkeiten als ihm entsprechend beschreibt, die weniger klar einer hegemonialen Männlichkeit zuzuordnen sind, wird die Identitätsdissonanz zu etwas, das hier keinerlei Relevanz mehr haben kann. „Mann sein“ und „Kinderbetreuer sein“ werden hier zu verschiedenen Seiten ein und derselben Identität, die zudem sehr gut nebeneinanderstehen können.

Interviewerin: Und Du hattest gerade schon so ein bisschen über Spiele gesprochen, so Fußball oder so, ist das auch was, was Du mit reingebracht hast? Also –

Peter: Weniger. Nee, das ist anfangs, ja. Aber da ich nicht so fußballbegeistert bin, jetzt, um beim Fußball zu bleiben, – nee, das waren, ähm, als unser Lehrling, den wir haben, kam, der hat da – der war so fußballbegeistert und spielt jetzt mit den großen Jungs von allen Gruppen, die wir haben, im Sommer meistens Fußball. Also –

Interviewerin: Und gibt es da so irgendwelche Tätigkeiten, wo Du denkst, so das mache ich besonders gerne, das ist vielleicht so mein Spezialgebiet mit den Kindern, oder –

Peter: Ja, ähm – was ich sehr gerne mache ist Singen, und Märchenerzählen. Das ist so mein, da habe ich sehr, sehr viel Spaß dran. Ja.

David bezieht sich in seiner Erzählung noch stärker auf geltende Stereotype und dekonstruiert diese. Indem er die wichtige Rolle aller im Team betont, weist er die Anwendung solch stereotyper Zuordnungen klar als unzulänglich zurück.

Interviewerin: Ja, gibt es irgendwie Veränderung – oder gibt es – also gibt es irgendetwas wo Du denkst, das habe ich jetzt hier mit eingebracht?

David: – Ich denke jeder, jeder vom Team bringt seinen Teil, und seine persönlichen eigenen Wertschätzungen jeden Tag mit ein, und dann die Kinder und, – und dass

macht es dann zu einem, zu einem Ganzen, einem – zu einer Mischung, die dann unsere Gruppe ausmacht. – Aber ich denke nichts, ähh, Geschlechterspezifisches, dass ich da – da eine spezielle Rolle als Mann habe oder so – im Gegenteil [lacht] [...] Ich denke – also – ja, Beate zum Beispiel, sie ist, sie ist eher so wild und zappelig und schnell und ich bin eher so ruhig und einfühlig habe ich das Gefühl [...].

Indem er ruhig und sensibel als wesentliche Merkmale seiner männlichen Identität bezeichnet und diese Qualitäten im Gegensatz zu wild und zappelig positioniert, die typischerweise im Interviewmaterial als männlich identifiziert wurden, tauscht David die geschlechtsstereotypischen Zuschreibungen zwischen sich und seiner Kollegin aus. Er weist damit die binäre Setzung der ansonsten verwendeten stereotypen Zuordnungen zurück und rückt individuelle Persönlichkeitsunterschiede der einzelnen Teammitglieder in den Mittelpunkt. Damit entwickelt er für sich eine alternativ männliche Position, die jedoch zugleich nicht als solche bezeichnet werden kann, da er ja gerade die Zuordnung zu Männlichkeit und Weiblichkeit als ungültig verwirft.

Männer werden mit dieser Praktik der Aneignung von Weiblichkeit zu „Gleichen“. Während Michel und Peter die Passung weiblich konnotierter Tätigkeiten zur eigenen männlichen Identität betonen und erläutern, verwirft David diese binäre Ordnung. Michel und Peter zeigen *undoing gender* als Betonung der Gleichheit im Sinn Deutschs (2007), Davids *undoing gender* ist als Infragestellen der Relevanz der Unterscheidung zu interpretieren, wie wir sie bei Hirschauer (2001) finden.

6.4.6 Der „professionelle Pädagoge“

Die letzte Subjektposition, die in unserem Material relevant gemacht wird und die wir hier im Folgenden besprechen, ist die des „professionellen Pädagogen“. Interessant ist hier, dass die Sprechenden bei dieser Positionierung das Geschlecht nicht erwähnen, es kann im Hintergrund verbleiben. Zugleich werden aber die pädagogischen Fähigkeiten, Interessen oder Erfahrungen als wichtige Grundlagen professionellen Handelns in den Vordergrund gerückt. Männer werden durch diese Position befähigt, eine höchst legitime berufsbezogene Position aufzubauen (und zu nutzen), ohne Gefahr zu laufen, der „gefährliche Andere“ zu werden. Darüber hinaus ermöglicht der Hinweis auf pädagogische Kompetenzen, dass Männer auf stereotype Zuschreibungen von Verantwortlichkeiten oder Fähigkeiten zur Erreichung einer legitimen Position verzichten können. In unserem ersten Beispiel beschreibt Paul seine Arbeit in der Kita. Auffallend ist, dass er im Unterschied

zu den meisten von uns interviewten Kinderbetreuern beim Sprechen über seine Arbeit verhältnismäßig viele Fachbegriffe verwendet.

Bloß, muss ich sagen, da haben wir im Moment relativ happige Gruppenkonstellationen. Ähm, ein Zweijähriger, der ohne Strukturen dasteht, und ein(en) Viereinhalbjährigen haben wir gekriegt, mit Windeln und Stand von einem Zweieinhalbjährigen und klar, das sind Kinder, die betreuen wir eins zu eins. Und dann sind noch die anderen zehn Kinder und, ähm ja, im Moment sind wir sehr strukturiert geplant [...] das Problem ist jetzt auch dieser Viereinhalbjährige, der bringt die gesamte Gruppendynamik auch zum Kollabieren. Also, er – anerbietet sich zum Mobbingopfer. Dann sind wir permanent daran mit den Knaben, Vier-, Fünfjährige, dabei ihn zu schützen und etwas aufzubauen. [...] Von daher sind wir auch immer am Selektieren, wo liegen die Schwerpunkte und was müssen wir ausklammern [...].

Mit Begriffen wie „knifflige Gruppendynamik“, „strukturierte Planung“ und dem Zusammenbruch der „Gruppendynamik“ betont Paul sein Fachwissen. Damit konterkariert er den Diskurs über den familienähnlichen Beruf der Kleinkinderbetreuung. So erinnert er sich zum Beispiel daran, wie er in der Kita ein Tischleratelier eingerichtet hat. Paul betont dabei wiederum seine pädagogischen Ziele sowie seinen professionellen Ansatz:

Klar, das Hauptziel sind immer die pädagogischen Aspekte. Also, den Kindern inhaltlich oder Abläufe zum handwerklichen Teil zu übermitteln, mit ihnen ein Wissen aufbauen. Und damit auch so einzelne Faktoren wie Feinmotorik hineinfließen zu lassen. – Von dem her – und klar, mache gerne so handwerkliche Sachen und so, dann macht das Sinn, so ein Projekt. [...] Ich habe auch, klar ich habe ein Diplom gestaltet mit Bildern und auch so Text, weiß auch nicht, da Kind X, dann kann man so einsetzen, hat am, Datum einsetzen, die Prüfung der Holzwerkstatt bestanden. So mehr symbolisch, oder?! Da müssen die aber wie die grundlegenden, also sie müssen die Regeln kennen und sie müssen auch die Handhabung mit dem Werkzeug kennen – und dann bekommen sie das Diplom.

Durch die Arbeit mit beruflichen Zielen und Wissen und die fachmännische Verwendung der Fachbegriffe der frühkindlichen Bildung gelingt es Paul, eine legitime Position als Pädagoge aufzubauen. Nachdem er erfolgreich ein pädagogisches Angebot aufgebaut hat, das sich inzwischen etabliert hat und von seinen Kollegen und Kolleginnen genutzt wird, positioniert er sich auch als sehr gut im Team verankert.

Auf ähnliche Weise betont Reto seinen spezifischen pädagogischen Ansatz in der Arbeit mit den Kindern. Zusätzlich zur Ausbildung als Kleinkinderbetreuer hat er sich in Naturpädagogik und damit für die Durchführung von Waldgruppen

qualifiziert. Er stellt uns eine Baustelle vor, die er im Garten der Kindertagesstätte eingerichtet hat:

[...] denn mir geht es auf der einen Seite um die Natur und auf der anderen Seite habe ich so eine Bewegungsbaustelle. Das ist etwas Uraltes eigentlich, aber ich habe das mit wirklich Baumaterial, ohne irgendetwas anzuschaffen oder abzuändern, von den Baustellen direkt hergeholt, also – ich reiße nicht mal einen Nagel raus, das machen dann die Kinder. Und mit der Baustelle, das ist für mich eine Sozialbaustelle, eine Lebensbaustelle, sie bauen sich, also sie haben, sie sie sie sie – brauchen jede Fantasie und bauen damit irgendetwas, [...] und sprechen das miteinander ab, sie müssen einander helfen, weil die Objekte sind sehr schwer – sie müssen sehr genau miteinander sprechen, sie müssen – es gibt Konflikte und sie müssen diese regeln, und sie [...] müssen forschen, forschen, sie entdecken die Statik, sie – schwer, länger, kürzer, Farben und Materialien, und bauen etwas. Und sind für sich verantwortlich, also das was sie bauen, [...] für das was sie machen sind sie selber verantwortlich, – sie tragen dort die Konsequenzen direkt, sie spüren das, und das ist für mich sehr wichtig,

Hier gelingt es Reto, Ziele für seine pädagogischen Angebote zu definieren, die mit den üblichen pädagogischen Zielen, wie zum Beispiel der Entwicklung der Selbstständigkeit der Kinder übereinstimmen. Dadurch ist er in der Lage, zu einem akzeptierten Teil dessen beizutragen, was als das reguläre pädagogische Angebot in der Kita wahrgenommen wird. Mit der Verwendung von Metaphern wie der „sozialen Baustelle“ gelingt es ihm sogar, seine ganz besondere Auffassung von Pädagogik zu etablieren. Das Betonen pädagogischer Kompetenzen ermöglicht den männlichen Kinderbetreuern, eine legitime Position aufzubauen. Im Unterschied zur Position des Vaters wird hier die Professionalität der Tätigkeit ins Zentrum gerückt. Aus diesem Grund ist die Position des professionellen Pädagogen besonders wichtig, um der unerwünschten Position des „gefährlichen Anderen“ entgegenzuwirken. So ist die Position des professionellen Pädagogen sehr gut geeignet, um im Gespräch mit den Eltern die fachlichen Kompetenzen und Interessen zu zeigen. Im nächsten Zitat erläutert Michel, wie er im Kontakt zu den Eltern seine „guten Motive“ für den Beruf darstellt:

Ja, ich denke, wenn ich jetzt so kumpelmäßig versucht hätte, auf sie zuzugehen, das wäre schon schwierig gewesen, wenn schon Misstrauen da ist und wenn dann jemand kommt und meint: ‚Hey du [schnalzt mit der Zunge], machen wir zusammen eine Gaudi‘, ich glaub, das wäre eher schwierig geworden. Und über das Fachliche habe ich halt mehr Sicherheit gehabt für mich, weil ich wusste, was ich mache, und gewusst, was ich mit denen rede und ja, und so haben sie auch gemerkt: ‚Hey, der macht es professionell und, und der macht nicht irgendwelche Gaudi mit den Kindern und hat nicht irgendwelche komischen Absichten oder so, sondern der weiß, wovon er redet,

der weiß, was er macht. Und das ist, glaub ich, das einzige gewesen, womit ich den Eltern Sicherheit geben konnte.

Die Betonung pädagogischer Fähigkeiten und Interessen ermöglicht es männlichen Kinderbetreuern, eine legitime Position zu schaffen und auch zu nutzen. Im Gegensatz zu den anderen fünf Praktiken wird hier das Geschlecht des Sprechers nicht explizit relevant gemacht, und die Position der Pädagogin ist grundsätzlich auch für Frauen zugänglich. Hirschauer (2014, S. 183) interpretiert das Relevantmachen von Professionalität als eine Möglichkeit des „Etwas-anderes-tun“. Da Geschlecht im Hintergrund bleibt, wird zudem Gleichheit betont, es findet ein *undoing gender* statt. Zugleich findet durch die Betonung der Professionalität auch *doing gender* statt, denn Professionalität muss als deutlicher Bezug auf hegemoniale Männlichkeitskonstruktionen verstanden werden (Connell 1995; Tennhoff et al. 2015). Dies wird in der weiteren Verwendung der Position durch Paul deutlich. Indem er sich als „professionellen Pädagogen“ etabliert, stellt er zugleich eine hierarchische Beziehung zwischen sich und seinen Kolleginnen her:

Und viele Pausengespräche, wo ich zum Teil dann auch die Person darauf angesprochen habe: ‚Das das ist deine Gruppe, du hast zwar gekündigt, gehst zwar in zwei Monaten, aber schau mal, wie die Konfliktbegleitung im Moment läuft. – Wo steht deine Gruppe?‘ Und die haben immer argumentiert mit: ‚Ich find das toll mit den Arbeitskollegen und unsere Kinder sind so toll‘, aber die haben vieles dann, ähm – nicht mehr in die Hände genommen. Da war meine Arbeit eigentlich zurückzuziehen und sagen: ‚Halt, ihr seid noch zwei Monate hier!‘ [...] Wir haben auch immer noch permanent, chronisch Stellen einfach nicht besetzt. Der Ruf war auch nicht gerade all zu gut. Durch das habe ich sehr viel, weiß auch nicht, achteinhalb Stunden auf der Gruppe gearbeitet und dann noch Bürogespräche. Also Zehnstudententage waren das Normale. [...] War total happig [lacht], aber auch total spannend. [...] Ich wurde auch in einer anderen Lohnstufe angestellt, mit der Betitlung ‚pädagogischer Leiter‘. Wobei, das war so ein Zwischending. – So viele Kompetenzen hatte ich schlussendlich trotzdem nicht. Also die Chefin gab dann nur vereinzelt Aufträge ab, aber das spielt keine Rolle. Ich war so quasi der Boden und sie war so, Organisation war sie dann so zuständig.

Mit der Beschreibung seiner Rolle in einer stark konfliktgeladenen Situation in der Kita positioniert sich Paul als Konfliktmanager. Indem er sowohl seine Fachkompetenzen wie auch Weitsicht hervorhebt und den Fokus der Kolleginnen auf Zusammenarbeit und Teamkultur zugleich als zu begrenzt ausweist, baut er eine Hierarchie zwischen sich und seinen Kolleginnen auf, später auch zwischen sich als „Boden“ und der „Chefin“ als zuständig für die Organisation. Mit der Betonung der geleisteten Überzeit sowie der Erzählung, die formale Aufwertung seiner Position habe die tatsächlich ausgefüllte Rolle nicht wirklich abgebildet, entsteht

zudem ein Eindruck individueller Heldenhaftigkeit, die als „heroische Männlichkeit“ beschrieben werden kann (Wetherell und Edley 1999): *doing hegemonic masculinity*.

Auch Reto verlässt sich auf die Position des „professionellen Pädagogen“. Bei ihm entsteht in der Art und Weise, wie er seinen pädagogischen Stil beschreibt, eine deutlich männliche Konnotation Mit seiner besonderen pädagogischen Ausbildung und seiner Kompetenz, eine Gruppe zu leiten, sowie der Fähigkeit, „Kontrolle“ und den „Überblick“ zu behalten, positioniert er sich als besser qualifiziert im Vergleich zu seinen Kolleginnen. Dank seiner pädagogischen Kompetenzen sei er derjenige, der den Überblick behalte, während seine weiblichen Kollegen dazu neigten, die Kinder eng und mit – aus pädagogischer Sicht – zu wenig Freiräumen zu beaufsichtigen.

Draußen ist ganz klar meine Verantwortung, also das ist, da, – ja es [Pause] die Kleinkinderzieherinnen hier, die, haben, oder sind – vielleicht auch etwas von der Ausbildung her, ich kann sehr so (die) Gruppe zusammenhalten, Überblick behalten, Kontrolle, und meine Ausbildung, so wie ich das Fach von Kolleginnen mitbekommen habe, lass sie auch mal gehen, lass ihnen Luft [...].

Die Beispiele von Paul und Reto zeigen, dass die Position des Pädagogen zwar potenziell sowohl für männliche als auch für weibliche Kinderbetreuende verfügbar ist und daher eine Position sein könnte, die die Identitätsdissonanz zwischen den Positionen des „Anderen“ und des „Gleichen“ hinter sich lassen kann. Zugleich wird sie in diesen Beispielen jedoch auf eine Weise erzeugt, die hegemoniale Männlichkeitskonstruktionen über den Bezug auf „heroische Männlichkeit“ sowie der klaren Abgrenzung zu den weiblichen Kolleginnen reproduziert. Infolgedessen gelingt es der Subjektposition „professioneller Pädagoge“ zwar, eine legitime und auch stabile Subjektposition für die männlichen Kinderbetreuer zu etablieren, die das Geschlecht in den Hintergrund rücken lässt und damit Gleichheit betont; zugleich stabilisiert sie aber auch hegemoniale Männlichkeitskonstruktionen und muss darum auch als *doing gender* interpretiert werden.

6.5 (Un)doing gender und die Balancierung von Identitätsdissonanz

Unsere Analyse der Subjektpositionierungen der männlichen Kinderbetreuer zur Aushandlung von Identitätsdissonanz hat zu sechs unterschiedlichen Subjektpositionen geführt: (1) männliche Nischen herstellen, (2) die Vaterposition zitieren, (3) den männlichen Ernährer betonen, (4) eine Behandlung als Gleicher einfordern, (5) Weiblichkeit aneignen, (6) der professionelle Pädagoge werden. Während all diese Positionen für die Balancierung von Identitätsdissonanzen relevant sind, tun sie dies auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Effekten, sowohl in Bezug auf die Positionierung des Subjekts als auch auf die Bewältigung der Dissonanzen.

In Praktiken, die Unterschiede im Sinn des *doing gender* betonen, wird Männlichkeit entweder als komplementär zur Weiblichkeit oder als im Einklang mit dem Ideal des männlichen Ernährers etabliert. Männliche Kinderbetreuer positionieren sich mit besonderen und sich ergänzenden Fähigkeiten und Interessen und stellen sich als mit Vätern vergleichbar dar. Dabei greifen sie auf den dominanten Diskurs der heterosexuellen Kleinfamilie zurück und assoziieren weibliche Kinderbetreuerinnen mit der Rolle der Mütter, männliche Kinderbetreuer mit der Rolle der Väter. Diese beiden Subjektpositionierungen haben jeweils ähnliche Konsequenzen und ergänzen sich gegenseitig: Sie legitimieren sowohl die Position des männlichen Kinderbetreuers als auch das Interesse am Beruf. Im Hinblick auf die Identitätsdissonanz gelingt es ihnen situativ, die so entstehende Differenz zu balancieren, sie gehen allerdings nicht darüber hinaus. Obwohl sie Männern helfen, ihre Position zu legitimieren, werden die Männer nicht als gleichwertig mit Frauen angesehen, sondern lediglich als für ihre spezielle Nische geeignet. Wenn sich ein Mann als Vater positioniert, kann es sogar dazu kommen, dass er seine Fachkompetenz minimiert, da die „natürlichen“ Fähigkeiten und Fertigkeiten des Vaterseins betont werden.

Die Betonung von Differenz kann jedoch auch gefährlich werden. Das ist dann der Fall, wenn Differenz negativ interpretiert wird, wie im Fall des allgegenwärtigen Pädophilieverdachts. Daher erfordern die Subjektpositionen des „komplementären Anderen“ fortlaufende diskursive Manöver, durch die es den Sprechenden möglich wird, weiterhin positiv wahrgenommen zu werden und so ihre Position zu stabilisieren. In diesem Kontext kann die „Positionierung als Vater“ als eine Praktik interpretiert werden, die die gefährliche Seite der „komplementären Andersartigkeit“ jeweils abzuwenden versucht. In ähnlicher Weise können auch die „Betonung der Gleichbehandlung“ sowie des „professionellen

Pädagogen“ zur Bewältigung der negativen Attributionen der Andersartigkeit ins Spiel kommen.

Die dritte vorgefundene Praktik, die Unterschiede hervorhebt, indem sie auf den „männlichen Ernährer“ verweist, ist weniger darauf bedacht, sich zu Frauen komplementär zu positionieren, als einer idealen Männlichkeit zu entsprechen. Die interviewten Männer betonen ihr Interesse an einer beruflichen Entwicklung oder einer Vollzeitanstellung und beschreiben sich selbst als „den Chef“. Sie betonen auch Hierarchien sowie ihren Status innerhalb der Hierarchien. Durch solche Manöver gelingt es den interviewten Kinderbetreuern, sich als dem Ideal entsprechende Männer zu positionieren und die potenzielle Herausforderung ihrer Männlichkeit durch den Beruf des Kinderbetreuers entgegenzutreten. Mit dieser Subjektpositionierung wird eine hegemonial männliche Identität etabliert.

In Bezug auf ein *undoing gender* im Sinn einer Betonung von Gleichheit (Deutsch 2007) haben wir in unserem Material zwei wichtige Praktiken gefunden. Die erste, die „Betonung der Gleichbehandlung“, folgte jeweils als direkte Antwort auf ein mögliches Infragestellen der Integrität der männlichen Kinderbetreuer. Mit dem Hinweis auf den machtvollen Diskurs der Gleichbehandlung werden mögliche Zweifel an ihrer Motivation aus dem Weg geräumt. Es ist wichtig zu beachten, dass „gleich behandelt werden“ eine grundsätzliche Geschlechterdifferenz annimmt. Dies im Unterschied zur „Aneignung von Weiblichkeit“, bei der es um das „zu Gleichen werden“ geht. Die interviewten Männer beschreiben hier, wie sie zunächst als für Männer unpassend erscheinende Tätigkeiten erlernt und mit ihrer Identität in Einklang gebracht haben. Diese Positionierung ist ein wichtiges Instrument zur Bewältigung von Identitätsdissonanzen, und Männer nutzten sie erfolgreich, um sich eine legitime Position als Kinderbetreuer aufzubauen. Es ist jedoch interessant festzustellen, dass Männer, die weiblich konnotierte Fähigkeiten und Interessen für sich beanspruchen, an anderer Stelle auch die Position des „männlichen Ernährers“ zitieren. Während die „Aneignung der Weiblichkeit“ ein *undoing gender* ermöglicht, indem man die männliche Position als mit den weiblich konnotierten Tätigkeiten und Interessen passend herstellt, wirkt der Bezug auf hegemoniale Männlichkeit im Sinn eines *doing gender*.

Ähnlich wie bei der „Betonung der Gleichbehandlung“ etabliert die Praxis des „professionellen Pädagogen“ eine Subjektposition, die Identitätsdissonanzen als irrelevant hinter sich lässt und Geschlecht daher im Hintergrund verbleiben kann. Durch dieses *undoing gender* werden mögliche Geschlechterunterschiede minimiert und individuelle Unterschiede, zum Beispiel in Persönlichkeiten, Fähigkeiten und Interessen, hervorgehoben. Etwas anderes als Geschlecht wird in

den Mittelpunkt gestellt. Gerade mit dem starken Bezug auf Professionalisierung macht diese Positionierung jedoch auch deutliche Anleihen an hegemoniale Männlichkeitskonstruktionen, wodurch Geschlecht wieder ins Spiel kommt und Hierarchien zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit hergestellt werden. Diese letzte Positionierung verbleibt in unseren Augen ambivalent zwischen *undoing* und *doing gender*.

Durch unsere Analyse haben wir herausgefunden, dass die sechs diskursiven Praktiken verschiedene Lösungen für Männer im Beruf des Kinderbetreuers anbieten, um mit der erlebten Identitätsdissonanz umzugehen und die Herausforderung zu meistern, nicht zum „gefährlichen Anderen“ zu werden. Allerdings ist es nicht möglich, die gefundenen Praktiken eindeutig Personen zuzuordnen und so „Typen“ zu entwickeln, wie dies von anderen Studien vorgeschlagen worden ist (Buschmeyer 2013b; Cross und Bagilhole 2002). In den Interviews wurde nahezu jede Position von allen Männern verwendet. Die Positionierungspraktiken erwiesen sich als stark kontextspezifisch. Auch zeigte sich, dass keine der sechs Positionierungen eine stabile, feste und unangreifbare Subjektposition für das jeweilige Individuum zu sichern scheint. Die Männer müssen kontinuierlich zwischen den Positionierungen manövrieren, um die Stabilität der Positionen zu erzeugen. Wenn ein Mann zum Beispiel am Aufbau der männlichen Nische arbeitet, muss er sofort die dadurch hergestellte Differenz abmildern, indem er zum Beispiel die Wichtigkeit von Gleichbehandlung betont oder aber sich in der Rolle des Vaters positioniert. Würde die Differenz zu sehr betont, so scheint die Gefahr zu bestehen, die positive Konnotation der männlichen Position in der Kita zu verlieren und zum „gefährlichen Anderen“ zu werden. Auch müssen Männer Positionierungen abmildern, mit denen sie sich Weiblichkeit aneignen, da dies zu einer Gefährdung der Männlichkeit führen könnte. Über alle Interviews hinweg haben wir im Verlauf gesehen, wie sich die Befragten auf diese Weise von einer Subjektpositionierung zur anderen bewegten. Die Analyse zeigt damit deutlich, dass aus Perspektive der Subjektpositionierungen *doing* und *undoing gender* Hand in Hand gehen und es sich somit um ein fortlaufendes (*un*)*doing gender* handelt. Beide sind als Techniken der Identitätskonstruktion zu verstehen und dramatisieren oder mildern die vom Individuum erlebte Dissonanz in einem bestimmten Kontext – während in einem anderen Kontext das genaue Gegenteil notwendig werden kann.

Für die Praxis in den Kitas und insbesondere der Kitaleitungen bildet eine Sensibilisierung für die spezifische Herausforderung der männlichen Kinderbetreuer, eine kohärente Identität etablieren zu können, eine wichtige Basis für die Inklusion. Verschiedene Weiterbildungs- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen können dazu beitragen, die durch Männer erlebte Identitätsdissonanz

zu verändern und durch die Arbeit mit dem Team stabile Positionierungsangebote zu machen (Tennhoff et al. 2014; Tennhoff et al. 2017).

Interviews wurden hier als „eine spezifische Form von Praxis“ (Nentwich 2014, S. 57; Khan und Jerolmack 2013) verstanden. Das Sprechen über Alltagspraxis im Interview bildet nicht einfach Alltagspraxis ab, sondern stellt ein gemeinsames Verständnis dieser Wirklichkeit her und verhandelt dieses (Holstein und Gubrium 1995). Ein Interview zeigt somit vielmehr das in der Interviewsituation notwendige *impression management* (Goffman 1959/1976) und dient so der Herstellung einer anerkannten Subjektposition der oder des Interviewten (Wetherell 2004). Das bedeutet auch, dass der in einem Interview „produzierte“ Text immer auch durch die gewählte Befragungsmethode erzeugt wird. Die im Interviewleitfaden angelegten Dramatisierungen von Differenz, indem zum Beispiel explizit nach dem spezifischen Erleben des Kita-Alltags als männlicher Kinderbetreuer gefragt wurde, haben die hier ausführlich beschriebenen diskursiven Balanceakte zur Folge. Zwar kann aufgrund der Geschliffenheit und Gewandtheit der so hervorgebrachten Narrationen davon ausgegangen werden, dass die Geschichten jeweils schon häufig erzählt wurden, zugleich lässt dies aber keinerlei Rückschlüsse auf die schlussendliche Relevanz dieser Erzählungen in der jeweiligen Alltagspraxis zu. Um hierüber Aussagen treffen zu können, müssten entsprechende, Differenz dramatisierende Situationen im tatsächlichen Arbeitsalltag beobachtet werden.

Literatur

- Acker, Joan (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139–158.
- Aigner, Josef C., & Rohrmann, Tim (2012). Einführung: Public Fathers - Männer in pädagogischen Berufen. In Josef C. Aigner & Tim Rohrmann (Hrsg.), *Elementar—Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern* (S. 13–20). Opladen: Barbara Budrich.
- Austin, John L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bosančić, Saša (2013). Subjektivierungsweisen als diskursive und kommunikative Identitätskonstruktionen. In Reiner Keller, Jo Reichertz, & Hubert Knoblauch (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus* (S. 185–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bosančić, Saša (2016). Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. Methodologische Überlegungen. In Saša Bosančić & Reiner Keller (Hrsg.), *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung* (S. 95–119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buschmeyer, Anna (2013a). The construction of ‘alternative masculinity’ among men in the childcare profession. *International Review of Sociology*, 23(2), 290–309.

- Buschmeyer, Anna (2013b). *Zwischen Vorbild und Verdacht: Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butler, Judith (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cameron, Claire (2001). Promise or problem? A Review of the Literature on Men Working in Early Childhood Services. *Gender, Work & Organization*, 8(4), 430–453.
- Connell, Robert W. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Cremers, Michael, & Krabel, Jens (2012). Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bausteine für ein Schutzkonzept1. In Michael Cremers, Stephan Höyng, Jens Krabel, & Tim Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas* (S. 265–285). Opladen: Barbara Budrich.
- Cross, Simon, & Bagilhole, Barbara (2002). Girls' Jobs for the Boys? Men, Masculinity and Non-Traditional Occupations. *Gender, Work & Organization*, 9(2), 204–226.
- Davies, Bronwyn, & Harré, Rom (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43–63.
- Deutsch, Francine M. (2007). Undoing Gender. *Gender & Society*, 21(1), 106–127.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2011). Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen? In Andreas Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 393–415). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Friis, Pia (2008). Männer im Kindergarten (Yvonne Rakbjörg & Tim Rohrmann, Übers.). *Wie man sie anwirbt - und dafür sorgt, dass sie auch bleiben. Themenheft des norwegischen Kultusministeriums (2006). Deutsche Fassung 2008 hg. vom Forschungsprojekt Elementar, Universität Innsbruck*. Abgerufen von https://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar/literatur/friis_maenner_im_kindergarten.pdf. [20.06.2020].
- Goffman, Erving (1959/1976). *Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Heintz, Bettina, Nadai, Eva, & Ummel, Hannes (1997). *Ungleich unter Gleichen: Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Hirschauer, Stefan (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft, 41*, 208–235.
- Hirschauer, Stefan (2014). Un/doing Difference. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191.
- Holstein, James, & Gubrium, Jaber F. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Khan, Shamus, & Jerolmack, Colin (2013). Saying Meritocracy and Doing Privilege. *The Sociological Quarterly*, 54(1), 9–19.
- Kelan, Elisabeth (2008). Gender, Risk and Employment Insecurity: The Masculine Breadwinner Subtext. *Human Relations*, 61(9), 1171–1202.
- Lupton, Ben (2000). Maintaining Masculinity: Men who Do 'Women's Work'. *British Journal of Management*, 11, 33–48.
- Meuser, Michael (2010). Geschlecht, Macht, Männlichkeit-Strukturwandel von Erwerbsarbeit und hegemoniale Männlichkeit. *Erwägen Wissen Ethik*, 21(3) 325–335.
- Murray, Susan B. (1996). „We all Love Charles“ Men in Child Care and the Social Construction of Gender. *Gender & Society*, 10(4), 368–385.

