



Fallarchiv
Kindheitspädagogische
Forschung

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst, Sabine Bollig,
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann & Marc Schulz

Jahrgang 4 (2021)

Heft 1 – Schwerpunkt: Diskursanalyse

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst,
Sandra Koch, Marion Ott & Marc Schulz

Beitrag 4: Konstruktionen vergeschlechtlicher
Professionalität in Diskussionen elementarpädagogischer
Fachkräfte – eine Analyseheuristik

Schwerpunkt: Diskursanalyse

Herausgegeben von
Stefanie Bischoff-Pabst, Sandra Koch, Marion Ott & Marc Schulz

Inhaltsverzeichnis

1. Editorial: Grundzüge erziehungswissenschaftlicher Diskursanalysen
STEFANIE BISCHOFF-PABST, SANDRA KOCH, MARION OTT & MARC SCHULZ
2. Der Ordnung institutioneller Kindheit im bildungspolitischen Sprechen
auf die Spur kommen – Diskursanalyse als Werkzeugkiste
JULIA SEYSS-INQUART
3. Bedingungen der Möglichkeit von Bildung: Zur Vervielfältigung
von Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit
SANDRA KOCH
4. Konstruktionen vergeschlechtlichter Professionalität in Diskussionen
elementarpädagogischer Fachkräfte – eine Analyseheuristik
SUSANN FEGTER & KIM-PATRICK SABLA-DIMITROV
5. Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen
SARAH MEYER

Konstruktionen vergeschlechtlicher Professionalität in Diskussionen elementarpädagogischer Fachkräfte – eine Analyseheuristik

SUSANN FEGTER & KIM-PATRICK SABLA-DIMITROV¹

Teil I: Kontextinformation: Die Forderung ‚Mehr Männer in KiTas‘ als Hinweis auf gegenwärtige Neuordnungen elementarpädagogischer Berufe als *gendered professions*

Seit Beginn der 2000er Jahre rückte – im Zusammenhang mit neuen Bildungs- und Wohlfahrtspolitiken – auch im deutschsprachigen Raum die zahlenmäßige Unterrepräsentanz von Männern im Feld der Elementarpädagogik in den Fokus der medialen und fachöffentlichen Berichterstattung (vgl. Fegter/Saborowski 2020, S. 2). Die Thematisierungen stellten dabei Zusammenhänge mit der Qualität Früher Bildung, dem Fachkräftemangel, aber auch mit Gleichstellungsfragen her (vgl. Rose/Stibane 2013; Fegter 2013). Um die Anzahl männlicher Fachkräfte systematisch zu erhöhen, wurden in den darauffolgenden Jahren eine Reihe bundesweiter politischer Förderprogramme initiiert (vgl. zwischen 2011 und 2020 die BMFSFJ-Programme „MEHR Männer in Kitas!“, „Chance Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas“, „Neue Wege für Jungs/Boys’ Day“). Deren Zielsetzungen bestanden nach Angaben des verantwortlichen Bundesministeriums darin, „das Interesse von Jungen und Männern am Beruf des Erziehers zu wecken und Männer bei der Entscheidung zu unterstützen, den Erzieherberuf zu wählen“ (BMFSFJ 2011, o. S.).

Eine derartige Verknüpfung von Geschlecht und (elementar-)pädagogischer Professionalität ist nun nicht neu, sondern reiht sich ein in eine lange Historie vergeschlechtlicher Wissensordnungen zu pädagogischen Berufsfeldern, die zahlreiche Arbeiten der erziehungswissenschaftlichen Professions- und Geschlechterforschung nachzeichnen (vgl. Rabe-Kleberg 1996, 1999; Rendtorff 2006; Maurer 2010; Heite 2008, 2011; Sabla/Rhode 2014). Besonders eindrücklich zeigt sich das am Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ (vgl. Schrader-Breyman 1930, S. 25), das Mitte des 19. Jahrhunderts aufkam und mit der Überzeugung verbunden war, Frauen sollten die ihnen aufgrund ihres weiblichen Geschlechts eigenen Fähigkeiten nicht nur für ihre Familie, sondern in sozialen, pflegerischen und pädagogischen Berufen zum Wohle der Allgemeinheit einsetzen. In speziellen Berufsschulen sollten die (bürgerlichen) Frauen professionalisiert, also für berufliche Tätigkeiten in den dazu passenden sozialen Berufsfeldern ausgebildet werden. So wurde die Kategorie Geschlecht unmittelbar mit einer spezifischen Professionalität und Professionalisierungsprozessen verknüpft und zu einem integralen Bestandteil der darauf bezogenen Wissensordnungen (vgl. Fegter/Saborowski 2020, S. 4). In Anbetracht der historischen Kontinuität und Durchsetzungskraft dieser Verknüpfung von Konstruktionen von Geschlecht und (elementar-)pädago-

¹ Wir danken Miriam Kost, die zur Zusammenstellung des Artikels und zu den Analysen maßgeblich beigetragen hat.

gischer Professionalität lassen sich soziale und (elementar-)pädagogische Berufe als *gendered professions* (vgl. Engelfried et al. 2010) beschreiben (vgl. Fegter/Saborowski 2020, S. 7).

Professions-, geschlechter- und diskurstheoretisch informiert haben wir die gegenwärtige fachöffentliche und politische Debatte als Anzeichen möglicher Neuordnungen dieses diskursiven und historisch konstitutiven Zusammenhangs aufgefasst. Die daran anschließende empirische Frage lautete, wie diese (Neu-)Ordnungen (gegebenenfalls) vonstattengehen und wie sie historische Wissensordnungen dabei aktualisieren oder transformieren (vgl. ebd.). In unseren durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekten NeO² und ProDisG³ haben wir dazu diskursanalytisch die gegenwärtigen diskursiven Verknüpfungen von Geschlecht und Professionalität im Sprechen professioneller Fachkräfte über ihren Beruf untersucht und rekonstruiert. Dabei waren beide Studien als Verbundprojekte der Technischen Universität Berlin und der Universität Vechta angelegt, um auf diese Weise kontrastierend den frühkindlichen Bildungsbereich (KiTas) und das Berufsfeld der sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) in den Blick zu nehmen. Im Gegensatz zu ersten vorliegenden Studien, die sich mit dem Diskurs um „Mehr Männer in KiTas“ beschäftigten und ihre Analysen auf bildungspolitische und mediale Dokumente richteten (bspw. Rose 2012; Diewald 2018), setzten unsere Projekte auf Ebene der pädagogischen Fachkräfte selbst an und nahmen Material aus Gruppendiskussionen in den Blick. Dementsprechend lautete die Fragestellung, wie elementar-/sozialpädagogische Fachkräfte an der Reproduktion und/oder einer Transformation der Verbindung von pädagogischer Professionalität und Geschlecht beteiligt sind (vgl. Fegter/Saborowski 2020, S. 12). Auf diese Weise sollte empirisch gestütztes Wissen dazu produziert werden, wie die aktuelle Diskussion um eine Erhöhung des Männeranteils in der Elementarpädagogik und in der Sozialen Arbeit nicht nur politisch und medial, sondern auch auf der Ebene der Professionellen selbst geführt wird, welche Positionen sie hierbei einnehmen, welche fachlichen Tätigkeiten, Fähigkeiten, Aufgaben oder Herausforderungen sie dabei *auf welche Weise* mit Geschlecht verbinden und wie sie so daran beteiligt sind, ihre jeweiligen Berufsfelder als *gendered professions* hervorzubringen und zu transformieren.

Lesehinweise

Im folgenden Beitrag werden wir die gegenstandsbezogene Heuristik vorstellen, die im Projekt NeO entwickelt wurde und die sowohl professions-, diskurs- als auch geschlechtertheoretische Ansätze verbindet, um Professionalität als diskursive und vergeschlechtlichte Konstruktion zu analysieren. In Teil II stellen wir zunächst drei Materialauszüge vor, anhand derer wir dann im anschließenden Teil III unsere Heuristik exemplarisch nutzen. Zudem haben wir im Fortsetzungsprojekt ProDisG eine diskursanalytische Heuristik speziell zur Auswertung von Material aus Gruppendiskussionen entwickelt. Neben den gegenstandsbezogenen Erkenntnissen wollten wir damit einen Beitrag zur diskursanalytischen Methodenentwicklung mit Blick auf Materialsorten leisten. Auf die entsprechenden Überlegungen werden wir im letzten Teil eingehen und sie ebenfalls auf Materialauszüge beziehen.

-
- 2 (Neu)Ordnungen von Professionalität und Geschlecht. Diskursanalytische Untersuchung der Äußerungen von Fachkräften in kontrastiver Perspektive, gefördert von der DFG, Projektlaufzeit 2016 bis 2018. Wissenschaftliche Leitung: Susann Fegter und Kim-Patrick Sabla-Dimitrov.
 - 3 Professionalität im Fokus diskursanalytischer Auswertung von Gruppendiskussionen – Familialisierung als Moment differenter Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität unter situativen und übersituativen Bedingungen der Äußerung, gefördert von der DFG, Projektlaufzeit 2018 bis 2020. Wissenschaftliche Leitung: Susann Fegter und Kim-Patrick Sabla-Dimitrov.

Angaben zu den Autor*innen

Susann Fegter ist Professorin und Leiterin des Fachgebiets der Allgemeinen und Historischen Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Technik, Gender und Arbeitswelt an der Technischen Universität Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der international-vergleichenden Kindheits- und Jugendforschung, der Pädagogischen Professionsforschung, der empirischen Bildungsforschung zu Geschlecht und Differenz, sowie der Diskursanalyse und qualitativen Forschungsmethoden.

Kim-Patrick Sabla-Dimitrov ist Professor und Leiter des Arbeitsbereichs der Sozialpädagogischen Familienwissenschaften an der Universität Vechta. Er beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Themen der sozialpädagogischen Familienforschung, mit Geschlechterverhältnissen und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit.

Zentrale Publikationen

- Fegter, Susann/Saborowski, Maxine (2021, i. E.): Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen. In: Fischer, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (Hrsg.): ‚Theoretische Empirie‘ – Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Wittenberger Gespräche VII: Halle-Wittenberg.
- Fegter, Susann/Sabla, Kim-Patrick (2020): Professionalität und Geschlecht als diskursive Konstruktionen und Äußerungen (sozial)pädagogischer Fachkräfte – theoretische und methodologische Überlegungen im Kontext rekonstruktiver Professionsforschung. In: Rose, Lotte/Schimpf, Elke (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 151–164.
- Fegter, Susann/Geipel, Karen/Hontschik, Anna/Kleiner, Bettina/Rothe, Daniela/Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Maxine (2020): Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 83–97.
- Fegter, Susann/Hontschik, Anna/Kadar, Eszter/Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Maxine (2019): Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams. In: Baar, Robert/Kampshoff, Marita/Hartmann, Jutta (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Band 15. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 135–152.
- Fegter, Susann/Hontschik, Anna/Kadar, Eszter/Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Maxine (2019): (Neu-) Ordnungen pädagogischer Professionalität und Geschlecht im Sprechen von Fachkräften im Kontext der aktuellen Forderung nach „Mehr Männern“ in Erziehungs- und Bildungsberufen. In: ‚Neue Praxis‘. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 25, H. 3, S. 274–286.

