

Kindheitspädagogische Differenzdiskurse in disziplinärer Perspektive

Eine kritische Selbstvergewisserung am Beispiel von *Geschlecht*

Svenja Garbade und Melanie Kubandt

1. Hintergrund: Disziplinäre Entwicklungen und Normativitäten im Kontext der Kindheitspädagogik

Die *Kindheitspädagogik* ist sowohl disziplinär als auch begrifflich weiterhin unbestimmt (u.a. Cloos 2019). Im nachfolgenden Beitrag steht unter Fokussierung der Differenzlinie *Geschlecht* der Versuch einer Selbstvergewisserung bzw. Konturierung gängiger Geschlechterlogiken in dieser erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin im Zentrum, die sich im Zuge der Akademisierung einer Pädagogik der frühen Kindheit¹ nach Pisa 2000 teilweise parallel zu sozialpädagogischen Diskursen und Entwicklungslinien vollzogen hat (u.a. Thole et al. 2008). Denn die Entwicklungen der vergangenen 25 Jahre haben gezeigt, dass sich die Kindheitspädagogik verstärkt selbst disziplinär verortet und im Aufbau steht. Helm und Schwertfeger (2016: 11) definieren die Kindheitspädagogik in diesem Zusammenhang als ein disziplinär erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld mit unterschiedlichen Handlungsfeldern. Cloos (2020) geht von einem zaghaften disziplinären Versuch der Konturierung aus, wobei die Anzahl der Forschungen in eben jenen Handlungsfeldern mehr und mehr gewachsen ist. So fassen Cloos et al. (2019) Kindheitspädagogik als »neue[n] Begriff«, der »in mehrfacher Hinsicht unbestimmt« ist (ebd.: 31). Kindheitspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ist dabei stets in Relation zu normativen Erwartungen ihrer pädagogischen und wissenschaftlichen Gegenstände zu betrachten, denn die »disziplinäre Identität« der Erziehungswissenschaft als eigenständige Wissenschaft bestimmt sich u.a. über »die umfassende Inanspruchnahme pädagogischer Einflussnahme« mit dem Ziel, »gesellschaftliche

1 Während sich die DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit nennt, verwenden Studiengänge und Praxisfelder den Begriff Kindheitspädagogik. Auch das Berufsbild der Kindheitspädagog:in sowie die Herausgabe relevanter Handbücher für Kindheitspädagogik verweisen auf eine Übernahme dieses Begriffs in verschiedenen Handlungsfeldern (Helm/Schwertfeger 2016; Cloos et al. 2019, Cloos 2020). In diesem Beitrag verwenden wir daher Kindheitspädagogik, wohl wissend, dass dieser Begriff noch in der Verhandlung steht.

Probleme zu bearbeiten« (Dörner/Hummrich 2011: 171; Kubandt 2019). Möchte die Kindheitspädagogik demgemäß nicht nur empirisch vorgefundene Praxis evaluieren und sich auch nicht einem ausschließlichen Anspruch einer praxisorientierten Verwertbarkeit empirischer Erkenntnisse verpflichten, stellt sich die herausfordernde Frage, wie sie sich in normativen Spannungsverhältnissen als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin positioniert (Meseth 2011: 182ff.; Kubandt 2019: 289). Durch den Ausbau disziplin- und professionsspezifischer Profile seien normativ-programmatische Vorstellungen entwickelt worden, wobei sich erst noch zeigen müsse, ob diese Normen empirische Relevanz hätten (Cloos 2019: 32). Normativ-programmatische Vorstellungen zeigen sich auch im Kontext von Differenzdiskursen innerhalb der Kindheitspädagogik, die im Folgenden am Beispiel der Differenzlinie *Geschlecht* im Sinne einer kritischen Selbstvergewisserung einer reflexiv ausgerichteten Kindheitspädagogik näher in den Blick genommen werden. Normativitäten werden auf verschiedenen Ebenen virulent, wobei im Hinblick auf disziplinäre Kontexte u.a. eingrenzende Perspektiven bzw. theoretisch und empirisch verkürzte Vorstellungen in Bezug auf Forschungsarbeiten im Folgenden kritisch fokussiert werden. Unter anderem nehmen wir Bezug darauf, wie die Differenzlinie *Geschlecht* wissenschaftlich in der Kindheitspädagogik verhandelt wird und welche weiteren Auseinandersetzungen zukünftig erfolgen könnten. Der Gegenstand *Geschlecht* ist für die Disziplin der Kindheitspädagogik daher von besonderer Relevanz, weil diese zum einen alle Personen im pädagogischen Feld hinsichtlich der heteronormativen Ordnung betrifft und dahingehend die Reflexion der eigenen Standortgebundenheit im Sinne einer reflexiven Diversitätsforschung (Bührmann 2020, 2022) ermöglicht wird. Zum anderen nimmt die Differenzlinie *Geschlecht* gerade in der historischen Entwicklung der Kindheitspädagogik als Disziplin und Profession – mit dem Stichwort Erzieher:innen als Frauenberuf vor dem Hintergrund geistiger Mütterlichkeit – neben Generationalität eine zentrale Rolle ein.² In diesem Zusammenhang nehmen wir zwar im Folgenden immer wieder auch Bezug auf bildungspolitische und pädagogische Diskurse, die Anregungen zur Reflexion beziehen sich jedoch nicht auf pädagogische Praxis und Bildungspolitik, sondern auf die Ebene von Kindheitspädagogik als wissenschaftliche (Forschungs-)Disziplin.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, welchen Logiken die Berücksichtigung von Differenz(en) (Kap. 2) und spezifisch *Geschlecht* (Kap. 3) derzeit in der Kindheitspädagogik folgt. Das Verhältnis von *Geschlecht* zu weiteren Differenzkategorien wie auch zu den *travelling concepts* Diversität und Intersektionalität (Bührmann 2009; Baader 2013; Smykalla/Vinz 2016; Kubandt 2022) wird beleuchtet, um aktuelle Perspektivverschiebungen zu erfassen (Kap. 4). Abschließend werden Anregungen für die disziplinäre (Selbst)Reflexion unterbreitet, die eine Beteiligung der Disziplin an der Hervorbringung von wissenschaftlichen Erkenntnissen im Hinblick auf die Differenzlinie *Geschlecht* sowie deren Transfer in die pädagogische Praxis deutlicher als bisher in die Verantwortung nimmt (Kap. 5).