- Nadai, Eva, Sommerfeld, Peter, Bühlmann, Felix, & Krattiger, Barbara (2005). *Fürsorgliche Verstrickung: Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nentwich, Julia C. (2014). Puppen für die Buben und Autos für die Mädchen? Rhetorische Modernisierung in der Kinderkrippe. In Gerlinde Malli (Hrsg.), *Wider die Gleichheitsrhetorik. Soziologische Analysen—Theoretische Interventionen. Texte für Angelika Wetterer: Bd. 1. Aufl.* (S. 50–61). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Nentwich, Julia C., & Morison, Tracy (2018). Performing the Self: Performativity and Discursive Psychology. In Cheryl B. Travis, Jacquelyn W. White, Alexandra Rutherford, Wendi S. Williams, Sarah L. Cook, & Karen F. Wyche (eds.), *APA Handbook of the Psychology of Women: History, Theory, and Battlegrounds: Vol. 1* (pp. 209–228). Washington: American Psychological Association.
- Potter, Jonathan, & Wetherell, Margaret (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Pullen, Alison, & Simpson, Ruth (2009). Managing Difference in Feminized Work: Men, Otherness and Social Practice. *Human Relations*, 62(4), 561–587.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Rohrmann, Tim (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Sargent, Paul (2005). The Gendering of Men in Early Childhood Education. *Sex Roles, A Journal of Research*, 52(2), 251–259.
- Savoir Social. (2020). *Statistik berufliche Grundbildung*. Abgerufen von https://savoirsocial.ch/wp-content/uploads/2020/06/DE_FaBe_Statistiken_2019_Web.pdf [20.06.2020].
- Taylor, Stephanie (2006). Narrative as Construction and Discursive Resource. *Narrative Inquiry*, 16(1), 94–102.
- Tennhoff, Wiebke (2018). *Symbolische Väter, junge Wilde und professionelle Pädagogen. Diskursive Konstruktionen männlicher Geschlechtsidentität in Kindertageseinrichtungen*. (Dissertation, Universität St. Gallen). <https://www.alexandria.unisg.ch/257653/>
- Tennhoff, W., Nentwich, Julia C. & Vogt, F. (2014). *Gender in der Kita. Praxisratgeber für Kitaleitungen*. St. Gallen: Universität St.Gallen und Pädagogische Hochschule St. Gallen. www.gender-kita.ch.
- Tennhoff, Wiebke, Nentwich, Julia C., & Vogt, Franziska (2015). Doing Gender and Professionalism: Exploring the Intersectionalities of Gender and Professionalization in Early Childhood Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 340–350.
- Tennhoff, W., Vogt, F. & Nentwich, Julia C. (2017). *Inklusion von Männern gemeinsam gestalten. Praxistipps für die Kita*. St.Gallen: Universität St.Gallen und Pädagogische Hochschule St.Gallen. www.gender-kita.ch
- Vogt, Franziska (2002). A Caring Teacher—Explorations into Primary School Teachers' Professional Identity and Ethic of Care. *Gender and Education*, 14(3), 252–264.
- Warin, Jo (2006). Heavy-Metal Humpty Dumpty: Dissonant Masculinities within the Context of the Nursery. *Gender and Education*, 18(5), 523–537.
- Wetherell, Margaret (1998). Positioning and Interpretive Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387–412.

- Wetherell, Margaret (2004). Racism and the Analysis of Cultural Resources in Interviews. In Harry van den Berg, Margaret Wetherell, & Hanneke Houtkoop-Steenstra (eds.), *Analyzing Race Talk* (pp. 11–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wetherell, Margaret (2010). The Field of Identity Studies. In Margaret Wetherell & Chandra T. Mohanty (eds.), *The SAGE Handbook of Identities* (pp. 3–26). London: Sage.
- Wetherell, Margaret (2015). Discursive Psychology: Key Tenets, Some Splits and Two Examples. In Ian Parker (eds.), *Handbook of Critical Psychology* (pp. 315–324). London: Routledge.
- Wetherell, Margaret, & Edley, Nigel (1999). Negotiating Hegemonic Masculinity: Imaginary Positions and Psycho-Discursive Practices. *Feminism & Psychology*, 9(3), 335–356.
- Williams, Christine L. (1989). *Gender Differences at Work: Women and Men in Nontraditional Occupations*. Berkeley: University of California Press.
- Christine L Williams 1995 Still a Man's World: Men who Do „women's Work“ University of California Press Berkeley

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Tobias Bockstaller

7.1 Erwartungen an Männlichkeiten in der Kita

Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten sind bezogen auf die Herstellung männlicher Geschlechtsidentität – *doing gender* – in ihrem Arbeitsalltag mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Der Beruf der Fachperson Betreuung wird in der Schweiz einerseits aufgrund der geringen Anzahl männlicher Fachkräfte und andererseits aufgrund der weiblichen Konnotation der Arbeitsinhalte sowie der Geschichte des Berufs als typischer Frauenberuf betrachtet. Vor diesem Hintergrund werden an Männer im Beruf verschiedene Erwartungen gerichtet (Buschmeyer 2012). Erstens sollen sie ein männliches Element in einen weiblich konnotierten Arbeitsbereich einbringen. Es wird von ihnen erwartet, dass sie sich stereotyp männlich verhalten und sich zum Beispiel für das Auswechseln der Glühbirnen zuständig erklären. Zweitens sollen sie sich als Identifikationsfigur insbesondere für die Jungen anbieten. Es wird angenommen, dass männliche Identifikationsfiguren den Jungen im weiblichen Berufsfeld fehlen. Drittens wird erwartet, dass männliche Fachkräfte eine väterliche Rolle einnehmen (Buschmeyer 2012, S. 43), wodurch ein traditionelles Familienbild in die Kita gebracht wird. Diese Erwartungen können große Herausforderungen für männlichen Fachkräfte darstellen. Sie vermitteln Annahmen über eine geschlechterdifferenzierende Arbeitsteilung und können somit als wichtiger Aspekt des *doing gender* interpretiert werden (Wilz 2002).

Doing gender findet zum Beispiel statt, wenn ausschließlich die männliche Fachperson in einem mehrheitlich weiblichen Team vor allem männlich konnotierte Aufgaben übernehmen muss (Rohrman et al. 2010). Während diese

T. Bockstaller (✉)
Bern, Schweiz

Tätigkeiten in Einrichtungen, in denen keine Männer arbeiten, selbstverständlich von Frauen ausgeführt werden, verändert sich dies häufig, sobald ein Mann in die Einrichtung kommt (Rohrman 2006). Dabei wird eine bestimmte Tätigkeit – wie das oben genannte Beispiel des Wechsels einer Glühbirne – erst dann zu einer männlich konnotierten Tätigkeit, wenn eine männliche Fachperson in die Einrichtung kommt. *Doing masculinity* heißt in diesem Fall das Ausführen von Tätigkeiten, die dem männlichen Stereotyp entsprechen.

Nach Connell (2015) findet hier *doing masculinity* durch zwei Aspekte statt: Einerseits wird Männlichkeit in einen Gegensatz zu Weiblichkeit gebracht. Der männliche Betreuer muss etwas grundlegend anderes tun, als die Mehrheit der weiblichen Mitarbeiterinnen, um männlich zu bleiben. Andererseits sind es explizit stereotyp männliche Tätigkeiten und Aspekte, die hier betont werden. Es sind hegemoniale Männlichkeitskonstruktionen, die in den Handlungen referenziert werden, während alternative Männlichkeiten mehrheitlich unthematisiert bleiben.

Doing gender und *doing masculinity* werden als etwas beschrieben, das in der Interaktion zwischen Menschen hergestellt wird. Diese Herstellung findet kaum bewusst statt und wird häufig auch nicht als solche wahrgenommen (Gildemeister 2017, S. 2f.). In diesem Kapitel wird *doing masculinity* in körperlichen Praktiken untersucht. Auch Männlichkeiten werden nur dann reproduziert, wenn Menschen interagieren. Dabei ist eine Interaktion nicht nur als mündlicher Austausch zwischen zwei anwesenden Menschen zu verstehen, sondern kann auch die Interaktion eines Menschen mit einer Gruppe, einer fiktiven Person (zum Beispiel auf einem Werbeplakat), mit einem Raum, mit Objekten oder mit einer beobachtenden, forschenden Person sein. Gildemeister (2017, S. 5) definiert *doing gender* als „die intersubjektive Validierung in Interaktionsprozessen durch ein situationsadäquates Verhalten und Handeln im Lichte normativer Vorgaben und unter Berücksichtigung der Tätigkeiten, welche der in Anspruch genommenen Geschlechtskategorie angemessen sind“. Entscheidend für die Herstellung von Männlichkeiten ist also das, was die Person macht. Aufgrund dessen, wurden in der in diesem Kapitel beschriebenen Studie die körperlichen Praktiken männlicher Fachpersonen in den Blick genommen.

7.2 Hegemoniale, alternative und komplizenhafte Männlichkeiten

Connell (2015) geht in ihrem 1995 erstmals erschienenen Buch *Masculinities* (deutsch *Der gemachte Mann*) davon aus, dass es nicht eine, sondern verschiedene Formen von Männlichkeit gibt. Sie definiert Männlichkeit als „[...] eine

Position im Geschlechterverhältnis; die Praktiken, durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen, und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur“ (Connell 2015, S. 124). In ihrer Theorie der hegemonialen Männlichkeit zeigt Connell (2015, S. 124), dass es nicht nur ein Machtungleichgewicht zwischen Mann und Frau gibt, sondern auch zwischen verschiedenen Männlichkeiten. Die hegemoniale Männlichkeit, die sich an traditionellen Rollenbildern – weiß, heterosexuell, gesund, vollzeitbeschäftigt, Fokus auf Macht und Karriere – orientiert, steht dabei in der Hierarchie zuoberst. Diese hegemoniale Männlichkeit ist aber veränderbar und unterscheidet sich auch lokal und global. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie in der Struktur der Geschlechterverhältnisse die bestimmende Position einnimmt.

Connell (2015) ordnet der hegemonialen Männlichkeit verschiedene andere Männlichkeiten unter, wie die homosexuelle, die komplizenhafte und die marginalisierte. Die homosexuelle Männlichkeit wird häufig mit Weiblichkeit gleichgesetzt und findet sich am unteren Ende der Hierarchie der Männlichkeiten. Komplizenhafte Männlichkeit beschreibt eine Form von Männlichkeit, die zwar äußerlich hegemoniale Männlichkeit zeigt, sich aber nach innen nicht so verhält. Diese Form von Männlichkeit kommt sehr häufig vor, da sich nur wenige männliche Personen vollständig der hegemonialen Männlichkeit zuordnen lassen, aber viele diesem Ideal nacheifern. Die marginalisierte Männlichkeit entsteht dort, wo Männlichkeit mit anderen diskriminierenden Faktoren wie *Race* oder *Class* in Beziehung tritt und dadurch für die hierarchische Position weniger wichtig wird. Meuser (2006) und Buschmeyer (2012) führen beide aus, dass Connells Konzept hegemonialer Männlichkeit eine gewisse Unschärfe aufweist. Auch für diese Untersuchung ist es wichtig, hegemoniale Männlichkeit nicht nur als Ausdruck einer bestimmten Körperlichkeit zu verstehen, sondern als generatives Prinzip. Dies bedeutet, dass man hegemoniale Männlichkeit zu nicht-hegemonialen Männlichkeiten in Relation stellen muss (Meuser 2006, S. 164). Es geht also nicht darum, hegemoniale Männlichkeit als Folge gewisser körperlicher Ausdrücke zu verstehen (zum Beispiel breitbeiniges Sitzen als Darstellung hegemonialer Männlichkeit), sondern sie als soziale Praxis zu beschreiben, der eine Palette an verschiedenen möglichen Ausdrucksweisen zur Verfügung steht (hegemoniale Männlichkeit herzustellen, erfolgt unter anderem durch breitbeiniges Sitzen, es ist aber nur eine von verschiedenen Möglichkeiten).

Eine Forschungsarbeit, die einer vergleichbaren Fragestellung nachgeht, ist die bereits zitierte Arbeit von Buschmeyer (2012). Die Autorin zeigt in ihrer Untersuchung in deutschen Kindergärten zwei unterschiedliche Männlichkeitstypen auf. Einerseits einen komplizierten und andererseits einen alternativen Typus. Der

komplizierten Typus übernimmt wo nötig, die ihm zugeschriebenen stereotypen Tätigkeiten und wird dadurch als weniger konfliktuell erlebt. Der alternative Typus hingegen muss sich in seinem Alltag stärker mit seiner eigenen Männlichkeit auseinandersetzen und setzt sich gegen stereotype Zuschreibungen zur Wehr. Buschmeyer (2012, S. 274) stellt jedoch auch fest, dass die Zuordnung zu einem der zwei Typen sich durchaus im Verlauf einer Berufskarriere verändern kann. Auch steht der Männlichkeitstypus mit der Art der Institutionen im Zusammenhang: Während in staatlichen Institutionen eher männliche Fachpersonen des komplizierten Typus arbeiten, können alternative Männlichkeitsformen eher in Institutionen gefunden werden, die aus Bürgerinitiativen entstanden sind. Ausgehend davon, dass hegemoniale Männlichkeit Berührungen zwischen Kindern und Männern generell problematisiert und als potenziell gefährlich darstellt, können sich bezogen zum Beispiel auf die körperliche Nähe zu den Kindern die beiden Typen darin unterscheiden, dass der Komplizierende zwar körperliche Nähe zulässt, dabei aber ganz klare Grenzen vorgibt und wenn immer möglich versucht, diese Nähe zu verhindern. Der alternative Typus hingegen setzt die körperliche Nähe situativ bewusst ein (Buschmeyer 2012, S. 271; Tab. 7.1).

In ihrer Dissertation „Symbolische Väter, junge Wilde und professionelle Pädagogen“ hat Tennhoff (2018) auf Grundlage des auch hier verwendeten Materials und in Ergänzung der in Kap. 6 vorliegenden Analyse untersucht, welche Subjektivierungsweisen männliche Fachpersonen in Schweizer Kindertagesstätten zur Herstellung von Männlichkeiten zeigen. Sie wertete Interviews mit den männlichen Fachkräften und den Leitungspersonen der Kindertagesstätten aus. Tennhoff (2018, S. 248) zeigt auf, dass es im Diskurs über männliche Fachkräfte bezüglich der Argumentation, weshalb mehr männliche Personen als Fachpersonen Betreuung arbeiten sollten, zwei Hauptpositionen gibt. Die erste Position sieht männliche Fachkräfte, ausgehend von einem traditionellen Familienbild, als Familienersatz im Sinn der Komplementarität zu weiblichen Fachkräften. Die zweite Position definiert männliche Fachkräfte als Professionelle, als Erneuerer und Verbesserer der Arbeit in den Kitas. Bei den Subjektivierungspraktiken der männlichen

Tab. 7.1 Beispiel für Typen von Männlichkeiten in Handlungen nach Buschmeyer (2012)

	Hegemonial	Komplizierend	Alternativ
Körperkontakt	– Arbeitet nicht in einem Beruf mit Körperkontakt	– Lässt Nähe zu – Setzt klare Grenzen – Verhindert Kontakt, wenn immer möglich	– Setzt Körperkontakt bewusst je nach Situation ein

Fachkräfte stellt Tennhoff (2018) fest, dass diese weitaus vielfältiger und wechselhafter sind als angenommen. So können männliche Kinderbetreuende gleichzeitig verschiedenen Positionen einnehmen. Auf der von ihr untersuchten diskursiven Ebene lässt sich keine alternative Männlichkeit im Sinn von Buschmeyer (2012) finden (Tennhoff 2018, S. 250). Bei männlichen Fachpersonen finden sich aber immer Momente, in denen Elemente hegemonialer Männlichkeit sichtbar werden. Professionalisierung hat für männliche und weibliche Fachkräfte in Kindertagesstätten nicht die gleiche Bedeutung. Aufgrund der weiblichen Konnotation des Berufs müssen weibliche Fachpersonen Professionalität nicht inszenieren, da sie diese qua Geschlecht bereits besitzen. Männliche Fachpersonen hingegen inszenieren sich über Professionalität und grenzen sich dadurch von anderen, weniger professionellen Betreuungspersonen ab (Tennhoff 2018, S. 251f.).

Buschmeyer (2012, S. 264) geht davon aus, dass hegemoniale Männlichkeit in einem weiblich konnotierten Beruf gar nicht existiert, sondern ihr einzig nachgeeifert werden kann, da hegemoniale Männlichkeit sich wie beschrieben von Weiblichkeit abzugrenzen hat. So lange Betreuungsarbeit gesellschaftlich als weiblich konnotiert wird, ist es entsprechend nicht möglich, bei der Ausübung dieser Tätigkeit hegemoniale Männlichkeit herzustellen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass nicht hegemoniale Männlichkeit nachgeeifert werden kann. Wie ihre Untersuchung aufzeigt, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, wie und wo sich dieses Nacheifern ausdrücken kann.

Aufgrund der Untersuchungen von Buschmeyer (2012) und Tennhoff (2018) ist davon auszugehen, dass es eine intersektionale und konfigurative Betrachtungsweise der Herstellung von Männlichkeiten braucht (Meuser 2006, S. 170). Anstatt der Zuteilung der Fachpersonen zu fixen Männlichkeitstypen ist es angebrachter, die Typen fluid unterschiedlichen Handlungsmustern zuzuordnen. Entsprechend rückt der Kontext, der die Möglichkeiten der körperlichen Praktiken beeinflusst, in den Fokus.

7.3 Bedeutung körperlicher Praktiken in der Herstellung sozialer Praxis

Um die Konstruktion von Männlichkeit theoretisch fundiert untersuchen zu können, muss neben Connells (2015) Konzept der hegemonialen Männlichkeit auf weitere Konzepte zurückgegriffen werden. Hinsichtlich des hier gewählten Fokus auf körperliche Praktiken bietet sich das Habituskonzept Bourdieus an. Beide Konzepte gehen davon aus, dass Geschlecht sozial konstruiert wird und somit im sozialen Alltag verankert ist. Diese sozialen Praktiken drücken sich unter anderem

in körperlichen Tätigkeiten aus. Weiter gehen beide davon aus, dass Geschlecht kultur- und milieubedingte Ausprägungen aufweist (Brandes 2004).

Unter Zuhilfenahme von Bourdieu lassen sich auch Institutionen und Strukturen als Hintergrund und Ursache von Interaktionsprozessen verstehen (Gildemeister 2017). Mit dem Habituskonzept wird der Fokus stärker auf die Stabilität und Beharrlichkeit von bestimmten Konstruktionsweisen oder Männlichkeitsvorstellungen gelegt. Das Habituskonzept geht davon aus, dass die Dualismen in der Geschlechterordnung tief in Dingen und Körpern verankert sind und nicht auf ihrer rein sprachlichen Thematisierung beruhen. Entsprechend schwer sind sie zu dekonstruieren und aufzuheben (Bourdieu 2012, S. 178). Sie führen zu Regelmäßigkeiten der physischen und sozialen Ordnung (Bourdieu 2012, S. 46). Bourdieu (2012, S. 63) nennt diese Strukturen „symbolische Ordnung“. Es sind die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmatrizen aller Mitglieder der Gesellschaft. Individuen handeln nicht nur rational. Sie haben gelernt, sich in inkorporierten Strukturen zu bewegen, die sie als natürlich empfinden (Buschmeyer 2012, S. 59). Dies bedeutet, dass das Individuum emotional nicht unterscheiden kann, ob es sich bei einer Eigenschaft um eine strukturell erlernte oder um eine genetisch bedingte handelt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass diese inkorporierten Strukturen in jeder Interaktion mit anderen Menschen zum Ausdruck kommen – unabhängig davon, ob sich das Individuum dessen bewusst ist oder nicht.

Körperliche Praktiken können vor diesem Hintergrund als „verleblichte“ soziale Praxis verstanden werden (Brandes 2004). Im Habitus äußern sich gesellschaftliche Strukturen, die als körpereigen wahrgenommen werden (Buschmeyer 2012). Brandes (2004) führt dazu aus, dass die körpernahe Dimension des männlichen Habitus nur eine Dimension des Konstrukts *Männlichkeit* ist: „Diese Dimension ist den Subjekten nur begrenzt bewusst zugänglich und berührt das Gefühl zum eigenen Körper ebenso wie Geschmack, intellektuelle Vorlieben und praktische Neigungen“ (Brandes 2004, S. 5). Auch wenn der Habitus nicht determiniert, was das Individuum in einer Situation tut, definiert er die Grenzen des jeweiligen Handelns. Die körperlichen Praktiken, die einem bestimmten Habitus folgen, nennt Bourdieu „Hexeis“. Besonders wichtig ist es also, die beobachteten körperlichen Praktiken immer in Abhängigkeit zum Kontext zu verstehen. Dabei spielt sowohl das Setting, in dem sich eine Person momentan befindet, wie auch die Lebenswelt, die für den Habitus prägend ist, eine Rolle. Für die männliche Fachperson in der Kita bedeutet das, dass die Praktiken einerseits von den momentan vorhandenen Handlungsmöglichkeiten und andererseits von den erlernten Handlungsmustern aufgrund des Settings beeinflusst werden. Darauf aufbauend werden in dieser Untersuchung vor allem die Hexeis untersucht, d. h. die

körperlichen Praktiken. Rückschlüsse auf den dahinterstehenden Habitus lassen sich aufgrund der Handlungsergebnisse vermuten. Den Überlegungen von Brandes (2004) folgend, werden die Männlichkeitstypen von Connell (2015) in dieser Untersuchung als Varianten eines männlichen Habitus verstanden.

Körperliche Praktiken von Fachpersonen in der Interaktion mit Kindern haben bezüglich der Vermittlung von Geschlechterwissen einen besonderen Stellenwert. Die Fachpersonen erzeugen mit ihren Praktiken einen Habitus, der sie in ihrer täglichen Arbeit beeinflusst und sie geben ihn aufgrund ihrer Vorbildfunktion als Erziehende auch an die Kinder weiter. Buschmeyer (2012, S. 127) nennt dies einen „[...] im doppelten Sinne [...] vergeschlechtlichten Habitus“. Der Einfluss der körperlichen Praktiken der Fachpersonen auf die Kinder ist somit ein wichtiger Faktor von *doing* und *undoing gender* im Sinn der Reproduktion bzw. der Veränderung von Geschlechtskonstruktionen. Dies gilt entsprechend auch für *doing masculinity*, also das Herstellen von Männlichkeiten – in diesem Fall durch männliche Fachpersonen im weiblich konnotierten Berufsalltag.

Aufgrund der beschriebenen Relevanz körperlicher Praktiken zur Herstellung von Geschlechtsidentität wurde die Forschungsfrage folgendermaßen konkretisiert: Wie und in welchen Kontexten manifestiert sich hegemoniale Männlichkeit in den körperlichen Praktiken männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten? Obwohl es unterschiedliche Praktiken der Herstellung hegemonialer Männlichkeit gibt, ist davon auszugehen, dass die Praktiken stabilen Voraussetzungen folgen (wie zum Beispiel der hierarchischen Position). Sie müssen fluide und situativ hergestellt werden und werden somit vom Kontext beeinflusst.

Im folgenden Abschnitt wird anhand des Forschungsdesigns konkret ausgeführt, wie die hegemoniale Männlichkeit und der Kontext, in der sie hergestellt wird, operationalisiert werden.

7.4 Rekonstruktive videobasierte Beobachtung

Visuelles Datenmaterial gewinnt in der ethnomethodologisch ausgerichteten Forschung immer mehr an Bedeutung, da es eine präzise Rekonstruktion sozialer Praxis ermöglicht (Blaschke 2012, S. 58). Am meisten zu hinterfragen ist dabei nach Blaschke (2012) die Bedeutung der Anwesenheit der Kamera. Welchen Einfluss hat sie auf die Konstruktion sozialer Praktiken? Auch Wagner-Willi (2013, S. 133) stellt fest, dass der videogestützten Beobachtung, die mit der teilnehmenden Beobachtung verwandt ist, eine immer größere Bedeutung zukommt. Sie sieht die Vorteile der videobasierten Beobachtung auch in ihrer Reproduzierbarkeit und dem Detaillierungsgrad der mikroskopischen Perspektive auf soziale Wirklichkeit,

die hierdurch ermöglicht wird. Auch Wagner-Willi stellt fest, dass Videomaterial kein genaues Abbild der Realität darstellt. So findet ein Wechsel statt von einem drei- auf ein zweidimensionales Bild und Aspekte wie Gerüche gehen verloren. Die Bilder werden von den Forschenden mitkonstruiert, sie bestimmen, welcher Teil der Realität auf welche Art und Weise gezeigt wird (Wagner-Willi 2013, S. 149). Wie auch andere Methoden der qualitativen Sozialforschung sind Analysen von videobasierten Beobachtungen also keinem Objektivitätsstreben im klassischen Sinn zuzuschreiben. Aufgrund dieses Mangels an Objektivität und der guten Eignung des Materials, die Performativität der sozialen Alltagswirklichkeit aufzuzeigen, eignet sich die videobasierte Beobachtung besonders gut, um ethnomethodologische Untersuchungen durchzuführen (Wagner-Willi 2013, S. 150).

Unter körperlichen Praktiken werden in der Untersuchung alle Interaktionen verstanden, die eine körperliche Aktivität einschließen. Sprachliche Interaktionen (Gespräche) werden somit nicht analysiert. Sprachliche Interaktion, die gleichzeitig mit den körperlichen Praktiken stattfinden, werden als zu den körperlichen Tätigkeiten dazugehörend betrachtet.

Um die Herstellung von Männlichkeiten in den körperlichen Praktiken männlicher Fachkräfte zu untersuchen, wurden 50 Stunden Videodaten zu den insgesamt sieben männlichen Fachpersonen in den vier untersuchten Kitas codiert und analysiert. Es handelt sich bei den beobachteten Personen um ausgebildete Fachpersonen Betreuung. Zwar wurde das Material vom Autor nicht selbst vor Ort erhoben, dank der mehrdimensionalen Daten der Videos (bewegtes Bild und Ton) konnte dennoch im Vergleich zum Beispiel mit Tonaufnahmen näher am Alltag der Fachpersonen ausgewertet werden. Das Wegfallen des persönlichen Bezugs zum Forschungsfeld erwies sich für die Analyse des Habitus als Vorteil, da das Material ohne Erfahrungen aus der Erhebung und entsprechend ohne Einfluss der Interaktionen mit den untersuchten Personen im Feld betrachtet werden konnte. Es ist davon auszugehen, dass dank des Wegfallens des persönlichen Bezugs zu den Forschungsobjekten objektiver am Material gearbeitet werden konnte. Ein weiterer Vorteil des Videomaterials für die Untersuchung von körperlichen Praktiken im Vergleich zum Beispiel zu einer teilnehmenden Beobachtung ist, dass das Material mehrmals betrachtet werden konnte und somit Notizen mehrfach reflektiert und überprüft werden konnten.

Um die Videobeobachtungen auszuwerten, wurden sie zuerst mit dem Programm *Atlas.ti* aufbereitet und analysiert. In einem ersten Schritt wurde das gesamte Videomaterial anhand der bereits vorgenommenen Codierung nach Geschlecht der Betreuungspersonen sortiert. In diesem ersten Schritt konnten alle

Tab. 7.2 Exemplarische Codegruppe

Codegruppe	Dazugehörige Codes
An-/Zurechtweisen	Anweisen Beruhigen Festhalten Schimpfen Streit schlichten Stuhl wegnehmen Wegnehmen Zurechtweisen

600 Sequenzen, in denen eine männliche Fachperson zu sehen ist, ausgewählt werden. Allen ausgewählten Personen wurden anonymisierte Namen zugewiesen. Im nächsten Schritt wurden die Sequenzen nach Personen codiert, um festzulegen, welche Person in der jeweiligen Sequenz zu sehen ist. In einer ersten Codierphase wurden alle Sequenzen nach den darin ausgeführten körperlichen Praktiken codiert, dabei ergaben sich Codes wie zum Beispiel „Holz hacken“ oder „Am Arm halten“. Wie man am Beispiel der Tab. 7.2 sieht, wurden dann aus allen gefundenen Codes aufgrund ihrer Ähnlichkeit Codegruppen erstellt, die im darauffolgenden Schritt auch als Kategorien, um die Handlungen der untersuchten Personen innerhalb der Gruppen zu vergleichen, verwendet werden konnten.

In einem letzten Schritt wurden zu allen codierten Sequenzen Memos mit den beobachteten körperlichen Praktiken erstellt, die einerseits die Ausführung der Handlungen beschreiben und andererseits zum Teil bereits theoretische Überlegungen enthalten.

Exemplarisches Memo: Reto kniet sich zu dem Mädchen, das Holzhacken will, hin. Er schaut ihr zu, um zu sehen, ob es geht. Dabei hält er selbst das Stück Holz – ohne Angst davor, dass sie ihn hackt. Er lobt sie als es gut klappt. Er schaut, dass das Setting immer stimmt, nimmt etwas Holz vor ihren Füßen weg, damit sie nicht stolpert. Er rückt das Beil zurecht, als sie es falsch hält. Das Kind hackt drauf los und trifft fast den Finger von Reto, er bleibt ruhig und sagt nur, da habe er Schwein gehabt. Er bezieht die Schuld auf sich selbst und sagt, er habe nicht aufgepasst. Dies lässt darauf schließen, dass Reto genau weiß, was er tut. Durch das genaue Einhalten seiner Vorgaben kann das Kind eine gefährliche Tätigkeit ausführen. *Doing masculinity?* Er lässt das Kind kontrolliert etwas Risikoreiches tun und bringt damit auch sich selbst in Gefahr.