Teil II: Datenmaterial

Während des Forschungsprojektes NeO wurden je fünf Gruppendiskussionen mit pädagogischen Teams aus Kindertagesstätten sowie mit Teams der sozialpädagogischen Familienhilfe durchgeführt, jeweils zur Hälfte in Berlin und Niedersachsen. Die folgenden drei Materialsequenzen sind Auszüge aus den transkribierten Diskussionen der elementarpädagogischen Fachkräfte und eignen sich in besonderer Weise, um an ihnen unseren heuristischen Zugang nachzuzeichnen. Die Gruppen wurden bei der Erhebung mittels diverser Stimuli methodisch angeregt, über ihren Alltag, ihr berufliches Handeln und ihre Herausforderungen zu diskutieren, unter anderem im Zusammenhang mit der Forderung einer Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte. Um den Datenschutz für die an den Gruppendiskussionen beteiligten Fachkräfte zu gewährleisten, wurden sämtliche Eigennamen bei der anschließenden Transkription der Diskussionen anonymisiert.

Auszug I aus dem Transkript der Gruppendiskussion K2

Lesehinweis: Diese Sequenz setzt ein, kurz nachdem vonseiten der Interviewerin die Frage aufgeworfen wurde, ob die Fachkräfte Verbindungen zwischen den im ersten Teil der Gruppendiskussion diskutierten Veränderungen ihres des Handlungsfeldes und der Forderung nach mehr Männern in KiTas sehen würden.

- 1570 P2: //Also wir haben ja darüber diskutiert//, dass Kindheit sich verändert hat, dass sie
 1571 weniger Ideen haben, dass sie mehr angeleitet werden müssen, dass //sie//
 1572 #00:53:45-2#
 1573
 1574 P3: //Mhm (bejahend)// #00:53:45-3#
 1575
 1576 P2: / so mehr Struktur brauchen, dass sie auf Bindung aus sind, dass oftmals ihnen die
 1577 //Bindung// #00:53:52-2#
 1578
 1579 P3: //Mhm (bejahend)// #00:53:52-4#
 1580
 1581 P2: / fehlt und darüber haben wir ja zu Anfang diskutiert. #00:53:56-3#
 1582
 1583 P3: Ja. #00:53:57-2#
 1584
 1585 P2: Würde es sich verändern, wenn Männer hier wären? #00:54:01-0#
 1586
 1587 P3: Mhm, das kann ich schlecht sagen, ich weiß nicht, aber ich würde es auch nicht ganz
 1588 klar verneinen, weil ich glaube schon, dass das gleiche Geschlecht einen vielleicht
 1589 dann doch manchmal anzieht oder dadurch, dass die Familiensituation so ist, wie sie
 1590 ist, ein Mann, wenn ich ein Kind, ich denke gerade so an frühere Familien, die wir
 1591 hatten, wo ich dachte 'Ja, das war genau richtig, dass mein männlicher Kollege dann
 1592 da war und die immer wieder IHN gesucht haben, ich weiß nur nicht, ob es was mit
 1593 der Charaktereigenschaft hatte vom Typ her oder ob es wirklich auch das gleiche
 1594 Geschlecht war. #00:54:39-8#

- 1595
 1596 P2: Mhm (bejahend). #00:54:40-2#
 1597
 1598 P3: Das würde ich jetzt aber auch gar nicht ganz abstreiten, weil ich glaube //schon//
 1599 #00:54:44-2#
 1600
 1601 P4: //Ist für mich// #00:54:44-2#
 1602
 1603 P3: / dass da irgendwo eine Verbindung ist, die ich diesem Kind nicht hätte so geben
 1604 können. #00:54:50-7#

Auszug II aus dem Transkript der Gruppendiskussion K2

Lesehinweis: Der folgende Auszug schließt an eine Passage an, in der sich die Diskussionsteilnehmer*innen über männliche Mitarbeiter ausgetauscht haben, die in der Vergangenheit bereits in der Einrichtung tätig waren.

- 1136 P1: Also ich weiß, dass die Jungs sehr positiv auf [Name eines ehemaligen Mitarbeiters 4]
 1137 reagiert haben, weil die wirklich, du hast das glaube ich gerade gesagt,
 1138 die sich nochmal anders //identifizieren// #00:41:23-3#
 1139
 1140 P4: //identifizieren.// #00:41:23-5#
 (...)

 1155 P1: Also die Kinder haben sich gefreut, nochmal so einen männlichen Ansprechpartner zu
 1156 haben, auch in [Name eines ehemaligen Mitarbeiters 3], anders kann ich es nicht
 1157 benennen so. #00:42:01-0#
 1158
 1159 P4: Also so haben wir es im Wald auch //erlebt,// #00:42:03-4#
 1160
 1161 P1: //Ja, mhm (bejahend).// #00:42:03-8#
 1162
 1163 P4: / die Buftis, die wir hatten, / #00:42:05-3#
 1164
 1165 P1: Ja. #00:42:05-7#
 1166
 1167 P4: / die waren bei den Jungs, die sind stark und die machen das mit uns und / #00:42:13-4#
 1168
 1169 P3: Ja, und auch aus Familien, wo es keinen Vater //gibt// #00:42:17-5#
 1170
 1171 P4: //Da gibt// #00:42:17-5#
 1172
 1173 P3: / zum Beispiel, ne? Die haben, das weiß ich so bei [Name eines ehemaligen
 1174 Mitarbeiters 2] auch, gab es auch ganz speziell Kinder, die auf ihn abgefahren sind,
 1175 die ihn gesucht haben, die ganz NAH auch bei ihm waren, auch Körperkontakt

- 1176 gesucht haben und da sind die Kollegen, die männlichen KolleGEN, ja, dann
 1177 manchmal auch im Zwiespalt, ne? Also ich weiß zum Beispiel so Aufgaben wie
 1178 wickeln und so, war ja [Name eines ehemaligen Mitarbeiters 2] irgendwann auch so
 1189 nicht mehr, wo er dann sagte, dass, weil er Angst hatte davor, dass ihm irgendwann
 1180 mal was daraus/ #00:42:49-5#
 1181
 1182 P4: Gesagt wird? #00:42:50-6#
 1183
 1184 P3: Ja, genau. #00:42:52-4#

Auszug III aus dem Transkript der Gruppendiskussion K5

Lesehinweis: Die nachfolgende Sequenz schließt an eine Diskussion darüber an, inwiefern an männliche Mitarbeiter, die in die Einrichtung kommen, bestimmte Erwartungen von ‚Männlichkeit‘ gestellt werden, die diese mitunter gar nicht erfüllen würden. Eine These lautete, dass solche Erwartungen zum Beispiel von den Eltern der Kinder kämen.

- 2242 P1://Aber wir erwarten auch von denen,// dass die ein bisschen männlich
 2243 werden und gehen/ in andere Rolle gehen wenn wir einen Tisch
 2244 //runtertragen wollen, dann// #01:09:12-4#
 2245
 2246 P2://(?)// #01:09:12-4#
 2247
 2248 P1:/ dann wenn wir sagen, //dass die Männer das machen sollten, weißt du, was
 2249 ich meine?// #01:09:16-5#
 2250
 2251 P4://Ja, ich weiß schon, was [P1] meint, doch, so bin ich auch manchmal, ich
 2252 aber, mhm (bejahend).// #01:09:18-2#
 2253
 2254 P5://Nee, ich sage dann aber immer „Nee// frag die Jungs nicht“ //weil//
 2255 #01:09:20-2#
 2256
 2257 P4://Ja, genau.// #01:09:20-1#
 2258
 2259 P5:/ das haben wir a) vorher auch viele Jahre vorher alleine gemacht /
 2260 #01:09:22-9#
 2261
 2262 P1://Mhm (bejahend).// #01:09:23-1#
 2263
 2264 P5:b) finde ich das //diskriminierend den Jungs gegenüber.// #01:09:26-0#
 2265
 2266 P1://Die sind genauso wie, genau, dafür// #01:09:26-6#
 2267
 2268 P3://Finde ich auch.// #01:09:26-4#
 2269

- 2270 P1:// erwartet //man wieder andere Männlichkeit, genau meine ich.// #01:09:29-#9
 2271
 2272 P5://und c) hocken die dann auch beim Betriebsrat und sagen „Äh, die sagen
 2273 immer, ich soll alles machen.“ // #01:09:32-3#
 2274
 2275 P4://Ich entschuldige mich manchmal, wenn ich mal was Schweres tragen
 2276 muss.// #01:09:31-6#
 2277
 2278 P2://Aber ich bin doch in dem Falle auch (?)// #01:09:34-4#
 2279
 2280 P5://Das ist dann voll die falsche Richtung.// #01:09:34-9#
 2281
 2282 P1://Deswegen, also wenn er auch wickeln kann, dann kann / muss der auch
 2283 nicht unbedingt Tische runtertragen, ja? //Weil dann ist das meine Kollegen.//
 2284 #01:09:40-9#
 2285
 2286 P4://Also ich habe mich auch schon mal dabei ertappt// möchte ich nur sagen,
 2287 //zu sagen// #01:09:42-7#
 2288
 2289 P3://Ja.// #01:09:42-6#
 2290
 2291 P4:// „Mensch, guck mal //hier// #01:09:43-8#
 2292
 2293 P5://Ist// nicht gut. #01:09:44-0#
 2294
 2295 P1://Schön //reflektiert.// #01:09:45-1#
 2296
 2297 P4://Ja, aber// habe ich trotzdem gemacht, habe ich auch //mal gesagt „Das ist
 2298 Männersache“// #01:09:47-7#
 2299
 2300 P5://Ja, aber was, wenn er// es im Rücken kriegt und dann //steht da der Personalrat
 2301 und sagt „Ja, meine Kolleginnen wollen immer, [...] / dass ich das runtertrage. #01:09:52-9#

Teil III: Analyse des Datenmaterials und methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung unserer Forschungsfrage wurde in den Projekten eine gegenstandsbezogene Heuristik entwickelt, die diskurs-, professions- und geschlechtertheoretisch informiert ist und die es ermöglicht, die aktuellen Thematisierungen und In-Beziehung-Setzungen von professionellem Handeln und Geschlecht empirisch zu untersuchen.

In den folgenden Abschnitten zeigen wir, wie das in Gruppendiskussionen erzeugte Sprechen pädagogischer Fachkräfte über ihren beruflichen Alltag theoretisch konzeptualisiert und der analytische Gegenstand der Untersuchung konkretisiert wurde:

- Im ersten Kapitel gehen wir darauf ein, wie wir diskurstheoretisch an die rekonstruktive Professionsforschung und ihre Prämissen anschließen und das Sprechen der Fachkräfte über berufliche Alltagsaktivitäten als *diskursive* Konstruktion untersuchen, die spezifische Wissensordnungen zu pädagogischer Professionalität hervorbringt.
- Im zweiten Kapitel beschreiben wir, wie wir Geschlecht als ein mögliches konstitutives Element von Professionalität theoretisieren und in unsere Analysen einbeziehen.
- Im dritten Kapitel wird es schließlich um die Bedingungen gehen, die Äußerungen in Gruppendiskussionen spezifisch kennzeichnen und die wir anhand einer Reihe von Aufmerksamkeits-ebenen systematisch in die Analyse einbeziehen.