2 Siehe hierzu auch Baader i.d.B.

2. Konstruktionen von Differenz(en) in der Kindheitspädagogik

Betrachtungen und Analysen zur Relevanz von Differenzkategorien, wie bspw. *Geschlecht* und *Klasse*, die u.a. auch Institutionen der frühen Bildung und Erziehung betreffen, haben innerhalb der Sozialpädagogik eine lange Tradition (siehe für einen Überblick zu *Geschlecht* u.a. Heite 2009). In der sich seit Pisa 2000 mehr und mehr als eigenständige Teildisziplin etablierenden Kindheitspädagogik, sind Differenzdiskurse in den letzten fünfzehn Jahren auch zunehmend in den Fokus einer wissenschaftlichen respektive empirischen Betrachtung geraten (u.a. Rohrmann et al. 2010; Kuhn 2013; Machold 2015; Kubandt 2016; Meyer 2018; Garbade 2023). Eine kritische Kindheitspädagogik kommt in diesem Zusammenhang nicht umhin, sich mit als fraglos positionierten Ideen von Unterschieden zwischen Menschen theoretisch und empirisch auseinanderzusetzen und diese ins Verhältnis ihrer Ursachen, Erzählungen, Auswirkungen und Grenzen zu rücken. Dies ist notwendig, weil die Unterscheidung von Menschen aufgrund von Merkmalen wie u.a. gender, race*, class und dis/ability (Kuhn 2021) reale Konsequenzen für eine Bildungsbeteiligung von Kindern hat und damit verbundene Teilhabechancen begrenzt (De Gioia/Papic 2019). So führt die Konstruktion von Differenz(en) zur Einordnung von Menschen in einem dichotomen System der Auf- und Abwertung, welche bereits in Kindertageseinrichtungen eine hohe Wirksamkeit entfaltet (Thon et al. 2018). Dabei basieren dichotome Ordnungen auf historisch und kulturell durch rassistische, antisemitische, ableistische und klassistische Vorannahmen geprägten Habitualisierungen, die den Subjekten nur bedingt reflexiv zugänglich sind.

In der empirischen Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Differenz(en) in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern – allen voran Kindertageseinrichtungen – wurde zunehmend deutlich, dass prinzipiell die Bereitschaft von Fachkräften vorhanden ist, sich den mit Differenzlinien verbundenen pädagogischen Herausforderungen zu stellen (Cloos et al. 2019; Garbade 2023). Es ist jedoch empirisch eine Diskrepanz zwischen den im fachlichen Diskurs an Fachkräfte herangetragenen Professionalisierungserwartungen, an ihren vorhandenen Einstellungen und Kompetenzen (Kuhn 2013; Machold 2015; Kubandt 2016) und an geeigneten Instrumenten der organisationalen Übersetzung bestehenden Wissens in pädagogische Handlungspraxis (Kuhn 2013; Garbade 2021) festzustellen. Die Konstruktion von Differenz unterliegt naturalisierten Bewertungen, die als festgeschrieben wahrgenommen werden (u.a. Tervooren 2019; Bührmann 2020), was stereotypengeleitete Entscheidungen in den wenig planbaren Handlungsanforderungen im pädagogischen Alltag zur Folge haben kann. Gerade mit Blick auf die Kenntnis der Notwendigkeit von diversitätsreflexivem Handeln in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern bleibt kritisch zu hinterfragen, wie empirisches Wissen aus der Disziplin übersetzt werden kann bzw. welche Rolle und Verantwortung der Disziplin selbst in Differenzdiskursen zukommt. So besteht zwar innerhalb gängiger Differenzdiskurse ein enges Verhältnis zwischen Profession und Disziplin, im Folgenden soll es jedoch nicht darum gehen, Reflexions- und Handlungsanregungen für die pädagogische Praxis zu formulieren, um die oben genannten Diskrepanzen in pädagogischen Handlungsfeldern zu bearbeiten. Vielmehr geht es uns darum vor dem Hintergrund professioneller Herausforderungen im Umgang mit der Differenzlinie *Geschlecht* nach der Rolle und den Aufgaben disziplinärer Diskurse und

empirischer Erkenntnisse zu fragen. Verbunden ist hiermit die Verhandlung darüber, wie disziplinäre Diskurse ins Verhältnis zur Praxis gesetzt werden und dabei unterschiedliche Eigenlogiken, aber auch Abgrenzungen zwischen beiden beachtet werden können, ohne bestehende heteronormative Gesellschafts- und Herrschaftsverhältnisse unbewusst durch das eigene kindheitspädagogische Tätigsein, sei es pädagogisch und/oder wissenschaftlich, zu reproduzieren. Demgemäß bestimmt den vorliegenden Beitrag die Frage, wie eine (selbst)kritische Reflexion des disziplinären Umgangs mit *Geschlecht(erdifferenzen)* sowie die dadurch transportierten Normen im Sinne einer Wissenschaftskommunikation (Garbade/Zehbe 2023; Schelle/Blatter 2023) aussehen könnte und welche Aufgaben sich eine kritische Kindheitspädagogik selbst stellen müsste, um einer wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung mit der Differenzlinie *Geschlecht* in Theorie und Empirie gerecht zu werden.

3. *Geschlecht* zwischen Binarität, Geschlechtergerechtigkeit und Reifikation: Normativitäten in kindheitspädagogischer Forschung

Im Zuge einer kritischen (Selbst-)Betrachtung wird in diesem Abschnitt für wissenschaftliche Perspektiveinnahmen in der Kindheitspädagogik nachgezeichnet, mit welchen normativen Vorannahmen die empirischen Verhandlungen der Differenzlinie *Geschlecht* in Forschungen verknüpft und welche Problematisierungen hiermit verbunden sind. Die Herausforderung, die sich im Kontext einer reflexiven Selbstvergewisserung stellt, ist: Wie kann die Kindheitspädagogik als Wissenschaftsdisziplin ein produktives Verhältnis von Normativität in der Betrachtung von Differenz hervorrufen, bestimmen und für den Umgang mit Geschlechterkonstruktionen sichern?