Jede der untersuchten männlichen Fachpersonen wurde auf diese Weise zunächst hinsichtlich der identifizierten körperlichen Praktiken beschrieben und in einem zweiten Schritt auf die dabei gezeigten Elemente hegemonialer Männlichkeit hin analysiert. Die dabei als Elemente hegemonialer Männlichkeit betrachteten

Praktiken (welche Praktiken sind Ausdruck eines traditionellen Männlichkeitsverständnisses?) sind in Tab. 7.3 nach Codegruppen geordnet dargestellt. Welche Praktiken als hegemonial männlich definiert wurden, ist unter anderem abhängig vom gesellschaftlich geformten Habitus des Forschenden, von biografischen Faktoren und auch von situativen Erlebnissen, wie das über den gesamten Analyseprozess geführte Forschungstagebuch zeigt. Im Forschungstagebuch wurden regelmäßig sowohl das Forschungsdesign als auch die Rolle des Forschers reflektiert. Wiederholt wurde dabei festgestellt, dass das subjektive Erleben hegemonialer Männlichkeit im Alltag die Wahrnehmung in unterschiedlichen Situationen beeinflusst: So zum Beispiel, dass die Begegnung mit männlichen Fachpersonen, die einen ausgeprägt hegemonialen Ausdruck zeigen, die Wahrnehmung der Handlungen aller Fachpersonen in der Analyse beeinflussen kann. Oder dass das Erleben von als stark hegemonial empfundenen Personen im Alltag die Auslegung davon, welche körperlichen Praktiken als hegemonial männlich eingestuft werden, beeinflussen. Diese Dynamik muss bei Darstellung und Interpretation der Ergebnisse stets mitbedacht werden. Die Vorstellungen davon, welche Praktiken als hegemonial eingestuft werden, sind eng verbunden mit der Sozialisation des Forschers in einer von bestimmten hegemonialen Männlichkeitsbildern geprägten Gesellschaft. Die Tab. 7.3 soll darum möglichst genau aufzeigen, welche Elemente in dieser Untersuchung als hegemonial männlich definiert und codiert wurden.

Anhand der definierten Handlungsdimensionen (Codegruppen) wie zum Beispiel dem „Trösten“ oder dem „Zurechtweisen“ wurden sieben Fachpersonen verglichen, um Rückschlüsse auf inhaltliche Sinnzusammenhänge machen zu können (Kelle und Kluge 2010, S. 91f.). Zusätzlich zu den Fachpersonen untereinander wurden die körperlichen Praktiken der Fachpersonen auch im Kontext ihrer jeweiligen Kita betrachtet.

Der Vergleich der Fälle fand über den gesamten Analyseprozess hinweg statt. Verschiedene Faktoren – wie das pädagogische Konzept (wie ermöglichen die Fachpersonen Lernsituationen, welche Lernmomente für die Kinder lässt das Setting zu), die Fehlerkultur (wie wird reagiert, wenn sich Kinder nicht wie gewünscht verhalten), Körperberührungen (wo und wann finden Berührungen statt) und der Körperausdruck (wie bewegen sich die Fachpersonen, welche Gestik benutzen sie etc.) der männlichen Fachpersonen, die die Konstruktion von Männlichkeiten beeinflussen, wurden fallübergreifend verglichen.

Tab. 7.3 Elemente hegemonialer Männlichkeit nach Codegruppe

Codegruppe	Elemente hegemonialer Männlichkeit	Codegruppe	Elemente hegemonialer Männlichkeit
Anleiten/beibringen/zeigen/anschauen	Mehr betreuen als beibringen Väterliches Geschichtenerzählen Lehrreposition Anleiten männlich konnotierter Tätigkeiten Ruhig beim Umgang mit gefährlichen Gegenständen pädagogisch-väterlich (Art des Wissens) Reproduziert teilweise Stereotypen beim Anleiten (Orientierung) Gibt keine Spielanleitungen, sondern kontrolliert nur, ob es Fehlverhalten gibt	Körperausdruck	Beim Zurechtweisen heftig Flüstert, um Kindern zu zeigen, sie sollen ruhig sein Oft stehend Schaut auf sein Handy Väterlich Scherzend Zeigt oft mit dem Zeigefinger beim Organisieren Seine körperliche Stärke ist immer wieder sichtbar Er kann alles Hände in Hosentaschen Schlurfen Forscher Tonfall

(Fortsetzung)

Tab. 7.3 (Fortsetzung)

Codegruppe	Elemente hegemonialer Männlichkeit	Codegruppe	Elemente hegemonialer Männlichkeit
An-/Zurechtweisen	Macht sich groß beim Zurechtweisen (aufstehen) Ausgeprägt negative Fehlerkultur Weist oft und heftig zurecht Droht mit Sanktionen Sicherheitsmann: Hat immer alles im Griff und greift ein, wenn etwas nicht gut läuft Es gibt Lob beim sich an die Regeln halten, sonst zurechtweisen	Trösten	Wartet eher lange bis er Kind tröstet Bringt Kind zum Weinen, tröstet es dann aber nicht Auf Haut blasen zum Trösten Macht sich mit Arbeitskollegen über Verhalten der Kinder lustig Statt trösten so lange Vorschläge zum Spielen machen, bis das Kind aufgehört zu weinen
Betreuender berührt Kind	Berührungen nicht zufällig, sondern zweckgebunden, meistens Kontrolle Zum Teil väterliche Berührungen (Hand auf den Kopf) Typische väterliche Rolle, nimmt Kind auf den Schoß und spielt so mit ihnen Viele flüchtige Berührungen, um Kinder zu kontrollieren	Körperposition (auf Höhe Kind/aufrecht)	Begibt sich körperlich nicht auf gleiche Ebene Meist stehend Position thronartig Kinder können kommen, wenn sie etwas wollen Klar hierarchisch höher als Kinder

(Fortsetzung)

Tab. 7.3 (Fortsetzung)

Codegruppe	Elemente hegemonialer Männlichkeit	Codegruppe	Elemente hegemonialer Männlichkeit
Etwas für das Kind tun, dass es nicht allein kann	Übernimmt viele Handlungen für die Kinder Lässt die Kinder wenig selbst machen, greift schnell ein Kinder dürfen nicht selbst probieren Behandelt Kinder als wären sie unselbständig	Kontrolle mit Körperkontakt/mit Berührung kontrollieren	Setzt sich zum Teil mit heftigen Berührungen durch Sagt, er müsse immer die Kontrolle haben Schiebt Kinder, damit sie einen Kreis bilden Lenkt Kinder mit seinen Händen in die richtige Richtung
Kind berührt Betreuenden	Löst Berührungen der Kinder schnell auf Er lässt Berührungen der Kinder zu; es findet dabei aber keine Interaktion statt	Körperpflege	Unsicher, fragt oft bei anderen Betreuenden nach
Mitmachen	Macht für die Kinder, nicht mit ihnen Starke Kontrolle der Kinder beim Mitmachen Übernimmt stereotyp väterliche Rolle (z. B. Schaukel anstossen)		

7.5 Die Konstruktion hegemonialer Männlichkeit in körperlichen Praktiken

Im folgenden Abschnitt werden die körperlichen Praktiken von vier der insgesamt sieben analysierten männlichen Fachpersonen genauer beschrieben und in einem zweiten Schritt miteinander verglichen. Wie werden verschiedene Männlichkeiten konstruiert und welchen Männlichkeitstypen lassen sich die einzelnen Beobachtungen bzw. Situationen zuordnen? Wie schon mehrfach angedeutet, kann keiner der vorliegenden Fachpersonen einem genauen Männlichkeitstypus zugeordnet werden. Vielmehr zeigen alle Männer in ihren körperlichen Praktiken unterschiedliche Männlichkeitskonstruktionen.

7.5.1 Vier Kinderbetreuer und ihre körperlichen Praktiken

Michel

Am meisten fällt bei Michel auf, dass er viel Körperkontakt mit den Kindern hat. Der Körperkontakt scheint bei ihm immer einen bestimmten Zweck, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen. So nutzt Michel zum Beispiel Körperkontakt in angeleiteten Einheiten wie einem Kreis, in dem die Kinder mit den Betreuenden sitzen und gemeinsam singen. Dort nimmt er Kinder, die sich nicht an die Regeln des Kreises halten, die unruhig sind oder andere stören, zu sich. Dafür hebt er sie auf, hält sie bei sich auf dem Schoß oder setzt sie neben sich. Dies mit dem Ziel, die Kinder unter Kontrolle zu halten und sie dazu zu bringen, an der Einheit teilzunehmen oder diese zumindest nicht zu stören. Wenn die Einheit von einer anderen betreuenden Person angeleitet wird, übernimmt Michel spezifisch die Aufgabe, störende Kinder zu kontrollieren. Zufällige Berührungen finden bei Michel nicht statt. Meist geht es darum, ein Kind zu kontrollieren, indem er es zum Beispiel am Arm hält, um ihm zu zeigen, dass es nicht weglaufen soll. Folgender Memoausschnitt fasst dies zusammen:

Die Kinder rennen herum. Michel stoppt sie mit der Hand. Er fängt sie ein und zieht sie zum Teil grob am Arm. Er geht für die Zurechtweisung nicht herunter, sondern bleibt stehen. Er stellt die Ordnung her und weist die Kinder mit der Hand auf die Matratzen. Während er vorher so entspannt war, möchte er nun, dass die Kinder sich möglichst schnell auf die Siesta vorbereiten. Dafür legt er selbst Hand an, trägt Kinder herum und zieht sie um. Er hält ein Kind im Schoß fest, als es nicht folgen will, und trägt es dann auf einen Stuhl, um es von der Situation zu trennen (Memo vom 27.04.2018).

Körperberührungen zwischen Michel und den Kindern gehen fast ausschließlich von Michel aus. Möchte ein Kind Michel von sich aus zum Beispiel umarmen, so löst er diese Berührung schnell auf. Das häufige Zurechtweisen der Kinder, bei dem Michel viel Körperkontakt einsetzt, scheint mit dem in den Situationen kaum sichtbaren pädagogischen Konzept seiner Kita zusammenzuhängen. So bekommt man den Eindruck, dass Michel sich beim Zurechtweisen der Kinder nicht wirklich wohl fühlt und dies auch nicht gern macht. Er scheint häufig dazu gezwungen, die Kinder zu kontrollieren, da sich diese oft nicht an die geforderten Ordnungen halten und diese immer wieder verlassen oder stören. Die geforderte Ordnung entspricht dabei oft nicht dem Bedürfnis der Kinder, sondern mehr einem Erwachsenenwunsch nach Kontrolle. Entsprechend ist es immer wieder, die Aktivitäten der Kinder innerhalb dieser Vorgaben zu halten. Ein weiteres Beispiel dafür ist das Memo einer Situation, in der die Betreuenden mit den Kindern im Kreis sitzen:

Kreissituation. Michel holt die Kinder mit der Hand zurück. Die Situation funktioniert nicht. Michel nimmt zwei auffällige Kinder auf den Schoß. Michel hat Mühe, den Kreis allein durchzuführen. Er leitet den Kreis so an und singt mit den Kindern. Er muss die Kinder sehr viel zurechtweisen, weil sie nicht mitmachen. In der Art und Weise aber nicht *doing masculinity*. Er setzt sich nicht durch. Er zieht sein Singen durch, auch wenn die Kinder nicht mitmachen (Memo vom 27.04.2018).

Die geforderte Ordnung muss von den Betreuenden immer wieder hergestellt werden und Michel ist sehr darum bemüht. Dies erfordert häufige Interventionen. Zumeist handelt es sich dabei nur um ein kurzes Hinweisen der Kinder auf eine gewünschte Verhaltensveränderung, ohne danach zu kontrollieren, ob die Kinder dies auch umsetzen. Oft muss sich Michel sogleich der nächsten Situation zuwenden. Trotz dieser hektisch wirkenden Situationen bleibt Michel meist ganz ruhig. Er kann sich in diesen unruhigen Situationen gut bewegen und kommt nur ganz selten aus dieser Ruhe aus. Tut er dies, so verändert sich sein Verhalten komplett und er wirkt dabei für einen kurzen Moment forsch.

Was bei Michel auffällt ist, dass er, sobald er mit den Kindern arbeitet, auf dem Boden sitzt. Dabei ist er zwar mit den Kindern auf Augenhöhe gleichzeitig aber weniger mobil, da die Kinder ja stehen. Muss er eine Situation klären, steht er meistens dafür auf. Das Handeln von Michel mit den Kindern ist geprägt von Betreuung. Situationen mit einem durch Beobachtung erkennbaren pädagogischen Gehalt kommen seltener vor. Die meisten Tätigkeiten werden von Michel zur Unterstützung der Kinder ausgeführt. Es ist auffällig, wie wenig selbstständig die Kinder um Michel herum sind. Sie dürfen nur selten versuchen, etwas selbst zu machen. So zieht Michel viele Kinder um, ohne sie dabei versuchen zu lassen,

sich beispielsweise den Pullover selbst auszuziehen. Meistens legitimiert er diese Handlungen vor den Kindern, indem er zum Beispiel darauf hinweist, dass sie jetzt Zähne putzen oder Schlafen gehen und daher schnell umgezogen werden müssen. Bei allen pflegerischen Tätigkeiten zeigt Michel große Professionalität und Effizienz. Seine Handgriffe sitzen und werden rasch und mit größtmöglichem Komfort für die Kinder ausgeführt.

Muss ein Kind getröstet werden, zeigt Michel viel Fürsorglichkeit. Weinende Kinder werden von Michel auf den Schoß genommen und er gibt ihnen so lange Nähe, bis sie sich beruhigt haben. Zumeist wartet er ab, bis sich das Kind beruhigt hat und es findet kein erkennbares, aktives Bearbeiten der auslösenden Situation statt. Auffallend ist, dass sich Michel situativ sehr unterschiedlich verhält. Trägt er die Verantwortung für die Situation mit den Kindern, so lässt er sich weniger auf Spiele und Gespräche ein. Umgekehrt ist er hierfür sehr offen, sobald er die Situation nicht leiten muss.

Sebastian

Die körperlichen Handlungen von Sebastian folgen der Strukturiertheit der Kita, in der er arbeitet. Er bewegt sich innerhalb eines pädagogisch gestalteten Settings. Die Kinder der Kita sind verhältnismäßig selbstständig, entsprechend wenig müssen sie von Sebastian unterstützt werden. Er bietet seine Hilfe immer erst an, nachdem ein Kind erfolglos versucht hat, eine Tätigkeit selbst auszuführen. Er vermittelt aber nicht den Eindruck dies zu tun, weil er zum Beispiel unaufmerksam ist, sondern viel mehr, weil er den Kindern möglichst viele Situationen bieten möchte zu lernen möglichst selbstständig zu sein. Sebastian ist bemüht, aus jeder Situation eine Lernsituation für das Kind zu schaffen. So müssen die Kinder zuerst selbst versuchen, sich anzuziehen, bevor Sebastian eingreift und ihnen hilft. Ein kleines Kind, das noch nicht gut gehen kann, muss es immer zuerst selbst versuchen, bevor Sebastian ihm die Hand zur Hilfe anbietet. Es gibt wenig Konfliktsituationen in den untersuchten Sequenzen, entsprechend selten muss Sebastian zurechtweisend eingreifen. Muss er dies tun, so bietet er dem Kind auch alternative Handlungsmöglichkeiten an. Ein Kind stört ein älteres Kind beim Malen. Statt es wegzuschicken, gibt Sebastian ihm eine dem Alter entsprechende Möglichkeit, auch zu malen. Bei Sebastian wird in den Situationen sehr deutlich, dass er auf die Bedürfnisse der Kinder eingeht und auch bemüht ist, sie jeweils umzusetzen. Er erscheint empathisch, hört den Kindern zu und scheint sie gut lesen zu können. Muss er einem Kind etwas wegnehmen oder es zurechtweisen, so erklärt er immer genau, was er tut. So sagt er einem Kind zuerst: „Ich nehme dir jetzt den Pinsel weg“, bevor er es dann tatsächlich macht.

Körperliche Berührungen kommen zwischen Sebastian und den Kindern selten vor. Wenn er ein Kind berührt, geschieht dies häufig, um seine Aussage zu verstärken. So sagt er einem Kind, man müsse nun mit dem Aufräumen beginnen und berührt es am Ende seiner Anweisung am Hinterkopf. Damit zeigt er auch körperlich, dass das Aufräumen nun beginnt. Je kleiner und unselbstständiger die Kinder sind, desto mehr Berührungen lässt Sebastian zu. Dies passt zum beobachteten pädagogischen Vorgehen: ein großes Spiel- und Lernangebot, in dem sich die Kinder möglichst selbstständig bewegen sollen. Sebastian erzählt den Kindern häufig Geschichten. Dabei nimmt er eine Rolle ein, die als typisch großväterlich bezeichnet werden kann: Er sitzt auf einem Stuhl vor den Kindern und erzählt gestenreich aus einem Buch. Dabei interagiert er immer wieder mit den Kindern und lässt auch Berührungen vonseiten der Kinder zu. In solchen Situationen muss er die Kinder häufiger zurechtweisen. Dabei scheint aber das Ziel im Vordergrund zu stehen, alle Kinder einzubeziehen. Zum Beispiel soll sich ein Kind wieder hinsetzen, damit alle anderen das Buch auch sehen können, aus dem er erzählt. Wie man im folgenden Memoausschnitt sieht, scheint er ein besonderes Interesse an der motorischen Entwicklung der Kinder zu haben und bietet ihnen immer wieder die Möglichkeit, zu üben:

Sebastian hilft in dieser Sequenz einem Kind, das noch nicht gut laufen kann, aufzustehen und hält es dann an der Hand. Er hält es an beiden Händen, damit es gehen kann. Er scheint Freude an diesem Beibringen zu haben. Er versucht das Kind so gut wie möglich allein laufen zu lassen. Er kümmert sich nur noch um dieses Kind und dreht eine Runde mit ihm. Er lobt es immer wieder. Mit einem Praktikanten lassen sie das Kind vom einen, zum anderen gehen. Zwei Männer sitzen am Boden und das Kind läuft hin und her. Sie scheinen fasziniert vom Gehenlernen und lassen dem Kind viel Zeit. Sebastian versucht das Kind so wenig wie möglich zu halten (ein Finger), damit es selbst stehen lernt (Memo vom 27.04.2018).

Die Kinder dürfen in Sebastians Gegenwart potenziell gefährliche Gegenstände wie Messer oder Scheren benutzen. Dafür werden sie zuerst von Sebastian genau instruiert, wie sie diese benutzen sollen, dürfen sie dann aber auch ohne Aufsicht gebrauchen. Sebastian begibt sich nur selten auf die Höhe der Kinder, sondern steht meistens oder sitzt auf einem Stuhl. Auch wenn er so nicht auf Augenhöhe mit den Kindern ist, erweckt er doch allein durch seine Art, mit den Kindern zu sprechen, das Gefühl, dass er die Kinder gleichberechtigt behandelt. Dies zeigt sich auch in Situationen, in denen er Kinder tröstet. Er spendet dort nur so viel Zuneigung wie nötig und versucht, das Kind die Situation selbst meistern zu lassen.

Reto

Alle beobachteten körperlichen Praktiken finden bei Reto im Freien statt. Reto zeichnet sich durch eine ausgeprägt positive Fehlerkultur aus. Aus einem Fehlverhalten oder Unvermögen eines Kindes stellt er immer eine positive Situation für das Kind her. Als zum Beispiel zwei Kinder mit langen Ästen andere Kinder stören, die in ein Spiel mit Wasser an einem Brunnen vertieft sind, interveniert Reto, indem er sie darauf hinweist, diese nicht zu stören. Auf diese Zurechtweisung folgt aber sofort die Empfehlung, mit den Ästen gemeinsam ein Fechtspiel zu machen. Im folgenden Memoausschnitt ist ein Junge beim Holzhacken aufgrund seiner Kraft nicht fähig, ein Holzstück zu spalten. Reto leitet ihn an und gibt ihm dabei deutlich zu verstehen, dass es kein Problem sei, dies nicht zu schaffen:

Reto bereitet weiter Holz vor, setzt sich hin und zeigt einem Jungen, wie er spalten muss. Er hilft ihm dabei, indem er das Holz für ihn hält. Er erklärt immer wieder, wie er es machen muss. Er nimmt es, wie bei anderen Sequenzen auch, sehr ernst, um in der Risikosituation möglichst viele Gefahren auszuschließen. Er sagt einem anderen Kind, es solle Abstand halten. Er motiviert den Jungen, fester zu hacken. Er geht auf positive Art und Weise mit dem Unvermögen des Kindes um. Das Kind hat nicht das Gefühl, dass es das nicht kann (Memo vom 27.04.2018).

Reto begründet und kommentiert seine Handlungen durchweg. Je nach Situation hat er hierfür jedoch weniger Zeit. Insbesondere in Übergangssituationen, zum Beispiel beim Aufbruch aus dem Wald zurück zur Kita, weist er die Kinder häufiger als sonst zurecht und reagiert weniger pädagogisch, als das sonst der Fall zu sein scheint. Schnell vorwärtszukommen ist dann das wichtigste Ziel, dem er anderes unterordnet. Fast jede andere Situation wird von Reto zu einer pädagogisch wertvollen gemacht, die Kinder können bei ihm immer etwas lernen. Er nimmt sich viel Zeit, auch einzelnen Kindern Aufmerksamkeit zu geben und ihnen etwas beizubringen. Dabei liegt sein Fokus auf der Förderung der Selbstständigkeit der Kinder. Die Kinder sollen bei ihm lernen, es selbst zu können. So insistiert er in einer Sequenz im Wald, dass die Kinder sich selbst orientieren sollen. Er geht lange mit ihnen durch den Wald und interveniert nicht. Schließlich findet die Gruppe andere Kinder, durch die sie Informationen zur Orientierung erhalten. Reto leitet im Wald viele als stereotyp männlich identifizierbare Aktivitäten wie Holz hacken, schnitzen oder sich orientieren an. Er hat keine Bedenken, die Kinder Messer oder Axt benutzen zu lassen und leitet sie dabei auf das Bedürfnis des jeweiligen Kindes achtend an. Berührungen kommen nur selten vor. Wenn Reto ein Kind berührt, dient es meist dazu, eine seiner

Aussagen zu unterstreichen. Er berührt Kinder zum Beispiel, indem er ihnen die Hand auf den Kopf legt. Berührungen der Kinder lässt Reto vor allem in Lernsituationen zu. Zum Beispiel übermittelt er einigen Kindern am Boden sitzend Informationen zu Insekten. Die Kinder dürfen ihm dabei körperlich nahekommen und beim Zuhören auf seinen Beinen sitzen. Den Kindern wird zugleich nur geholfen, wenn sie etwas nicht selbst machen können. Ohne die Aufforderung eines Kindes hilft Reto nicht. Manchmal fragt er nach, ob ein Kind Hilfe möchte und hilft im Falle einer Zustimmung vonseiten des Kindes. Hinsichtlich des Körperausdrucks fällt bei Reto auf, dass er häufig mit dem Zeigefinger auf Menschen und Dinge zeigt. Er scherzt oft mit den Kindern und beginnt auch einmal spontan zu singen, als sie gemeinsam durch den Wald gehen. In pflegerischen Situationen zeigt Reto Sicherheit und Professionalität. Er hat die Kinder stets im Blick und kontrolliert immer wieder einmal die Temperatur oder die Windel eines Kindes. Er lässt sich ab und zu auf ein Spiel mit den Kindern ein, vor allem in Situationen, in denen Kinder besondere Aufmerksamkeit brauchen. Beim Trösten zeigt Reto die Haltung, dass Kinder möglichst viel eigenständig machen sollen und bringt einem Kind falls nötig viel Aufmerksamkeit und Fürsorglichkeit entgegen.

Timo

Timos Körperhaltung erscheint leger. Sein Gang kann als schlendernd beschrieben werden. Oft zeigt er sich in geschlossenen Positionen, zum Beispiel mit den Händen in den Hosentaschen oder mit verschränkten Armen. Er nutzt seinen Zeigefinger als Ordnungsinstrument und schließt seine Aussagen oft mit dem Wort „gut“ oder „so“ ab, vermutlich um zu zeigen, dass Situationen für ihn nun beendet sind und es nun mit etwas anderem weitergeht. Er passt seinen Tonfall der Situation an, flüstert zum Beispiel, wenn die Kinder ruhig sein sollen oder benutzt einen forschenden Ton, wenn ihm etwas nicht gefällt.

Timo weist die Kinder zurecht, er spricht konkrete Sanktionen aus (siehe Memo) und setzt diese dann auch durch. Er handelt scheinbar ungeduldig und zeitweise grob. Lob erhalten die Kinder von Timo, wenn sie sich an die Regeln halten. Diese Art der Fehlerkultur funktioniert beim Lösen der beobachteten Konflikte jedoch meistens nicht, scheinbar gelöste Konflikte flammen schon nach kurzer Zeit zwischen den Kindern wieder auf. Dieser Ausschnitt aus einem Memo zeigt die Fehlerkultur gegenüber den Kindern auf, die Timo in allen beobachteten Momenten zeigt

Timo kniet zu einem Kind herunter. Er sagt, es dürfe keine Steine werfen und weil es dies getan habe, dürfe es heute nicht mehr auf die Schaukel. Eine Bestrafung. Er

zeigt dem Kind auf, was es für andere Möglichkeiten habe. Das Kind schaut zu Boden. Timo sagt: „Da bin ich“, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu haben. Er fragt was es tun möchte und zwingt es, sich zu entscheiden. Es soll sich zwischen zwei Optionen entscheiden. Es entscheidet sich und er schickt es, auf die Aktivität zeigend, weg (Memo vom 27.04.2018).

Timo funktioniert als Betreuer. Es konnten wenige Situationen beobachtet werden, in denen er den Kindern etwas beizubringen scheint. Meist sitzt er inmitten der spielenden Kinder und hilft, falls ein Kind danach verlangt, oder greift ein, wenn etwas nicht gut läuft. Die angeleiteten Spiele scheinen eng begleitet werden zu müssen, da es den Kindern oft schwerzufallen scheint, sich an die Regeln zu halten.

Pflegerische Situationen werden von Timo professionell und routiniert ausgeführt, ohne die Kinder dabei zur Selbstständigkeit zu ermutigen. Timo cremt die Kinder ein, auch wenn sie dies, so scheint es, selbst machen könnten. Auch das Naseputzen und das Händewaschen wird nicht von den Kindern selbstständig ausgeführt. Die Kinder müssen sich beim Händewaschen vor das Waschbecken stellen, Timo hebt sie dann hoch und hält ihre Hände unter das fließende Wasser. Danach stellt er sie wieder zurück auf den Boden. Timo berührt die Kinder häufig mit flüchtigen Berührungen. Meist scheinen sie der Kontrolle der Kinder zu dienen, um sie in eine Richtung zu weisen oder um eine bestimmte Ordnung, wie zum Beispiel einen Kreis, herzustellen. Timo spielt mehrmals mit Kindern auf dem Schoß ein Reiterspiel, aber immer nur kurz, bis er sich jemand anderem zuwenden muss. Die Berührungen der Kinder lässt Timo zu. Er interagiert dabei nicht, sondern lässt die Kinder auf sich herumturnen. Um Kinder zu trösten, bietet Timo ihnen an, auf die schmerzende Stelle zu pusten oder er versucht die Kinder mit Vorschlägen, was sie alles machen könnten, vom Weinen abzulenken. Er macht sich in einer Situation mit einem anderen Mitarbeitenden lustig über das weinerliche Verhalten eines Kindes.

7.6 Doing different masculinities

Wie die Fallbeispiele eindrücklich zeigen, werden Männlichkeiten auf ganz unterschiedliche Art und Weise hergestellt. Um dies noch genauer zu zeigen, werden in diesem Abschnitt zuerst verschiedene Männlichkeiten in vergleichbaren Momenten analysiert. Die Handlungsweisen werden den Typen von Männlichkeiten nach Buschmeyer (2012) zugeordnet, um dann aufzuzeigen, dass jede untersuchte Person nicht einem bestimmten Typus entspricht, sondern diese fluide je nach

Situation und abhängig vom Kontext zum Ausdruck bringt – *doing masculinity* erfolgt episodisch. Betrachtet man dies unter Einbezug eines männlichen Habitus wird anschließend versucht aufzuzeigen, warum jede der beobachteten Fachpersonen hegemoniale Männlichkeit zeigt, wenn auch in unterschiedlichen Momenten.

Momente, in denen Männlichkeiten hergestellt werden, sind Berührungen zwischen den männlichen Betreuenden und den Kindern. Sie finden in unterschiedlichen Situationen statt. Für diesen Vergleich von Interesse sind Momente, in denen die männlichen Betreuenden die Kinder zur Kontrolle berühren, in denen die Kinder die Betreuenden berühren, Situationen der Körperpflege und Momente des Tröstens. Michel, Sebastian und Reto scheinen Berührungen bewusst einzusetzen. In vielen Situationen scheint erkennbar zu sein, aus welchem Grund die Kinder berührt werden. Im Unterschied zu Sebastian und Reto, die Berührungen selten einsetzen, scheint Michel Berührungen oft zur Verhaltenskontrolle der Kinder zu nutzen. Bei Timo ist der Grund für die Berührungen, abgesehen von der Kontrolle, oft schwieriger nachzuvollziehen. Bei seinen Berührungen bleibt häufig unklar, wofür er sie einsetzt. Reto und Sebastian lassen die Berührungen der Kinder nur in Situationen zu, in denen sie ihnen etwas beibringen. Beispiele dafür sind Sebastian beim Geschichtenerzählen oder Reto beim Betrachten von Insekten am Boden. Michel berührt in den untersuchten Sequenzen die Kinder zwar von sich aus oft, wird aber selbst von den Kindern kaum berührt. Auch löst er Berührungen schnell wieder auf. Timo lässt die Kinder auf sich herumturnen, interagiert in diesem Moment aber nicht mit ihnen, sondern lässt die Berührungen einfach zu.