1. Diskursive Konstruktion von Professionalität im Sprechen über berufliches Handeln

1.1 Anschlüsse an die rekonstruktive Professionsforschung

Im Feld der Professionsforschung lassen sich grob zwei Verständnisweisen von Professionalität unterscheiden: Der eine Ansatz begreift Professionalität normativ und trifft anhand von Merkmalen Aussagen über den Professionalisierungsgrad oder über Möglichkeiten der Professionalisierung bestimmter Berufe und Berufsfelder. Demgegenüber geht der andere Ansatz von der „Mikroebene des pädagogischen Alltags“ (Kuhn 2019, S. 376) aus und geht der Frage nach, wie berufliches Handeln in den konkreten Handlungsvollzügen hergestellt wird. Dieser Perspektivwechsel weg von der Professionstheorie hin zu Theorien professionellen Handelns wird als „praxeologische Wende“ (Dewe/Otto 2011, S. 1400) der Professionsforschung bezeichnet und übt nicht zuletzt Kritik an der „Normierung und Idealisierung professionellen Handelns“ (Fegter/Saborowski 2021, S. 10). Diese Art von Zugängen, die empirisch am praktischen Alltagshandeln ansetzen, zählen zum Feld der rekonstruktiven Professionsforschung (vgl. Dewe et al. 1992; Cloos 2008). Professionalität bezeichnet zwar in beiden Fällen eine Qualität beruflichen Handelns, während diese Qualität aber im ersten Fall an externen, allgemeinen Kriterien von Professionalität bemessen wird, verfolgt der zweite Ansatz gerade nicht das Ziel, berufliche Tätigkeiten unter Hinzuziehung eines allgemeingültigen Referenzrahmens einheitlich zu bewerten. Dem liegt zum einen die Annahme zugrunde, dass es spezifische Strukturmerkmale sind, die einzelne pädagogische Berufsfelder kennzeichnen und von denen abhängt, was Professionalität für einen konkreten Beruf oder ein Berufsfeld bedeutet. Zum anderen wird angenommen, dass sich diese Strukturmerkmale im alltäglichen beruflichen Handeln zeigen. Ziel rekonstruktiver Ansätze der Professionsforschung ist es dementsprechend, diese für einen Beruf charakteristischen Strukturen – die Binnenlogiken des professionellen Handelns – empirisch im Vollzug des beruflichen Alltagshandelns zu beobachten und zu

rekonstruieren. Dazu nehmen sie in den Blick, wie darin Strukturmerkmale wie beispielsweise Kernaktivitäten, Normen, aber auch konstitutive Dilemmata, Herausforderungen, Paradoxien und Strategien der legitimen Bewältigung konstruiert und professionelles Handeln in einem konkreten Feld auf diese Weise praktisch hervorgebracht wird (vgl. Schütze 2000; Kuhn 2013).

1.2 Praxeologisch-diskursanalytische Lesart

Eine rekonstruktive Ausrichtung, die empirisch auf der Ebene des pädagogischen Alltags ansetzt und mikroanalytisch untersucht, wie professionelles Handeln im Vollzug hervorgebracht wird, findet sich primär in interaktionistisch (vgl. Schütze 2000) oder performativitätstheoretisch (vgl. Cloos 2008; Kuhn 2013) ausgerichteten Studien. Als anschlussfähig erweist sich dieser Ansatz aber auch bezogen auf eine praxeologische Lesart der Diskurstheorie Michel Foucaults (vgl. Wrana 2015a). Der Diskursbegriff bezieht sich in dieser Lesart nicht auf ein Verständnis von Diskursen als diskursive Formationen im Sinne empirisch isolierbarer Objekte, die jeweils aus einer Menge von Aussagen bestehen (vgl. Fegter et al. 2015, S. 13). Vielmehr wird Diskurs als Praxis, als Diskursivität verstanden (vgl. Wrana 2015a). Zum Gegenstand der Analyse wird, „wie soziale Ordnungen, kulturelle Hegemonien, wie Macht-Wissens-Systeme in konkreten, lokal situierten diskursiven Praktiken produziert werden“ (vgl. Fegter et al. 2015, S. 14).

Ihre Bezugspunkte findet diese Lesart u. a. in methodologischen Hinweisen der *Archäologie des Wissens* (Foucault 1981): Nach Foucault sind Diskurse als „Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (ebd., S. 74). Ihre Funktion – führt Foucault weiter aus – bestehe in der „Herstellung von Beziehungen, die die diskursive Praxis selbst charakterisiert“ (ebd., S. 70). Bei der Modellierung unserer Analyseeinheiten haben wir an diese praxeologischen Überlegungen angeschlossen und Äußerungen als Ereignisse diskursiver Praxis gefasst, mit denen sich ‚in situ‘ diskursive Konstruktionen von Gegenständen des Wissens vollziehen. Äußerungen sind in dieser Perspektive keinen sprechenden Akteur*innen personalisierend zuzuschreiben, sondern Ausdruck diskursiver Praxis, die als solche „individuelle Werke“ (ebd., S. 199) durchkreuzt. Äußerungen sind des Weiteren als „Monumente“ (ebd., S. 15) diskursiver Praxis zu verstehen: Sie dokumentieren keinen Diskurs oder stehen für etwas, sondern sie sind das diskursive Ereignis, mit dem sich die diskursive Praxis vollzieht. Dieser Vollzug geschieht als ein „In-Beziehung-Setzen“ (ebd., S. 80), z. B. von Gegenstandsfeldern, Begriffen, Äußerungsmodalitäten und Strategien und wie Foucault ausführt, sind diese Beziehungen „nicht ‚wirklich‘ gegeben noch im Vorhinein konstituiert [...], und wenn er [der Diskurs] eine Einheit hat [...], dann liegt das daran, daß er jenes Bündel von Beziehungen auf konstante Weise anwendet“ (ebd., S. 80; vgl. dazu Fegter 2012, S. 73 ff.). Angesprochen ist damit dass Äußerungen als Ereignisse diskursiver Praxis stets im Kontext anderer diskursiver Ereignisse stehen und auf diese bezogen sind. Wrana diskutiert in diesem Zusammenhang das Prinzip der verschiebenden Wiederholung (Iterabilität), das eine Wiederholung weder als existierende Regel noch als Routine fasst, sondern als eine iterativ-transformierende Beziehung (vgl. Wrana 2015a; Wrana 2015b).

Für unsere Studie haben wir vor dem Hintergrund dieser praxeologischen Ansätze in der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung Äußerungen als Monumente diskursiver Praxis definiert, mit denen sich lokal situierte diskursive Konstruktionen – z. B. professionellen Handelns – vollziehen und mit denen sich zugleich historische und zeitgenössische Wissensordnungen aktualisieren und verschieben. Diese historischen und zeitgenössischen Wissensordnungen existieren nun ihrerseits ebenfalls jeweils nur als situierte Praxen. Analytisch-empirisch geht es daher um die Frage, wie historisch oder zeitgenössisch verschiedene diskursive Praxen im Verhältnis zueinanderstehen und wie Bestandteile einer diskursiven Praxis – z. B. spezifische Verknüpfungen von Mütterlichkeit und pädagogischer Eignung – in neuen diskursiven Zusammenhängen auftauchen und mit welchen weiteren Bedingungen der Äußerung sie wie

verknüpft werden. Da das Konzept der Bedingungen in unseren Überlegungen zur diskurstheoretischen Auswertung von Gruppendiskussionen eine zentrale Rolle spielt, werden wir darauf in Kapitel 3.2 noch einmal gesondert eingehen.

Bezogen auf unseren professionstheoretischen Gegenstand haben wir mit dieser praxeologischen Lesart des Diskursbegriffs an die unter 1.1 skizzierte Perspektive der rekonstruktiven Professionsforschung angeschlossen und den analytischen Gegenstand entsprechend diskursanalytisch re-formuliert (vgl. Fegter/Saborowski 2021, S. 10). Statt auf der Ebene des praktischen beruflichen Handelns – wie es die interaktionistische Professionsforschung vornimmt – setzen wir auf der Ebene des Sprechens *über* berufliches Handeln an und nehmen die Äußerungen als *diskursive* Praxis in den Blick. Die analytische Frage richtet sich darauf, wie professionelles Handeln als Gegenstand des Wissens diskursiv hervorgebracht wird, d. h. wie berufliche Kernaktivitäten, praktische Handlungsprobleme, Herausforderungen und legitime Handlungsstrategien in Äußerungen konstruiert werden. Der analytische Blick richtet sich dann nicht auf die Bedingungen der Herstellung von professionellem Handeln oder einem professionellen Habitus im praktischen Vollzug von *Handlungen im* beruflichen Alltag, sondern auf die Bedingungen der Herstellung von professionellem Handeln als Gegenstand des Wissens im praktischen Vollzug von *Äußerungen über* beruflichen Alltag.

Auf diese Weise haben wir folgendes untersucht:

1. Wie vollziehen sich in der diskursiven Praxis des In-Beziehung-Setzens – von z. B. Gegenstandsfeldern, Begriffen und Subjektpositionen – Konstruktionen elementarpädagogisch professionellen Handelns?
2. Wie schreiben sich Konstruktionen von Geschlecht und/oder andere Differenz(ierung)en in diese diskursiven Konstruktionen professionellen Handelns ein?
3. Wie verhält sich die jeweilige diskursive Praxis genealogisch im Kontext historischer Wissensformationen, d. h. als Bestandteil einer sich permanent iterativ reproduzierenden, verschiebenden und/oder transformierenden Wissensordnung elementarpädagogisch professionellen Handelns (vgl. hierzu ausführlicher Fegter & Saborowski 2021)?

Dies ermöglicht uns, empirisch zu untersuchen, wie elementarpädagogische Fachkräfte im Sprechen über ihren Beruf daran beteiligt sind, professionelles Handeln als Gegenstand des Wissens diskursiv herzustellen und welche Transformationen, (Dis)Kontinuitäten und (Neu-)Ordnungen im Zusammenhang elementarpädagogischer Professionalität und Geschlecht dabei entstehen.