Denn kindheitspädagogische Geschlechterdebatten – und das gilt sowohl für bildungspolitische, pädagogisch-praktische und wissenschaftliche Rahmungen von Geschlechterkonstruktionen – können als normativ geprägte Räume verstanden werden, in denen Verhandlungen darüber stattfinden, wie (begrenzt) *Geschlecht* zum Thema wird und werden kann. Während die Kategorie *Geschlecht* zwar bildungspolitisch gerade im Hinblick auf eine institutionell verankerte Berücksichtigung im pädagogischen Feld in vielen Bereichen an Relevanz gewinnt – hier sei exemplarisch die mit mehreren Millionen geförderte Initiative »Mehr Männer in Kitas« genannt³ – sind empirische und theoretische Auseinandersetzungen mit der Thematik *Geschlecht* jenseits von Perspektiven auf Unterschiede zwischen (zwei) Geschlechtern in der Kindheitspädagogik nach wie vor selten. Ein wesentliches Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Differenzlinie *Geschlecht* in Kubandt (2016) war daher die Kritik, dass *Geschlecht* in kindheitspädagogischen Disziplindebatten bisher umfangreich mit Fokus auf pädagogische Praxis und im Hinblick auf die Realisierung normativ gesetzter Anforderungen verhandelt wird, während eine *erziehungswissenschaftliche* Auseinandersetzung unter Bezugnahme

3 Während diese Initiative im Anschluss an sozialpädagogische Diskurse eher kritisch diskutiert wurde (vgl. u.a. Rose 2012; Fegter 2013; Breitenbach et al. 2015), dominierte in eher kindheitspädagogisch verorteten Veröffentlichungen häufiger eine affirmative Perspektive (u.a. Rohrman et al. 2010; Cremers et al. 2012).

theoretischer und empirischer Erkenntnisse der Geschlechter- und Differenzforschung auf theoretischer und empirischer Ebene bisher in der Disziplin selbst unterrepräsentiert ist.⁴ Bisherige Debatten zu *Geschlecht* im empirischen Feld der Kindertageseinrichtungen sind durch präskriptive Vorannahmen und inhaltliche Relevanzsetzungen – allen voran eine Perspektive auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen (u.a. Herrmann/Rohrmann 2020; Smidt et al. 2020; Oppermann et al. 2020) bzw. Männer und Frauen (u.a. Rohrmann/Andrä 2022) – geprägt, die sich im Hinblick auf *Geschlecht* im Spielraum zwischen einer *per se* vorausgesetzten Markierung als potentieller Problemkategorie und/oder als individuelle Ressource bewegen (kritisch hierzu Kubandt 2016; Meyer 2018; Garbade 2023). Unabhängig davon, ob *Geschlecht* eher problematisiert oder als produktives Merkmal von Individuen fokussiert wird, »orientieren sich die auf den ersten Blick konträren Ausrichtungen dabei offenbar vor allem an der gemeinsamen Frage, wie Geschlecht in Bildungsinstitutionen verhandelt werden sollte und nicht wie Geschlecht in pädagogischer Praxis verhandelt wird« (Kubandt 2016: 331).

In empirischen Betrachtungen werden folglich normative Anforderungen mal mehr oder weniger explizit übernommen und pädagogische Praxis im Hinblick auf einen angemessenen Umgang mit Differenzlinien vor der Folie normativer – nicht hinterfragter – Ansprüche bewertet. Dies wird besonders deutlich im Kontext der normativen Anforderung an die Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit, die im Zusammenhang mit der Differenzlinie *Geschlecht* als Querschnittsaufgabe für pädagogische Handlungsfelder formuliert wird. Studien verweisen auf Unsicherheiten im pädagogischen Umgang mit Anforderungen an Differenz und einer inklusiven Handlungspraxis. Zum einen verstehen sich Fachkräfte als Verantwortliche für die Herstellung von Chancengleichheit (Garbade 2023; Cloos et al. 2019) bzw. werden als solche adressiert (Jergus/Thompson 2017; Kerle 2021). Gleichzeitig zeigen empirische Studien, dass weder Geschlechtergerechtigkeit einfach umzusetzen (Kubandt 2016) ist, noch liegt das an den Personen in den Handlungsfeldern (u.a. Garbade 2021, 2023). Die normative Forderung nach Gerechtigkeit wird zudem verkürzt in einer Dualität ausgedeutet und in binär angelegten Fragestellungen durch Forschung weiterhin reproduziert. Denn trotz langjähriger Kritik aus der erziehungswissenschaftlichen Geschlechter- und Differenzforschung an einer empirischen Unterschiedsperspektive (u.a. Knapp 1997; Tervooren 2019) sind in der Kindheitspädagogik nach wie vor Perspektiveinnahmen prominent, die empirisch ausschließlich auf Unterschiede zwischen zwei Geschlechtern fokussieren (u.a. Herrmann/Rohrmann 2020; Smidt et al. 2020; Oppermann et al. 2020) und dabei »ein ontologisch ausgerichtetes Verständnis von Geschlecht zugrunde« legen (Smidt et al. 2020: 24).⁵ In Anlehnung an Meyers (2018) Problematisierungen eines Faktums Differenz im Kontext kindheitspädagogischer Differenzdiskurse gilt hier als Kritik, dass eine Perspektive auf Geschlechterdifferenz bereits vom Ergebnis einer Differenz her

4 Eine solche Tendenz wird auch übergeordnet für die Erziehungswissenschaft von Baader, Breitenbach und Rendtorff beschrieben, indem sie konstatieren und gleichzeitig kritisieren, dass die Erkenntnisse der Geschlechterforschung im erziehungswissenschaftlichen Mainstream nicht bzw. nur bedingt Berücksichtigung finden (Baader et al. 2021).