Dieses Beispiel zeigt auf, dass die Körperberührungen zwischen den männlichen Fachpersonen und den Kindern vielfältige Männlichkeiten hervorbringen. Keine der beobachteten männlichen Fachpersonen kann dabei genau einem Konstruktionstypen zugeordnet werden. Als komplizenhaft kann zum Beispiel das Handeln beim Trösten von Timo interpretiert werden. Er eifert hegemonialer Männlichkeit nach, indem er das Bedürfnis nach Trost des Kindes herunterspielt. Das heißt konkret, er bietet an, auf die schmerzende Stelle zu pusten oder macht viele Vorschläge, was man tun könnte, um das Kind abzulenken. Auch das schnelle Auflösen der Berührungen der Kinder von Michel kann als komplizenhaft betrachtet werden. Das Nichtreagieren auf die Bedürfnisse nach Trost und körperlicher Nähe stellen hier einen Ausdruck hegemonialer Männlichkeit im Sinne einer Abgrenzung von Weiblichkeit, wie von Connell (2015) beschrieben, dar.

Im Gegensatz dazu zeigen Michel und Reto bei ihrer Art des Tröstens der Kinder auch nichthegemoniale Männlichkeit. Sie verhalten sich fürsorglich und

empathisch und spenden den Kindern Nähe. Dies kann in diesem Fall als alternative Männlichkeitsform interpretiert werden. Zum Beispiel nimmt Michel ein Kind schnell zu sich, wenn es sich unwohl fühlt, während Reto länger wartet, bevor er ein Kind tröstet.

Generell fällt beim Vergleich der Fachpersonen auf, dass sich sowohl Michel und Timo als auch Sebastian und Reto jeweils in vielen Punkten ähnlich sind. Die Kitas, in denen sie arbeiten, sind sich in Bezug auf das pädagogische Konzept jeweils sehr ähnlich, was einen Zusammenhang des Konzepts der Kitas mit den Möglichkeiten der Konstruktion von Männlichkeiten männlicher Fachkräfte nahelegt. Während das Spiel- und Raumangebot in den Kitas von Michel und Timo eher als stereotyp weiblich konnotiert beschrieben werden können, finden sich für Sebastian und Reto zahlreiche Szenen, in denen sie Kindern männlich konnotierte Tätigkeiten zeigen und gemeinsam mit ihnen ausführen können. In den anderen Kitas ist eine solche Nischenbildung durch das Setting nicht begünstigt und somit viel schwerer als in den beiden Kitas mit vielfältigen Spielmöglichkeiten herstellbar. Sowohl Timo wie auch Michel kontrollieren die Kinder häufig, sei dies in Spielsituationen ohne Betreuende, indem sie immer wieder in den Raum kommen oder durch Körperberührungen, zum Beispiel am Kopf, wenn sich ein Kind nicht wunschgemäß verhält. Diese Position als moralische Instanz bildet eine Möglichkeit, hegemoniale Männlichkeit zu konstruieren. Dazu gehört auch, Handlungen für die Kinder zu übernehmen. Michel und Timo helfen den Kindern in vielen Situationen, während Reto und Sebastian darauf bedacht sind, die Kinder möglichst viel selbst machen zu lassen. Bei Reto und Sebastian steht erzieherisches Handeln im Vordergrund und bei Michel und Timo betreuendes Handeln. Dies sind auch häufig die Momente, in denen sie Männlichkeiten herstellen: Die Nischenbildung durch das Anleiten männlich konnotierter Tätigkeiten und der Ausdruck der hierarchischen Position durch das Helfen und das Zurechtweisen der Kinder.

Ein anderes Beispiel des Einflusses des Kontexts der Kitas auf das Herstellen von Männlichkeiten ist, dass die männlichen Fachpersonen auch unterschiedliche Fehlerkulturen in Bezug auf das Verhalten der Kinder zeigen. Sehr auffällig ist die gezeigte Fehlerkultur von Timo. Er setzt seine Vorstellungen von richtigem Verhalten durch und bestraft die Kinder, die sich diesen nicht beugen. Lob gibt es nur beim Einhalten der Regeln. Ansonsten wird zurechtgewiesen und bestraft. Dieses Verhalten kann als komplizenhaft interpretiert werden. Auch Michel weist häufig zurecht. Allerdings setzt Michel häufiger seinen Körper ein, um falsches Verhalten zu unterbinden. So setzt er ein Kind, das eine Kreissituation stört, auf seinen Schoß und hält es dort fest, bis es sich beruhigt hat. Im Vergleich zu Timo scheint er Zurechtweisen vor allem einzusetzen, um Ordnung zu bewahren,

und weniger, um eigene Vorstellungen von Verhalten durchzusetzen. Während bei Timo die Fehlerkultur einen Ausdruck komplizierter Männlichkeit (er setzt seine hierarchisch höhere Position und seine Vorstellung von positivem und negativem Verhalten gegenüber den Kindern durch) darstellt, scheint sie bei Michel mehr vom Setting, das viele unübersichtliche Situationen fördert, geprägt. Reto und Sebastian weisen eine positive Fehlerkultur auf. Auch zwischen ihnen sind gewisse Unterschiede zu finden. Beide begründen Zurechtweisungen den Kindern gegenüber immer genau. Sie scheinen aufgrund der Beobachtungen zu versuchen, dass das Kind ihre Handlung nachvollziehen kann. Grundsätzlich führt das Setting ihrer Kitas dazu, dass generell wenig Situationen entstehen, in denen Kinder etwas falsch machen können. Beide bieten alternative Handlungsmöglichkeiten an, wenn das Verhalten eines Kindes andere stört. Sie behandeln das Verhalten der Kinder als Ausdruck seiner Bedürfnisse. Sebastian steht häufig aus einer sitzenden Position auf, wenn er ein Kind zurechtweisen muss. Reto begibt sich dabei auf die Höhe der Kinder und versucht gemeinsam mit ihnen alternative Handlungsmöglichkeiten zu finden. Reto verhält sich je nach Kontext unterschiedlich. So zeigt er sich zum Beispiel beim Nachhausegehen weniger geduldig als beim Spielen. Eine positive Fehlerkultur (Fehler passieren und sind positive Lernmomente) ist nur schwer mit hegemonialer Männlichkeit zu vereinbaren. Eine negative Fehlerkultur (Fehler sind etwas Negatives) kann eine Möglichkeit zur Konstruktion hegemonialer Männlichkeit sein. In Bezug auf die Fehlerkultur zeigt vor allem Timo einen komplizierten Männlichkeitstypen, während die anderen eher nach Alternativen suchen.

Die Analyse dieser Beispiele zeigt, dass die von Buschmeyer (2012) beschriebenen Männlichkeitstypen im Material durchaus gefunden werden können. Allerdings lassen sich die Typen wie erwartet weniger einzelnen Fällen, sondern vielmehr einzelnen Konstruktionsmomenten, wie zum Beispiel der Zurechtweisung eines Kindes, zuordnen. Die Fachpersonen setzen unterschiedliche Typen von Männlichkeiten kontextuell fluide und episodisch ein.

Pierre Bourdieu (2012, S. 178) geht in seiner Habitus-theorie davon aus, dass der vergeschlechtlichte Habitus tief in der Gesellschaft verankert ist und nur sehr schwer veränderlich ist. Dies zeigt sich auch in der Analyse der körperlichen Praktiken männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten. Jeder der untersuchten Fälle zeigt den Einfluss der als soziale Norm verstandenen hegemonialen Männlichkeit (männlicher Habitus) auf die Konstruktion seiner Männlichkeiten. So lassen sich zum Beispiel im Körperausdruck aller männlichen Fachpersonen Elemente komplizierter Männlichkeit finden. Kompliziertheit insofern, als dass alle aus einer beobachtenden Position als hegemonial männlich wahrgenommen werden

können. In der direkten Arbeit mit den Kindern zeigt nur Timo in seinem Ausdruck offensichtlich hegemoniale Elemente. So erscheint er teilweise gelangweilt, indem er zum Beispiel mit den Händen in den Hosentaschen zwischen den Kindern steht, während die Kinder um ihn herumspielen. Er positioniert sich häufig in einer erhöhten Position, indem er zum Beispiel aufrecht steht, während die Kinder am Boden spielen. Die Kinder müssen zu ihm kommen, wenn sie etwas wollen, er bewegt sich nicht von sich aus. Seine Körpersprache macht zum Teil den Anschein, er wolle gar nicht bei den Kindern sein und er sei gelangweilt. Die anderen drei Fälle zeigen hegemoniale Ausdrücke eher in Situationen, in denen sie nicht mit den Kindern arbeiten.

Der männliche Habitus drückt sich unter anderem auch in den Körperkontakten zwischen männlichen Fachpersonen und Kindern aus. Sie sind geprägt von einem hohen Grad an Professionalität und Zweckgebundenheit. Beides stellt für männliche Fachpersonen eine Möglichkeit dar, Berührungen in Anbetracht hegemonialer Männlichkeit zu legitimieren. So machen alle männlichen Fachpersonen in pflegerischen Momenten (zum Beispiel dem Einreiben von Sonnencreme) einen professionellen Eindruck. Sie vermitteln der beobachtenden Person, dass alle Handgriffe eingeübt sind und üben sie auch mit offensichtlicher Selbstverständlichkeit aus. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass auch die Kinder in solchen Situationen genau zu wissen scheinen, wie sich die Betreuenden verhalten werden und was von ihnen jeweils erwartet wird. Bei solchen, aufgrund der pflegerischen Funktion eher weiblich konnotierten Handlungen, scheint Professionalität eine gute Möglichkeit zu sein, sie unter Anbetracht ihrer Männlichkeiten legitim auszuführen. Zum männlichen Habitus gehört unter anderem die Erwartung, bei der Arbeit professionell und leistungsfähig zu sein. Somit bietet möglichst professionelles Verhalten eine Möglichkeit komplizierten Verhaltens.

Wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich wird, beeinflussen die Kontexte, in denen sich die männlichen Fachkräfte bewegen, die möglichen Konstruktionsmomente. So ist eine Herstellung von Männlichkeiten durch die Ausführung männlich konnotierter Tätigkeiten für gewisse Einzelfälle aufgrund des Kontexts (die Settings der Kitas lassen keine oder wenig männlich konnotierte Tätigkeiten zu) schwieriger als für die Fälle, die in ihrem Arbeitsalltag bereits eine Vielzahl an Möglichkeiten für männlich konnotierte Tätigkeiten vorfinden. So lässt zum Beispiel die Kita, in der Michel arbeitet, aufgrund der Räumlichkeiten und des Spielangebots nicht zu, dass er etwas Handwerkliches mit den Kindern erarbeitet, während die Kita, in der Sebastian arbeitet, über einen großzügigen Bastel- und Werkraum verfügt.

Die beobachtete hegemoniale Männlichkeit kann somit episodisch unterschiedlich hergestellt werden. In den durch die Tätigkeit bereits männlich konnotierten

Momenten reicht es aus, die Tätigkeit auszuführen, während in weiblich konnotierten Momenten eine entsprechend hegemonialer Männlichkeit vorgenommene Interpretation der Tätigkeit gezeigt wird. Zum Beispiel kümmert sich Timo vor allem darum, während des Spielens der Kinder verschiedene Gegenstände, die kaputt gehen, zu reparieren. Aber nicht nur das Raum- und Spielangebot hat einen Einfluss auf die Möglichkeiten zur Herstellung von Männlichkeiten. In den beobachteten Fällen könnte das gezeigte Verhalten auch mit den unterschiedlichen pädagogischen Konzepten der Kitas zu tun haben. So führen die oft entstehenden, unübersichtlichen Momente, in denen viele Kinder gleichzeitig unterschiedliche Tätigkeiten ausführen dazu, dass die Kinder häufiger an- und zurechtgewiesen werden müssen. Entsprechend müssen auch die Betreuenden viel Aufwand betreiben, um Regeln und eine gewisse Ordnung durchzusetzen. Dies führt zu mehr Situationen, in denen die Hierarchie zwischen Kindern und Betreuenden zum Ausdruck kommt. Und dies wiederum bietet eine Möglichkeit zur Herstellung hegemonialer Männlichkeit. Eine weitere Möglichkeit bietet sich durch professionelles Handeln. Wie bereits Buschmeyer (2012, S. 237) feststellte, legitimieren männliche Fachpersonen in Kindertagesstätten ihre Männlichkeiten über einen möglichst hohen Grad an Professionalität. Dies zeigt sich auch in den untersuchten körperlichen Handlungen, insbesondere in pflegerischen Handlungen mit Körperkontakt. Alle untersuchten Situationen, in denen Kinder durch männliche Betreuende gepflegt werden, zeichnen sich durch keinerlei Unsicherheiten vonseiten der Fachpersonen aus und ihr Vorgehen erscheint professionell erlernt und routiniert.

7.7 *(Un)doing masculinity* in der rekonstruktiven Videoanalyse

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen die Allgegenwärtigkeit und Wirkmächtigkeit von inkorporierten, hegemonialen Männlichkeitsstrukturen. Jeder der untersuchten männlichen Fachkräfte zeigt in unterschiedlichen Momenten, dass auch in seinem Habitus hegemoniale Muster vorhanden sind. Die Analyse zeigt, dass die von Connell und Buschmeyer entwickelten Typen von Männlichkeiten im Material durchaus gefunden werden können. Allerdings lassen sich die Typen weniger einzelnen Fällen, sondern vielmehr episodisch einzelnen Konstruktionsmomenten zuordnen. Der jeweilige Kontext der Kita, in dem sich die männlichen Fachkräfte bewegen, hat einen starken Einfluss auf die möglichen Konstruktionsmomente. Bestehen in der Kita wenig Möglichkeiten zur Bildung von Nischen, drückt sich hegemoniale Männlichkeit vor allem im Umgang mit den Kindern

aus – spezifisch in Momenten, in denen die Kinder zurechtgewiesen werden. Die hierarchischen Strukturen zwischen Betreuenden und Kindern bieten weitere Möglichkeiten der Konstruktion von Männlichkeiten.

Die Videoanalyse hat verglichen mit klassischeren Auswertungsmethoden, wie zum Beispiel Interviews, einige Vorteile. So lässt sich mit Videodaten die soziale Praxis sehr präzise rekonstruieren. Ethnografische Methoden eignen sich in besonderer Weise. Die Videoanalyse ermöglicht es Forschenden, Erhebung und Interpretation der Daten klar zu trennen und die Ergebnisse sind einfacher zu reproduzieren und zu reflektieren. Besonders für die Untersuchung von non-verbale Handlungen sind Videobeobachtungen anderen Erhebungsmethoden vorzuziehen. Allerdings muss auch hier kritisch betrachtet werden, dass das Video trotzdem kein genaues Abbild der Realität darstellt, da es durch die Anwesenheit der Forschenden wie auch der Kamera beeinflusst ist. Zudem lassen sich Faktoren wie Gerüche nicht rekonstruieren. Die methodologische Reflexion steht erst am Anfang und es ist somit davon auszugehen, dass viele problematische Aspekte dieser Analysen noch nicht genauer erfasst sind. Umso wichtiger erscheint das systematisch erstellte Forschungstagebuch. Es trägt dazu bei, die subjektive Wahrnehmung des Forschenden zu reflektieren. Allerdings kann es den Qualitätsgewinn eines größeren Forschungsteams für eine objektivere Analyse nicht ersetzen. Zwar wurde das Vorgehen mit verschiedenen anderen Fachpersonen reflektiert, es würden aber weitere forschende Personen benötigt, die sich auf der gleichen Ebene mit dem Material beschäftigen.

Bourdieu (2012) beschreibt in seinem Werk zur männlichen Herrschaft diese unüberwindbar scheinenden Strukturen der geschlechtlichen Dualität: „In der Tat hat es etwas Erstaunliches, dass die geschlechtlichen Strukturen gegenüber den ökonomischen Strukturen, die Reproduktionsweisen gegenüber den Produktionsweisen diese außerordentliche Autonomie besitzen“ (Bourdieu 2012, S. 142). Ein *undoing gender* wird aus dieser Perspektive ungleich schwieriger, muss sich doch die etablierte Struktur immer wieder neu in Szene setzen. Die hier eingenommene Analyseperspektive körperlicher Praktiken fokussiert somit auch spezifisch auf ein *undoing gender* im Sinn von *undoing hegemonic masculinity*, also auf das *undoing* einer hegemonialen Form von Männlichkeit und wie sie in der Kita inszeniert werden.

Wie in den Ergebnissen ausführlich beschrieben, ist ein Aspekt dieser Struktur auch der augenfällige Einfluss des Kontexts auf die Möglichkeiten der männlichen Fachpersonen, Männlichkeiten zu konstruieren. In den Kitas mit eher weiblich konnotierten Räumen und Spielangeboten konstruieren die beobachteten männlichen Betreuenden hegemoniale Männlichkeit vor allem in der Interaktion mit den Kindern. In den Kontexten, die eine Bandbreite an männlich und

weiblich konnotierten Tätigkeiten zulassen, stellen die untersuchten Fachpersonen hegemoniale Männlichkeit vor allem durch die Ausübung männlich konnotierter Tätigkeiten, wie zum Beispiel Holzhacken, her. Der Kontext beeinflusst also die Möglichkeiten der Konstruktion von Männlichkeiten. So lässt zum Beispiel ein veränderbares Setting im Wald mehr unterschiedlich konnotierte Aktivitäten zu als Räumlichkeiten, die hauptsächlich von den Fachpersonen gestaltet und unterhalten werden. Bestehende Konzepte und Settings in der Praxis sollten also bezüglich ihrer episodischen Konstruktionsmomente hegemonialer Männlichkeit überprüft und falls notwendig angepasst werden.

Neben der Sichtweise, dass der Kontext die Handlungsmöglichkeiten der Fachpersonen beeinflusst, stellt Buschmeyer (2012, S. 274) aber auch fest, dass Fachpersonen je nach gezeigten Männlichkeitskonstruktionen eher in Einrichtungen arbeiten, die diesen förderlich sind (Buschmeyer 2012). Betrachtet man die hier untersuchten Personen mit dieser Sichtweise, entsteht das Bild, dass die Fachpersonen mit mehr als Komplizenhaft eingestuften Praktiken eher in Einrichtungen mit weiblich konnotierten Einrichtungsgegenständen arbeiten. Fachpersonen mit mehr alternativ eingestuften Praktiken sind eher in Einrichtungen beschäftigt, die eine breite Palette an unterschiedlich konnotierten Tätigkeiten ermöglichen.

Auch in der hier vorliegenden Analyse wird die Nischenbildung männlicher Fachpersonen als Möglichkeit bestätigt, hegemoniale Männlichkeit zu konstruieren. In Anbetracht der Konstruktion hegemonialer Männlichkeit bei allen untersuchten Fällen lässt sich vermuten, dass die Ausführung von männlich konnotierten Tätigkeiten den untersuchten männlichen Fachpersonen ermöglichen könnte, in der Interaktion mit den Kindern alternative Männlichkeit zu leben. Männliche Fachpersonen ohne diese Möglichkeit andere Momente für die Konstruktion hegemonialer Männlichkeit suchen. So zeigen die beiden Fachpersonen, die männlich konnotierte Tätigkeiten (wie zum Beispiel Holz hacken, Feuer machen, mit scharfen Messern schneiden etc.) mit den Kindern ausüben, ansonsten keine weiteren als hegemonial männlich eingestufte Momente. Die beiden Fälle, in denen solche Tätigkeiten nicht möglich sind, zeigen vermehrt hegemoniale Männlichkeitskonstruktionen, zum Beispiel im Umgang mit den Kindern, indem sie vermehrt ihre hierarchische Position den Kindern gegenüber hervorheben (zum Beispiel durch Zurechtweisen etc.).

Buschmeyer (2012) empfiehlt in ihren Schlussfolgerungen, man solle in zukünftigen Forschungen nicht mehr generell von *doing masculinity*, sondern von *doing hegemonic masculinity*, *doing complicit masculinity* und *doing alternative masculinity* sprechen. Dies würde zum Verständnis beitragen, dass männliche Fachpersonen nicht immer nach dem gleichen Typus handeln, sondern situationsbedingt andere Konstruktionstypen zeigen und diese fluide und episodenhaft

einsetzen können (Buschmeyer 2012, S. 278). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unterstützen die Überlegungen Buschmeyers. Unter Einbezug des männlichen Habitus zeigt sich klar, dass aufgrund der tiefen gesellschaftlichen Verankerung nicht von *(un)doing gender* sondern von *(un)doing hegemonic masculinity* gesprochen werden muss.

Zu einem ähnlichen Befund kommen auch Tennhoff (2018) sowie die in Kap. 6 dargestellte Analyse der Subjektivierungspraktiken männlicher Fachpersonen. Keine der Fachpersonen kommt ganz ohne einen Verweis auf hegemoniale Männlichkeit aus, die Praktiken unterliegen aber auch hier einer situativen Wechselhaftigkeit und je nach argumentativer Situation werden unterschiedliche Positionen eingenommen.

Diese Erkenntnisse eröffnen neue Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven. So sollte man im Anschluss an diese Untersuchungen in Forschung und Praxis nicht mehr der Frage nachgehen, welche Männlichkeitstypen sich besonders für die Arbeit in Kindertagesstätten eignen, sondern vielmehr, welche Situationen episodisch welche Arten der Konstruktion von Männlichkeiten zulassen. Man könnte für die Praxis Momente aufzeigen, die nach besonderer Reflexion von Geschlechterstereotypen verlangen. Dies wäre nicht nur für die Emanzipation unterschiedlicher Männlichkeiten (Buschmeyer 2012, S. 277) und die Entstereotypisierung des Erziehendenberufs als weiblich konnotiertem Arbeitsfeld, sondern darüber hinaus auch für die Anerkennung des Berufs im Allgemeinen förderlich. Um alternative Männlichkeitsformen in Kitas konkret zu ermöglichen, könnten zum Beispiel mehr Nischen zur Konstruktion hegemonialer Männlichkeit geschaffen werden. Die Untersuchung zeigt, dass solche Nischen zum Beispiel ein Setting im Wald oder Bastel- und Werkmöglichkeiten ermöglichen können. Dadurch eröffnen sich viele unterschiedlich konnotierte Tätigkeiten. Im pädagogischen Handeln sollte insbesondere auch die Fehlerkultur in den Blick gerückt werden; wie wird in einer Kita mit Fehlern und als störend ausgelegtem Verhalten der Kinder umgegangen. Und schlussendlich ist es wichtig, auch die hierarchischen Strukturen zwischen Betreuenden und Kindern und unter Betreuenden genau zu analysieren. Sind zum Beispiel männliche Fachpersonen auf allen Hierarchiestufen vorhanden oder sind sie nur in Führungspositionen? Stellt sich eine Kita regelmäßig solche Fragen, ermöglicht sie es ihren männlichen Mitarbeitenden eher, alternative Formen von Männlichkeiten zu leben.

Literatur

- Blaschke, Gerald. (2012). *Schule schnuppern: eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre. (2012). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brandes, Holger. (2004). Hegemoniale Männlichkeit und männlicher Habitus. Thesen zu Connell und Bourdieu. *Arbeitskreis (2001)*, aaO.
- Buschmeyer, Anna. (2012). *Zwischen Vorbild und Verdacht: Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Connell, Reawyn. (2015). *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gildemeister, Regine. (2017). Doing Gender: eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht. In Beate Kortendiek, Birgit Riegraf, & Katja Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Vol. 65, pp. 1–9). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, Udo, & Kluge, Susann. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, Michael. (2006). Hegemoniale Männlichkeit–Überlegungen zur Leitkategorie der men's studies. In Brigitte Aulenbacher, Mechthild Bereswill, Martina Löw, Michael Meuser, Gabriele Mordt, Reinhild Schäfer, & Sylka Scholz (Hrsg.), *FrauenMännerGeschlechterforschung: state of the art* (S. 160–171). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rohrmann, Tim. (2006). *Männer in Kinderbetreuungseinrichtungen: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Beitrag präsentiert an der Fachtagung Mehr Männer in die pädagogische Arbeit! Beitrag verfügbar unter https://wechselspiel-online.de/frameset/frameset_literatur.html.
- Rohrmann, Tim, Cremers, Michael, & Krabel, Jens. (2010). Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 2, 1–12.
- Tennhoff, Wiebke. (2018). *Symbolische Väter, junge Wilde und professionelle Pädagogen. Diskursive Konstruktionen männlicher Geschlechtsidentität in Kindertageseinrichtungen* (Dissertation). Universität St. Gallen. Verfügbar unter <https://www.alexandria.unisg.ch/257653/>
- Wagner-Willi, Monika. (2013). Videoanalysen des Schulalltags: Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage, S. 133–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wilz, Sylvia. (2002). *Organisation und Geschlecht: Strukturelle Bindungen und kontingente Koppelungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Jenseits der rhetorischen Modernisierung? Geschlechterwissen zwischen Essenzialismus und Konstruktivismus

Julia Wustmann

8.1 Die Bedeutsamkeit des Geschlechterwissens pädagogischer Fachkräfte in frühkindlichen Kontexten

Neben der Familie als primärer Sozialisationsinstanz bilden Kindertageseinrichtungen den „wesentlichste[n] Sozialisationsraum“ für Kinder (Rohrman und Wanzeck-Sielert 2018, S. 62). Denn in keinem anderen frühkindlichen, institutionellen Setting greifen die Betreuung, die Bildung sowie die Erziehung von Kindern derart intensiv ineinander, wie es bei Kindertageseinrichtungen der Fall ist (Rohrman und Wanzeck-Sielert 2018, S. 62; Rossbach et al. 2012). Als eine zentrale Institution der frühkindlichen Sozialisation sind Kindertageseinrichtungen ein Bestandteil der gesellschaftlichen Ordnung und sie sind in der Folge auch von den Mustern und Regeln dieser Ordnung durchzogen (Rabe-Kleberg 2003, S. 26). Dieser Umstand gilt auch für Strukturen der „gesellschaftlichen Geschlechterordnung“ (Rabe-Kleberg 2003, S. 26). Denn innerhalb von Tageseinrichtungen erfahren, erlernen und erproben Kinder auch Vorstellungen zu Geschlechterverhältnissen, -typisierungen oder auch -gerechtigkeit. Daher werden Kindertageseinrichtungen auch als „gendered institution“, vergeschlechtlichte Institutionen, bezeichnet (Rabe-Kleberg 2003, S. 26; Rohrman und Wanzeck-Sielert 2018).

Eine bedeutsame Rolle kommt in diesem Kontext dem Wissen zu, das die in Kindertageseinrichtungen tätigen pädagogischen Fachkräfte zum Thema

J. Wustmann (✉)

Fakultät 17 Sozialwissenschaften, Technische Universität Dortmund, Dortmund,
Deutschland

E-Mail: julia.wustmann@tu-dortmund.de

Geschlecht haben. Denn sie sind nicht nur qua ihrer beruflichen Rolle dazu angehalten, Kindern explizit Wissensinhalte zu vermitteln, sondern sie nehmen in den Bildungsprozessen von Kindern implizit auch eine Vorbildfunktion ein (Fried et al. 2012, S. 52 f.). Pädagogische Fachkräfte verfügen neben einem alltagsweltlichen, „subjektive[n] ‚Geschlechter-Wissen‘“ auch über ein „objektivierte[s]“ Geschlechterwissen (Dölling 2005, S. 50), worunter unterschiedliche Wissensformen gefasst werden,

[...] die in einer Gesellschaft jeweils als kollektiver Wissensvorrat über den Geschlechterunterschied, die Begründungen seiner ‚Selbstverständlichkeit‘ und Evidenz, über die (vor-)herrschenden normativen Vorstellungen von den ‚richtigen‘ Beziehungen und Arbeitsteilungen zwischen Frauen und Männer existieren [...]. (Dölling 2005, S. 50)

Das in der beruflichen Ausbildung verwendete Lehrmaterial stellt einen solchen kollektiv geteilten, objektivierten Wissensvorrat dar. Welches Wissen zu Geschlecht hier vermittelt wird, ist insoweit von Bedeutung, als dass das in Form des Lehrmaterials objektivierter, fachspezifische Geschlechterwissen für angehende Fachkräfte als eine Orientierung dient, an dem das Handeln in der beruflichen Praxis ausgerichtet werden soll. So beeinflusst das vermittelte Geschlechterwissen des Lehrmaterials etwa die Art und Weise, wie pädagogische Fachkräfte – sowohl gegenüber Kindern als auch im pädagogischen Team – Fragen nach der Bedeutung von Geschlechterunterschieden und -gemeinsamkeiten beantworten, wie sie auf geschlechterdifferenzierendes Handeln von Kindern und Kolleginnen und Kollegen (re-)agieren und wie sie eine gleichberechtigte Erziehung von Kindern sowie ein gleichberechtigtes Arbeiten im Team gestalten. Aufgrund der Tragweite des in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften vermittelten objektivierten Geschlechterwissens wurde im Forschungsprojekt das in der deutschsprachigen Schweiz verwendete und aufgrund der Anpassung des Bildungsplans 2011 aktualisierte, überarbeitete und neu aufgelegte *Ausbildungshandbuch Fachfrau/Fachmann Betreuung* untersucht.

Die theoretische Konzeption des Forschungsvorhabens folgte der Annahme der sozialen Konstruiertheit von Geschlecht. In einer solchen Perspektive wird zum einem der Umstand berücksichtigt, dass soziale Wirklichkeit zweigeschlechtlich (Frau/Mann, Mädchen/Junge, weiblich/männlich) strukturiert ist. Zum zweiten und daran anschließend wird die Annahme vertreten, dass die Geschlechterdifferenzierung „eine permanent stattfindende *soziale Praxis*“ ist (Hirschauer 1996, S. 242, Hervorhebungen im Original), innerhalb derer die Geschlechterunterscheidung überhaupt erst hergestellt wird. Geschlecht wird also nicht als eine

essenzielle Eigenschaft eines Individuums, sondern als ein in Interaktionen über das Handeln produziertes, soziales Phänomen verstanden – eine Annahme, die begrifflich im Konzept des *doing gender* gefasst wird (West und Zimmerman 1987; Gildemeister und Wetterer 1992; Gildemeister 2008).