1.3 Beispiel für die Analyse professionellen Handelns als diskursive Konstruktion

Dieses grundlegende diskurs- und professionstheoretische Vorgehen der Analyse veranschaulichen wir an einem Auszug aus dem Material:

- 1570 P2: //Also wir haben ja darüber diskutiert//, dass Kindheit sich verändert hat, dass sie
 1571 weniger Ideen haben, dass sie mehr angeleitet werden müssen, dass //sie//
 1572 #00:53:45-2#
 1573
 1574 P3: //Mhm (bejahend)// #00:53:45-3#
 1575
 1576 P2: / so mehr Struktur brauchen, dass sie auf Bindung aus sind, dass oftmals ihnen die
 1577 //Bindung// #00:53:52-2#

1578

1579 P3: //Mhm (bejahend).// #00:53:52-4#

1580

1581 P2: / fehlt und darüber haben wir ja zu Anfang diskutiert. #00:53:56-3#

1582

1583 P3: Ja. #00:53:57-2#

(Auszug I aus der Gruppendiskussion K2)

An dieser Stelle schließt P2 explizit an eine vorausgegangene Diskussion an und listet eine Reihe von Thesen auf, die dadurch zum Ausgangspunkt der weiteren Debatte werden. Mit der These, dass sich Kindheit „verändert“ habe, wird Kindheit zum einen als grundsätzlich wandelbar charakterisiert und ihre gegenwärtige Konstitution zum anderen als eine markiert, die sich in Folge eines Veränderungsprozesses von früheren Erscheinungsformen unterscheidet. Obwohl es nicht ausdrücklich benannt wird, scheint sich die daran anschließende Äußerung, dass „sie“ weniger Ideen hätten, auf die Kinder zu beziehen, die so als homogene Gruppe konstruiert werden. Dabei verweist die Formulierung, diese hätten „weniger“ Ideen, auf eine negative Veränderung, da implizit auf einen Zustand und Zeitpunkt referiert wird, zu dem sie schon einmal *mehr* Ideen hatten. Vor dem Hintergrund, dass Ideenreichtum im pädagogischen Diskurs positiv besetzt ist, wird die Veränderung der Kindheit als eine auch normativ negative Entwicklung beschrieben, als ein Verschlechterungsprozess, der mit einem Verlust und damit letztendlich mit einem Defizit gegenüber früheren Kindheiten verbunden ist. Im Anschluss daran wird eine weitere Perspektive aufgemacht, die die diagnostizierte Veränderung mit einem gestiegenen Bedarf der jetzigen Kinder nach Anleitung und Strukturierung verknüpft, sie als unselbstständiger charakterisiert und ihnen einen erhöhten Unterstützungsbedarf zuschreibt. Auf diese Weise wird eine Anforderung an professionelles Handeln konstruiert, die darin besteht, auf die entstandenen Defizite der Kinder zu reagieren und den Bedarfen, die sich aus diesen behaupteten Defiziten ergeben, mit entsprechenden Angeboten zu begegnen.

Im weiteren Verlauf wird betont, die Kinder seien „auf Bindung aus“, was erneut die Beziehungsebene zwischen den Kindern und den Fachkräften relevant macht, darüber hinaus aber auch die Kinder selbst als Subjekte thematisiert, die auf Grundlage ihrer Bedürfnisse aktiv und gezielt nach etwas streben bzw. suchen. Die Ergänzung, den Kindern würde diese Bindung häufig fehlen, wird mit dem Zusatz ergänzt „Darüber haben wir ja am Anfang diskutiert“. Dort (zu Anfang der Diskussion) hatten die Fachkräfte ebenfalls kurz über Bindungen gesprochen und postuliert, dass der durchstrukturierte KiTa-Alltag häufig kaum Zeit für pädagogische Beziehungsarbeit ließe, die für die Kinder aber eigentlich wichtig sei. In Anbetracht dessen lässt sich der Verweis auf einen kindlichen Mangel an Bindung hier auch als Konstruktion einer Diskrepanz zwischen einem Bedarf der Kinder einerseits, sowie der beruflichen Alltagsrealität der Fachkräfte andererseits lesen, in der es nicht (mehr) gelinge, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Als besondere berufliche Herausforderung aktuellen elementarpädagogischen Handelns wird also ein in doppelter Hinsicht gewachsenes Spannungsverhältnis konstruiert: gestiegene individuelle Beziehungsbedarfe von Kindern aufgrund einer veränderten Kindheit einerseits, verringerte zeitliche Ressourcen pädagogischer Fachkräfte durch veränderte institutionelle Logiken andererseits (Stichwort „durchstrukturierter KiTa-Alltag“).

2. Geschlecht als konstitutives Moment in Konstruktionen professionellen Handelns

Da sich unsere Fragestellung auf die Hervorbringung elementarpädagogischer Professionalität als *gendered profession* (vgl. Engelfried et al. 2010) bezieht, interessieren wir uns nicht nur allgemein dafür, wie Fachkräfte in ihren Äußerungen professionelles Handeln und dessen aktuelle Herausforderungen konstruieren, sondern insbesondere für jene Konstruktionen professionellen Handelns, in denen Geschlechterkonstruktionen auftauchen. Dementsprechend haben wir unsere Fragestellung heuristisch präzisiert und auf Ansätze aus dem Feld der (de)konstruktivistischen Geschlechterforschung zurückgegriffen, die Geschlecht als machtvoll und historisch kontingente Differenzkonstruktion begreifen und dessen Vollzugscharakter betonen (vgl. Wedl 2014; Kleiner 2015; Jäckle et al. 2016). Dadurch, dass diese theoretischen Ansätze Geschlechterordnungen ebenfalls praxeologisch als etwas fassen, das im Vollzug einer Praxis hergestellt wird und auch nur darin gültig ist, sind sie anschlussfähig an unsere entsprechend ausgerichteten professions- und diskurstheoretischen Konzepte.

In diesem Sinne haben wir Geschlecht als diskursive Differenzkonstruktion konzeptualisiert, die in Äußerungen über berufliches pädagogisches Handeln stattfinden kann und sich dann konstitutiv in Konstruktionen pädagogischer Professionalität einschreibt. Differenzierungen nach Geschlecht werden also als (möglicher) Bestandteil davon aufgefasst, wie im Vollzug diskursiver Praxen professionelles Handeln – d.h. Konstruktion entsprechender (Kern-)Aktivitäten, Herausforderungen oder Bewältigungsstrategien – als Gegenstand des Wissens hervorgebracht wird. Diesen Prozess, in dem sich diskursive Geschlechterkonstruktionen konstitutiv in die diskursiven Konstruktionen professionellen Handelns einschreiben, bezeichnen wir als *diskursive Praxis der Vergeschlechtlichung*. Unser analytischer Fokus richtet sich somit vor allem darauf, inwiefern sich in Äußerungen elementarpädagogischer Fachkräfte über berufliches Alltagshandeln Konstruktionen von Geschlecht und – im Sinne einer intersektionalen Betrachtung – ggf. auch andere Differenzkonstruktionen zeigen. So können Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie professionelles Handeln im Feld der Frühpädagogik diskursiv vergeschlechtlicht und der Beruf damit in seiner historischen Tradition als *gendered profession* aktualisiert, aber auch verändert wird.

2.1 Beispiel für die diskursive Vergeschlechtlichung professionellen Handelns

Wir setzen am weiteren Verlauf der Gruppendiskussion K2 an und rekonstruieren mit den ‚Brillen‘ der genannten diskurs-, professions- und geschlechtertheoretischen Heuristiken, wie Vergeschlechtlichungen professionellen Handelns stattfinden.

1585 P2: Würde es sich verändern, wenn Männer hier wären? #00:54:01-0#

1586

1587 P3: Mhm, das kann ich schlecht sagen, ich weiß nicht, aber ich würde es auch nicht ganz

1588 klar verneinen, weil ich glaube schon, dass das gleiche Geschlecht einen vielleicht

1589 dann doch manchmal anzieht oder dadurch, dass die Familiensituation so ist, wie sie

1590 ist, ein Mann, wenn ich ein Kind, ich denke gerade so an frühere Familien, die wir

1591 hatten, wo ich dachte ‚Ja, das war genau richtig, dass mein männlicher Kollege dann

1592 da war und die immer wieder IHN gesucht haben, ich weiß nur nicht, ob es was mit

1593 der Charaktereigenschaft hatte vom Typ her oder ob es wirklich auch das gleiche

1594 Geschlecht war. #00:54:39-8#

1595

1596 P2: Mhm (bejahend). #00:54:40-2#

- 1597
 1598 P3: Das würde ich jetzt aber auch gar nicht ganz abstreiten, weil ich glaube //schon//
 1599 #00:54:44-2#
 1600
 1601 P4: //Ist für mich// #00:54:44-2#
 1602
 1603 P3: / dass da irgendwo eine Verbindung ist, die ich diesem Kind nicht hätte so geben
 1604 können. #00:54:50-7#

(Auszug I aus der Gruppendiskussion K2)

P2 wirft nun die Frage auf, ob die Anwesenheit männlicher Fachkräfte etwas verändern würde („Würde es sich verändern, wenn Männer hier wären?“). Dabei kann „es“ sich sowohl auf die gestiegenen Bedarfe der Kinder nach Anleitung, Strukturierung und Bindung beziehen, als auch auf die gestiegene Diskrepanz zwischen den Anforderungen an professionelles Handeln und den Möglichkeiten, diesen gerecht zu werden. Männer, bzw. deren Anwesenheit („wenn Männer hier wären“) werden in beiden Fällen als möglicher Lösungsansatz und Ressource zur Bewältigung der veränderten Herausforderungen professionellen Handelns konstruiert. Geschlecht bzw. die Geschlechtszuordnung pädagogischer Fachkräfte wird auf diese Weise als relevante Größe für professionelles Handeln im Feld der Elementarpädagogik aktualisiert.

Die Frage „Würde es sich ändern, wenn Männer hier wären“ greift nicht nur die Kategorie Geschlecht auf und macht sie für die stattfindende diskursive Konstruktion professionellen Handelns relevant, sondern konstruiert auch den Status quo auf eine bestimmte Weise: Indem gefragt wird, ob sich die Situation („es“) verändern würde, „wenn Männer hier wären“ wird die gegenwärtige Situation als eine konstruiert, in der keine Männer anwesend sind. Darauf reagiert P3 mit der Äußerung, sie „glaube schon, dass das gleiche Geschlecht einen dann doch manchmal anzieht“. Dies macht die Anwesenheit von Männern für Beziehungsbedarfe relevant. Die Gültigkeit dieser Aussage wird zugleich in verschiedener Weise eingeschränkt: zum einen, indem sie eingeleitet wird mit der Formulierung „Mhm, das kann ich schlecht sagen, ich weiß nicht“. Zum anderen, indem das angeführte Beispiel aus der Praxis, in der ein männlicher Kollege immer wieder gezielt von Kindern adressiert wurde, durch den abschließenden Hinweis relativiert wird, sie wisse nicht, ob es an der Persönlichkeit oder dem Geschlecht gelegen habe. Als Gegenstand gesicherten Wissens wird die Bedeutung der Anwesenheit von Männern damit zweifach eingeschränkt („ich weiß nicht“, „weiß ich nicht“), als Gegenstand von Glauben hingegen postuliert: „ich glaube schon, dass das Geschlecht einen dann doch manchmal anzieht“ und in der Sequenz nachfolgend: „Ich glaube // schon // dass da irgendwo eine Verbindung ist, die ich diesem Kind nicht hätte so geben können“.