5 Mit einer Ontologisierung geht allerdings immer auch die Gefahr der Essenzialisierung von Differenzen einher (u.a. Leinius/Mauer 2021; Bührmann 2020).

argumentiert und damit prinzipiell die Gefahr besteht, Vorannahmen durch verkürzte Geschlechterperspektiven zu verfestigen. Dies wird seit Jahren im Kontext von Reifizierungsdebatten problematisiert (u.a. Diehm et al. 2010), aber kindheitspädagogisch nur selten von Forschenden in Bezug auf die Differenzlinie *Geschlecht* reflektiert.⁶ Ein Beharren auf einer (binären) Unterschiedsperspektive in der Kindheitspädagogik erstaunt auch insofern, da seit Jahrzehnten ausdifferenziertere Ansätze die erziehungswissenschaftliche Geschlechter- und Differenzforschung prägen, die nur in wenigen Fällen für Geschlechterstudien in der Kindheitspädagogik berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang kann einzelnen Studien im Hinblick auf den Forschungsgegenstand ein Theoriedefizit unterstellt werden, wenn *Geschlecht* als Kategorie kaum oder nur randständig theoretisch als empirischer Gegenstand eingeführt, und/oder gar nicht spezifisch in wissenschaftliche Differenzdiskurse eingebettet wird (u.a. Oppermann et al. 2020). Zwar ist die Berücksichtigung des interdisziplinären Forschungsstandes zu *Geschlecht* mit Herausforderungen verbunden, jedoch gerade für eine junge Disziplin notwendig, die bereits erfolgreich eigene Theoriebildung entwickelt hat. Des Weiteren stehen Forschende als Wissensproduzierende in der Verantwortung, ihre mit den Forschungen reproduzierten Normen zu perspektivieren und im Hinblick auf die Erforschung von Differenzmechanismen Reifizierungen ihres eigenen Gegenstandes zu reflektieren und zu beachten (Diehm et al. 2010; Garbade 2020a, 2020b; Garbade/Kerle 2021; Kubandt 2016, 2017). Alles in allem zeigt sich, dass Perspektiven auf *Geschlecht* in der Kindheitspädagogik theoretisch und empirisch bisher eher unterkomplex ausgerichtet sind und die Bandbreite des Gegenstandes weder theoretisch noch empirisch abbilden.⁷ Ziel müsste es daher längerfristig sein, eine wissenschaftliche Debatte innerhalb der Kindheitspädagogik anzuregen, »die *Geschlecht* zum einen jenseits von Geschlechtergerechtigkeit und zum anderen nicht ausschließlich für die Ebene pädagogischer Praxis fokussiert« (Kubandt 2016: 290).

Indem *Geschlecht* im Kontext erziehungswissenschaftlicher Perspektivverschiebungen von Differenz zu Differenzen (Walgenbach 2014; Prengel 2019; Kuhn 2021; Kasüschke 2022) immer seltener als unikategorialer Forschungsgegenstand in den Blick kommt, scheint die Gefahr weiterer Unterkomplexitäten und gar eine empirische De-Thematisierung der Geschlechterkategorie in kindheitspädagogischen Diskursen zudem aktueller denn je (Baader 2013; Kubandt 2024), worauf im folgenden Abschnitt spezifischer eingegangen werden soll.

6 Für exemplarische Beispiele zur konkreten Reflexion als Forscher:innen in Bezug auf Reifizierungsprozesse im Kontext von *Geschlecht* siehe u.a. Kubandt 2017 und Garbade 2020a, b.

7 In diesem Sinne verfolgen auch wir als Forschende jeweils nur einseitige Perspektiveinnahmen auf *Geschlecht*, sind ebenso verstrickt in normative Spannungsfelder und bieten nur kleinteilige theoretische und empirische Erkenntnisse zur Konturierung des Gegenstandes *Geschlecht*.

4. *Geschlecht im Fokus der Diskurslinien Heterogenität, Diversity und Intersektionalität*

Geschlecht wird in der Diskussion um Differenz und Heterogenität zunehmend als ein Bestandteil sozial relevanter Differenzlinien gesehen, die verstärkt in ihrem Zusammenspiel fokussiert werden (Kuhn 2021; Prengel 2019; Walgenbach 2012, 2014). Um dies zu berücksichtigen, werden Konzepte wie Diversität/Diversity, Heterogenität und Intersektionalität immer prominenter in erziehungswissenschaftlichen Diskursen bemüht. Dies ist von Vorteil, wenn es darum geht, Gemeinsamkeiten in der Erzeugung von Differenz zu thematisieren, wie Strukturen der Diskriminierung anzuzeigen und einen Oberbegriff – teilweise wird hier auch wiederholt von Containerbegriffen gesprochen – wie Diversity zu nutzen, um nicht erneut Ausschließungen zu erzeugen. Durch die Homogenisierung führen die Begriffscontainer indes zu einer Verdeckung (Baader 2013) und De-Thematisierung (Kubandt 2024) einzelner Differenzlinien. Baader (2013) fordert daher seit längerem einen reflexiven Umgang, um »genau jene Problematik der homogenisierenden Effekte des Buzzwords ›Diversity‹ kritisch mitzudenken und die Tendenz zur Entdifferenzierung der Differenz zwischen den Differenzen zu reflektieren« (ebd.: 55), um Macht- und Herrschaftsmechanismen weiterhin im Blick zu behalten. Intersektionalität wie auch Diversität werden als ›buzzwords‹ kritisiert (u.a. Baader 2013; Leinius/Mauer 2021), die herangezogen werden, um ein spezifisches Verständnis zu erzeugen: das der Berücksichtigung von Vielfalt und Diskriminierung. Intersektionalität hat im deutschen Diskurs der Geschlechterforschung jedoch immer eine postkoloniale und auch empowernde Perspektive für jene, die aufgrund gesellschaftlicher Strukturen mit weniger Macht als andere ausgestattet sind (Leinius/Mauer 2021; Bührmann 2009). »Während beim Begriff der Intersektionalität die Kreuzung dieser Differenzen und deren vor allem diskriminatorische Auswirkungen im Zentrum stehen, geht es bei Diversität vornehmlich um ein wie auch immer geartetes Zusammenwirken von Differenzen und deren möglicher produktiver Auswirkungen« (Bührmann 2022: 36).