Das Geschlechterwissen, das es innerhalb des dargestellten Forschungsvorhabens zu rekonstruieren galt, ist „für die Praxis des ‚*doing gender*‘ unverzichtbar“, umfasst es doch „ein vielfältiges Repertoire von Praktiken der Wissensgenerierung, die im ‚doing‘ in Sekundenbruchteilen ineinander greifen“ (Wetterer 2008a, S. 23). Aus dieser konstruktivistischen Sichtweise heraus rückten in der empirischen Rekonstruktion des im Ausbildungsmaterial vermittelten Geschlechterwissens entsprechend nicht Geschlechterunterschiede, sondern Prozesse der Geschlechterunterscheidung in den Fokus der analytischen Aufmerksamkeit.

Theoretisch würde es jedoch zu kurz greifen, von einer Omnipräsenz der bipolaren Geschlechterdifferenz auf eine Omnirelevanz der Geschlechterunterscheidung zu schließen (Heintz und Nadai 1998; Hirschauer 1994). Zwar teilen wir in einer sozialen Interaktion in der Regel unserem Gegenüber bereits über Gestiken, Frisuren, Kleidungen etc. unser Geschlecht mit (Omnipräsenz), doch ergibt sich daraus nicht notwendigerweise, dass unser Geschlecht in einer sozialen Interaktion vorrangig von Bedeutung ist (Omnirelevanz):

Die Geschlechtlichkeit von Personen mag zwar als Hintergrunderwartung immer präsent sein, aber nicht in jedem Kontext wird das Geschlecht zu einer sozialen Ordnungskategorie. Es gibt Situationen, in denen Geschlechtszugehörigkeit durch andere soziale Merkmale überdeckt oder auch gezielt neutralisiert wird. (Heintz und Nadai 1998, S. 82)

Theoretisch wird der Umstand, dass Geschlecht in sozialen Interaktionen nicht immer von vorrangiger Relevanz ist, auch wenn dessen Präsenz allgegenwärtig ist, im Konzept des *undoing gender* gefasst. Die Auffassung des situativ-prozessualen *undoing gender* variiert jedoch innerhalb der Sozialwissenschaften (vgl. Kap. 2) und reicht von der Unterbrechung bzw. Unterlassung der Geschlechterunterscheidung (Hirschauer 2001) über den Widerstand gegen die Praktiken der Geschlechterunterscheidung (Butler 2004), das Verändern von Geschlechternormen (West und Zimmermann 2009) bis hin zur Betonung der Geschlechtergleichheit (Deutsch 2007), statt der Betonung der Geschlechterdifferenz (Vogt et al. 2015, S. 230 f.).

Entsprechend dieser operationalisierenden Überlegungen zum *undoing gender* wurde der Fokus der Analyse des Ausbildungsmaterials nicht nur auf die Reproduktion der Geschlechterunterscheidung gelegt (*doing gender*), sondern auch

darauf, an welchen Stellen und auf welche Weise die Geschlechterunterscheidung unterlassen oder gestört, von etablierten Geschlechternormen abgewichen oder aber Geschlechtergleichheit (im Gegensatz zu Geschlechterdifferenz) hervorgehoben wurde (*undoing gender*).

Vor dem Hintergrund der konzeptionellen Entwicklungen und Überlegungen zum (*un*)*doing gender* wurden für die Analyse des Ausbildungsmaterials von Fachfrauen/Fachmännern Kinderbetreuung schließlich folgende Forschungsfragen abgeleitet:

- a) Welches Geschlechterwissen wird im Ausbildungsmaterial zu Fachfrau/Fachmann Kinderbetreuung vermittelt?
- b) Welche geschlechtsspezifischen Aspekte werden im Lehrmaterial thematisiert und auf welche Weise werden diese verhandelt?
- c) Wie werden Fachfrauen/Fachmännern Betreuung auf den Umgang mit Geschlechterthematiken in der beruflichen Praxis im Rahmen der Ausbildung vorbereitet?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wird im Folgenden zunächst die konzeptionelle Fassung des zu analysierenden Ausbildungsmaterials und des darin vermittelten Geschlechterwissens erläutert. In einem darauffolgenden Schritt wird die methodische Vorgehensweise zur Analyse des Datenmaterials plausibilisiert, bevor exemplarische Interpretationen zur Rekonstruktion des materialimmanenten Geschlechterwissens vorgestellt werden. Abschließend wird diskutiert, wie die Ergebnisse theoretisch gefasst werden können und welche Auswirkungen sich aus dem Geschlechterwissen, das im Ausbildungsmaterial vermittelt wird, für die Ausbildung von Fachfrauen/Fachmännern Betreuung ergeben.

8.2 Zur theoretischen Konzeptualisierung von Geschlechterwissen in Lehrmaterialien

In einem ersten Schritt soll nun erkundet werden, als was für eine Datenmaterialsorte das zu untersuchende Ausbildungsmaterial theoretisch gefasst werden kann, um daran anschließend zu klären, was sich aus dieser Erkenntnis konzeptionell für die Erforschung des im Ausbildungsmaterial vermittelten Geschlechterwissens ableiten lässt. Das zu untersuchende Ausbildungsmaterial lässt sich, verstanden als eine Aneinanderreihung schriftlich fixierter Äußerungen, zunächst einmal der Datenmaterialsorte des Dokuments zuordnen (Reh 1995, S. 204). Dokumente werden im Allgemeinen zur Archivierung von Materialien verwendet, fungieren

im Speziellen aber auch „als vorbildliche Mustergabe für Lern- und Lehrstücke“ (Kraimer 2009, S. 2). Das zu untersuchende Ausbildungsmaterial kann an diese Ausführungen anschließend als ein *Dokument* im Sinn eines vorbildlichen *Lehrmittels* verstanden werden, da das Material als bedeutsam angesehene Inhalte für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in schriftlich fixierter Form umfasst.

Die wissenschaftliche Forschungslandschaft zu Lehrmitteln ist durch Analysen zur spezifischen Lehrmittelform des Schulbuchs dominiert. Auch wenn es sich beim vorliegenden Datenmaterial nicht um ein Schulbuch handelt, sondern um ein Ausbildungsmaterial, so fallen beide Dokumentenarten unter die Oberkategorie des Lehrmittels und teilen den grundlegenden Zweck der Vermittlung von Wissen in einem (Aus-)Bildungskontext. Daher verspricht ein Einblick in die Charakteristika des Schulbuchs auch Aufschluss über kennzeichnende Merkmale des Ausbildungsmaterials für Fachfrau/Fachmann Kinderbetreuung.

Das Schulbuch wird als ein Medium gefasst, das – eingesetzt in Unterrichtssituationen – fachwissenschaftliche und fachdidaktische Forschungserkenntnisse vermittelt. Das Schulbuch ist also ein für Unterrichtssituationen konzipiertes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel, das den gegenwärtigen, forschungsbasierten Erkenntnisstand eines Fachbereichs versammelt (Sandfuchs 2010, S. 19). Das Schulbuch kann, hinsichtlich seiner spezifischen Textart, zwischen dem Typus des Sachbuchs und dem des wissenschaftlichen Fachbuchs verortet werden (Wiater 2003, S. 12). Darüber hinaus erklärt sich ein Schulbuch

„immer auch aus politischen und pädagogischen Setzungen. Das zeigt sich an den Auswahlgesichtspunkten bei den präsentierten Lerninhalten, an den Schwerpunktsetzungen und den im Schulbuchvergleich erkennbar werdenden Akzentuierungen und Abgrenzungen. Infolgedessen muss das Schulbuch theoretisch als Politikum, Informativum und Paedagogicum betrachtet werden [...], eingebettet in einen politischen, pädagogisch-didaktischen und gesellschaftlich-ökonomischen Kontext“ (Wiater 2003, S. 12).

Das Ausbildungsmaterial für Fachfrau/Fachmann Betreuung wird entsprechend dieser Ausführungen weiter spezifiziert und als ein in Dokumentenform vorliegendes *Lehrmedium* verstanden, das fachspezifisches Wissen der Pädagogik didaktisch vermitteln soll. Das Ausbildungsmaterial bildet jedoch das fachspezifische Wissen nicht in neutraler Weise ab, sondern produziert, bedingt durch die in der Konzeption des Materials getroffene Auswahl bestimmter Inhalte, durch die Einbeziehung und Auslassung von Forschungserkenntnissen und auch durch die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme von Kritikpunkten, eine ganz eigene Form von Wissen (Lässig 2010).

Dem Forschungsschwerpunkt folgend ist vor allem das im Ausbildungsmaterial vermittelte Geschlechterwissen von besonderem Interesse. Da der Sinn und Zweck von Lehrmitteln in der Vermittlung fachwissenschaftlicher Forschungserkenntnisse besteht, kann ein zu rekonstruierendes Geschlechterwissen des Ausbildungsmaterials als ein „systematisches Wissen über das Wissen“ gerahmt werden (Wetterer 2008a, S. 16). Denn bei einem solchen Lehrmittel zu Geschlecht handelt es sich um ein didaktisch aufbereitetes Wissen *über* wissenschaftliches Geschlechterwissen (Dölling 2005). Zu beachten ist entsprechend, dass das materialspezifische Geschlechterwissen mitunter auch pädagogischen und politischen Setzungen unterliegt, die es im stetigen Vergleich mit dem gegenwärtigen geschlechtersoziologischen Geschlechterwissens zu reflektieren gilt.

Der Beginn einer breiteren empirischen Auseinandersetzung mit Geschlechterwissen in Lehrmaterialien lässt sich für die deutschsprachige Forschung auf die 1970er- und 1980er-Jahre datieren (Barz 1982; Borries 1975; Elbracht und Mosler 1972; Glötzner 1982). Wie Annette Hunze (2003) in einer überblicksartigen Zusammenfassung der Ergebnisse von Schulbuchanalysen der 1970er-, 1980er- und 1990er-Jahre aufzeigt, lassen sich diverse Wandlungsprozesse hinsichtlich der Darstellung von Geschlechterverhältnissen nachzeichnen. So ist die zahlenmäßige Repräsentanz von weiblichen Personen in Schulbüchern im Lauf der Jahr(zehnt)e deutlich angestiegen, auch wenn Frauen insgesamt statistisch immer noch unterrepräsentiert sind. Für die Darstellung von männlichen Personen wird eine Steigerung der Repräsentanz in bestimmten thematischen Bereichen (wie etwa der Familie) konstatiert (Hunze 2003, S. 59–79).

Trotz einiger Wandlungsprozesse in der Darstellung der Geschlechterverhältnisse seien nach Hunze (2003) die Darstellungen von Frauen und Männern jedoch immer noch durch Geschlechtsstereotype dominiert. Mit Blick auf die eingangs dargestellten Konzeptionen von *doing* und *undoing gender* lässt sich angesichts dieser Ergebnisse schlussfolgern, dass Schulbücher der 1970er-, 1980er- und 1990er-Jahre durch ein konsequentes *doing gender* charakterisiert sind, insofern die Geschlechterunterscheidung in den Darstellungen auch trotz konstatiertem Wandlungsprozesse stets neu produziert wird.

Die Ergebnisse aktuellerer Untersuchungen zu Geschlechterwissen in Schulbüchern zeigen, dass ungleiche Verhältnisse in der Repräsentation von männlichen und weiblichen Personen (weiterhin) bestehen, dass Geschlechterdifferenzierungen durchgehend Anwendung finden und dass Heteronormativität innerhalb der Darstellungen in Schulbüchern dominiert (Bauer 2007; Bittner 2015; Finsterwald und Ziegler 2007; Markom und Weinhauptl 2007; Moser et al. 2013). Somit lässt sich auch für gegenwärtige Lehrmaterialien schlussfolgern, dass diese durch ein konsequentes *doing gender* geprägt sind, denn vorrangig wird in diesen die

Geschlechterunterscheidung vielmehr betont (und somit neu produziert), als dass sie stattdessen etwa negiert, hinterfragt, unterlassen oder gestört wird.

Für die Analyse des Ausbildungsmaterials Fachfrau/Fachmann Betreuung lässt sich aus diesem grob skizzierten Forschungsüberblick nochmals eine besondere Aufmerksamkeit für Prozesse der (Re-)Produktion der Geschlechterunterscheidung (*doing gender*), aber auch eine erhöhte Sensibilität hinsichtlich der (Re-)Produktion von Geschlechterungleichheiten ableiten. Die im Vorangegangenen dargestellten Ergebnisse bisheriger Forschungsarbeiten zu Geschlechterwissen in Lehrmaterialien zeigen darüber hinaus auf, dass das Konzept des *undoing gender* in bisherigen Forschungen randständig bis gar nicht einbezogen wurde. Die im hier vorgestellten Forschungsansatz vorgenommene Erweiterung der analytischen Einstellung über die Hinzuziehung des *undoing-gender*-Konzepts scheint daher besonders erkenntnisversprechend.

8.3 Die sozialwissenschaftliche Hermeneutik als methodisches Verfahren zur Rekonstruktion von Geschlechterwissen

Der Prozess der sozialen Konstruktion der Geschlechterunterscheidung (*doing gender*) verläuft aufgrund der bestehenden zweigeschlechtlichen Strukturiertheit der Gesellschaft „unsichtbar und tritt uns im Ergebnis als so hochgradig selbstverständlich entgegen, dass schon die Frage nach dem Herstellungsmodus i. d. R. Irritationen auslöst“ (Gildemeister 2008, S. 172). Für die Rekonstruktion sozialer Konstruktionsprozesse (*doing gender*) und den ihnen zugrunde liegenden Wissensvorräten (Geschlechterwissen) braucht es also entsprechend ein methodisches Auswertungsverfahren, das die Herausarbeitung latenter Sinnstrukturen ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund wurde die sozialwissenschaftliche Hermeneutik nach Soeffner als methodisches Auswertungserfahren gewählt, denn diese beabsichtigt, „etwas über das in den Dokumenten und in der Deutung enthaltene Wissen [zu] wissen, über seine Herkunft, Konstitution, Wirksamkeit und über seine Alternativen“ (Soeffner 2004, S. 108). Erreicht wird dieses Vorhaben über das Explizieren des impliziten Wissens, wodurch „nicht nur auf eine Deutung des Gewussten, sondern auf die Konstitutionsregeln und Bedingungen des Wissens selbst abgezielt wird“ (Soeffner 2004, S. 108). Nach Soeffner geht es bei der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik allerdings nicht darum herauszufinden, was bei Sinnkonstruktionen im Kopf einer Sprecherin oder eines Sprechers vorgeht. Ein solches „Inneres“ ist nach Soeffner stets ein „schweigsames Inneres“, denn

solange es nicht in Äußerungen nach außen dringt, solange kann es aus einer fremdverstehenden Perspektive heraus nicht interpretiert werden (Soeffner 2004, S. 84, 213). Verschriftlichungen in Dokumentenform, wie sie mit dem zu untersuchenden Ausbildungsmaterial vorliegen, bilden eine Variante, wie ein solches „schweigsames Inneres“ nach außen hin geäußert werden kann.

Die schriftliche Vertextung sozialer Wirklichkeit als Voraussetzung für die hermeneutische Interpretation bedingt jedoch eine „permanente Textproduktion“, woraus sich notwendigerweise ableitet, dass „das mühsame Geschäft der Interpretation und Textauslegung immer hinter der Menge der interpretierten Dokumente zurückbleiben muss“ (Soeffner 2004, S. 157 f.). Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass die sozialwissenschaftliche Hermeneutik durchweg exemplarisch vorgeht und an sich eine Fallanalyse ist (Soeffner 2004, S. 158). Das Vorgehen der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik beabsichtigt folglich nicht, das gesamte vorliegende Datenmaterial zu bearbeiten. Vielmehr besteht das Ziel einer solchen exemplarisch vorgehenden Fallanalyse darin, die latenten Sinnstrukturen, die einem Dokument immanent sind, interpretativ-nachvollziehbar zu rekonstruieren.

8.3.1 Auswahl und Rahmung des zu analysierenden Datenmaterials

In Vorbereitung auf die Analyse wurde zunächst das über 3000 Seiten umfassende Datenmaterial gesichtet. Entsprechend des Forschungsfokus auf die Ausbildung zur *Kinderbetreuung* wurden zum einen das Material der „Allgemeinen Berufskunde“, das in der Ausbildung aller pädagogischen Berufszweige Anwendung findet, und zum anderen das Material zur „Spezifischen Berufskunde, Fachrichtung Kinderbetreuung“ ausgewählt. Die Sichtung potenziell zu analysierender Passagen innerhalb dieser Kapitel orientierte sich wiederum an den Forschungsfragen.

Hinsichtlich der ersten beiden Forschungsfragen nach dem im Material vermittelten Geschlechterwissen und der Verhandlung geschlechtsspezifischer Aspekte wurden Passagen ausgewählt, in denen dezidiert Themen mit Bezug zu Geschlecht behandelt wurden. Als zentrales Kapitel wurde diesbezüglich das Unterkapitel „Gender – Männer weinen nicht“ aus der Allgemeinen Berufskunde in die Analyse einbezogen. Da die dritte Forschungsfrage darauf abzielte, zu rekonstruieren, wie den angehenden Fachfrauen/Fachmännern der zukünftige Umgang mit Geschlechterthematiken vermittelt wird, dieser Prozess aber nicht in Form von teilnehmender Beobachtung realisiert werden konnte, wurde das Datenmaterial auch auf Vermittlungsaspekte hin gesichtet. Diesbezüglich wurden die sogenannten Praxissituationen in die Analyse aufgenommen. Dabei handelte es sich um

imaginierte, potenzielle Situationen und Beispiele aus der beruflichen Praxis, die thematisch von Bewältigungsvorschlägen zu alltäglichen Problemsituationen bis hin zu verschiedenen zu erfüllenden Aufgaben in Vorbereitung auf die berufliche Praxis reichen.

Da sich die ausgewählten Kapitel und Passagen hinsichtlich der Art und Weise, wie Geschlechterwissen vermittelt wird, auffallend unterscheiden (theoretisches Wissen über Geschlecht vs. über Praxisbezüge vermitteltes Wissen über Geschlecht), gilt es, die ausgewählten Materialstellen nochmals theoretisch zu differenzieren. Den Hintergrund dazu bildet das Konzept der „rhetorischen Modernisierung“ von Wetterer (2003). Sie argumentiert, dass gegenwärtige Geschlechterverhältnisse „durch Widersprüche, Brüche und Ungleichzeitigkeiten gekennzeichnet“ seien (Wetterer 2003, S. 288). Sie führt die Widersprüchlichkeiten darauf zurück, „dass sich Kultur- und Strukturzusammenhang gegeneinander verschoben haben“, wodurch eine Diskrepanz zwischen dem diskursiven Wissen (Rhetorik) und dem alltagsweltlichen Handeln (Praxis) entstanden sei (Wetterer 2003, S. 289).

Die von Wetterer vorgenommene Dimensionalisierung in Diskurs und Praxis lässt sich sinngemäss auf die verschiedenen Arten vermittelten Geschlechterwissens im Ausbildungsmaterial übertragen: Das im Kapitel „Gender – Männer weinen nicht“ vermittelte, didaktisch aufbereitete Wissen über wissenschaftliches Geschlechterwissen lässt sich auf einer diskursiven Ebene verorten. Das in den Praxissituationen vermittelte Wissen zu Geschlecht lässt sich dagegen auf einer handlungspraktischen Ebene verorten, da in diesen Beispielen die (imaginierte) Alltagspraxis der Kinderbetreuung behandelt wird. Entsprechend dieser Dimensionalisierung gilt es in der Analyse auch das Verhältnis dieser beiden Dimensionen von Geschlechterwissen zueinander zu bestimmen.

8.3.2 Analytische Vorgehensweise der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik

Die ausgewählten Passagen und Ausschnitte des zu untersuchenden Ausbildungsmaterials wurden im Sinn Soeffners als „Protokoll[e] irreversibler Interaktions- und Interpretationssequenzen gefasst“ (Soeffner 2004, S. 81). Damit ist gemeint, dass das Datenmaterial nicht nur als eine bloße Aneinanderreihung von Einzeläußerungen verhandelt wird, sondern dass die Einzeläußerungen immer aufeinander und darüber hinaus auch auf einen abstrakteren Handlungsrahmen Bezug nehmen. Dies gilt nach Soeffner selbst im Sonderfall des Monologs (Soeffner 2004, S. 79), als der das Ausbildungsmaterial im weitesten Sinn gefasst werden kann.

Denn mit der Verschriftlichung des Ausbildungsmaterials wenden sich die Verfassenden monologisierend an die Lesenden, die interaktiv nicht darauf reagieren können.

Die Interpretation erfolgte sequenzanalytisch (vgl. Soeffner 2004, S. 83), was bedeutete, dass bei der Interpretation eines Interakts nicht auf nachfolgende Interakte vorgegriffen wurde, um zu verhindern, dass der Deutungshorizont frühzeitig verengt wird. Daran schloss sich wiederum an, dass während der Interpretation erarbeitete „Grundannahmen [...] als Handlungs- und Sinnhorizont des Folgeinteraktes so lange weiter [galten], bis sie durch den Text selbst *expressis verbis* aufgehoben oder widerlegt“ wurden (Soeffner 2004, S. 85, Hervorhebungen im Original). Umgesetzt wurde dieses Vorhaben, indem zunächst Wort für Wort, später Satz für Satz interpretiert wurde, ohne die nachfolgenden Textstellen einzubeziehen.

Mit diesem sequenzanalytischen Vorgehen wurde in einem ersten Schritt die „egologisch-monothetische Perspektive“ rekonstruiert, womit Soeffner die subjektive Intentionalität des Sprechers bzw. der Sprecherin (bzw., im Fall des Ausbildungsmaterial, die der Verfassenden) umschreibt (Soeffner 2004, S. 83). In einem zweiten Schritt wurde die rekonstruierte „egologisch-monothetische Perspektive“ mit möglichst vielen objektiv denkbaren Les- und Deutungsarten konfrontiert, um eine „polythetisch[e] Perspektivenneutralität“ zu erreichen (Soeffner 2004, S. 83). Während dieses Schritts der Interpretation des Ausbildungsmaterials wurden sukzessiv Thesen generiert, die im Fortgang der Interpretation entweder über weitere Interakte des Datenmaterials bestätigt und weitergetragen oder aber widerlegt wurden.

Dadurch sollte zum einen dem „Verifikationsgebot wissenschaftlicher Interpretation“ (Soeffner 2004, S. 85) Rechnung getragen werden und zum anderen sollte eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden. In einem dritten Schritt wurde einerseits beschrieben, welche der möglichen Deutungen der Verfasser bzw. die Verfasserin gewählt hat, und andererseits rekonstruiert, warum genau diese und keine andere Wahl der Deutung getroffen wurde. Ergänzt wurde dieser Schritt durch eine diskursive Verortung der Ergebnisse, indem datenmaterialexterne Fachliteratur der gegenwärtigen Geschlechtersoziologie hinzugezogen wurde.

8.4 „Same same but different“ – Rekonstruktion des Geschlechterwissens im Ausbildungsmaterial Fachfrau/Fachmann Betreuung

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der sozialwissenschaftlich hermeneutischen Analyse des im Ausbildungsmaterials vermittelten Geschlechterwissens dargestellt. Es wird zunächst ein Einblick in Rekonstruktion des diskursiven Geschlechterwissens gegeben und anschließend die analytische Rekonstruktion des handlungspraktischen Geschlechterwissens exemplarisch dargestellt.

8.4.1 Geschlecht \neq gender – das diskursive Geschlechterwissen zwischen Konstruktivismus und Essenzialismus

Einen ersten, wohlgleich aber sehr grundlegenden Einblick in das diskursive Geschlechterwissen, das im Ausbildungsmaterial vermittelt wird, erhält man über die Definition einer begrifflichen Relation, die zu Beginn des Abschnitts „Gender – Männer weinen nicht“ ausgeführt wird. So werden die Termini *Geschlecht* und *gender* als zentrale Begriffe des Materials voneinander unterschieden und wie folgt in Relation zueinander definiert:

„Geschlecht“ bezieht sich auf die Unterscheidung in männliche und weibliche Lebewesen, die sich zum Zweck der Fortpflanzung miteinander vereinen. ‚Geschlecht‘ ist also ein Fachbegriff, der primär in der Biologie verwendet wird. In sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie der Soziologie und der Psychologie benutzt man aber eher den Begriff ‚gender‘, der sich nicht ausschließlich auf die biologische, sondern auf die sozio-kulturelle und psychologische Unterscheidung in das ‚typisch Männliche‘ und das ‚typisch Weibliche‘ bezieht. (ABK, J51)

Die Begriffe *Geschlecht* und *gender* werden zunächst als fachspezifische Termini dargestellt, die in einem Sinnzusammenhang mit der Unterscheidung von Individuen in weiblich und männlich gebracht werden. Beide Termini werden darüber hinaus zueinander in Beziehung gesetzt, insoweit dem Begriff *gender* zugeschrieben wird, im Vergleich zum Begriff *Geschlecht*, semantisch nicht nur die biologische, sondern auch die soziokulturelle und die psychologische Unterscheidung von Frauen und Männern zu beinhalten. Somit wird *gender* als ein erweiterter Geschlechtsbegriff konzipiert, der nicht nur eine, sondern mehrere Bedeutungsebenen umfasst. Die geschlechtsbezogene Unterscheidung, die dem Begriff *Geschlecht* zugeordnet wird, wird mit einem Zweck, also einer

essenzialistischen Sinnhaftigkeit verbunden, die das (Fort-)Bestehen von Menschen tangiert: die Fortpflanzung. Dem Terminus *gender* wird dagegen keine solche Sinnhaftigkeit zugeschrieben, wodurch dieser im Vergleich weit weniger bedeutsam erscheint.

Darüber hinaus wirkt der Begriff *gender* über die gegebene Definition auch weitaus schwammiger, insoweit sich die Geschlechterunterscheidung, die mit ihm einhergeht, auf das Typische von Männlichkeit und Weiblichkeit bezieht. Wird etwas als typisch beschrieben, so sind damit in der Regel charakteristische Kennzeichen oder Merkmale von etwas gemeint. Es wird jedoch – anders als beim biologisch gefassten Begriff Geschlecht – nicht konkretisiert, was als typisch weiblich bzw. männlich gilt. Dies kann zum einen meinen, dass angenommen wird, das Typische von Männlichkeit und Weiblichkeit sei ein Allgemeingut und es bestehe daher keine Notwendigkeit zur Erklärung. Oder aber es wird davon ausgegangen, dass das Typische derart komplex ist, dass es nicht in einer vergleichsweise simplen (und sinnhaften) Art und Weise definiert werden kann.

Im weiteren Verlauf des Abschnitts wird die Unterschiedlichkeit der Termini *Geschlecht* und *gender* noch ausführlicher ausgeführt. So sei mit *Geschlecht* „die naturbedingte Unterscheidung: männlich/weiblich“ gemeint und die Bestimmung einer Person als Frau oder Mann erfolge durch „biologisch bestimmte körperliche Geschlechtsmerkmale“ (ABK, J52). Dass die Natur als Begründung für den Unterschied zwischen weiblich und männlich angeführt wird („naturbeding“), suggeriert, dass es sich bei dem Geschlechterunterschied um eine essenzielle Differenz handle. Denn Natur wird oftmals als Gegenbegriff zur Kultur verwendet und impliziert in dieser relationalen Bestimmung vor allem eine ursprüngliche, unabänderliche Gegebenheit. Diese essenzielle Annahme zur Geschlechterunterscheidung wird argumentativ mit der Körperlichkeit von Individuen verbunden, indem auf „körperliche Geschlechtsmerkmale“ als Marker für die Unterscheidung von Individuen in männlich und weiblich verwiesen wird. Der Körper wird auf diese Weise zu einem Anzeiger der Geschlechtszugehörigkeit erklärt, die wiederum als eine essenzielle Eigenschaft von Individuen definiert wird.

Gender sei hingegen „konstruiert“ (ABK, J52) und die angehenden Fachfrauen/Fachmänner Betreuung müssten sich darüber „bewusst sein, dass *gender* nicht statisch ist, sondern dass es als soziales Gebilde ständig wieder neu ‚produziert‘“ wird (ABK, J59). Mit dem Hinweis auf die Konstruiertheit von *gender* wird impliziert, dass die soziokulturell und psychologisch fundierte Unterscheidung von Frauen und Männern ein Produkt eines Herstellungsprozesses sei. Diese Lesart wird nochmals durch den Terminus produzieren bestärkt, insoweit auch mit diesem Begriff die prozesshafte Herstellung von etwas (in diesem Fall die Geschlechterunterscheidung) umschrieben wird. Dieser Herstellungsprozess der

Geschlechterunterscheidung wird dadurch charakterisiert, dass er sich fortlaufend vollzieht („ständig wieder neu“) und die Unterscheidung nach *gender* somit – im Gegensatz zur Unterscheidung nach *Geschlecht* – keine unabänderliche Gegebenheit darstellt. Schließlich verweist die Aussage, dass es sich bei *gender* um ein „soziales Gebilde“ handelt, darauf, dass diese Art der Unterscheidung durch die Individuen selbst produziert wird, da Sozialität grundlegend auf das aufeinander bezogene Handeln von Individuen verweist. *Gender* wird also als ein Produkt eines sozialen Herstellungsprozesses definiert, der die Unterscheidung von Individuen in Frauen und Männer zur Folge hat.

Im Kontext der Ausführungen zum Terminus *gender* wird im Material auch erklärt, dass man „in diesem Zusammenhang von der sozialen Geschlechterrolle“ spricht (ABK, J51). Der Begriff der Rolle findet sich zum einen im Kontext des Schauspiels und meint diesbezüglich die darstellende Verkörperung einer Figur. Zum anderen wird er innerhalb soziologischer Debatten – mitunter auch im Sinn einer metaphorischen Beschreibung der sozialen Welt als Theater – als ein Set von gesellschaftlichen Erwartungen zu (in diesem Kontext: auf Geschlecht bezogenen) Verhaltensweisen verhandelt, die an Personen herangetragen werden und die es von Personen einzunehmen und adäquat zu spielen gilt (Goffman 2007; Meuser 2010, S. 50–63). Mit dem Zusatz „sozial“ im Zusammenhang mit den möglichen Deutungen des Terminus Rolle wird die Lesart von *gender* als ein Produkt eines sozialen Konstruktionsprozesses erneut bestärkt, denn *gender* wie auch die soziale Geschlechterrolle implizieren individuell umzusetzende Handlungsweisen, die die Hervorbringung des Geschlechterunterschieds zur Folge haben.