In die diskursive Konstruktion der aktuellen Aufgaben, Herausforderungen und Bewältigungsformen elementarpädagogischen Handelns schreibt sich somit ein implizites Geschlechterwissen der Zweigeschlechtlichkeit, sowie ein implizites bindungstheoretisches Wissen ein, das Gleichgeschlechtlichkeit zu einer relevanten Kategorie für erfüllende Bindungserfahrungen macht. Unter dem Gesichtspunkt der diskursiven Vergeschlechtlichung elementarpädagogischen Handelns (in Äußerungen pädagogischer Fachkräfte) zeigt sich damit eine aktuelle diskursive Praxis, wie Konstruktionen von Geschlecht in die Konstruktion aktueller professioneller Herausforderungen einfließen und diese Herausforderungen konstitutiv formieren. Konkret geschieht dies hier in der Konstruktion gesteigener Struktur- und Bindungsbedarfe heutiger Kinder unter strukturellen Voraussetzungen der Arbeit von Fachkräften.

Neben den verringerten zeitlichen Möglichkeiten für das einzelne Kind (Stichwort durchstrukturierter KiTa-Alltag) wird die Abwesenheit von Männern somit zu einem weiteren professionellen Problem vor dem Hintergrund der postulierten gestiegenen Beziehungsbedarfe heutiger Kinder. Die (anwe-

senden) weiblichen Fachkräfte können demnach nicht nur wegen veränderter Alltagsabläufe, sondern auch qua Geschlecht nur eingeschränkt den (postulierten) erhöhten Bedarfen heutiger Kinder (nach Bindung) gerecht werden. Dabei rücken zugleich spezifische Kinder mit einem spezifischen Familienhintergrund in den Fokus. Obwohl durchweg allgemein von Kindern in geschlechtsneutraler Fassung die Rede ist, werden diese durch das Sprechen über männliche Fachkräfte und die Bindungsfigur der Gleichgeschlechtlichkeit, indirekt als Jungen ausgewiesen. Auch die „Familiensituation“ wird im Material nicht weiter konkretisiert, an anderen Stellen wird sie aber durch das Fehlen des Vaters charakterisiert (vgl. Auszug II, Z. 1170). Interessant ist auch der Rekurs auf Erfahrungen, mit denen der Glaube an Geschlecht als relevante Größe im Bindungsgeschehen abgesichert wird. Dadurch, dass die Suche der Jungen nach dem männlichen Kollegen auf diese Weise als etwas dargestellt wird, das sich im Alltag beobachten und praktisch am Verhalten der Kinder ablesen lasse, markiert und legitimiert P3 ihre Vermutung als gewissermaßen empirisch begründete These. So erhält das Verhalten der Kinder, aber auch der Eindruck der Fachkraft, den Jungen aufgrund ihres weiblichen Geschlechts eine bestimmte Beziehung nicht anbieten zu können, eine Art Indikatorfunktion für den Glauben (nicht das Wissen), dass männliche Fachkräfte aufgrund ihres Mann-Seins etwas ‚anderes‘ einbringen könnten und Geschlecht somit bei der professionellen Bewältigung der aktuellen Herausforderungen eine relevante Größe darstellt.

Professionelles Handeln wird somit auch dadurch vergeschlechtlicht, dass die unerfüllten Bedarfe der Kinder ebenfalls vergeschlechtlicht werden. Der Bedarf der Kinder richtet sich demnach nicht auf Bezugspersonen per se, sondern auf gleichgeschlechtliche Bezugspersonen. Das gelte insbesondere für Kinder, die im familiären Umfeld einen Mangel an erwachsenen Bezugspersonen hätten – aber auch hier nicht generell, sondern hinsichtlich desselben Geschlechts. Die Konstruktion eines Bedarfs an männlichen Erziehern basiert vor diesem Hintergrund auf der Konstruktion, dass speziell Jungen aus Familien, in denen kein männliches Elternteil als Bezugsperson verfügbar ist, einen Mangel hätten, der folglich auch in der KiTa nur durch Männer aufgefangen werden könne. Frauen, so auch die Konstruktion von P3 durch den Verweis auf ihre Beobachtungen und ihr eigenes Empfinden, seien aufgrund ihres Geschlechts nur eingeschränkt in der Lage, auf die Bedarfe der Jungen angemessen zu reagieren. Mann-Sein wird so zugleich als professionelle Ressource hervorgebracht, durch die männliche Mitarbeiter die eingeschränkten Möglichkeiten ihrer Kolleginnen ergänzen und ausgleichen können, um den gestiegenen Bedarfen heutiger (männlicher) Kinder nach Bindung gerecht zu werden.

2.2 Weiteres Beispiel für eine diskursive Vergeschlechtlichung professionellen Handelns

1155 P1: Also die Kinder haben sich gefreut, nochmal so einen männlichen Ansprechpartner zu

1156 haben, auch in [Name eines ehemaligen Mitarbeiters 3], anders kann ich es nicht

1157 benennen so. #00:42:01-0#

1158

1159 P4: Also so haben wir es im Wald auch //erlebt, // #00:42:03-4#

1160

1161 P1: //Ja, mhm (bejahend). // #00:42:03-8#

1162

1163 P4: / die Bufdis, die wir hatten, / #00:42:05-3#

1164

1165 P1: Ja. #00:42:05-7#

1166

1167 P4: / die waren bei den Jungs, die sind stark und die machen das mit uns und / #00:42:13-4#

(Auszug II aus der Gruppendiskussion K2)

Der Materialauschnitt schließt an eine Sequenz an, in der sich die Fachkräfte über ehemalige männliche Mitarbeiter austauschen, die in der Vergangenheit in der Einrichtung tätig waren. Auch hier werden Geschlecht und Männlichkeit als relevante Kategorien für Beziehungsbedarfe von Kindern konstruiert („haben sich gefreut, nochmal so einen männlichen Ansprechpartner zu haben“). Die Formulierung von P1, die abschließend bemerkt „anders kann ich es nicht benennen“ erzeugt den Eindruck des Erlebens eines eindeutigen Phänomens, das sich alternativer Deutungen entzieht. Dieses eindeutige So-Sein der gleichgeschlechtlichen Anziehung und damit deren Essentialisierung wird auch schon im ersten Auszug erzeugt, indem dort darauf verwiesen wird, es gäbe zwischen Jungen und Männern „irgendwo eine Verbindung“ oder auch dadurch, dass die thematisierte Anziehungskraft an keiner Stelle als sozial erzeugt oder wandelbar diskutiert wird. An einer anderen Stelle im Material ist in diesem Zusammenhang auch von einem „unsichtbare[n] Band“ (K2, Z. 1363) die Rede. All dies erzeugt eine Essentialisierung von Geschlecht und jener Zusammenhänge, die die elementarpädagogischen Fachkräfte hier im Sprechen als Gegenstand und Herausforderung ihrer alltäglichen Arbeit konstruieren.

P4 bekräftigt diese Erfahrung von Geschlecht und Männlichkeit als relevante Kategorie für die Beziehungsgestaltung der Kinder unter Verweis auf eigene Erfahrungen „im Wald“ (als Waldkindergarten) mit „Buftis“ (Bundesfreiwilligenhelfern) und deren Bedeutung für die Jungen. Dafür werden körperliche Merkmale („die sind stark“) und Aktivität („die machen das mit uns“) relevant gemacht und somit männlich codierte Zuschreibungen. Die Betonung der Körperlichkeit und auch des Waldes als Kontext, in dem sich die gleichgeschlechtliche Anziehung und Beziehung zwischen Jungen und männlichen Mitarbeitern beobachten ließ, aktualisiert – im Modus neutraler Beobachtung – traditionelle Geschlechternormen und schreibt diese in die Konstruktion professionellen Handelns in der KiTa ein.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion zeigt sich, dass und wie Mann-Sein aber nicht nur als Ressource konstruiert wird, sondern auch mit einem Zwiespalt verknüpft und so ein Dilemma frühpädagogischer Professionalität erzeugt wird, für das Geschlecht konstitutiv ist:

- 1169 P3: Ja, und auch aus Familien, wo es keinen Vater //gibt// #00:42:17-5#
 1170
 1171 P4: //Da gibt// #00:42:17-5#
 1172
 1173 P3: / zum Beispiel, ne? Die haben, das weiß ich so bei [Name eines ehemaligen
 1174 Mitarbeiters 2] auch, gab es auch ganz speziell Kinder, die auf ihn abgefahren sind,
 1175 die ihn gesucht haben, die ganz NAH auch bei ihm waren, auch Körperkontakt
 1176 gesucht haben und da sind die Kollegen, die männlichen KolleGEN, ja, dann
 1177 manchmal auch im Zwiespalt, ne? Also ich weiß zum Beispiel so Aufgaben wie
 1178 wickeln und so, war ja [Name eines ehemaligen Mitarbeiters 2] irgendwann auch so
 1179 nicht mehr, wo er dann sagte, dass, weil er Angst hatte davor, dass ihm irgendwann
 1180 mal was daraus/ #00:42:49-5#
 1181
 1182 P4: Gesagt wird? #00:42:50-6#
 1183
 1184 P3: Ja, genau. #00:42:52-4#

(Auszug II aus der Gruppendiskussion K2)

Diese Sequenz folgt auf die Stelle, in der die Beliebtheit männlicher Fachkräfte bei Kindern und speziell Jungen mit körperlichen Merkmalen und Eigenschaften verknüpft wird. Hier wird nun – wie in Materialauszug I – die Familienkonstellation der Kinder erneut relevant gemacht. Demzufolge seien die

männlichen Mitarbeiter bei Jungen äußerst beliebt, in deren Familien es „keinen Vater //gibt“. Was hier auffällig ist und sich auch in den anderen Auszügen zeigt, ist, dass die Kinder als aktiver Part betont werden, von denen die gleichgeschlechtlichen Beziehungsbedarfe ausgehen. Dementsprechend wird auch hier die besonders enge Beziehung dieser Gruppe als eine charakterisiert, die von den Kindern ausgeht: Sie seien „auf ihn abgefahren“, hätten ihn verstärkt „gesucht“ und seien „ganz NAH bei ihm“ gewesen. Mit der Ergänzung, diese Annäherung der Kinder hätte auch die Herstellung von „Körperkontakt“ eingeschlossen, wird dieses Suchen schließlich problematisiert, indem speziell die körperliche Kontaktaufnahme mit einem „Zwiespalt“ für die Fachkräfte in Verbindung gebracht wird.