Politisch wie gesellschaftlich erhalten gerade die Konzepte Vielfalt und Diversität einen hohen Stellenwert und werden im Sinne eines affirmativen Rahmens der Öffnung wie auch Transformation von Gesellschaft normativ verhandelt. Demnach stehen nicht mehr (nur) einzelne Differenzlinien im Fokus der Bildungsdebatten, sondern es herrscht Einigkeit darüber, dass Bildung, Erziehung und Sorge durch unterschiedlichste Diversitätsdimensionen geprägt sind, die immer auch pädagogisch bedeutsam werden können (u.a. Kuhn 2021). Da Diversität wie auch Intersektionalität in mehrfacher Hinsicht historisch als auch politisch als ›travelling concepts‹ sowohl disziplinär als auch inhaltlich zu betrachten sind (Walgenbach 2012, 2014), ist eine Reflexion des Rückbezugs auf diese Konzepte und deren jeweilige Ausgestaltung relevant, wenn es um die Wissensproduktion zum Umgang mit Heterogenität wie auch Diskriminierung in der Kindheitspädagogik geht (Kasüschke 2022). Statt Normen zu reproduzieren, die Annahmen von Unterschiedsperspektiven teilen, wäre es wissenschaftskommunikativ bedeutsam, die relevanten Normen, die sich ethisch aus dem Auftrag der Kindheitspädagogik heraus ergeben – wie bspw. Anti-Faschismus, Anti-Rassismus, Anti-Sexismus – auch als solche zu benennen. Damit wäre auch ein disziplinärer Auftrag Ungleichheitsstrukturen sichtbar zu machen und sich damit für eine Umsetzung von Anti-Diskriminierung einzusetzen.

Die verklausulierende Praxis Ungleichheitsmechanismen hinter komplexer Sprache zu verstecken (Ungleichheiten zu vermeiden, soziale Gerechtigkeit herzustellen), schützt die Autor:innen vor dem Vorwurf eine verkürzte ideologische Debatte führen zu wollen. Jedoch stellt sich die Frage, ob es dem Wissenstransfer dient, implizite Normen zu beschreiben. Hier wäre die theoretische Arbeit – unter Rückgriff bestehender Arbeiten von Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft an Begriffen in der Kindheitspädagogik – an Konzepten der Anti-Diskriminierung sinnvoll, um nicht nur hinter Differenzkonstruktionen eine Kritik zu verbergen. In Praxiskonzepten der Kindheitspädagogik wird Anti-Diskriminierung bereits thematisiert (u.a. Wagner 2017; Focks 2016), während aber die theoretische Begründung der ethischen Position der Kindheitspädagogik erst einmal ausbleibt. Außerdem ist das Verhältnis zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechter- und Differenzforschung für die Nutzbarkeit dieser Konzepte von hoher Relevanz, da diese bereits methodisch und theoretisch fundierte Elemente der Reflexion anbietet (Maier 2019; Baader et al. 2021).

Gerade an der Schnittstelle zwischen Disziplin und Profession ist die Kindheitspädagogik als Wissenschaft herausgefordert. Die Reflexion der eigenen Forschungszugänge sowie der theoretischen Perspektiven ist nur ein Element von Forschung. Dabei hat ein Wissenstransfer sowohl in der hochschulischen Lehre als auch in dem Kontakt mit Professionsfeldern eine bedeutsame Position. Der bisherige Transfer der eigenen Wissensproduktionen und die fehlende Verhältnisklärung zu *Geschlecht* in der empirischen Kindheitspädagogik hat zu Problematiken geführt, da normative Anforderungen an die Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit auf Basis von empirischen Studien einseitig an pädagogische Praxis adressiert wurden (u.a. Rohrmann et al. 2010). So scheint die Verantwortung für den intentionalen Wissenstransfer verständlicherweise⁸ im disziplinären Umfeld bisher anderen Akteur:innen überlassen, was in den empirischen Forschungen dann in Gleichheitspostulaten, symmetrischen Gerechtigkeitsansprüchen sowie Irrelevanzdemonstrationen sichtbar wird (Kubandt 2016; Garbade 2023). Im Rahmen der Diskussion um Qualität in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern konstatieren Schelle und Blatter (2023) hinsichtlich des Transfers von empirischem Wissen in praktische Felder allerdings folgenden Anspruch:

Transfer wird theoretisch zunehmend als reziproker und interaktiver Prozess des Wissensaustausches zwischen allen relevanten Beteiligten gefasst, der idealerweise auf einer über einen längeren Zeitraum andauernden Kooperation und Ko-Konstruktion von Wissen basiert. Voraussetzung hierfür ist Kommunikation bzw. ein Austausch zwischen ebenbürtigen Beteiligten, dem eine gemeinsame Sprache zugrunde liegt (vgl. Wissenschaftsrat 2016). Wissen wird also nicht einfach weitergegeben, sondern diskutiert, reflektiert, für das eigene Handlungsfeld übersetzt und verändert, das heißt transformiert. (Schelle/Blatter 2023: 285)

8 Die Logiken der wissenschaftlichen Karriereführung sind an diesem Punkt als nachvollziehbarer Standort aufgrund der systematisch konkurrenzlastigen und wettbewerbsorientierten Ausformung zu verstehen (Leinfellner et al. 2023). Dies sind Spannungsfelder, in denen sich Wissenschaft bewegen und verhalten muss. Auch die Autor:innen dieses Beitrags sind in diese Logiken eingebunden.

Unter diesen Vorzeichen ist zu thematisieren, wie Kindheitspädagogik die Transformation der eigenen Wissensbestände gelingen kann, insbesondere, wenn diese Geschlechterstudien betreffen und damit zum Teil unhinterfragten Gegebenheiten wie Heteronormativität oder Binarität unterlegen sind (Kasüschke 2022: 56). Während Schelle und Blatter (2023: 287) diese Aufgabe nicht in der Disziplin selbst verorten, plädieren wir in diesem Beitrag vor dem Hintergrund der bisher erfolgten perspektivischen Komplexitätsreduktionen in Bezug auf Binarität und Geschlechtergerechtigkeit in kindheitspädagogischen Studien (vgl. u. a. Herrmann/Rohrmann 2020; Smidt et al. 2020; Oppermann et al. 2020; Rohrmann/Andrä 2022) für eine verantwortliche Reflexion der eigenen Forschungsergebnisse sowie eine umfassend theoretisch gelagerte Diskussion, wie das erfolgen kann. Zudem ist eine inhaltlich-theoretische Reflexion des Mehrwertes des Sprechens über Intersektionalität und Diversität notwendig, damit einzelne Kategorien wie *Geschlecht* nicht dahinter verschwinden bzw. an Relevanz verlieren (Kasüschke 2022; Baader 2013; Kubandt 2024).⁹