Der Ursprung von Geschlechterrollen wird im Datenmaterial in der „Urzeit“ verortet (ABK, J53). Die „urzeitliche Rolle[n]“ sahen demnach den Mann als „Jäger“ und die Frau als „Sammlerin und Brutversorgerin“ vor (ABK, J53). Aus dieser Rollenverteilung sei historisch die Gesellschaftsform des Patriarchats erwachsen. Diese spezifische Organisationsform einer Gesellschaft und die darin inbegriffenen „traditionellen Rollenzuschreibungen sozialer Geschlechterrollen“ (ABK, J53) führten nach den Verfassenden zu einer gesellschaftlichen Sphärenteilung, in der sich die private Sphäre als weiblicher und die öffentliche Sphäre als männlicher Raum etablierten. Aus dieser Sphärentrennung habe sich auch eine geschlechtstypische Aufgabenteilung entwickelt, in der der Mann als das „Oberhaupt und Ernährer der Frau und Familie“ fungiert und in der die Frau die Zuständigkeit „für die sozialen Bindungen innerhalb der Partnerschaft und der Familie“ innehatte (ABK, J53). Diesem Arrangement wird von den Verfassenden eine noch immerwährende Aktualität zuerkannt, insoweit in „den

meisten modernen westlichen Gesellschaften [...] diese Rollenzuschreibungen immer noch zu[treffen]“ (ABK, J54).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Rekonstruktion des diskursiven Geschlechterwissens, das im Material vermittelt wird, soll nun zunächst ein erstes Resümee gezogen werden. Das diskursive Geschlechterwissen ist vor allem geprägt durch die Annahme, dass die soziale Wirklichkeit zweigeschlechtlich strukturiert ist, denn den materialimmanenten Verständnissen von *Geschlecht* und *gender* liegt die Unterteilung in Frau/Mann sowie in weiblich/männlich zugrunde. Dieser Umstand wird im Material jedoch nicht reflektiert, d. h. die Geschlechterdifferenz wird nicht als eine sich fortlaufend vollziehende soziale Praxis dargestellt, sondern als essenzielle Eigenschaft von Individuen gefasst (vor allem durch den Verweis auf den biologischen Geschlechterunterschied). Anstelle einer Vermittlung des Konzepts des *doing gender* wird *doing gender* vielmehr betrieben, denn die Geschlechterunterscheidung wird im Material immer wieder unreflektiert produziert.

In Bezug auf das Konzept des *undoing gender* lässt sich für die Rekonstruktionen aus dem Material festhalten, dass a) keine Geschlechtergleichheit artikuliert, sondern die Geschlechterdifferenz vielmehr betont wird, dass b) keine Änderungen bestehender Geschlechternormen angestrebt werden, sondern stattdessen deren Aktualität hervorgehoben wird, und dass sich c) keine Unterlassung von oder Widerständigkeit gegen die Praxis der Geschlechterunterscheidung ausmachen lässt, sondern dass diese über die Thematisierung der biologischen Fortpflanzung vielmehr sinnhaft aufgeladen wird. Daher lassen die bisherigen Rekonstruktionen zum materialimmanenten diskursiven Geschlechterwissen keine Rückschlüsse auf ein *undoing gender* zu.

Im Anschluss an die dargestellten Rekonstruktionen des diskursiven Geschlechterwissens, soll dieses Wissen nun mit gegenwärtigen Annahmen der Geschlechtersoziologie konterkariert werden. Denn auch im Material selbst wird darauf verwiesen, dass „neuere Ergebnisse der Geschlechterforschung berücksichtigt werden [müssen]“ (ABK, J59). Mit der Bezeichnung *gender* wird semantisch auf die geschlechtersoziologische *sex-gender*-Unterscheidung verwiesen. Diese Unterscheidung hat ihren Ursprung in sexualwissenschaftlichen Studien der 1950er- und 1960er-Jahre zu transsexuellen Personen (als bekanntestes Beispiel sei hier auf Garfinkels Studie (1967) zur transsexuellen Agnes verwiesen). Mit der Unterscheidung von *sex* und *gender* wurde beabsichtigt, semantisch zu fassen, dass die anatomische Geschlechtszugehörigkeit nicht notwendigerweise mit der empfundenen Geschlechtsidentität übereinstimmen müssen:

In der sex/gender-Unterscheidung bezog sich die Kategorie ‚sex‘ nun allein auf das ‚biologische Geschlecht‘ (Anatomie, Physiologie, Morphologie, Hormone, Chromosomen). Die Kategorie ‚gender‘ dagegen zielte auf das ‚soziale Geschlecht‘ im Sinne der sozialen und kulturellen Prägung von Verhaltenserwartungen, Eigenschaftszuschreibungen, Tätigkeiten und darauf bezogenen sozialen Positionierungen. (Gildemeister und Hericks 2012, S. 189)

Im Datenmaterial wird *Geschlecht* sehr ähnlich zum Begriff *sex* als eine biologisch bedingte Unterscheidung in weibliche und männliche Individuen gefasst, die vor allem an körperlichen Merkmalen orientiert ist. Auch der Begriff *gender* wird im Material in ähnlicher Weise zum gleichnamigen, geschlechtersozologischen Begriff definiert. Denn auch im Material wird beim Terminus *gender* dessen sozialkonstruktivistischer Charakter hervorgehoben. Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem materialinternen und dem geschlechtersozologischen *gender*-Begriff besteht jedoch darin, dass *gender* im Datenmaterial als eine Erweiterung zum rein biologisch determinierten Verständnis von *Geschlecht* dargestellt wird. Darüber hinaus wird *gender* im Ausbildungsmaterial vor allem mit typischen Eigenschaften und Verhaltensweisen von Frauen und Männer beschrieben. Allein jedoch zu wissen, „dass Lippenstift, Make-up und Barbie-Wahn ebenso wenig wie das Kopftuchgebot zur ‚Natur der Frau‘ gehören“, fasst aus geschlechtersozologischer Perspektive noch nicht die Annahme einer sozialen Konstruiertheit von Geschlecht, sondern lediglich ein Wissen über „kulturelle Variationen in der Ausgestaltung von Geschlechterbildern“ (Gildemeister und Hericks 2012, S. 196).

Die Absicht konstruktivistischer Ansätze der Geschlechtersozologie ist es dagegen, das Phänomen der Zweigeschlechtlichkeit als binäres Ordnungssystem der Gesellschaft in den Blick zu nehmen (Lenz und Adler 2010). Diese Perspektive der Geschlechtersozologie entwickelte sich in einer kritischen Auseinandersetzung mit der *sex-gender*-Unterscheidung. Die Kritik bezog sich darauf, dass trotz der Erweiterung um eine soziale Dimension von Geschlecht die Bipolarität der Kategorie Geschlecht (weiblich/männlich) bestehen bliebe (Butler 1991; Gildemeister und Wetterer 1992). Innerhalb geschlechtersozologischer Debatten wird mit der Konstruiertheit von Geschlecht betont, dass nicht nur *gender*, sondern auch das biologische Geschlecht ein soziales Konstrukt sei, insoweit aus Genitalien allein „keine *Geschlechterordnung* entsteht, sondern erst aus einer Geschlechterordnung heraus Genitalien mit Bedeutung aufgeladen und zu ‚Geschlechtszeichen‘ werden können“ (Gildemeister und Hericks 2012, S. 197, Hervorhebung im Original). Somit wird aus einer geschlechtersozologischen Perspektive mit der Konstruiertheit von Geschlecht auf die wechselseitige Konstituierung von *sex* und *gender* hingewiesen.

Zwar findet sich auch im Datenmaterial, zumindest terminologisch, die Idee der Konstruiertheit von Geschlecht, etwa wenn festgehalten wird: „Das Gender ist ‚konstruiert‘“ (ABK, J52). Jedoch wird im analysierten Ausbildungsmaterial dem ausschließlich biologisch bestimmten *Geschlecht* kein vergleichbarer Konstruktionscharakter zugeschrieben, wie er innerhalb der Geschlechtersoziologie vertreten wird, sondern *Geschlecht* wird materialintern als naturalistische, essenzielle, unabänderliche biologische Gegebenheit definiert. In der datenmaterialinternen Argumentation, dass die Geschlecht-gender-Unterscheidung letztlich auf urzeitliche Geschlechterrollen (Jäger/Sammlerin) zurückgehe, wird viel eher eine kausale Verbindung (statt einer wechselseitigen Konstituierung) von biologischem und sozialem Geschlecht provoziert.

Die Annahme über die urzeitliche Geschlechtersphärenrennung von dem Mann als Jäger und der Frau als Sammlerin wird überdies innerhalb gegenwärtiger Forschungsarbeiten mindestens infrage gestellt (Kästner 2012). Darüber hinaus sind naturwissenschaftliche Wissensbestände mitunter durch vergeschlechtlichte Deutungen geprägt, wie etwa Sigrid Schmitz (2006) aufzeigt. Nach Schmitz werden historische Artefakte retrospektiv interpretiert, allerdings erfolge die Deutung auf der Grundlage des Wissens der gegenwärtigen Gesellschaft. So könnten etwa drei unterschiedlich große, nebeneinander angeordnete Fußabdrücke auf unterschiedlichste Art und Weise interpretiert werden. Mit einer Deutungsfolie gegenwärtigen Wissens (zu Geschlecht) sehe man darin allerdings umgehend eine Familie aus Mutter, Vater und Kind (Schmitz 2006). Dieser Überlegung folgend können auch die Jäger-Sammlerin-Unterscheidung und die damit implizierte geschlechtliche Sphärenrennung als ein mögliches Produkt vergeschlechtlichter Deutung gesehen werden.

Hinsichtlich des materialimmanenten diskursiven Geschlechterwissens lässt sich vor dem Hintergrund der Einbeziehung gegenwärtiger geschlechtersoziologischer Debatten schlussfolgern, dass im Material zwar ein Wissen um die Konstruiertheit von *gender* postuliert wird, dass jedoch über die im Material vorgenommene biologistische Fundierung jede Form von Geschlechtlichkeit (ob biologisch oder sozial) letztendlich als *zwei*-geschlechtlich dargestellt wird. Entsprechend findet im Material *doing gender* vielmehr statt, als dass es als Konzept reflektierend vermittelt wird. Ansätze eines *undoing gender* werden aufgrund des geschlechtlichen Essenzialismus schließlich verunmöglicht, da jede Idee einer (De-)Konstruktion von Geschlecht durch die im Material gegebene biologistische Fundierung verunmöglicht wird.

Im Anschluss an das rekonstruierte diskursive Geschlechterwissen, das dem Ausbildungsmaterial Fachfrau/Fachmann Betreuung zugrunde liegt und der Kontrastierung dieses Geschlechterwissens mit gegenwärtigen Erkenntnissen der

Geschlechtersoziologie, soll sich nun dem Aspekt der Vermittlung dieses Wissens innerhalb des Datenmaterials zugewendet werden. Für dieses Vorhaben wird zunächst dargestellt, welche richtungsweisenden Aspekte im Material unter einer „genderspezifischen Betreuung“ (ABK, J58) gefasst werden und welche grundlegenden Handlungsanweisungen diesbezüglich gegeben werden. Daran anschließend wird die Analyse zu verschiedenen, imaginierten Praxisbeispielen aus dem Alltag von pädagogischen Fachkräften vorgestellt, um das im Material vermittelte, handlungspraktische Geschlechterwissen zu rekonstruieren.

8.4.2 Theorie ≠ Praxis – das handlungspraktische Geschlechterwissen zwischen Reflexion und Reproduktion der Geschlechterdifferenzierung

Für die Rekonstruktion des handlungspraktischen Geschlechterwissens gibt bereits der Abschnitt „Gender – Männer weinen nicht“ erste Hinweise, da in diesem auf Vorstellungen zu einer genderspezifischen Betreuung eingegangen wird. Ein erster Schwerpunkt in der Darstellung einer genderspezifischen Betreuung befasst sich mit der Kita als räumliches und ideelles Setting. So wird darauf verwiesen, dass unreflektierte Geschlechtsstereotype den Kita-Alltag prägen, was sich von der Raumgestaltung bis zur Bewertung (und Sanktionierung) der Verhaltensweisen der Kinder ziehen könne (ABK, J58). Als Möglichkeiten einer bewusst(er)en Gestaltung des Kita-Alltag wird die Methode der „Geschlechterbrille“ angeführt (ABK, J60), über deren metaphorisches Aufsetzen man sehen könne, ob/wie Befindlichkeiten von Kindern (bei der Raumnutzung oder bei Verhaltensweisen) im Kontext ihrer Geschlechtszugehörigkeit stehen.

Ein zweiter Schwerpunkt der Prämissen für eine genderspezifische Betreuung liegt auf den pädagogischen Fachkräften bzw. auf der Arbeit im pädagogischen Team. Eine genderspezifische Betreuung könne darüber erreicht werden, dass man „bei sich selbst“ anfangen und „eine Grundhaltung aufbauen“ solle, worunter eine Selbstreflexion in Bezug auf die eigene Geschlechter- und Berufsrolle gefasst wird (ABK, J59). Darüber hinaus wird vorgeschlagen, dass sich Fachfrauen/Fachmänner „von Zeit zu Zeit ‚genderuntypisch‘“ verhalten könnten, wobei nicht ausgeführt wird, was damit konkret gemeint ist (ABK, J59). Schließlich wird betont, dass innerhalb des Teams eine gemeinsame „ethische Haltung“ gegenüber der „genderspezifischen Betreuung“ erarbeitet werden solle (ABK, J59).

Ein dritter Schwerpunkt liegt schließlich auf dem Umgang mit den zu betreuenden Kindern. Es wird betont, dass die Selbstbestimmung und die individuellen

Neigungen der Kinder geachtet werden sollen und dass die Unterschiedlichkeit von Jungen und Mädchen stets zu berücksichtigen sei (ABK, J59). Pädagogische Fachkräfte sollen entsprechend zu diesen Vorgaben aufmerksam begleiten, wie Mädchen und Jungen sich mit Weiblichkeit und Männlichkeit auseinandersetzen und sie sollen die Kinder auch nicht daran hindern, sich auch mal genderuntypisch zu verhalten bzw. die Kinder dazu sogar motivieren.

Aus diesen im Material gesetzten Prämissen zu einer genderspezifischen Betreuung lassen sich bereits einige Hinweise auf das zu rekonstruierende, handlungspraktische Wissen ausmachen. So wird das Thema *gender* ganz grundlegend als für die berufliche Handlungspraxis bedeutsam angesehen, was daran deutlich wird, dass mehrfach dazu aufgefordert wird, als Team und für sich eine Haltung gegenüber dem Thema zu entwickeln. Darüber hinaus lässt sich zum einen ein Hinweis auf eine erhöhte Sensibilität gegenüber einem alltäglichen *doing gender* ausmachen (Methode der Geschlechterbrille), zum anderen lässt sich sogar ein Hinweis auf *undoing gender* im Sinn einer Änderung gängiger Geschlechternormen finden (Motivation zu genderuntypischem Verhalten). Inwieweit diese Prämissen (wie auch das diskursive Geschlechterwissen) in der (fiktionalen) Alltagspraxis Anwendung finden, wird erst die Analyse der Praxissituationen und der Rekonstruktion des handlungspraktischen Geschlechterwissens zeigen.

Die Analyse der Praxissituationen im Datenmaterial untergliedert sich nach den jeweiligen Personengruppen, die in den Praxissituationen dargestellt wurden. Es wurden die Darstellungen von Mädchen und Jungen, Fachfrauen und Fachmännern Betreuung sowie von Müttern und Vätern rekonstruiert. Im Folgenden wird die Analyse zweier Praxissituationen vorgestellt, in denen der Fokus auf der Interaktion zwischen pädagogischen Fachpersonen und Kindern lag:

Praxissituation – Die 3-jährige Lea ist umgefallen und hat sich das Knie aufgeschürft. Sie weint bitterlich und geht zur Betreuerin. Diese nimmt sie auf den Arm und tröstet sie mit einem Lied, zugleich gibt sie Lea ‚Tränchen‘, ein Fabelwesen mit einer großen Nase, die aussieht wie eine Träne, in die Hand. Diese schließt es sofort in ihre Arme und lässt sich bald beruhigen. Die Betreuerin und das ‚Tränchen‘ spenden beide Trost. (KIN A 31)

Bei Lea handelt es sich dem Namen nach um ein Mädchen, das sich, resultierend aus einem Sturz, eine Verletzung zugezogen hat („Knie aufgeschürft“). Das Mädchen weint, wahrscheinlich wegen des physischen Schmerzes, den sie in Folge des Sturzes erfährt. Die Ergänzung um das Adjektiv bitterlich verweist auf ein intensives Empfinden von Schmerz. Das Mädchen löst ihre Problemsituation darüber, dass sie den Kontakt zur weiblichen Betreuungsperson sucht („geht zur Betreuerin“). Die Reaktion der Betreuerin besteht aus mehreren Umgangsweisen:

sie nimmt zunächst körperlichen Kontakt auf („auf den Arm“), sie kontaktiert das Kind aber auch verbal, indem sie sie durch das Singen eines Lieds tröstet. Das körperliche und verbale Trösten wird darüber hinaus mit der Gabe eines Kuschtiers ergänzt. Insgesamt zeigt sich in der Reaktion der Fachfrau Betreuung eine intensive Fürsorglichkeit wie auch eine emotionale Anteilnahme an der Situation des Kindes.

Die Fachfrau Betreuung geht nicht auf die eigentliche Problemsituation ein, indem sie etwa die Schwere der Verletzung prüft oder erfragt, wie es zu der Verletzung kam. Sie geht jedoch auf die durch die Problemsituation verursachte Gefühlslage des Mädchens ein und vermittelt damit auch, dass sie die Empfindungen des Mädchens ernst nimmt. Dass diese Vorgehensweise von dem Mädchen angenommen wird, zeigt sich schließlich darin, dass sie sich beruhigen lässt. Somit wird die Problemsituation durch die Vorgehensweise der Fachfrau Betreuung für das Mädchen mit einem positiven Ausgang abgeschlossen. Innerhalb des Ausbildungsmaterials wurde eine weitere Darstellung einer Praxissituation gefunden, die der eben vorgestellten sehr ähnlich war – mit dem Unterschied, dass es diesmal nicht um ein Mädchen, sondern um einen Jungen ging:

Praxissituation – Ueli stürzt im Kinderhort mit dem Dreirad. Er ist dabei ein wenig erschrocken und weint. Sein Knie ist leicht lädiert. Da kommt Sabina Meier, die Fachfrau Betreuung, angerannt. Sie nimmt ihn auf den Arm und tröstet ihn: ‚Komm Ueli, es ist nicht so schlimm. Sei tapfer, Knaben weinen nicht!‘ (ABK J50)

Wie auch in der Praxissituation mit dem Mädchen ereignet sich in dieser beispielhaften Beschreibung ein Sturz, der eine Verletzung am Knie zur Folge hat. Die Reaktion von Ueli auf dieses Ereignis besteht, ebenso wie bei Lea, im Weinen. Anders als bei dem vorangegangenen Beispiel nimmt der Junge jedoch nicht selbst Kontakt mit einer Betreuungsperson auf, sondern diese kommt in Reaktion auf den Sturz „angerannt“, was eine gewisse Eile oder Hektik und damit wiederum eine antizipierte Dramatik der Situation impliziert. Wie auch bei der Situation des gestürzten Mädchens ist in diesem Beispiel die Reaktion der Fachfrau Betreuung auf den Sturz geprägt durch eine körperliche Kontaktaufnahme („nimmt ihn auf den Arm“). Dies vermittelt zunächst auch ein fürsorgliches, zugewandtes, tröstendes Handeln der Betreuerin – ähnlich dem Beispiel des gestürzten und aufgrund dessen weinenden Mädchens.

Es erfolgt, wie auch in der zuvor dargestellten Praxissituation, im Anschluss an die körperliche, auch eine verbale Kontaktaufnahme von der Fachfrau Betreuung zu dem Kind. Dem Jungen wird zunächst gesagt, dass es „nicht so schlimm“ sei. Mit dieser Aussage wird deutlich gemacht, dass die Fachfrau Betreuung die

Gefühlslage des Jungen nicht teilt – aus ihrer Perspektive ist die Situation und deren Folge eben nicht so schlimm (wie vom Jungen empfunden und über das Weinen ausgedrückt). Es folgt die in einer auffordernden Art und Weise formulierte Aussage: „Sei tapfer“. Der Begriff tapfer steht zum einen für eine Furchtlosigkeit, zum anderen – und vor allem im Kontext von Kindern – wird der Begriff aber auch verwendet, um eine Beherrschtheit zu beschreiben, die sich darin ausdrückt, dass Emotionen nicht nach außen getragen, sondern nach innen verdeckt werden. Entsprechend dieser Lesart fordert die Fachfrau Betreuung den Jungen also dazu auf, seine Empfindungen zu unterdrücken bzw. ihrer Wahrnehmung der Situation anzupassen.

Im Folgenden wird eine plausibilisierende Weiterführung der bisherigen Aussage vorgenommen, indem die Fachfrau Kinderbetreuung sagt „Knaben weinen nicht“. Dass sie die Pluralform Knaben wählt, zeigt zum einen an, dass sie zwar weiterhin Ueli adressiert, sie nun aber zum anderen auf eine abstraktere Ebene wechselt. Ueli bildet zwar noch den Ausgangspunkt, aber es geht ihr nicht mehr um Ueli in seiner individuell erfahrenen Situation. Denn vielmehr wird er mit dieser Aussage einer größeren sozialen Gruppierung zugeordnet (den Knaben). Für Zugehörige dieser sozialen Gruppe wird generalisierend ein spezifisches Charakteristikum konstatiert: Knaben würden nicht weinen. Weinen stellt einen Ausdruck von Emotionalität dar (ob vor Freude, körperlichem Schmerz oder Traurigkeit), der sich in der Regel unbeabsichtigt vollzieht. Nicht zu weinen vermittelt also im Umkehrschluss, dass Emotionen von Zugehörigen dieser Gruppe *bewusst* nicht gezeigt bzw. unterdrückt werden. Es handelt sich bei der Aussage also weniger um die Beschreibung eines Sachverhalts, sondern viel eher um die Formulierung einer sozialen Norm: Knaben *sollten* nicht weinen. Diese antizipierte Norm hat schließlich einen dezidiert geschlechtsspezifischen Charakter, insoweit sie exklusiv auf eine soziale Gruppe angewendet wird, die durch die Geschlechtszugehörigkeit semantisch definiert wird (Knaben).

Die Fachfrau Betreuung wendet sich mit dieser sozialen Norm (Knaben weinen nicht) an den Jungen Ueli, der gerade genau das tut, was nicht der Norm entspricht (als Knabe weinen). Damit impliziert sie, dass sich Ueli mit seinem situativen Verhalten nicht sozialkonform und daran anschließend nicht geschlechtskonform verhalte. Da dieser Normdarstellung eine imperative Formulierung vorausging („Sei tapfer“), ist anzunehmen, dass es sich bei dieser nachgeschobenen Aussage auch um eine implizite Aufforderung handelt. Mit der Konstatierung dieser geschlechtsspezifischen Norm wird dem Jungen also implizit die Handlungsanweisung gegeben, seine Verhaltensweise sozial- und geschlechtskonformer zu gestalten – er soll nicht weinen, denn er ist ein Knabe.

Im Gegensatz zum Beispiel des ebenfalls gestürzten und weinenden Mädchens, werden die Empfindungen und die Wahrnehmung des Jungen in dieser illustrierten Situation von der Fachfrau Betreuung nicht ins Zentrum ihres Vorgehens gerückt. Während die pädagogische Fachkraft im Beispiel mit dem gestürzten Mädchen explizit auf deren Gefühlslage eingeht, wird dem Jungen vergleichsweise weniger empathische Fürsorge durch die Betreuungsperson zuteil. Darüber hinaus wird sein Verhalten über die Formulierung einer indirekten Handlungsanweisung durch die Fachkraft als normative Abweichung gerahmt.

Im Ausbildungsmaterial wird also bei fast identischen Problemsituationen (Stürzen) und sehr ähnlichen Reaktionen der Kinder auf diese Situation (Weinen aufgrund eines Sturzes) ein wesentlicher Unterschied im fachpädagogischen Umgang dargestellt (Trösten vs. Normierung). Der Unterschied im Umgang mit den Kindern scheint in den beschriebenen Situationen auf spezifischen Vorstellungen adäquater Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen und damit wiederum auf antizipierten Geschlechtervorstellungen und -attribuierungen zu basieren. In den beiden Praxissituationen des Datenmaterials wird folglich ein *doing gender* betrieben (statt reflektiert), insoweit die Geschlechterunterscheidung zum Ausgangspunkt im sozialen Miteinander mit den Kindern und im Unterscheiden von Kindern wird.

Die Darstellung von auf Geschlecht basierenden, unterschiedlichen Wahrnehmungen, Bewertungen und Umgangsweisen durchziehen die gesamten analysierten Praxissituationen im Ausbildungsmaterial von Fachfrau/Fachmann Betreuung. Dies betrifft unter anderem die Darstellungen selbstgewählter oder angeregter Motiv-/Spielzeugwahlen von Kindern, die illustrierten Verhaltensweisen von Kindern miteinander und die Umgangsweisen der Fachkräfte mit Kindern in Konfliktsituationen. Die Kinder wählen in den im Ausbildungsmaterial gegebenen Beispielen vermeintlich geschlechtskonforme Beschäftigungen und Themen (beispielsweise Kätzchen vs. Panther), Jungen werden überwiegend als potenzielle Verursacher von Konflikten beschrieben und die Freundschaft zwischen Jungen und Mädchen wird als romantisierte, heteronormative Zweierbeziehung dargestellt. Die Fachkräfte Betreuung werden im Material überwiegend als Frauen thematisiert, die geschlechtsdifferenzierende Verhaltensweisen unterstützen bzw. diese sogar fördern.

Darüber hinaus lassen sich weder genderuntypisches Verhalten oder Anregungen dazu ausmachen, noch werden eine (Selbst-)Reflexion über Geschlechtsstereotype thematisiert oder Anregungen zu einer bewusst(eren) Gestaltung des Kita-Alltages gegeben. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse lässt sich schlussfolgern, dass weder die formulierten Prämissen für eine genderspezifische Betreuung (mit Optionen zur Reflexion des *doing gender* und Ansätzen zum

undoing gender), noch das diskursive Geschlechterwissen zur Konstruiertheit von *gender* Eingang in die im Material gegebenen Praxissituationen finden. Das *handlungspraktische* Geschlechterwissen, das im Material vermittelt wird, ist also vor allem durch ein beständiges *doing gender* geprägt, denn die Geschlechterunterscheidung (zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften, zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen Müttern und Vätern) wird immer wieder aufs Neue reproduziert.

Was sich dagegen deutlich während der Analysen abzeichnete, ist eine Respektierung der Selbstbestimmung der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte. Dies entspricht wiederum anderen Prämissen der Betreuungsarbeit, die darin festgemacht werden, dass „Mädchen und Jungen [...] in ihren individuellen Neigungen und Interessen zu unterstützen“ und dass „Kinder und Jugendliche [als] aktive Gestalter ihrer Entwicklung [...] ernst zu nehmen“ seien (ABK, J59). Das rekonstruierte *doing gender* bzw. die Beförderung dessen durch pädagogische Fachkräfte verläuft somit entlang einer anderen, zentral formulierten pädagogischen Aufgabe: dem Fördern und Respektieren der Selbstbestimmung der zu betreuenden Kinder.

Auf die Problematik konkurrierender pädagogischer Aufgaben haben bereits Glenda MacNaughton (2000) und Naima Browne (2004) hingewiesen. Beide Autorinnen diskutieren kritisch, dass eine entwicklungspsychologisch begründete Fokussierung auf die Förderung der Individualität von Mädchen und Jungen systematisch eine Berücksichtigung der Effekte der gesellschaftlich-kulturellen Konstruktion von Geschlecht verhindert (Browne 2004; MacNaughton 2000). Dies bedeutet, dass das pädagogische Ziel der Förderung der Individualität von Kindern unvereinbar mit einer Reflexion über Prozesse des *doing gender* ist, da letztere mitunter eine Einflussnahme auf die Selbstentfaltung der Kinder nach sich zieht. Sinngemäß dazu kann auch für die Analysen des Materials geschlussfolgert werden, dass sich die materialimmanenten Zielstellungen (Selbstbestimmung der Kinder – Reflexion der Konstruiertheit von *gender*) gegenseitig verunmöglichen. Denn durch die Betonung des selbstbestimmten Handelns und Entfaltens von Kindern werden Reflexionen zu und gegebenenfalls ein Wirken gegen Prozesse des *doing gender* schon in der Anlage des Ausbildungsmaterial für Fachfrau/Fachmann Kinderbetreuung verhindert.

8.5 Rhetorisch modernisiert? Zur Verortung des rekonstruierten Geschlechterwissens in geschlechtersoziologischen Kontexten

In einem abschließenden Schritt werden nun die zentralen Ergebnisse zum rekonstruierten diskursiven sowie zum handlungspraktischen Geschlechterwissen aus den exemplarisch dargestellten Analysen zusammengeführt und theoretisch rückgebunden. Strukturiert wird dieser finale Schritt über die schrittweise Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfragen, die für die Analyse des Ausbildungsmaterials Fachfrau/Fachmann Kinderbetreuung anleitend waren.

8.5.1 Welches Geschlechterwissen wird im Ausbildungsmaterial zu Fachfrau/Fachmann Kinderbetreuung vermittelt?

Im Ausbildungsmaterial Fachfrau/Fachmann Betreuung ließen sich zwei Formen von Geschlechterwissen rekonstruieren: ein diskursives, didaktisch aufbereitetes Wissen über Geschlechterwissen sowie ein an der beruflichen Alltagspraxis orientiertes, handlungspraktisches Geschlechterwissen. Wie aufgezeigt wurde, weicht das rekonstruierte diskursive Geschlechterwissen von etablierten Annahmen der Geschlechtersoziologie ab und das obwohl innerhalb des Materials als Zielsetzung festgehalten wird, dass „neuere Ergebnisse der Geschlechterforschung berücksichtigt werden [müssen]“ (ABK, J59).