Um diesen Zwiespalt zu erläutern führt P3 ein weiteres Beispiel an und berichtet davon, dass ein ehemaliger Kollege in der Vergangenheit bestimmte „Aufgaben wie wickeln und so“ aus „Angst“ gemieden hätte. So wird zum einen der Fokus auf professionelle Tätigkeiten gerichtet, die mit einer besonderen körperlichen Nähe zu den Kindern einhergehen. Zum anderen macht die Formulierung, es handle sich um „Aufgaben“, deutlich, dass deren Bearbeitung zum Verantwortungsbereich elementarpädagogischer Fachkräfte gehört. Die Erklärung, der Kollege habe diese Aufgabe aus Angst nicht mehr übernommen, verknüpft die körperliche Nähe zu den Kindern mit einer Gefahr für die beteiligte Fachkraft. Weiter wird diese Gefahr als eine hervorgebracht, die nicht von der Situation selbst ausgeht, sondern vielmehr von außen an sie herangetragen wird. Mit der Formulierung, die „Angst“ des Kollegen hätte sich darauf bezogen, „dass ihm irgendwann mal was daraus/“ und die Fortführung von P4 „Gesagt wird?“ vermittelt, dass die körperliche Nähe zu den Kindern einen Raum für mögliche Verdachtsmomente eröffne und die Gefahr darin bestehe, dass sich die Fachkraft dadurch angreifbar mache. Die Verbindung von Körperkontakt und möglichen Unterstellungen impliziert, dass es dabei um Vorwürfe sexualisierter Gewalt und sexuellem Missbrauch gehen kann. Entscheidend ist, dass diese Gefahr und damit das gesamte Dilemma vergeschlechtlicht wird: zum einen bezieht sich die gesamte Sequenz auf die Anziehungskraft *männlicher* Fachkräfte und zum anderen wird ausdrücklich betont, dass die Suche nach Körperkontakt für „die männlichen KolleGEN“ zu einem Zwiespalt führe. Das impliziert, dass für weibliche diese Gefahr nicht oder weniger besteht.

2.3 Analytische Verdichtung

Zusammenfassend erfolgt die Vergeschlechtlichung professionellen Handelns unter anderem über eine geschlechterdifferenzierende und essentialisierende Zuschreibung von Beziehungs- und Bindungsbedarfen auf Seiten der Kinder und entsprechender Ressourcen für professionelles Handeln auf Seiten der Fachkräfte. Indem die Bedarfe der Kinder durch spezielle, für die ‚neue Kindheit‘ charakteristische Defizite begründet werden, erhält das professionelle Handeln eine kompensatorische Funktion: Es besteht darin, auf die (neuen) Defizite der Kinder durch entsprechende Angebote zu reagieren. Die Relevanz von Geschlecht schreibt sich dabei ausgehend von den Defiziten der Kinder über ihre Bedarfe bis hin zur Aufgabe der elementarpädagogischen Fachkräfte in die Konstruktion der Gegenstände, Herausforderungen und Strategien professionellen Handelns ein. Indem Geschlecht essentialisiert sowie naturalisiert und Beziehungen zu gleichgeschlechtlichen Bezugspersonen als eindeutiges Bedürfnis der Kinder konstruiert werden, wird Geschlecht als natürliche professionelle Ressource hervorgebracht. Der Bedarf an männlichen Fachkräften in KiTas begründet sich dann damit, dass weibliche Fachkräfte speziell den Bedürfnissen von Jungen aufgrund ihres Frau-Seins nur eingeschränkt gerecht werden können. Zeigen ließ sich ebenfalls, wie als Herausforderung elementarpädagogischen Handelns ein Paradox konstruiert wird, in das Konstruktionen von Geschlecht konstitutiv eingeschrieben sind. So gehöre es einerseits zu den Aufgaben Professioneller, für die (bindungssuchenden) Kinder da zu sein, ihnen zur Verfügung zu stehen und damit ihren Bedarfen zu begegnen, andererseits wird diese Aufgabe als potenziell gefährlich

konstruiert, sobald sich der Bedarf und das Suchen der Kinder auf körperliche Nähe und Körperkontakt richten. Gefährdet seien demnach allerdings nicht die Kinder, sondern die Fachkräfte – und zwar spezifisch die männlichen. Diese würden sich durch die Übernahme bestimmter beruflicher Aufgaben entweder angreifbar machen und selbst in Gefahr bringen oder seien gezwungen, bestimmte Tätigkeiten zu meiden, die aber eigentlich in ihren professionellen Aufgabenbereich fallen würden. Die Konstruktion der ‚natürlichen‘ Ressource Mann-Sein wird durch die Konstruktion des sozial erzeugten Verdachtsmoments somit konterkariert und zu einem Hemmnis für professionelles Handeln.

3. Spezifische Bedingungen von Äußerungen in Gruppendiskussionen

Ein Merkmal der vorausgehenden Sequenzen war, dass die Äußerungen in Gruppendiskussionen methodisch angeregt wurden und somit unter spezifischen Bedingungen des Sprechens erzeugt wurden. Die Reflexion auf diese spezifischen Bedingungen des Sprechens und deren Einbezug in die Analyse der diskursiven Konstruktion und diskursiven Vergeschlechtlichung professionellen Handelns hat uns im Projekt ebenfalls beschäftigt. Diese entsprechenden Überlegungen fanden dabei nicht vor der Erhebung statt. Vielmehr wurden sie erst im Verlauf der Studie am erhobenen Datenmaterial und in zirkulären Bezügen auf diskurstheoretische Annahmen entwickelt. Sie befinden sich noch im Prozess der Entwicklung und um sie soll es daher ausblickend im letzten Kapitel gehen.

3.1 Gruppendiskussionen als Materialsorte

Seit einigen Jahren bezieht die empirische erziehungswissenschaftliche Diskursforschung neben Dokumenten, die lange als ‚klassisches‘ Material diskursanalytischer Untersuchungen galten, zunehmend auch methodisch eigens im Forschungsprozess erzeugte Materialsorten in die Analysen ein (vgl. Fegter et al. 2015, S. 32). Hierzu gehören z. B. Interviews oder (ethnographische) Beobachtungen. Indem wir mit Gruppendiskussionen arbeiten und diese diskursanalytisch auswerten, schließen wir an diese Erweiterung der Materialsorten an. Mit der diskursanalytischen Auswertung von Transkripten aus Gruppendiskussionen bearbeiten wir zugleich eine Materialsorte, die bislang wenig im Fokus der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung steht (vgl. Fegter et al. 2019; Geipel 2019). Gruppendiskussionen werden stattdessen meist mit der *Dokumentarischen Methode* (siehe FalKi Schwerpunkt: Dokumentarische Methode, Bd. 2 Nr. 1) ausgewertet, die mit der sozialtheoretischen Annahme konjunktiver Erfahrungsräume arbeitet, welche sich in Gruppendiskussionen dokumentieren und rekonstruieren lassen (vgl. Bohnsack 2013). Im Unterschied hierzu gehen wir in unserer Anlage sozialtheoretisch nicht von Erfahrungsräumen, sondern von Diskursivität als performative und iterative Praxis aus, die subjektiviert und Gegenstände des Wissens erzeugt. Das Sprechen in einer Gruppendiskussion stellt dabei eine spezifische Bedingung für die Produktion von Äußerungen dar. Im Laufe unseres Projekts haben wir daher begonnen, eine diskursmethodologische Heuristik zur Auswertung von Gruppendiskussionen zu entwickeln, mit der die spezifischen Bedingungen, unter denen Äußerungen in Gruppendiskussionen produziert werden, in die Analyse einbezogen werden können. Im Folgenden gehen wir zunächst einleitend auf den Bedingungs-begriff im Zusammenhang von Diskurs als Praxis ein und stellen dann anschließend Überlegungen zur entwickelten Heuristik vor.

3.2 Das Konzept der Bedingungen diskursiver Praxis

Im Mittelpunkt unserer Heuristik zur Auswertung von Äußerungen als Ereignisse diskursiver Praxis steht das Konzept der *Bedingungen diskursiver Praxis*. Wie unter 1.2 ausgeführt, haben wir Äußerungen als Ereignisse diskursiver Praxis bestimmt, mit denen sich diskursive Konstruktionen – z. B. elementarpädagogisch professionellen Handelns als Gegenstand des Wissens – vollziehen und mit denen sich zugleich historische Wissensordnungen in iterativer Weise aktualisieren und/oder verschieben. Wir haben dabei einerseits die Anschlüsse an Wrana's Überlegungen zu Diskurs als Praxis herausgestellt (vgl. Wrana 2015a) sowie die Anschlüsse an Foucaults *Archäologie des Wissens* benannt, mit der wir Äußerungen als „Monumente“ (vgl. Foucault 1981) begreifen, die mit ihrem Erscheinen zugleich ereignishaft die Möglichkeitsbedingungen ihres Erscheinens vollziehen. Diese Figur von Bedingungen, die nicht vorab existieren, sondern sich im Vollzug ereignen, bezieht sich darauf, dass die Bedingungen von Foucault weder als vorausgehende, noch als kausal wirksame Regeln herausgestellt werden. Sie richten sich vielmehr – wie er ausführt – auf jenes „Bündel von Beziehungen, die der Diskurs bewirken muß, um von diesen und jenen Gegenständen reden [...] zu können“ (ebd., S. 70). Der Bedingungs-begriff bezieht sich also auf die Annahme eines je spezifischen Bedingungsgefüges, das sich mit der Äußerung aktualisiert und diese ermöglicht. Die dabei anklingende Frage nach den *spezifischen Bedingungen von Äußerungen in einer Gruppendiskussion* war daher Gegenstand eigenen methodologischer Überlegungen im Projekt NeO und ProDisG (ausführlicher Fegter/Saborowski 2021). Zusammengefasst wurden dabei drei Bedingungen konzeptualisiert, die weder in sich selbst als abschließend zu verstehen sind, noch in der Gesamtschau Anspruch auf Vollständigkeit beanspruchen. Es handelt sich zudem um eine analytische Trennung von Bedingungen, die in der diskursiven Praxis ineinandergreifen:

1. Mehrsprecher*innenhaftigkeit als Bedingung von Äußerungen in Gruppendiskussionen (3.3.1),
2. Gruppenkonstruktion als Bedingung von Äußerungen in Gruppendiskussionen (3.3.2),
3. Spezifika der methodischen Erzeugung des Sprechens in Gruppendiskussionen als Bedingung (3.3.3).

Unterschieden wurde dabei des Weiteren zwischen *situativen und übersituativen Bedingungen von Äußerungen in Gruppendiskussionen*. Damit ging es uns darum, den Überlegungen Ausdruck zu verleihen, dass jenes „Bündel von Beziehungen, die der Diskurs bewirken muß, um von diesen und jenen Gegenständen reden [...] zu können“ (Foucault 1981, S. 70) nicht nur solche Beziehungen umfasst, die sich auf der Ebene des sprachlichen Materials (aus der Gruppendiskussion) rekonstruieren lassen. Vielmehr sind auch die sozialen und institutionellen Praktiken als Bestandteil des diskursiven Bedingungsgefüges sinnvollerweise in die Analyse einzubeziehen und gehören zu den Bedingungen der Äußerungen und damit zur diskursiven Praxis. Mit den *situativen* Bedingungen der Äußerung haben wir z. B. das konkrete In-Beziehung-Setzen von Gegenstandsfeldern, Begriffen und Subjektpositionen bezeichnet, das sich anhand der Äußerungen analysieren lässt. Eine *übersituative* Bedingung wird dabei insofern aufgerufen, als sich im praxeologisch-iterativen Verständnis jede lokal situierte diskursive Praxis als ein iteratives Moment in der „Kette der Akte“ (Wrana 2015a, S. 133) vollzieht. Jede Äußerung steht also immer im Kontext anderer diskursiver Praxen, die ihrerseits ähnliche Fragen, Themen und Gegenstände formieren – historisch und zeitgenössisch sowie in medialen, wissenschaftlichen, alltäglichen und anderen Diskursen. Unter Einbezug z. B. historischer Diskurse lassen sich bspw. zeitgenössische „Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen“ (Fegter & Saborowski 2021, S. 74) auf ihr Verhältnis zu früheren diskursiven Praxen befragen und auf diese Weise z. B. die Transformation pädagogischer Berufsfelder als *gendered professions* in aktuellen Äußerungen untersuchen (vgl. vertiefend Fegter/Saborowski 2020, S. 7).