5. Anregungen für eine reflexive Selbstvergewisserung kindheitspädagogischer Geschlechterperspektiven

Im Beitrag wurden u. a. zwei zentrale Kritikpunkte hinsichtlich des disziplinären Umgangs mit Geschlecht(erstudien) formuliert: So ist *erstens* zu konstatieren, dass die Berücksichtigung der eigenen Transferleistungen der empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund der jeweiligen bedienten Normen nicht genug in den Blick rücken und disziplinär zu wenig diskutiert werden. *Zweitens* erfolgt kein konsequenter Anschluss an bestehende Theorien und empirische Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Geschlechter- und Differenzforschung, wodurch Heteronormativitätskritik sowie ein methodisch-reflexiver Umgang mit Reifizierungen bis dato nicht konsequent genug umgesetzt werden. Dies ist sicherlich auch damit verbunden, dass der Kategorie *Geschlecht* in der Kindheitspädagogik sowohl ein »Sonderstatus« als auch eine »Querschnittsdimension« zugewiesen wird, was durch die Fokussierung auf Diversität, Heterogenität und Intersektionalität verstärkt wird (Kasüschke 2022; Baader 2013; Baader et al. 2021; Kubandt 2024). Folgt man den bisherigen Argumentationen, ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen, die eine kritische Kindheitspädagogik mit erkenntnistheoretischen Fragestellungen und Herausforderungen konfrontiert. Als eine zentrale erste Aufgabe im Sinne einer solchen kritischen Selbstvergewisserung als wissenschaftliche Teildisziplin, die sowohl theoretische als auch empirische Erkenntnisse produziert, wäre notwendig zu diskutieren, inwiefern die empirische Kindheitspädagogik zukünftig verantwortlich für die *Übersetzung der eigenen Erkenntnisse* im Sinne einer normenkritischen Positionierung ist. Die herausfordernde Aufgabe ist es dabei, nicht nur neue empirische Erkenntnisse über Ungleichheits- und Differenzkategorien als Forschende hervorzubringen, sondern in und durch die wissenschaftliche Praxis zu bearbeiten und somit das Wissenschafts- und Handlungsfeld der Kindheitspädagogik disziplinär wie professionell mitzugestalten (Schelle/Blatter 2023). Langfristiges Ziel könnte die

9 Siehe hierzu auch Baader i. d. B.

Arbeit an der Entwicklung einer nachhaltigen Wissenstransformationsstrategie sein. Erste Entwicklungen in diese Richtung sind bereits in Projekten bzw. konzeptionellen Ansätzen verankert (Garbade/Zehbe 2023; Garbade 2024; Cloos/Garbade 2025) und werden u.a. interdisziplinär mit einer Reflexiven Diversitätsforschung (Bühmann 2020) oder kindheitspädagogisch mit dem Begriff Diversitätsreflexivität verknüpft¹⁰ (Garbade 2024). Zum Einlösen eines reflexiven Zugangs der Forschung zu *Geschlecht* gehöre hierbei eine Vergewisserung eines diversitätsreflexiven Zugangs zum eigenen Gegenstand sowie eine kritische Prüfung, wie Ergebnisse in praktischen Handlungspraxen übersetzt werden (ebd.). Dies erfordert aber ein aktives Arbeiten an Wissenstransferstrategien unter Einbezug der Vereinfachungen und Entwicklung simpler Konzeptstrategien in Verbindung mit konkreten Umsetzungsideen. So stellen wir insbesondere in Bezug auf die Erkenntnisse einer Erforschung von *Geschlecht* in der Kindheitspädagogik heraus, dass das disziplinär und politisch hart umkämpfte Feld um eine weitere heikle Dimension ergänzt werden muss: Positionen für einen konstruktivistischen Geschlechterbegriff werden gerade im Sprechen über (Kindheits)Pädagogik umgedeutet für politische Perspektiven aus rechtsextremen Milieus und damit zweckentfremdet (u.a. Nentwig-Gesemann et al. 2015; Henninger et al. 2021). Unter diesen Umständen lässt sich erneut auf Optimierungs- und Anpassungsbedarfe in der Kindheitspädagogik hinsichtlich eines Rückgriffs auf theoretische und empirische Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung schließen.

Dementsprechend knüpft die zweite Aufgabe an: die fehlerhafte Umdeutung bzw. bewusste Zweckentfremdung der eigenen Erkenntnisse durch eine theoretisch fundierte Verortung der Geschlechterkategorie und empirische *Berücksichtigung von Erkenntnissen der Geschlechter- und Differenzforschung* zu erschweren. Hierin ist Heteronormativitätskritik sowie die Reflexion des Reifizierungsdilemmas methodisch und theoretisch bereits ausdifferenziert worden, sodass die Kindheitspädagogik von diesem interdisziplinären Bezug profitieren kann (Maier 2019). Diesbezüglich bedarf es einer konkreten Klärung des Verhältnisses zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechter- und Differenzforschung sowie dem Stellenwert der Bezugnahme auf deren wissenschaftliche Grundlagen (Baader et al. 2021). In einem ähnlichen Sinne ist auch eine anhaltende Verhältnisbestimmung zur Sozialpädagogik unter Berücksichtigung entsprechender Geschlechterdiskurse (Frauen*berufe, geistige Mütterlichkeit etc.) überfällig. Des Weiteren bedarf die Auseinandersetzung mit der Differenzlinie *Geschlecht* in der Kindheitspädagogik eine Nachbesserung im Hinblick auf Theoriediskussionen und -bildung. In diesem Zusammenhang könnte auch eine Auseinandersetzung mit der Frage nach theoretischen und empirischen Perspektiven jenseits normativer Anforderungen – also beispielsweise auch jenseits von einem ausschließlichen Fokus auf (Geschlechter)Gerechtigkeit – für eigenständige disziplinäre Positionen erhellend sein und unterkomplexen Betrachtungen entgegenstehen.

10 Kerle, Hartmann und Cloos (2023: 221) schlagen vor, über methodologische Annahmen Reflexivität in Forschungsprozessen einzubinden und diese »insbesondere als Werkzeug der Erkenntnisgenerierung« zu nutzen.