Mit diesem Anspruch wird noch einmal verdeutlicht, dass das Ausbildungsmaterial als eine Form des Schul- bzw. Lehrbuchs gerahmt werden kann, denn ein Spezifikum dieser Datensorte besteht unter anderem in der Vermittlung aktueller, fachwissenschaftlicher Forschungserkenntnisse zu einem bestimmten Thema. Wie aufgezeigt wurde, nehmen die Autorinnen und Autoren des Ausbildungsmaterials zwar semantisch über die Begriffe *Geschlecht* und *gender* auf gegenwärtige theoretische Debatten der Geschlechtersoziologie Bezug, jedoch wurde anhand der Analyse auch deutlich, dass das materialimmanente diskursive Geschlechterwissen vom etablierten Verständnis der Geschlechtersoziologie differiert, da *gender* lediglich als eine Erweiterung zum biologistisch fundierten Geschlechtsbegriff plausibilisiert wird.

Innerhalb der Geschlechtersoziologie wurde mit der Einführung der *sex-gender*-Unterscheidung beabsichtigt, die Geschlechtsidentität nicht länger als Resultat der biologischen Geschlechtszugehörigkeit und die Ungleichheitsverhältnisse zwischen den Geschlechtern nicht länger als Effekt der anatomischen

Unterschiede zu fassen. Mit dem *sex-gender*-Modell konnte die soziale Ordnung als ein Ergebnis von kulturellen und sozialen Prozessen erklärt und kritisiert werden. Was sich mit dieser Unterscheidung auftat, war eine Differenzierung zwischen Natur (biologisches Geschlecht) und Kultur (soziales Geschlecht), „wobei die Biologie (Natur) als unveränderlich und statisch galt, die kulturellen Ausprägungen dagegen als kulturell und historisch spezifisch und daher wandelbar“ (Gildemeister und Hericks 2012, S. 190).

Doch innerhalb der Geschlechtersoziologie entwickelten sich in den letzten Jahrzehnten vielerlei Zweifel und Kritik in Bezug auf das *sex-gender*-Modell, da etwa die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts keine Berücksichtigung fanden, die Beziehung zwischen Natur und Kultur unreflektiert blieb und nicht zuletzt die Geschlechterdifferenz zwar um die soziale Dimension erweitert, aber das biologische Geschlecht weiterhin als naturgegeben verstanden wurde. Aus der Annahme eines naturgegeben biologischen Geschlechts ergibt sich, dass zumindest ein Teil der Geschlechterunterscheidung weiterhin der Natur zuzuordnen sei, was Gildemeister und Wetterer als „verlagerten Biologismus“ bzw. als „latenten Biologismus der Gesamtkonstruktion“ (Gildemeister und Wetterer 1992, S. 206 f.) bezeichnen. Der Effekt eines *sex-gender*-Modells, in dem das biologische Geschlecht als statisch und essenziell gefasst wird, besteht darin, dass ein solches Modell stets doch auf ein biologistisches Argumentationsmuster zurückfallen kann, d. h. das ein solches Modell letztlich immer vermeintlich natürliche Unterschiede zwischen Mann und Frau (und Mädchen und Jungen) hervorbringt.

Genau dieses *sex-gender*-Modell, in dem das biologische Geschlecht essenziellistisch verstanden wird, liegt auch dem rekonstruierten diskursiven Geschlechterwissen zugrunde. Im Material wird zwar der Konstruktionscharakter von *gender* hervorgehoben, aber durch die Annahme, dass das biologische Geschlecht unabänderlich ist und durch die Historisierung dieser Annahme (Jäger-Sammlerin-Unterscheidung) wird letztendlich ein latenter Biologismus im Sinn Gildemeister und Wetterers fortgeschrieben. Das biologische Geschlecht und damit einhergehende Geschlechterattributionen werden so als vermeintliche Tatsachen plausibilisiert und damit jeglicher Hinterfragung entzogen. Durch ein solches Verständnis von *Geschlecht* und *gender* entsteht somit der Eindruck, dass das Geschlechterverhältnis schon immer so gewesen sei und immer so sein werde, denn Frauen (und Mädchen) wie Männer (und Jungen) sind diesem Verständnis nach von Natur aus so. Dieser Effekt spiegelt sich schließlich auch in den Analysen der Praxissituationen wieder, denn wie aufgezeigt wurde, ist das handlungspraktische Geschlechterwissen geprägt durch ein beständiges *doing gender*, in dem die Praxis der Geschlechterunterscheidung unreflektiert bleibt.

8.5.2 Welche geschlechtsspezifischen Aspekte werden im Lehrmaterial thematisiert und auf welche Weise werden diese verhandelt?

Das zu rekonstruierende Geschlechterwissen wurde für die Analyse in Anschluss an Wetterer in ein diskursives und ein handlungspraktisches Wissen dimensionalisiert. Wie der Vergleich der beiden rekonstruierten Wissensarten zu Geschlecht im Datenmaterial zutage förderte, besteht ein Gap zwischen diesen, denn das materialimmanente, diskursive Geschlechterwissen (wie auch die im Material formulierten Prämissen einer genderspezifischen Betreuung) werden in keiner Weise in den (imaginierten) Praxissituationen reflektiert oder umgesetzt.

Einen ersten Erklärungsansatz für diesen Gap bietet die Überlegung Wetterers, dass sich im Zuge der rhetorischen Modernisierung eine „Semantik der Gleichheit“ (Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern) etabliert habe, die jedoch einer beharrlichen „Praxis der Differenzierung“ (Frauen und Männer sind unterschiedlich) gegenüberstehe (Wetterer 2008b, S. 46). Wetterer schlussfolgert aus dieser Gegenüberstellung von Diskurs und Praxis, dass die Modernisierung des Geschlechterverhältnisses rein rhetorischer Natur sei, denn in der alltagsweltlichen Praxis (Kinderbetreuung, Haushaltstätigkeiten, Berufswahl etc.) schreiben sich weiterhin tradierte geschlechtsspezifische Annahmen und Handlungsweisen fort, auch wenn sich die Idee einer Gleichheit von Frauen und Männern etabliert hat (Kassner 2008; Koppetsch und Burkhart 1999; Nentwich 2004).

Auch für die Analysen zum Geschlechterwissen im Ausbildungsmaterial für Fachfrau/Fachmann Kinderbetreuung lässt sich eine rhetorische Modernisierung im Sinn einer Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis konstatieren. Denn im materialimmanenten, diskursiven Geschlechterwissen wird zwar die Annahme der Konstruiertheit von *gender* propagiert, doch wird diese Annahme in der (fiktionalen) Alltagspraxis weder reflektierend berücksichtigt noch umgesetzt, sondern es verbleibt bei einer Fortschreibung der Geschlechterdifferenzierung. Die so entstehende Diskrepanz zwischen diskursivem Geschlechterwissen und handlungspraktischem Geschlechterwissen lässt sich sinngemäß als eine Form rhetorischer Modernisierung deuten: Es besteht die Annahme, dass *gender* konstruiert sei (Diskurs) und doch dominieren Geschlechterdifferenzierungen (weiterhin) die soziale Ordnung in den Darstellungen des Datenmaterials (Praxis).

Doch auch innerhalb des diskursiven Geschlechterwissens dominiert eine Diskrepanz, denn auch wenn die Annahme vertreten wird, dass *gender* konstruiert sei, so wird doch auch argumentiert und historisch plausibilisiert, dass das biologische *Geschlecht* weiterhin essenziell sei. Einen Erklärungsansatz für diese Diskrepanz bieten die Überlegungen Nentwicks (2004, 2014), die an Wetterers Ausführungen

anknüpft, diese empirisch basiert weiterführt und die These einer „diskursive[n] ‚Gleichzeitigkeit‘ von Differenz und Gleichheit“ konstatiert (Nentwich 2014, S. 52).

Nentwich argumentiert, dass die analytische Trennung zwischen diskursiver Rhetorik einerseits und handlungsbasierter Praxis andererseits zu kurz greife: Zum einen verkenne eine solch strenge Unterscheidung die wirklichkeitsgenerierende Wirkung von Sprache, zum anderen könne eine solche Trennung den Blick auf empirische Befunde frühzeitig verengen (Nentwich 2014, S. 51 f.). Wie Nentwich empirisch rekonstruktiv anhand von Interviews mit Kitaleitungen, die ebenfalls im Rahmen des Forschungsprojekts „Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: *(Un)doing gender* in Kinderkrippen“ durchgeführt wurden, aufzeigt, ergibt sich die von Wetterer konstatierte Diskrepanz von Gleichheit und Differenz bereits auf diskursiver Ebene (und nicht erst im Vergleich von Diskurs- und Praxisebene):

Während die Idee der Gleichheit [...] der Geschlechter stark im diskursiven Wissen der Krippenleitungen verankert ist, besteht daneben ein ebenso klar verankertes Wissen über Differenz, das zur Erklärung der bestehenden Stereotypen wie auch der wahrgenommenen Erfahrungen mit Buben und Mädchen im Krippenalltag herangezogen wird. (Nentwich 2014, S. 55)

Entsprechend dieser Erkenntnisse schlussfolgert Nentwich, dass nicht erst zwischen dem diskursiven und dem praktischen Wissen von Geschlecht eine Diskrepanz entstehe, sondern dass diese Paradoxie bereits auf der rein diskursiven Ebene vorhanden ist und sich demgemäß eine diskursive Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Differenz ergebe (Nentwich 2004,2014).

An diese Überlegungen anschließend kann für das analysierte Ausbildungsmaterial für Fachfrau/Fachmann Betreuung geschlussfolgert werden, dass sich ebenfalls eine rhetorische Modernisierung abzeichnet, die sich nicht allein auf die Diskrepanz zwischen diskursiver Rhetorik und handlungsbasierter Praxis beschränken lässt. Vielmehr zeichnet sich bereits im rekonstruierten diskursiven Geschlechterwissen eine Gleichzeitigkeit ab. Doch betrifft diese Gleichzeitigkeit nicht die Aspekte Gleichheit und Differenz, sondern – in Anlehnung an Nentwicks These – die Aspekte der Konstruiertheit und Essenzialität von Geschlecht. Denn wie in der Analyse dargestellt wurde, wird zwar innerhalb des Materials betont, dass *gender* sozial konstruiert sei, es wird jedoch gleichzeitig betont, dass das biologische *Geschlecht* eine essenzielle Eigenschaft von Individuen sei, die Menschen in Frauen und Männer unterscheidet. Somit kommt es bereits im diskursiven Geschlechterwissen zu einer Gleichzeitigkeit von konstruktivistischen wie auch differenzproduzierenden Verständnissen von Geschlecht, die sich im

handlungspraktischen Geschlechterwissen in einem *doing gender* im Sinn einer Reproduktion der (biologistisch begründeten) Geschlechterdifferenz fortschreibt.

8.5.3 Wie werden Fachfrauen/Fachmänner Betreuung auf den Umgang mit Geschlechterthematiken in der beruflichen Praxis im Rahmen der Ausbildung vorbereitet?

Die Beantwortung der dritten Forschungsfrage wird abschließend als Anlass für eine resümierende Zusammenführung der Analyseergebnisse genutzt. Die Konzeption und Vermittlung der materialimmanenten Formen von Geschlechterwissen ist durch gleich mehrere Widersprüche und Brüche geprägt. So wird Geschlecht zwar nicht ausschließlich biologistisch begründet, jedoch wird Geschlecht grundlegend und zuvorderst als biologistisch determiniert gefasst. Über diese biologistische Determination werden Ansätze für ein konstruktivistisches Verständnis von Geschlecht (das sich auch im Material findet) für die Praxis verunmöglicht, da im Zweifelsfall eben doch die biologische, vermeintlich natürliche Unterscheidung von Frauen und Männern zum Tragen kommt. Für die Praxis kann dies etwa bedeuten, dass Fachfrauen/Fachmänner zwar rhetorisch über den Konstruktionscharakter von Geschlechtsstereotypen zu Kindern oder im Team dank der Ausbildung Bescheid wissen, da jedoch ein biologistisches Verständnis von Geschlecht dominiert, besteht die Wahrscheinlichkeit, dass Geschlechtsstereotype letztlich doch als vermeintlich natürliche Tatsachen verstanden werden und sie entsprechend nicht reflektiert bzw. ihnen nicht entgegengewirkt wird.

Darüber hinaus finden sich zwar Anweisungen zu einer genderspezifischen Betreuung, die zur Transferierung des konstruktivistischen Geschlechterverständnisses in die Praxis dienen sollen. Es werden jedoch keinerlei konkrete Umsetzungsvorschläge gegeben, wodurch die angehenden Fachfrauen/Fachmänner zwar rhetorisch ausgebildet werden, in der konkreten Praxis jedoch auf sich selbst verwiesen bleiben. Unterstützt wird diese Tendenz nochmals dadurch, dass in der im Material konstruierten Alltagspraxis (den Praxissituationen) keine Reflexion oder Umsetzung der im Material gegebenen Anleitungen für eine genderspezifische Betreuung zu finden sind. Erschwert wird die Umsetzung einer im Material postulierten genderspezifischen Betreuung schließlich auch dahingehend, dass andere zentrale Ziele der pädagogischen Arbeit konträr dazu laufen. So kann etwa die Respektierung der Selbstbestimmung der Kinder mitunter dazu führen, dass von Kindern (re-)produzierten Geschlechterstereotypen nicht entgegengewirkt wird, da dies sonst die Entscheidungsfreiheit der Kinder einschränken würde.

Somit lässt sich abschließend festhalten, dass das Ausbildungsmaterial angehende Fachfrauen/Fachmänner Betreuung rhetorisch auf den Umgang mit geschlechtsspezifischen Themen vorbereitet. Die pädagogischen Fachkräfte sind jedoch mit der (theoretischen wie praktischen) Plausibilisierung und Umsetzung der Brüche und Widersprüche gegenwärtiger Geschlechterverhältnisse und Wissensbestände zu Geschlecht auf sich allein gestellt, da diese im Ausbildungsmaterial selbst reproduziert werden.

Literatur

- Barz, Monika (1982). Gleiche Chancen in Lesebüchern der Grundschule? In Ilse Brehmer (Hrsg.), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* (S. 103–114). Weinheim: Beltz.
- Bauer, Alexandra (2007). Frauen und Mädchen in den Geschichtsbüchern der Hauptschulen – Ein aus der Mode gekommenes Thema? In Christin Grohn-Menard (Hrsg.), *Bildung neu bilden. Balancen finden*. 14. Bundeskongress Frauen und Schule (S. 423–442). Bielefeld: Kleine.
- Bittner, Melanie (2015). Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern. In Friederike Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer, & Ute B. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 247–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Browne, Naima (2004). *Gender Equity in the Early Years*. Maidenhead: Open University Press.
- Butler, Judith (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2004). *Undoing Gender*. London: Routledge.
- Deutsch, Francine M. (2007). Undoing Gender. *Gender & Society*, 21(1), 106–127.
- Dölling, Irene (2005). Geschlechter-Wissen* – Ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende‘ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen? *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien*, 23(1+2), 44–62.
- Elbracht, Marga, & Mosler, Inge (1972). Femina non est homo? Zum Frauenbild in Grund- und Hauptschullesebüchern. In Peter Braun (Hrsg.), *Neue Lesebücher – Analyse und Kritik* (S. 82–96). Düsseldorf: Bertelsmann.
- Finsterwald, Monika, & Ziegler, Albert (2007). Geschlechtsrollenerwartung vermittelt durch Schulbuchabbildungen der Grundschule. In Peter H. Ludwig & Heidrun Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 117–143). Weinheim: Juventa.
- Fried, Lilian, Dippelhofer-Stiem, Barbara, Honig, Michael-Sebastian, & Liegle, Ludwig (2012). *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Garfinkel, Harold (1967). Passing and the Managed Achievement of Sex Status in an ‚Intersexed Person‘. In Harold Garfinkel (ed.), *Studies in Ethnomethodology* (pp. 116–185). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Gildemeister, Regine (2008). Soziale Konstruktion von Geschlecht: «Doing gender». In Sylvia M. Wilz. (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen — Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (S. 167–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gildemeister, Regine, & Hericks, Katja (2012). *Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. München: Oldenbourg.
- Gildemeister, Regine, & Wetterer, Angelika (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In Gudrun Knapp-Axeli, & Angelika Wetterer (Hrsg.), *TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201–254). Freiburg: Kore.
- Glötzner, Johannes (1982). Heidi häkelt Quadrate, Thomas erklärt die Multiplikation. Rollenklischees in neuen Mathematikbüchern. In Ilse Brehmer (Hrsg.), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. (S. 154–158). Weinheim: Beltz.
- Goffman, Erving (2007). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Heintz, Bettina, & Nadai, Eva (1998). Geschlecht und Kontext. De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung. *Zeitschrift für Soziologie*, 27(2), 75–93.
- Hirschauer, Stefan (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668–692.
- Hirschauer, Stefan (1996). Wie sind Frauen, wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem. In Christiane Eifert, Angelika Epple, Martina Kessel, Marlis Michaelis, Claudia Nowak, Katharina Schicke, & Dorothea Welteck (Hrsg.), *Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel* (S. 240–256). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hirschauer, Stefan (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In Bettina Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. (S. 208–235). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hunze, Annette (2003). Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In Monika Stürzer, Henrike Roisch, Annette Hunze, & Waltraud Cornelissen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule DJi-Rehe (Gender)*, vol 20 (S. 53–81). Opladen: Leske+Budrich.
- Kassner, Karsten (2008). Männlichkeitskonstruktionen von ‘neuen Vätern’. In Nina Bauer, & Jens Luedtke (Hrsg.), *Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland* (S. 141–164). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kästner, Sibylle (2012). *Jagende Sammlerinnen und sammelnde Jägerinnen. Wie australische Aborigines-Frauen Tiere erbeuten*. Berlin: LIT Verlag.
- Koppetsch, Cornelia, & Burkart, Günter (1999). *Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechternormen im Milieuvvergleich*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Kraimer, Klaus (2009). Dokumentenanalyse. *Studienbrief* 8, o. O., S. 1–9.
- Lässig, Simone (2010). Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert, & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht* (S. 199–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lenz, Karl, & Adler, Marina (2010). *Geschlechterverhältnisse. Einführung in die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung*. Band 1. Weinheim: Juventa.

- MacNaughton, Glenda (2000). *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. London: Paul Chapman.
- Markom, Christa, & Weinhäuptl, Heidi (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.
- Meuser, Michael (2010). *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, Franziska, Hannover, Bettina, & Becker, Judith (2013). Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern. Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern. *Gender*, 5(3), 77–93.
- Nentwich, Julia C. (2004). *Die Gleichzeitigkeit von Differenz und Gleichheit. Neue Wege für die Gleichstellungsarbeit*. Königstein: Ulrike Helmer.
- Nentwich, Julia C. (2014). Puppen für die Buben und Autos für die Mädchen? Rhetorische Modernisierung in der Kinderkrippe. In Gerline Malli, & Susanne Sackl-Shari (Hrsg.), *Wider die Gleichheitsrhetorik. Soziologische Analysen – Theoretische Interventionen* (S. 50–61). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rabe-Kleberg, U. (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Reh, Werner (1995). Quellen- und Dokumentenanalyse in der Politikfeldforschung: Wer steuert die Verkehrspolitik? In Ulrich von Alemann (Hrsg.), *Politikwissenschaftliche Methoden. Grundriss für Studium und Forschung* (S. 201–259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohrmann, Tim, & Wanzeck-Sielert, Christa (2018). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Roszbach, Hans-Günther, Sechtig, Jutta, & Schmidt, Thilo (2012). Pädagogik der Frühen Kindheit und Kindertageseinrichtungen. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 461–467). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sandfuchs, Uwe (2010). Schulbücher und Unterrichtsqualität – Historische und aktuelle Reflexionen. In Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert, & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht* (S. 11–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, Sigrid (2006). Jägerinnen und Sammler. Evolutionsgeschichten zur Menschwerdung. In Smilla Ebeling, & Sigrid Schmitz (Hrsg.), *Geschlechterforschung und Naturwissenschaft. Einführung in ein komplexes Wechselspiel* (S. 188–210). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Soeffner, Hans-Georg (2004). *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenschaftlichen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Konstanz: UVK.
- Vogt, Franziska, Nentwich, Julia C., & Tennhoff, Wiebke (2015). Doing und Undoing Gender in Kinderkrippen: Eine Videostudie zu den Interaktionen von Kinderbetreuenden mit Kindern. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(2), 227–247.
- von Borries, Bodo (1975). Frauen in Schulgeschichtsbüchern. Zum Problem der Benachteiligung von Mädchen im Unterricht. *Westermanns pädagogische Beiträge*, 27(11), 601–618.
- West, Candace, & Zimmerman, Don H. (2009). Accounting for Doing Gender. *Gender & Society*, 23(1), 112–122.

- West, Candace, & Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.
- Wetterer, Angelika (2003). Rhetorische Modernisierung. Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In Gudrun Knapp, & Angelika Wetterer (Hrsg.), *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II*. (S. 286–319). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Wetterer, Angelika (2008a). Geschlechterwissen. Zur Geschichte eines neuen Begriffs. In Angelika Wetterer (Hrsg.), *Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – Empirische Erträge* (S. 13–36). Königstein im Taunus: Ulrike Helmer.
- Wetterer, Angelika (2008b). Geschlechterwissen und soziale Praxis. Grundzüge einer wissenssoziologischen Typologie des Geschlechterwissens. In Angelika Wetterer (Hrsg.), *Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – Empirische Erträge* (S. 39–63). Königstein im Taunus: Ulrike Helmer.
- Wiater, Werner (2003). Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In Werner Wiater (Hrsg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (S. 11–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





(Un)doing gender empirisch: Konzeptionelle, methodische und praktische Schlussfolgerungen

9

Julia C. Nentwich und Franziska Vogt

9.1 (Un)doing gender untersuchen: Eine Methodologie des Explizierens, Reflektierens und Kontrastierens

In unserem Forschungsprojekt „(Un)doing gender in der Kita“ haben wir uns vorgenommen, möglichst vielfältige theoretische Konzeptionen von *doing* und *undoing gender* empirisch zu untersuchen. Die eingangs näher ausgeführten konzeptionellen Überlegungen von Deutsch und Hirschauer zu *undoing gender*, von Goffman und Faulstich-Wieland zur Dramatisierung und Entdramatisierung, von Butler zur Performativität und Subversion sowie den diskurspsychologischen Konzepten der Subjektpositionierung, bis hin zu den zeitlichen, materiellen und körperlichen Praktiken bei Connell, Gherardi und Martin und in Verbindung mit Überlegungen wie denen Ackers zur *gendered organisation* oder den professions-theoretischen Reflexionen Rabe-Klebergs boten uns Hand zum Experimentieren mit und Erproben von verschiedenen konzeptionellen und methodischen Zugängen, Möglichkeiten und Herausforderungen.

Doing und *undoing gender* muss als episodenhaft hergestellt untersucht werden, so das Fazit der die ethnomethodologische Omnirelevanzannahme problematisierenden Diskussionen. *Gender* steht zwar in allen Interaktionen als möglicher Interpretationsrahmen zur Verfügung und ist damit omnipräsent, muss jedoch nicht zwingend aktiviert werden. Die Möglichkeit eines *undoing gender*

J. C. Nentwich (✉)
Universität St. Gallen, St. Gallen, Schweiz
E-Mail: julia.nentwich@unisg.ch

F. Vogt
Pädagogische Hochschule St. Gallen, St. Gallen, Schweiz
E-Mail: franziska.vogt@phsg.ch

war somit eingeführt und brachte zugleich die Herausforderung mit sich, wie empirisch entschieden werden kann, wann in einer Situation *gender* gemacht, wann infrage gestellt und wann ruhen gelassen wird. Ein episodenhaftes Verständnis von (*un*)*doing gender* erfordert eine Operationalisierung von *doing* wie auch von *undoing gender* (Nentwich und Kelan 2014). Diese ist jedoch zugleich mit der Gefahr verbunden, Geschlecht in die Analyse einer Situation einzubringen und so der Fluidität von *gender* nicht gänzlich Rechnung tragen zu können. Kurz, es besteht die Gefahr, Geschlecht zu reifizieren. Insbesondere in einem Kontext wie der Kita stellt dies eine besondere Herausforderung für die empirische Forschung dar, da Geschlechtsidentität nur ein Thema unter vielen darstellt, das hier im Alltag verhandelt wird. Wie aber können wir entscheiden, dass es Geschlecht ist, das in einer Situation zum Thema gemacht wird, während es in einer anderen ruhen gelassen wird, um dann in einer nächsten wieder dramatisiert zu werden? Das von Schegloff (1997) vorgebrachte Kriterium, *gender* müsse in der interpretierten Situation von den hieran beteiligten Akteuren auch relevant gemacht werden, um interpretierbar zu sein, würde den performativen Charakter von *gender* als sozialer Kategorie vernachlässigen. Wie von Wetherell (1998) gefordert, braucht es eine sozialtheoretische Fundierung des Zusammenhangs zwischen dem, was situativ getan wird und den zur Interpretation herangezogenen institutionalisierten Wissensbeständen. Goffmanns (1994/1977) Begriff der institutionellen Reflexivität, die diskurstheoretische Fundierung von Positionierungspraktiken (Nentwich und Morison 2018; Wetherell und Edley 2014), das von Gherardi (1994, 1995), Bruni et al. (2005) sowie Martin (2003, 2004) näher ausgeführte praxistheoretische Verständnis, wie auch Connells (2005) Theorie der hegemonialen Männlichkeit haben uns hierfür die notwendige sozialtheoretische Basis geboten. Die verschiedenen Ansätze verbindet ein Verständnis von *gender* als situativ und performativ hervorbrachter Wirklichkeit, die jedoch nie ausschließlich situativ interpretiert werden kann (Wetherell 1998). Eine situative Inszenierung greift immer auf bereits etablierte, institutionalisierte Wissensbestände zurück. Um das situative *gendering* zu verstehen, muss darum zwingend Wissen über die in diesem Kontext zur Anwendung kommenden *gendered practices* erlangt werden (Martin 2003).

Als Forschende müssen wir in der Lage sein, unsere konzeptionellen Verständnisse von Geschlecht bzw. von *doing* und *undoing* zu explizieren. Nur so können sie kritisch reflektiert (Kelle 2016) und auch intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden. Für jede unserer empirisch untersuchten Forschungsfragen haben wir darum explizit und präzise geklärt, was jeweils unter *doing* und was unter *undoing gender* zu verstehen ist. Hierfür haben wir uns auf den Forschungsstand bezogen und darauf aufbauend, wie auch auf der Basis der eigenen Erhebungen das Verständnis von *doing gender* und *undoing gender* und

not doing gender in Bezug auf die Interpretation der Daten und die Fragestellung operationalisiert. Über den Forschungsstand ließen sich zum Beispiel die für die Analyse von Raum und auch Interaktionen notwendigen Fragen nach der geschlechterdifferenzierenden Konnotation von Spielzeug und Spielangeboten klären. Die Stereotypenforschung sowie Statistiken zur Geschlechterdifferenzierung von Tätigkeiten und Berufen wie auch die historische Einbettung des Diskurses um den Raum als Bildungsakteur halfen hier, die vorgefundenen Genderismen zu bestimmen. Die historische Entwicklung der Kita als Einrichtung und die entsprechenden Diskurse für das Berufsbild schärfte die für unsere Analyse von Subjektpositionen, Rhythmen und Routinen benötigten Bilder der Figur des guten Kinderbetreuers bzw. der guten Kinderbetreuerin. Das Verständnis von hegemonialer Männlichkeit, mit der die beobachteten Handlungen interpretiert werden können, erlaubte die Analyse der körperlichen Praktiken männlicher Kinderbetreuung. Die präzise Explizierung, was mit *doing* und *undoing gender* jeweils verstanden werden kann und welche Bedeutungskontexte den verschiedenen Verständnissen zugrunde liegen, dienten auch der Analyse der Ausbildungsmaterialien, die eine multiple und verdichtete Form der Konstruktion von Geschlechterwissen darstellen.

Da *(un)doing gender* nicht nur durch sprachliche, sondern auch durch schweigsame soziale Praktiken hergestellt wird (Hirschauer 2001), haben wir Artefakte und räumliche Arrangements, Praktiken und Routinen untersucht und die hierin eingeschriebenen Wissensbestände herausgearbeitet. Es handelt sich dabei um Wissensbestände, die für selbstverständlich gehalten werden und den Akteurinnen und Akteuren in der zu interpretierenden Sequenz nicht zwingend zugänglich sein müssen. Die Untersuchung von *doing* und *undoing gender* als episodenhaftem Geschehen in der Kita bringt so die Notwendigkeit mit, den relevanten Kontext, das jeweils verwendete Geschlechterwissen sowie die historischen Hintergründe für die Interpretation mit dem Ziel heranzuziehen, die Analyse mit den im jeweiligen Feld vorhandenen Wissensbeständen abstützen zu können.

Durch das im Forschungsdesign angelegte multimethodische und multiperspektivische Vorgehen konnten wir Beobachtungen jeweils mit Aussagen aus Interviews belegen oder aber auch herausfordern. Informationen über die Verwendung bestimmter Bedeutungen und Bezugnahmen im Interviewmaterial, deren Überprüfen und Hinterfragen in ethnografischen Beobachtungen und im Gespräch mit den Kitaleitungen und Kinderbetreuerinnen und -betreuern erscheinen uns zwingend, um über die Verwendung des jeweiligen Geschlechterwissens im untersuchten Feld Auskunft geben zu können. Wir verstehen das in den vielfältigen geführten Interviews stattfindende Reden über den Kita-Alltag nicht als reines Abbild desselben, sondern als „eine spezifische Form von Praxis“

(Nentwich 2014, S. 57). Folglich sind die hierbei zu beobachtenden Subjektivierungspraktiken als Auseinandersetzung mit den in diesem spezifischen Kontext wirksamen Bedeutungen von Geschlecht, Weiblichkeit und Männlichkeit, aber auch Kinderbetreuung, Professionalität oder Führung zu analysieren und höchst aufschlussreich für die Wirkmächtigkeit bestimmter Diskurse und Anrufungen in diesem Kontext. Das ethnografische Vorgehen ermöglicht die Lesbarkeit des Gesagten in interpretierendem Kontrast zu dem, was im Kita-Alltag getan wird (Khan und Jerolmack 2013). Indem wir die verschiedenen methodischen wie auch analytischen Zugänge in diesem Forschungsprojekt immer wieder aufeinander bezogen diskutiert haben, konnten Interpretationen im Material begründet und die jeweilige Angemessenheit und Passung legitimiert werden.