3.3 Spezifische Bedingungen von Äußerungen in Gruppendiskussionen

Bezogen auf die drei *spezifischen Bedingungen von Äußerungen in Gruppendiskussionen* werden diese im Folgenden zunächst kurz skizziert und danach die Perspektive der Mehrsprecher*innenhaftigkeit exemplarisch in die Analyse des Materials zur diskursiven Konstruktion elementarpädagogischer Professionalität einbezogen.

3.3.1 Mehrsprecher*innenhaftigkeit als Bedingung von Äußerungen

Der Aspekt der *Mehrsprecher*innenhaftigkeit* bezieht sich darauf, dass in einer Gruppendiskussion mehrere Sprechende miteinander diskutieren und die Äußerungen somit unter Bedingungen von *Sprecher*innenwechseln* erzeugt werden. Diese können z. B. durch häufige oder seltene, ineinandergreifende oder nacheinander erfolgende Sprechensätze sowie durch inhaltliche Bezugnahmen gekennzeichnet sein. Wie sich diese Wechsel jeweils konkret ereignen, wird als Bestandteil diskursiver Gegenstandskonstruktion untersucht. Analytische Fragen an das Material können lauten: Wie finden situativ Sprecher*innenwechsel statt? Wie tragen sie zur De-/Legitimierung welcher Aussagen bei? Wie werden Sprecher*innenpositionen auf diese Weise konstruiert (als Positionen, von denen aus legitim gesprochen werden kann)? Wie werden im Zuge von Sprecher*innenwechseln Aussagen aufgegriffen, profiliert, umgedeutet, infrage gestellt etc.? Dabei werden zugleich z. B. spezifische Kulturen des Miteinander-Sprechens in Einrichtungen bzw. Gruppen wirksam, die im Sprechen während der Gruppendiskussion aktualisiert oder ausgesetzt werden und die Äußerungen so mitkonstituieren. Hierauf werden wir im nachfolgenden Kapitel vertiefend und mit Blick auf die situativen Aspekte der „Mehrsprecher*innenhaftigkeit“ (ebd.) als einer Bedingung der Äußerungen in den Gruppendiskussionen mit elementarpädagogischen Fachkräften eingehen.

3.3.2 Gruppenkonstruktion als Bedingung von Äußerungen

Der Aspekt der *Konstruktion als Gruppe* bezieht sich darauf, dass Äußerungen in einer Gruppendiskussion unter Bedingungen eines Sprechens als Gruppe erzeugt werden. Mit der Ankündigung einer Gruppendiskussion, durch deren räumliches Setting sowie den methodischen Stimulus, gemeinsam zu diskutieren, werden die Teilnehmer*innen als „Gruppe“ adressiert und müssen sich hierzu performativ verhalten. Möglich ist, dass sie diese Adressierung verweigern und als Einzelne an die Forscher*innen gerichtet sprechen. Fragen ans Material können in dieser Hinsicht lauten: Wie sind die Äußerungen Bestandteil einer Konstruktion als „Wir“ oder „Nicht-Wir“? Wie finden Differenzierungen nach außen, aber auch nach innen statt? Wie sind entsprechende Differenzierungen mit Hierarchisierungen verbunden? Wie schreiben sich diese Gruppenkonstruktionen in die Gegenstandskonstruktion ein? Dabei sind die Sprechenden je nach Kontext bereits als Gruppe vorstrukturiert, z. B. als hierarchisch strukturierter Arbeitszusammenhang, als Mitglieder einer Einrichtung, die eine oder weniger starke Wir-Identität in der Außendarstellung vertritt, oder als Unbekannte, die sich in der Gruppendiskussion erstmals begegnen.

3.3.3 Methodische Erzeugung als Bedingung von Äußerungen

Der Aspekt der *spezifischen Weise methodischer Erzeugung* bezieht sich darauf, dass Gruppendiskussionen methodisch erzeugte und von den anwesenden Forschenden begleitete Diskussionen sind, die durch Diskussionsstimuli, spezifische Adressierungen sowie räumliche und technische Settings, z. B. häufig eine aufnehmende Kamera, gerahmt sind. Diese Aspekte werden ebenfalls als Bestandteil der Be-

dingungen der Erzeugung von Äußerungen in Gruppendiskussionen verstanden und heuristisch wird z. B. danach gefragt, wie die Diskussionen methodisch angereizt wurden und welche Gegenstandskonstruktionen und Sprecher*innenpositionen auf diese Weise bereits angelegt waren. Um eine Diskussion in Gang zu setzen, werden in Gruppendiskussionen bspw. Stimuli genutzt, die kontroverse Aussagen enthalten. Sie legen auf diese Weise Äußerungen nahe, in denen klare Positionierungen stattfinden. Im Vorfeld wird das Thema mittels Anschreiben, Vorgesprächen und Telefonaten auf eine bestimmte Weise eingeführt. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussion werden damit auf spezifische Weise adressiert. Der Rückbezug zum diskursiven Gegenstand erfolgt jeweils entlang der Frage, wie sich diese Bedingungs Momente als konstitutive Bestandteile des In-Beziehung-Setzens von Begriffen, Themen und Subjektpositionen in die Gegenstandskonstruktionen und Subjektivierungen einschreiben.

3.4 Beispiele für die Bedingung der Mehrsprecher*innenhaftigkeit

Ein zentrales Charakteristikum von Gruppendiskussionen ist, dass hier – im Vergleich z. B. zu Einzelinterviews – mehrere Sprecher*innen eine Diskussion führen und die Äußerungen daher unter Bedingungen solcher Wechsel von Sprecher*innen produziert werden. Dies fassen wir mit dem Begriff der *Mehrsprecher*innenhaftigkeit*. Wie sich die Bedingung der Mehrsprecher*innenhaftigkeit konkret auswirkt, hängt davon ab, wie sich diese Wechsel in der je konkreten Gruppendiskussion ereignen. Als heuristische Aufmerksamkeitsperspektiven wurden folgende Aspekte von Sprecher*innenwechseln bei der Analyse des Materials genutzt: die *Frequenz* der Wechsel (a), die *Weise der Übergänge* (b), die *Redeinsätze* (c) und schließlich, wie *inhaltlich* an vorangegangene Sprecher*innen angeschlossen wird (d).

(a) Frequenz

Die gesamte Sequenz des Materialauszugs III (siehe Teil II: Datenmaterial) kennzeichnet z. B. eine hohe Frequenz an Sprecher*innenwechseln: Die Beiträge der einzelnen Fachkräfte sind kurz, sie umfassen teilweise nur unvollständige Sätze und es sind in kurzer Zeit viele Sprecher*innen an der Diskussion beteiligt. Dies steht im Gegensatz zu anderen Abschnitten im Material, in denen teilweise minutenlang nur eine Person spricht. Die schnellen und vielfachen Wechsel zwischen den Sprecher*innen erzeugen den Gegenstand des Sprechens (hier: Erwartungen an männliche Fachkräfte im Alltag der Einrichtung) als relevantes Thema. Über die schnellen Wechsel werden zudem in dieser Materialsequenz eine Vielzahl unterschiedlicher thematischer Aspekte (teils auch unverbunden) angesprochen und der Gegenstand auf diese Weise als vieldimensional erzeugt.

(b) Übergänge

Die zweite Aufmerksamkeitsebene bezieht sich auf die Art der Übergänge zwischen den einzelnen Redebeiträgen, d. h. wie diese also aneinander anschließen, ob die Sprecher*innen nacheinander reden, gleichzeitig sprechen, sich unterbrechen etc. Die hohe Frequenz an Sprecher*innenwechseln im Materialauszug III geht zum Beispiel mit vielen Überschneidungen, Unterbrechungen und häufig gleichzeitigem Sprechen einher.

2266 P1://Die sind genauso wie, genau, dafür// #01:09:26-6#

2267

2268 P3://Finde ich auch.// #01:09:26-4#

2269

- 2270 P1:// erwartet //man wieder andere Männlichkeit, genau meine ich.// #01:09:29-#9
 2271
 2272 P5://und c) hocken die dann auch beim Betriebsrat und sagen „Äh, die sagen
 2273 immer, ich soll alles machen.“// #01:09:32-3#
 2274
 2275 P4://Ich entschuldige mich manchmal, wenn ich mal was Schweres tragen
 2276 muss.// #01:09:31-6#
 2277
 2278 P2://Aber ich bin doch in dem Falle auch (?)// #01:09:34-4#
 2279
 2280 P5://Das ist dann voll die falsche Richtung.// #01:09:34-9#

(Auszug III aus der Gruppendiskussion K5)

Diese unterbrechenden Anschlüsse können eine Stärkung und Legitimierung von Äußerungen erzeugen, wenn es bestätigende Einwürfe sind („Finde ich auch“). Umgekehrt funktioniert dies auch mit unterbrechenden Einwürfen, die Äußerungen in Frage stellen. Sich überschneidende Anschlüsse mit gleichzeitigem Reden erzeugen hingegen im Materialauszug oben, dass verschiedene Aspekte des Themas aufgerufen sind, die als Alternativen für weitere Anschlüsse im diskursiven Raum stehen. Als analytische Frage evozieren sie, welche von ihnen im Weiteren Sprechen wie aufgegriffen wird und welche ggf. auch nicht. Dies verschränkt sich eng mit der Frage der inhaltlichen Anschlüsse. Schaut man in folgendem Ausschnitt aus der Materialsequenz II, sieht man, wie eine Überlagerung im Sprechen zweier Diskutant*innen durch die Verwendung des exakt gleichen Begriffs die Äußerung als legitime geteilte professionelle Deutung stärkt.