Literatur

- Baader, Meike S. (2013): »Diversity Education in der Erziehungswissenschaft. Diversity as a buzzword«, in: Katrin Hauenschild/Steffi Robak/Isabel Sievers (Hg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektive – Beispiele*, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 38–59.
- Baader, Meike S./Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (2021): *Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Bührmann, Andrea D. (2009): »Intersectionality – ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? Tendenzen, Herausforderungen und Perspektiven der Forschung über Intersektionalität«, in: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 1(2), S. 28–44.
- Bührmann, Andrea D. (2020): *Reflexive Diversitätsforschung*, Opladen: Barbara Budrich.
- Bührmann, Andrea D. (2022): »Wechselnde Verhältnisbestimmungen und ernsthafte Annäherungsversuche: Grundsätzliche Überlegungen zum ambivalenten Verhältnis von Diversität- und Intersektionalitätsforschung«, in: Astrid Biele Mefebu/Andrea D. Bührmann/Sabine Grenz (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 35–49.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): *Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter (2020): »Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld«, in: Peter Cloos/Barbara Lochner/Holger Schoneville (Hg.), *Soziale Arbeit als Projekt: Konturierung von Disziplin und Profession*, Wiesbaden: Springer VS, S. 159–170.
- Cloos, Peter/Garbade, Svenja (2025, i.E.): »Diversitätsreflexive Professionalisierung und hochschulische Qualifizierung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden«, in: Jens Kaiser-Kratzmann/Lars Burghardt/Andrea Eckhardt/Katrin Lattner/Susanne Viernickel (Hg.), *Aufwachsen von Kindern gestalten*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (2012) (Hg.): *Männer in Kitas*, Opladen: Barbara Budrich.
- De Gioia, Katey/Papic, Marina (2019): »Children and Families Outside the Mainstream. Ensuring inclusion for all«, in: Catherine Patterson/Laurie Kocher (Hg.), *Pedagogies für Children’s Perspectives*, London: Routledge, S. 51–66.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2010): »Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren: Ethnographie im Kindergarten«, in: Friederike Heinzel/Argyro Panagiotopoulou (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich: Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 78–92.
- Dörner, Olaf/Humrich, Merle (2011): »Auf der Suche nach dem Gegenstand – Gegenstand und Methode in der Erziehungswissenschaft«, in *Zeitschrift für qualitative Forschung (ZFQ)*, 12(2), S. 171–175.

- Focks, Petra (2016): *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*, Freiburg: Herder.
- Garbade, Svenja (2020a): »Genderkonstruktionen bei Fachkräften in der Krippe – methodische Konsequenzen für eine geschlechterreflexive Haltung in einem schwierigen Themenfeld«, in: Lotte Rose/Elke Schimpf (Hg.), *Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung: Methodologische Fragen, Forschungsfelder und empirische Erträge*, Opladen: Barbara Budrich, S. 263–277.
- Garbade, Svenja (2020b): »Interviews und Genderkonstruktionen: Rekapitulation zu Möglichkeiten und Grenzen eines empirischen Zugangs«, in: Melanie Kubandt/Julia Schütz (Hg.), *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 84–106.
- Garbade, Svenja (2021): »Geschlecht aus Perspektive frühpädagogischer Fachkräfte: Pädagogische Irrelevanzdemonstration. Konsequenzen für eine Inklusive Bildungsforschung« in: Carolon Bätge/Peter Cloos/Frauke Gerstenberg/Katharina Riechers (Hg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 235–252.
- Garbade, Svenja (2023): »Pädagogische Irrelevanzdemonstration als Professionalisierungsfolge der Bearbeitung von (Geschlechter-)Differenz«, in: Peter Cloos/Melanie Jester/Jens Kaiser-Kratzmann/Thilo Schmidt/Marc Schulz (Hg.), in: DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit. Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit: Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung, Weinheim: Beltz Juventa, S. 242–255.
- Garbade, Svenja (2024): »Die mobile Diversitätswerkstatt: Forschungsorientierte Lerngelegenheiten schaffen«, in: Katja Zehbe/Ina Kaul (Hg.): *Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu didaktischen Arrangements für die Lehrformate in kindheitspädagogischen Studiengängen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 202–220.
- Garbade, Svenja/Kerle, Anja (2021): »Klassismusreflexivität als Forschungsperspektive. Forschungsprogramm für die Kindheitspädagogik?«, in: *Forum Wissenschaft*, 38(4), S. 31–34.
- Garbade, Svenja/Zehbe, Katja (2023): »Diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation auf digitalen Plattformen zur Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Praxis«, in: Tamara Diederichs/Anna Katharina Desoye (Hg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 198–211.
- Heite, Catrin (2009): »Soziale Arbeit als Profession im Kontext geschlechterhierarchischer Positionierungen«, in: Edith Glaser/Sabine Andresen (Hg.), *Disziplinengeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 5*, Opladen: Barbara Budrich, S. 49–59.
- Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (Hg.) (2016): *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik: eine Einführung*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Henninger, Annette/Bergold-Caldwell, Denise/Grenz, Sabine/Grubner, Barbara/Krüger-Kirn, Helga/Mauerer, Susanne/Näser-Lather, Marion/Sandra Beau-fajß (2021): »Mobilisierungen gegen Feminismus und ›Gender‹. Erscheinungs-