Gerade diese Verschränkung von verschiedenen Daten und Analysezugängen machte es auch deutlich, dass die *gendered practices* im Feld der Kita oft impliziten Ordnungsstrukturen folgen. Allerdings findet auf der Mikroebene ein stetiger Wechsel zwischen *doing* und *undoing* statt, durch den unterschiedliche und widersprüchliche Wissensbestände zugleich wirkmächtig werden können. So zeigt die im achten Kapitel dargestellte Analyse des in den Ausbildungscurricula verwendeten Geschlechterwissens, dass *doing* und *undoing gender* nicht immer geordnet stattfinden, sondern in der Regel nebeneinander und unter Umständen auch auf widersprüchliche Weise. Soll der binäre Rahmen von *doing* als Differenz betonend und *undoing* als Gleichheit betonend (Deutsch 2007) verlassen werden, der immer ein Wissen über die binäre Unterscheidung voraussetzt und wiederum in die Interpretation einfließen lässt, erscheint uns ein episodenhaftes, durch schnelle, fluide Wechsel gekennzeichnetes Verständnis von (*un*)*doing gender* für die empirische Analyse zielführender. Dieses beinhaltet zugleich die Annahme einer situativ notwendigen Entscheidung über das jeweils vorliegende *doing* oder aber *undoing*. Mit einem Blick auf die Fluidität von (*un*)*doing gender* wird leichter sichtbar, dass das eine in das andere übergehen kann oder aber sogar beide Interpretationen in ein und derselben Situation zulässig wären.

Neben diesem Plädoyer für eine größtmögliche Offenheit hinsichtlich der empirisch zu erwartenden Wirkweisen von (*un*)*doing gender* müssen wir jedoch auch betonen, dass auch ein entlang stereotyper Wissensbestände definiertes Verständnis wertvolles Wissen über die Herstellungsweisen von Geschlecht liefert. So zeigt die Analyse der Interaktionen zwischen Kinderbetreuenden und Kindern, dass die interpretative Verwendung von stereotypen Wissensbeständen durchaus produktiv sein kann und nicht zwingend für alle Forschungsfragen aus der Befürchtung heraus vermieden werden sollte, die Verwendung von Geschlechterstereotypen als Analysekatoren würde zwangsläufig Geschlecht reifizieren. Nur indem wir klar definiert haben, was wir in einer Interaktion als *doing* und damit

als typische Aktivität, und was als *undoing*, und damit als untypische Aktivität für das jeweilige Geschlecht für diese Analyse verstehen wollen, wurde es möglich, die Interaktionsverläufe über mehrere *turns* hinweg zu betrachten. Ähnliches zeigt die Analyse der körperlichen Praktiken männlicher Kinderbetreuer. Ohne die Verknüpfung von beobachteten Praktiken mit einem auf Connells Theorie hegemonialer Männlichkeit (2005) abgestützten Verständnisses davon, was als hegemonial männliches Handeln interpretiert werden kann, wären hier keinerlei Aussagen über Geschlecht in den beobachteten Situationen möglich. Auch ein Sprechen über Identität als männlicher Kinderbetreuer oder aber weibliche Kinderbetreuerin ist nur möglich, wenn Geschlecht explizit thematisiert und dadurch auch Differenz in der Interviewsituation dramatisiert wird. Gerade diese Dramatisierung ermöglicht es zu untersuchen, inwieweit bereits routinierte Umgangsweisen mit der für männliche Kinderbetreuer ausgelösten Infragestellung bestehen oder aber eine Irritation ob der Relevanz dieser Frage im Fall der weiblichen Kinderbetreuerin besteht. Differenz wurde hier durch die Forschungsfrage nach der spezifischen Position von Männern in der Kita zwar dramatisiert, die empirischen Ergebnisse zeigen jedoch, dass die Interviewpartner wiederum auf unterschiedliche Weise situativ mit dieser Dramatisierung umgehen konnten. Männer betonten nur in wenigen Fällen mit den durch sie eingebrachten Innovationen und Besonderheiten Differenz, vielmehr waren sie darum bemüht, als Gleiche angesehen zu werden und *gender* zu dethematisieren. Die kritische Diskussion dieser Reifikation von Differenz in der Frage nach der spezifischen Situation von Männern in der Kita durch das Forschungsteam ermöglichte, diese Intervention bei der Interpretation des Materials wiederum kritisch zu reflektieren. Diese Beispiele zeigen, dass die methodische Einführung eines klaren Konzepts von Differenz, bzw. Männlichkeit und Weiblichkeit, wie auch von Gleichheit, weiterführende Erkenntnisse über *(un)doing gender* erlaubt, jedoch sowohl methodisch als auch konzeptionell reflektiert werden muss (Kelle 1999, 2005).

Unsere Konzeption von *doing* und *undoing gender* als sowohl dramatisierbar, d. h. in den Mittelpunkt zu stellen, als auch dethematisierbar, d. h. im Hintergrund verbleibend, hat sich hier als besonders fruchtbar erwiesen. Durch die analytische Trennung dieser zwei Dimensionen in unserer Analyse der Interaktionen wie auch der Subjektpositionierungen wurde es möglich, den Inhalt (*doing* oder *undoing*) von der jeweiligen Modalität (dramatisiert oder dethematisiert) zu unterscheiden und so die Dynamik in den Interaktionen analysierbar zu machen. Indem *(un)doing gender* als fluide und episodenhaft untersucht wurde, konnten genau diese Verläufe und fortlaufenden Wechsel von Dethematisierung und Dramatisierung mikroanalytisch sichtbar gemacht werden.

Eine Analyse von *(un)doing gender* in der Kita richtet den Blick weg vom Individuum hin auf die es konstruierenden Praktiken. Fragen wie „Machen Männer als Kinderbetreuer etwas anderes?“ oder „Spielen Mädchen immer nur mit Puppen, Jungen nur mit Autos?“ können auf diese Weise neu beantwortet werden. Der Blick führt dabei über das Individuum hinaus und beleuchtet sowohl die institutionellen Arrangements des Andersmachens als auch deren Notwendigkeiten und Effekte. Wie auch bereits Brandes et al. (2016) in ihrer Tandem-Studie gezeigt haben, ist es weniger das Geschlecht der Fachpersonen, das hier eine Rolle spielt, als das Geschlecht des Kindes, mit dem sie pädagogisch interagieren. Geschlecht wurde im Kontext der von uns untersuchten Kitas von den männlichen Kinderbetreuern vor allem dann relevant, wenn es durch Kontrastierung mit dem anderen Geschlecht dramatisiert wurde. Hegemoniale Männlichkeit, ein *doing gender* der Kinderbetreuer wird insbesondere dann betont, wenn durch den entsprechenden situativen Kontext eine Dramatisierung notwendig erscheint. *Undoing gender* hingegen wird in Zusammenhang mit gleichen Rechten und Schutz vor Diskriminierung betont. Um diesen kontextspezifischen, fluiden Wechsel zwischen *doing* und *undoing*, Dramatisierung und Dethematisierung empirisch untersuchen zu können, braucht es mehrperspektivische und multimethodische Zugangsweisen.

9.2 Multimethodische und mehrperspektivische Ethnografie

Ethnografie umfasst per se verschiedene Zugänge wie auch einen dynamischen Wechsel zwischen Datenerhebung und -analyse. Im Forschungsprojekt wurde eine Struktur der fortlaufenden Fokussierung angelegt: 20 Kitas waren an der visuellen Ethnografie und den Interviews mit den Kitaleitungen beteiligt, aus diesen wurde in acht Kitas, die Kinderbetreuer beschäftigten, Interviews mit Kinderbetreuern und Kinderbetreuerinnen geführt. Wiederum daraus wurden nach dem Prinzip des *contrasting sampling* (Schreier 2010) vier Kitas für die Beobachtung und Videoaufzeichnung ausgewählt. Das Sampling erfolgte strukturiert und systematisch. Es ist jedoch hervorzuheben, dass kein repräsentatives oder zufälliges Sample angestrebt wurde – da insgesamt nur wenige Kitas überhaupt Männer als Kinderbetreuer beschäftigen, war es entscheidend, solche Kitas anzusprechen und zur Teilnahme zu motivieren. Bei der Rekrutierung zeigte sich, dass das Thema *gender* in der Kita die Praxis stark bewegt: Das Interesse und die Bereitschaft, am Forschungsprojekt teilzunehmen, war groß. Obwohl die Stichprobe keineswegs repräsentativ

sein kann, scheinen dennoch keine besonderen Stichprobeneffekte vorhanden zu sein.

Für das ethnografische Forschungsdesign erschien es uns entscheidend, dass verschiedene methodische Zugänge gewählt werden. Diese verschiedenen Zugänge wurden zur Triangulation (Flick 2010) herangezogen, besonders zwischen Handeln und Reden (Nentwich 2014) wurden immer wieder neue Bezüge und Brüche identifiziert. Ebenso zeigte sich, dass jeder der methodischen Zugänge die je eigene Analyse der Performanz und der Ordnungsstrukturen von *doing* und *undoing gender* im Kontext der Kita erlaubte. So stellte sich in der Analyse mittels visueller Ethnografie ein starkes *doing gender* im räumlichen Arrangement heraus, das in den verschiedenen Spielarten von *doing* und *undoing gender* sowie Dramatisierung und Dethematisierung in den Interaktionen zwischen Kinderbetreuenden und Kindern in der Mikroanalyse als fluide und prozesshaft identifiziert werden konnte, und das in den Subjektpositionierungen der männlichen Kinderbetreuer weiter einen fortwährenden Wechsel zwischen Positionen der Geschlechterdifferenz und -gleichheit aufwies.

Indem wir die verschiedenen methodischen wie auch analytischen Zugänge in diesem Forschungsprojekt immer wieder aufeinander bezogen diskutiert haben, konnten Interpretationen im Material begründet und die jeweilige Angemessenheit und Passung legitimiert werden. Einschränkend muss hervorgehoben werden, dass das Sampling zwar systematisch erfolgte, jedoch keineswegs Repräsentativität beanspruchen kann. Durch das kriterienbasierte Vorgehen des *theoretical sampling* wurde sichergestellt, dass die Vielfalt der Kitas in der Auswahl reflektiert wurde. Die ausgewählten Kitas repräsentieren damit für die Deutschschweiz typische Kitas, in den zahlreichen Transferveranstaltungen fanden die Befunde sehr viel Resonanz, was darauf hindeutet, dass sie für die Deutschschweizer Kitas Geltung haben. Als weitere Einschränkung ist zu bemerken, dass die Dauer der ethnografischen Beobachtung in den vier Kitas sehr beschränkt war. Mehr Kitas oder längere Beobachtungen könnten die hier herausgearbeiteten Aspekte ergänzen, vertiefen und infrage stellen. Weiter ist einschränkend zu erwähnen, dass das ethnografische Forschungsdesign hier wenig Gelegenheit bot, die Erkenntnisse mit den Forschungsteilnehmenden zu diskutieren und im Sinn einer *respondent validation* zu reflektieren (Jeffrey und Troman 2004). Hingegen wurden die Erkenntnisse des Forschungsprojekts breit und vielfältig in zahlreichen Transferveranstaltungen wie auch im Entwicklungsprojekt „Gender in der Kita: Veränderungen zur Inklusion von Männern gemeinsam gestalten“ vertieft mit der Praxis diskutiert.

Gerade weil *doing* und *undoing gender* als performativ und fluide zu verstehen ist, ist die Analyse der ausgewählten Kitas, theoriegeleitet aufgrund von strukturellen Elementen ausgewählt, eine Herausforderung. Das Forschungsteam

diskutierte die Daten ausgiebig und vertieft, innerhalb des Forschungsteams wurde in Bezug auf die hier dargestellten Ergebnisse Intersubjektivität hergestellt. Die Analyse der erhobenen Daten erforderte eine Fokussierung: So wurden bestimmte Videoausschnitte ausgewählt, kategorisiert und danach interpretiert, und es wurden Stellen aus den Ausbildungscurricula für eine detaillierte Analyse ausgewählt, ebenso sind die Fotografien einzelner Details aus den räumlichen Arrangements von der Auswahl der Forschenden geprägt. Die vorgenommene Auswahl wurde jedoch immer diskutiert. Die zahlreichen und intensiven Veranstaltungen, die das Forschungsteam in den Transferprojekten wie auch in weiteren Aktivitäten der Dissemination realisierte, ließen aus den Diskussionen die Schlüsse zu, dass auch die Akteurinnen und Akteure im Feld der Kita unsere Beobachtungen, Analysen und Schlussfolgerungen nachvollziehen können.

Die vertiefende Analyse innerhalb der methodischen Zugänge wie auch die fortlaufende, vergleichende Zusammenführung erwiesen sich als wesentlich für die Analyse von *(un)doing gender* wie auch zur Herausarbeitung von Handlungsmöglichkeiten für die Praxis. Das Forschungsprojekt war als Grundlagenforschungsprojekt angelegt. Aufgrund der empirischen Erkenntnisse zeigte sich jedoch bald das Potenzial des Transfers in die Praxis. Die zahlreichen Diskussionen mit Praktikerinnen und Praktikern aus den Kitas erwiesen sich als äußerst fruchtbar und flossen ebenfalls in dieses Buch ein. Anregungen für die Praxis wurden weiter an vielen Veranstaltungen diskutiert und in zwei Praxisleitfäden formuliert (Tennhoff et al. 2014, 2017).

9.3 Implikationen für die Praxis

Mit unserem detaillierten und vertieften Blick auf *(un)doing gender* in der Kita haben wir aufgezeigt, dass das individuelle Handeln von Männern und Frauen stark vom jeweiligen Kontext geprägt ist. Männer positionieren sich als Mann und als Kinderbetreuer und sind darum bemüht, die beiden Positionierungen miteinander zu vereinbaren, um ein Erleben von Identitätsdissonanz zu verhindern. Das ideale Bild der Kinderbetreuung ist weniger von individuellen Idealvorstellungen und damit verknüpften Selbstbildern abhängig, als von den in der Kita etablierten Rhythmen und Routinen und den damit verankerten Aspekten von Bildung und/oder Betreuung. *Doing masculinity* erhält je nach Kontext eine unterschiedliche Wichtigkeit und auch das in den Interaktionen zwischen Betreuenden und Kindern gezeigte *doing* oder *undoing gender* scheint stark von den in der Organisationskultur verankerten Werten und Zielen bestimmt zu sein.

Gender in der Kita zu verändern muss, so unsere Forschungsergebnisse, zwingend über eine Veränderung individueller Einstellungen und Verhaltensweisen hinausgehen. Es sind weniger die Männer in der Kita, die *gender* in die Kita bringen, als die Organisationskultur der Kita, die *undoing gender* und Dethematisierung mehr oder weniger fördert. Hierin besteht die unmittelbare Relevanz unserer Forschungsergebnisse für die Alltagspraxis der Kindertagesstätten. (*Un*)*doing gender* ist in die Rhythmen, Routinen, Räume und Interaktionen eingeschrieben. Da es sich um soziale Alltagspraktiken handelt, sind diese jedoch auf äußerst subtile Weise stabil verankert und nur schwer einer Reflexion zugänglich, die jedoch für die notwendigen Veränderungsprozesse wichtig wäre. In den zwei aus diesem Forschungsprojekt entstandenen Transferprojekten¹ haben wir diese Feststellung zum Anlass genommen, zum einen durch Weiterbildungen von Kitaleitungspersonen, zum anderen in der Zusammenarbeit mit verschiedenen Kitateams in Form von Organisationsentwicklungen, diese subtilen *gendered practices* der Reflexion zugänglich zu machen und gezielt Veränderungen im organisationalen Alltag zu initiieren (Tennhoff et al. 2014, 2017). Unsere Befunde zum *doing* und *undoing gender* in den Interaktionen zwischen Kindern und Betreuenden wie auch zu den räumlichen Arrangements lassen zudem Schlussfolgerungen hinsichtlich einer geschlechtergerechten Pädagogik zu.

9.3.1 Organisationsentwicklung in der Kita: Geschlechtergerechtigkeit als Ziel

Für die Initiation organisationaler Veränderungsprozesse ist wesentlich, auch die impliziten, nichtsprachlich verfügbaren Verständnisse der jeweils geltenden Organisationskultur thematisierbar zu machen. Ein Zugang über die in der Organisation verwendete Symbolik und insbesondere Artefakte scheint dafür zielführend, da die Artefakte zunächst als konkret vorhandene und räumlich angeordnete Gegenstände wahrgenommen, und in ihrem Aufforderungscharakter im Hinblick auf

¹Im Rahmen des durch den Schweizerischen Nationalfonds geförderten Wissenstransfers als Teil des des Nationalen Forschungsschwerpunkts „Gleichstellung der Geschlechter“ wurden im Jahr 2014 Workshops mit Kitaleitungen durchgeführt. Von Juni 2014 bis Mai 2017 führten wir das Projekt „Gender in der Kita: Veränderungen zur Inklusion von Männern gemeinsam gestalten“ durch. Wir initiierten und begleiteten Organisationsentwicklungsprozesse in verschiedenen Kitas und boten eine Weiterbildungsgruppe für männliche Kinderbetreuung an. Dieses Projekt wurde durch das Eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann im Rahmen der Finanzhilfen nach dem Gleichstellungsgesetz unterstützt.

gender reflektiert werden können. Für eine Kitaentwicklung mit dem Auftrag, Geschlechtergerechtigkeit zu entwickeln, ist darum zentral, einerseits den involvierten Fachpersonen ein Wissen über Geschlecht als in den alltäglichen Interaktionen, Diskursen, Artefakten, Rhythmen und Routinen hergestellt zu vermitteln, und andererseits das analytische Werkzeug zur Verfügung zu stellen, das die entsprechenden Perspektiven für eine Betrachtung der eigenen Organisation eröffnet.

Organisationsentwicklungsprozesse benötigen zwar das gesamte Team, müssen aber in jedem Fall von der Leitung unterstützt werden. In den aus dem Forschungsprojekt heraus entwickelten Praxisbroschüren (Tennhoff et al. 2014, 2017) sowie in den darauf aufbauenden Weiterbildungsveranstaltungen und begleitenden Coachings fokussierten wir darum explizit auf die Leitungspersonen. *Gender* zum Thema zu machen wird hier zur Führungsaufgabe. Entlang der drei Themenbereiche „Frauen und Männer im Team“, „Raum und Angebot“ sowie „Zeiten, Ordnungen und Strukturen“ vermittelten wir die im Forschungsprojekt entwickelten Erkenntnisse und richteten das Augenmerk der Leitungspersonen auf die häufig für selbstverständlich gehaltenen Abläufe und Aufgaben (Tennhoff et al. 2014). Die Broschüre soll ermöglichen, die Perspektive von *gender* im Kita-Alltag anzuwenden und Reflexion möglich zu machen, da die „Auswahl, Führung und Anleitung von Kinderbetreuerinnen und -betreuern im gemischten Team, die Entwicklung von in der Kita geltenden Regeln und Normen, wie auch die Gestaltung der räumlichen Situation und grundlegenden Arbeitsabläufe“ Leitungsaufgaben sind, „die das Potential haben, den Kita-Alltag für Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Kinder geschlechtergerechter zu gestalten“ (Tennhoff et al. 2014, S. 1). Durch die reduzierte und konkrete Darstellung der Forschungsbefunde und die darauf aufbauenden Tipps und Impulse für die Kitaleitungen wurde eine handlungsorientierte Form des Wissenstransfers erreicht. Ziel ist, *gender* aus der diffusen Omnipräsenz herauszuholen und durch die Reflexion von vielschichtigen, alltäglichen Praktiken auf der Mikroebene der Teamarbeit und Arbeitsaufteilung, der Interaktionen und körperlichen Praktiken wie auch der Raumgestaltung und ihrer Veränderung, die Organisationskultur der Kita so zu verändern, dass die Gleichstellung der Geschlechter vermehrt stattfinden kann.

9.3.2 Inklusion von Männern

Männer in der Kita müssen vielfältigen Erwartungen in Bezug auf *gender* gerecht werden, indem sie zugleich Männer repräsentieren sollen und dem weiblich

konnotierten Ideal der Kinderbetreuungsperson entsprechen sollen. So beschreiben die Kinderbetreuer, dass ihnen eine Art Ersatzvaterrolle bei Kindern von alleinerziehenden Müttern zugewiesen wurde, und sie berichten davon, welche Tätigkeiten ihnen persönlich besonders liegen und welche ihnen aufgrund des Geschlechts zugewiesen werden. Bis auf wenige Ausnahmen sprachen die Männer jedoch auch davon, dass sie die erforderliche Arbeit im Team entlang der Maxime „alle machen alles“ zuteilen. Zugleich entstehen jedoch in den Alltagsroutinen auch Zuteilungen nach *gender* und maskuline Nischen, sodass trotz dieser Maxime beispielsweise handwerkliche Aufgaben und Fußball häufig den männlichen Kinderbetreuern zugewiesen werden.

In der von uns in diesem Praxisprojekt angebotenen Organisationsentwicklung wurde mit der Kitaleitung oder mit dem Kitateam die Aufgabenverteilung, die sich eingespielt hat, reflektiert. Drei Prinzipien wurden für Veränderungsprozesse thematisiert: Erstens sollen individuelle Stärken der Kinderbetreuenden in die Kita-Arbeit eingebracht werden können. Die Zuteilung nach *gender* führt auch dazu, dass stereotyp angefragt wird, ob jemand eine Tätigkeit übernehmen könnte, ohne nachzufragen, wer dafür individuell Kompetenzen mitbringt. Zweitens sollen diese individuellen Stärken so eingebracht werden, dass auch die anderen Kinderbetreuenden sich diese Kompetenzen aneignen. Dafür haben wir ein Buddy-System vorgeschlagen. Wenn eine Kinderbetreuerin beispielsweise besonders im Werken kompetent ist, soll auch eine weitere Kinderbetreuerin mit ihr zusammen dieses Angebot aufbauen und von ihr lernen. Drittens ist es wichtig, dass, wie die Kinderbetreuenden wiederholt ausgeführt haben, im Alltag tatsächlich „alle alles machen“ was zum Betreuungs- und Bildungsauftrag der Kita gehört. Die Kinderbetreuenden sind aufgrund der Omnipräsenz von *gender* immer auch ein Rollenvorbild für die Kinder.

9.3.3 Geschlechtergerechte Pädagogik: Interaktionen im Fokus

Was aus den Ergebnissen des Forschungsprojekts folgt, unterstreicht nicht nur die Bedeutung des Tuns, sondern auch diejenige des Lassens. Wie im vierten Kapitel zu Interaktionen dargelegt, ist Dethematisierung als Reaktion von *doing* oder *undoing gender* durch das Kind die pädagogisch wertvollste Reaktion der Kinderbetreuenden. Ein Mädchen, dass Pink und Glitzer mag, soll dafür weder bestärkt noch kritisiert werden, genauso wie ein Junge, der die Fingernägel lackiert hat, darauf weder eine negative noch eine dramatisierend positive Reaktion benötigt. Dramatisierung von *doing* oder *undoing gender*, so die Schlussfolgerung,

verstärkt Geschlechterstereotype. Durch die Dramatisierung wird das Kind entweder darauf hingewiesen, wie sehr es dem Geschlechterstereotyp entspricht, oder auch, wie sehr es sich in die Aktivitäten des anderen Geschlechts gewagt hat. Erfreulicherweise finden sich in der Analyse der Interaktionen wenig explizite Bestärkung von *doing gender* und keine abwertenden Reaktionen auf ein *undoing gender* der Kinder. Die Analyse zeigt jedoch auch, dass noch wenig Dethematisierung geschieht und dass die Geschlechterstereotypen als Erwartungsrahmen omnipräsent sind.

Um *doing, undoing gender* sowie Dramatisierung und Dethematisierung analytisch zu unterscheiden, wurden Videoanalysen auf der Mikroebene der Interaktionen realisiert. Die Diskussion der Beispiele aus dem Forschungsprojekt erwiesen sich in den Transferprojekten als sehr hilfreich. Mit Blick auf die Lehrmittel könnten die Beispiele und die Analyse für die Ausbildung ebenfalls genutzt werden. Interaktionen sind so fluide, dass es sich als schwierig erweisen kann, diese Praktiken zu verändern. Als statischer erweist sich der Raum. So sehr Kitas ihre räumlichen Arrangements den für sie relevanten historisch geprägten Pädagogiken anpassen, ebenso sehr drängt es sich auf, den heimlichen Lehrplan, das in den Artefakten und in der Raumordnung umgesetzte *doing gender* mit einem *undoing gender* im Raum herauszufordern. Wie ausgeführt erfordert ein *undoing gender* im Raum nicht nur die Sensibilität in Bezug auf beispielsweise die Diversität der vorhandenen Puppen, sondern auch die Beachtung der räumlichen Anordnung. Für eine geschlechtergerechte Pädagogik wird aufgrund der Forschungsergebnisse empfohlen, die Anordnung der Spielangebote gemäß der Arten des Spiels und der Themen vorzunehmen. Die Puppenstube wird so zum Straßenteppich gestellt und in Konsequenz können Praktiken des *doing gender* wie auch des *undoing gender* ermöglicht werden.

Insbesondere der analytische Blick unseres Forschungsprojekts auf Alltagspraktiken in der Kita ermöglichte eine konkrete Umsetzung der Erkenntnisse in den begleiteten Organisationsentwicklungsprozessen und Weiterbildungen. Die Omnipräsens von *gender* in der Kita sowie die Möglichkeiten von *doing* und *undoing gender*, Dramatisierung und Dethematisierung wie auch das multiperspektivische Vorgehen in einer ethnografischen Forschungsstrategie kann, so hoffen wir, auch für andere Kontexte von Interesse sein. Dabei ist die methodische Verbindung von Interview, Beobachtung, Video und Dokumentenanalyse gut geeignet. Der Kontext der Kita ist ein besonders interessantes Feld: Kitas sind auch für die zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen von großer Bedeutung; als Institutionen der frühen Bildung tragen sie zu Chancengleichheit bei; für die Vereinbarkeit und damit für die Gleichstellung der Geschlechter werden sie noch mehr an Bedeutung gewinnen.

Literatur

- Brandes, Holger, Andrä, Markus, Röseler, Wenke, & Schneider-Andrich, Petra (2016). *Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der Tandem-Studie zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bruni, Attila, Gherardi, Silvia, & Poggio, Barbara (2005). *Gender and Entrepreneurship*. An *Ethnographic Approach*. London/New York: Routledge.
- Connell, R. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859.
- Deutsch, Francine M. (2007). Undoing Gender. *Gender & Society*, 21(1), 106–127.
- Flick, Uwe. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gherardi, Silvia (1994). The Gender we Think, the Gender we Do in our Everyday Organizational Lives. *Human Relations*, 47(6), 591–610.
- Gherardi, Silvia (1995). *Gender, Symbolism and Organizational Cultures*. London: Sage.
- Goffman, Erving (1994). Das Arrangement der Geschlechter [The Arrangement Between the Sexes]. In Hubert A. Knoblauch (Hrsg. und Übersetz.), *Interaktion und Geschlecht* (S. 54–79). New York: Campus Verlag. (englisches Original 1977 erschienen).
- Hirschauer, Stefan (2001). Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(6), 429–451.
- Jeffrey, Bob, & Troman, Geoff (2004). Time for Ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535–548.
- Kelle, Helga (2016). Herausforderungen ethnographischer Forschung zu Pädagogik und Geschlecht. In Ulrike Graff, Katja Kolodzig, & Nikolas Johann (Hrsg.), *Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht: Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung* (S. 3–16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Khan, Shamus R., & Jerolmack, Colin (2013). Saying Meritocracy and Doing Privilege. *The Sociological Quarterly*, 54(1), 9–19.
- Martin, Patricia Y. (2003). “Said and Done” versus “Saying and Doing”. Gendering Practices, Practicing Gender at Work. *Gender & Society*, 17(3), 342–366.
- Martin, Patricia Y. (2004). Gender as Social Institution. *Social Forces*, 82(4), 1249–1273.
- Nentwich, Julia C. (2014). Puppen für die Buben und Autos für die Mädchen? Rhetorische Modernisierung in der Kinderkrippe. In Gerlinde Malli & Susanne Sackl-Sharif (Hrsg.), *Wider die Gleichheitsrhetorik. Soziologische Analysen – theoretische Interventionen. Texte für Angelika Wetterer* (S. 50–61). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Nentwich, Julia C., & Kelan, Elisabeth K. (2014). Towards a Topology of ‘Doing Gender’: An Analysis of Empirical Research and its Challenges. *Gender, Work & Organization*, 21(2), 121–134.
- Schegloff, Emanuel A. (1997). Whose Text? Whose Context? *Discourse & Society*, 8(2), 165–187.
- Schreier, Margrit (2010). Fallauswahl. In Günther Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 238–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tennhoff, Wiebke, Nentwich, Julia C., & Vogt, Franziska (2014). *Gender in der Kita. Praxisratgeber für Kitaleitungen*. St. Gallen: Universität St.Gallen und Pädagogische Hochschule St. Gallen. www.gender-kita.ch.

- Tennhoff, Wiebke, Vogt, Franziska, & Nentwich, Julia C. (2017). *Inklusion von Männern gemeinsam gestalten. Praxistipps für die Kita*. St.Gallen: Universität St.Gallen und Pädagogische Hochschule St.Gallen. www.gender-kita.ch
- Wetherell, Margaret (1998). Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387–412.
- Wetherell, Margaret, & Edley, Nigel (2014). A Discursive Psychological Framework for Analyzing Men and Masculinities. *Psychology of Men & Masculinity*, 15(4), 355–364.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