- formen, Erklärungsansätze und Gegenstrategien«, in: *Gender*, Sonderheft 6, S. 9–24.
- Herrmann, Tim/Rohrmann, Teresa (2020): »Geschlechterbezogene Interaktionen in kindlichen Peergruppen«, in: *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 6 (2), S. 33–44.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017): »Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Einleitung«, in: Dies. (Hg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zur Adressierung der Bildungs-kindheit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 319–353.
- Kasüschke, Dagmar (2022): »Geschlecht als soziale Differenzlinie in der Pädagogik der frühen Kindheit. Überlegungen zu erziehungswissenschaftlich (un-)gelösten Fragen«, in: Steffen Geiger/Sabrina Dahlheimer/Maria Bader (Hg.), *Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik. Theoretische und empirische Beiträge*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 38–59.
- Kerle, Anja (2021): »Das positiv-blickende Selbst als Schauplatz der Armutsbearbeitung«, in: *Sozial Extra* 45, S. 192–195.
- Kerle, Anja/Hartmann, Magdalena/Cloos, Peter (2023): »Den Blick auf sich wenden – reflexives Forschen in der Kindheitspädagogik«, in: Lars Burghardt/Judith Durand/Svenja Peters/Regine Schelle/Katrin Wolstein (Hg.), *Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 210–226.
- Knapp, Gudrun-Axeli (1997): »Differenz und Dekonstruktion. Anmerkungen zum »Paradigmenwechsel« in der Frauenforschung«, in: Stefan Hradil (Hg.), *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften*, Frankfurt: Campus, S. 497–513.
- Kubandt, Melanie (2016): *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*, Opladen: Budrich.
- Kubandt, Melanie (2017): »Als GeschlechterforscherIn im frühpädagogischen Feld. Zwischen Subjektivität, (Re-)Konstruktion und Reifikation«, in: Ursula Stenger/Doris Edelmann/David Nolte/Marc Schulz (Hg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 271–285.
- Kubandt, Melanie (2019): »Normativität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Zum Potenzial rekonstruktiver Forschungszugänge zu Geschlecht im elementarpädagogischen Feld«, in: *der ZQF/Zeitschrift für Qualitative Forschung: Normativität in der qualitativen Forschung Schwerpunkt* 2/19, S. 287–303.
- Kubandt, Melanie (2022): »Geschlechterperspektiven (auch) jenseits von Intersektionalität und Machtkritik? Zum Potenzial einer deskriptiven Forschungshaltung in der Kindheitsforschung«, in: Raphael Bak/Claudia Machold (Hg.): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken*, Wiesbaden: Springer, S. 155–168.
- Kubandt, Melanie (2024): »Zwischen Querschnittsdimension und De-Thematisierung: Diversity und Gender im Rahmen fachschulischer Qualifizierungen«, in: Nina Gödert/Anke Karber (Hg.), *Wege zu einer Didaktik der Sozialpädagogik – Perspektiven für die berufliche Bildung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 113–127.
- Kuhn, Melanie (2013): *Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer.
- Kuhn, Melanie (2021): »Differenz als grundlegender Bezugspunkt Forschenden Lernens«, in: Barbara Lochner, B./Ina Kaul/Katja Gramelt (Hg.), *Didaktische Potenziale*

- qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre, Weinheim: Beltz Juventa, S. 56–70.
- Leinfellner, Stefanie/Thole, Friederike/Simon, Stephanie/Sehmer, Julian (Hg.) (2023): Bedingungen der Wissensproduktion. Qualifizierung, Selbstoptimierung und Prekarisierung in Wissenschaft und Hochschule, Opladen: Barbara Budrich.
- Leinius, Johanna/Mauer, Heike (2021): »Gratwanderungen zwischen Differenz und Gleichheit: Intersektionalität und Postkolonialität als Perspektiven der kritischen feministischen Forschung«, in: Heike Mauer/Johanna Leinius (Hg.), Intersektionalität und Postkolonialität. Kritische feministische Perspektiven auf Politik und Macht, Opladen: Barbara Budrich, S. 43–66.
- Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz: Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext, Wiesbaden: Springer.
- Maier, Maja S. (2019): »Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung? Ein Essay zu Verhältnisbestimmung und Forschungsprogrammatisierung«, in: Robert Baar/Jutta Hartmann/Marita Kampshoff (Hg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen, Opladen: Barbara Budrich, S. 15–29.
- Meseth, Wolfgang (2011): »Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen«, in: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), 12(2), S. 177–197.
- Meyer, Sarah (2018): Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse, Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Krähnert, Isabell/Hellbach, Felix (2015): »Der Umgang mit rechtsextremen Orientierungen aus der frühpädagogischen Perspektive«, in: Projekt Eltern stärken (Hg.), Eine Broschüre über Rechtsextremismus als Thema in der Kita, Berlin, S. 23–29.
- Oppermann, Elisa/Keller, Lena/Anders, Yvonne (2020): »Geschlechtsunterschiede in der kindlichen MINT-Lernmotivation: Forschungsbefunde zu bestehenden Unterschieden und Einflussfaktoren«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 15(1), S. 38–52.
- Prenzel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 4. Aufl., Wiesbaden: Springer.
- Rohrmann, Tim/Cremers, Michael/Krabel, Jens (2010): »Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte?«, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 41(2), S. 1–12.
- Rohrmann, Tim/Andrä, Markus (2022): »Berufswege von Männern in Kindertageseinrichtungen: Bedingungsfaktoren für Ausstieg und Verbleib im Arbeitsfeld«, in: Dörthe Weltzien/Klaus Fröhlich-Gildhoff (Hg.), Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, Freiburg: FEL, S. 5–22.
- Rose, Lotte (2012): »Wiederkehr von Yin und Yang? Versteckte Geschlechterpolarisierungen im Ruf nach mehr Männern in Erziehung und Bildung«, in: Betrifft Mädchen, 25(1), S. 10–15.

- Schelle, Regine/Blatter, Kristine (2023): »Qualitätsentwicklung durch Empirie? Eine kritische Reflexion des Wissenstransfers in der Frühen Bildung«, in: Regone Schelle/Kristine Blatter/Stefan Michl/Bernhard Kalicki (Hg.), *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 276–292.
- Smidt, Wilfried/Embacher, Eva-Maria/Kluczniok, Katharina (2020): Gleich oder anders? Geschlechtsspezifische Befunde zur kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten in Österreich«, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15(1), S. 21–37.
- Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (2016): »Einleitung«, in: Sandra Smykalla/Dagmar Vinz (Hg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*, 4. Aufl., Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 9–18.
- Tervooren, Anja (2019): »Geschlecht«, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 113–120.
- Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (2018) (Hg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*, Wiesbaden: Springer.
- Wagner, Petra (2017): »Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit jungen Kindern«, in: Ayça Polat (Hg.), *Migration und Soziale Arbeit*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 143–152.
- Walgenbach, Katharina (2012): »Gender als interdependente Kategorie«, in: Katharina Walgenbach, Gabriele Dietze/Lann Hornscheidt/Kerstin Palm (Hg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*, Opladen: Barbara Budrich, S. 23–64.
- Walgenbach, Katharina (2014): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Barbara Budrich.
- Thole, Werner/Rosbach, Hans Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolph (2008) (Hg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*, Opladen: Barbara Budrich.