- 1136 P1: Also ich weiß, dass die Jungs sehr positiv auf [Name eines ehemaligen Mitarbeiters 4]
 1137 reagiert haben, weil die wirklich, du hast das glaube ich gerade gesagt,
 1138 die sich nochmal anders //identifizieren// #00:41:23-3#
 1139
 1140 P4: //identifizieren.// #00:41:23-5#

(Auszug II aus Gruppendiskussion K2)

(c) Redeeinsätze

Die dritte Aufmerksamkeitsebene betrifft die Redeeinsätze im Wechsel zwischen den Diskutierenden und die Frage, ob diese unaufgefordert oder auf (gegenseitige) Aufforderung hin stattfinden. Die meisten Redeeinsätze finden dabei ohne explizite Aufforderungen statt. Interessant in unserem Material und vor dem Hintergrund unseres Erkenntnisinteresses an Konstruktionen pädagogischer Professionalität erschienen uns jene Sprecher*innenwechsel, bei denen Teilnehmer*innen einander Fragen gestellt haben. Im Materialauszug I war dies z. B. die Frage: „Würde es sich verändern, wenn Männer hier wären?“ (K2, Z. 1585). Die Sprecherin fordert damit zumindest indirekt zum Sprechen über entsprechende Überlegungen auf. Die Äußerungen werden so an dieser Stelle unter Bedingungen der Konstruktion eines kollektiven reflexiven Selbst hervorgebracht, das über diese Form des Sprecher*innenwechsels als professionelles Selbst performativ hergestellt wird.

Anders funktioniert der durch eine Frageform angeregte Sprecher*innenwechsel im folgenden Abschnitt:

- 2242 P1://Aber wir erwarten auch von denen,// dass die ein bisschen männlich
 2243 werden und gehen/ in andere Rolle gehen wenn wir einen Tisch
 2244 //runtertragen wollen, dann// #01:09:12-4#
 2245
 2246 P2://(?)// #01:09:12-4#
 2247
 2248 P1:/ dann wenn wir sagen, //dass die Männer das machen sollten, weißt du, was
 2249 ich meine?// #01:09:16-5#

(Auszug III aus Gruppendiskussion K5)

Durch die Frage „weißt du, was ich meine?“ wird die aufgeworfene Beobachtung eigener Erwartungen an männliche Kollegen als unsicher markiert und als Gegenstand potenziell auch kontroverser Einschätzungen konstruiert. Im weiteren Verlauf lässt sich dann nachzeichnen, wie sich die Äußerung – im Modus von Mehrsprecher*innenhaftigkeit – in Richtung einer kritischen Sicht auf die hier angedeutete Erwartung an männliche Fachkräfte verschiebt und als professionelle Aussage delegitimiert wird. Hierbei spielen insbesondere die inhaltlichen Anschlussweisen eine zentrale Rolle.

(d) Inhaltliche Anschlussweisen

Die vierte Aufmerksamkeitsebene richtet sich auf den Inhalt und nimmt in den Blick, wie sich die Sprechenden mit ihren Äußerungen inhaltlich aufeinander beziehen. Dies kann in Form von Einsprüchen oder Bestätigungen erfolgen, durch Fort- und Ausführungen, aber auch in Form von Themenwechseln. Im Materialauszug III wird das Thema der Erwartung an männliche Kollegen (punktuell „ein bisschen männlicher (zu) werden“, Z. 2242f.) inhaltlich aufgegriffen und im Modus von Mehrsprecher*innenhaftigkeit über verschiedene inhaltliche Anschlüsse als professionelle Aussage delegitimiert.

- 2251 P4://Ja, ich weiß schon, was [P1] meint, doch, so bin ich auch manchmal, ich
 2252 aber, mhm (bejahend)// #01:09:18-2#
 2253
 2254 P5://Nee, ich sage dann aber immer „Nee// frag die Jungs nicht“ //weil//
 2255 #01:09:20-2#
 2256
 2257 P4://Ja, genau// #01:09:20-1#
 2258
 2259 P5:/ das haben wir a) vorher auch viele Jahre vorher alleine gemacht /
 2260 #01:09:22-9#
 2261
 2262 P1://Mhm (bejahend)// #01:09:23-1#
 2263
 2264 P5:b) finde ich das //diskriminierend den Jungs gegenüber// #01:09:26-0#
 2265
 2266 P1://Die sind genauso wie, genau, dafür// #01:09:26-6#
 2267
 2268 P3://Finde ich auch// #01:09:26-4#
 2269
 2270 P1:/ erwartet //man wieder andere Männlichkeit, genau meine ich// #01:09:29-#9

- 2271
 2272 P5://und c) hocken die dann auch beim Betriebsrat und sagen „Äh, die sagen
 2273 immer, ich soll alles machen.“// #01:09:32-3#
 2274
 2275 P4://Ich entschuldige mich manchmal, wenn ich mal was Schweres tragen
 2276 muss.// #01:09:31-6#
 2277
 2278 P2://Aber ich bin doch in dem Falle auch (?)// #01:09:34-4#
 2279
 2280 P5://Das ist dann voll die falsche Richtung.// #01:09:34-9#
 2281
 2282 P1://Deswegen, also wenn er auch wickeln kann, dann kann / muss der auch
 2283 nicht unbedingt Tische runtertragen, ja? //Weil dann ist das meine Kollegen.//
 2284 #01:09:40-9#

(Auszug III aus Gruppendiskussion K5)

P4 greift die Frage von P1 („weißt du, was, ich meine?) inhaltlich auf und bestätigt sie in Bezug auf sich selbst. Dies konstruiert die aufgeworfene Beobachtung einer Erwartung an männliche Kollegen, punktuell „ein bißchen männlich zu werden“ als gültig. P5 schließt ebenfalls inhaltlich an die aufgeworfene Beobachtung von P1 an, distanziert sich jedoch, ebenfalls unter Verweis auf ihre eigene Handlungspraxis, die darin bestehe, sich öffentlich gegen solche Adressierungen männlicher Kollegen auszusprechen („Ich sag dann aber immer ‚Nee//frag die Jungs nicht‘“). Im weiteren Verlauf fällt nicht nur auf, dass die Äußerungen von P5, die unterschiedliche Begründungen anführt, immer wieder Zustimmung erfährt, wodurch die entsprechende Position Legitimation erfährt. Es fällt auch auf, dass auch P1 beipflichtet – die Sprecherin also, die anfangs jene Beobachtung in den Raum gestellt hatte, auf die sich die Kritik und Gegenargumente von P5 beziehen. Die Zustimmung erfolgt jedoch nicht in Form eines Eingeständnisses, sondern, indem sie angibt, das Argument von P5 würde mit dem übereinstimmen, was sie selbst ebenfalls meine („genau, dafür// [...] erwartet //man wieder andere Männlichkeit, genau meine ich“). Indem sie auf diese Weise an die Äußerung anschließt, weist sie die im Widerspruch von P5 angelegte Kritik implizit zurück und markiert sie vielmehr als Ausführung ihrer eigenen Deutung. Die im Zuge der Mehrsprecher*innenhaftigkeit erzeugte Vielstimmigkeit in Bezug auf die Frage der Erwartungen an männliche Kollegen wird so in ihrer potenziellen Konflikthaftigkeit harmonisiert. Die Delegation ‚männlicher‘ Aufgaben an männliche Mitarbeiter wird im Modus inhaltlicher Anschlüsse, aber auch Frequenz und Übergänge als professionelle Aussage sukzessive delegitimiert. Die Äußerungen erzeugen vielmehr – unter Bedingungen des Sprechens in einer Gruppendiskussion – eine geteilte professionelle Norm: die programmatische Nicht-Relevanz von Geschlecht für die Zuständigkeit für alltägliche Aufgaben des Wickelns und des Tische-herunter-Tragens in der KiTa, zusammengefasst am Ende von P1.

4. Zusammenfassung

Der Beitrag zielte darauf, anhand von Materialsequenzen aus den Projekten NeO und ProDisG den diskursanalytischen Zugang zu Professionalität und Geschlecht im frühkindlichen Bildungsbereich und in der Sozialen Arbeit vorzustellen. Bestandteil dieser Projekte war zum einen die Entwicklung einer *professionstheoretischen Heuristik aus diskursanalytischer Perspektive*, die in diesem Beitrag einfürend angesprochen wurde. Im Anschluss an Studien der historischen Professions- und Geschlechterforschung wurde das Berufsfeld der Elementarpädagogik als eine *gendered profession* bestimmt, die sich historisch (u. a. mit der Figur der geistigen Mütterlichkeit) als Wissensordnung professionalisiert hat, die Konstruktionen von Geschlecht und Professionalität konstitutiv verbindet. Mit dem diskurstheoretischen Konzept von Äußerungen als iteratives Ereignis diskursiver Praxis (im Kontext anderer historischer und zeitgenössischer diskursiver Praxen) haben wir dann zweitens im Anschluss an praxeologische Lesarten des Diskursbegriffs die heuristische Modellierung unseres analytischen Gegenstandes reflektiert. Ziel war ein Analysekonzept, mit dem wir Äußerungen sowohl in ihrer situierten Performanz (im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über ihren Alltag) empirisch untersuchen konnten, als auch die Äußerungen zugleich als iteratives Moment historischer Wissensordnungen und als relationale Größe in deren Reproduktions- und Transformationsprozess genealogisch befragen konnten.

An Auszügen aus dem Material haben wir dann nachgezeichnet, wie wir die *diskursiven Konstruktionen beruflicher Alltagsaktivitäten, Herausforderungen und legitimer Bewältigungsstrategien* auf der Ebene der diskursiven Praxis *als Herstellung von Beziehungen zwischen Themen, Begriffen und Äußerungsmodalitäten* im Material von *Gruppendiskussionen* untersucht haben, die mit pädagogischen Fachkräften aus KiTas geführt wurden. Insbesondere ging es dabei um die Frage, wie sich Konstruktionen von Geschlecht konstitutiv in diese diskursiven Konstruktionen professionellen Handelns einschreiben und wie wir dies am Datenmaterial untersucht haben. Im Zuge dessen wurden auch die methodologischen Anchlüsse an Konzepte der rekonstruktiven Professionsforschung sowie der (de)konstruktivistischen Geschlechterforschungen aufgezeigt. Ein abschließender Fokus waren methodologische Heuristiken zur Analyse der spezifischen *Bedingungen der Äußerungsproduktion in Gruppendiskussionen*. Subjektivierungsanalytisch hat sich hiermit auch Geipel (2019) befasst. In diesem Beitrag wurde ein an Foucault orientiertes, poststrukturalistisch-diskursanalytisches Verständnis und Vorgehen zur Auswertung von Gruppendiskussionen vorgestellt. Diese Analyseheuristik richtet sich darauf, Äußerungen und die darin stattfindende performative *Herstellung von Beziehungen zwischen Themen, Begriffen und Sprecherpositionen unter Bedingungen des Sprechens in einer Gruppendiskussion* auszuwerten. Als spezifische Bedingungen von Äußerungen in Gruppendiskussionen wurden die *Mehrsprecher*innenhaftigkeit, die Konstruktion als Gruppe* sowie *spezifische methodische Erzeugungen* bestimmt und reflektiert. Anhand von weiteren Auszügen aus dem Material haben wir Überlegungen vorgestellt, wie diese spezifischen Bedingungen konstitutiv in die Herstellung von Beziehungen zwischen Themen, Begriffen und Sprecherpositionen einfließen und die Äußerungen somit als Bestandteil ihres Bedingungsgefüges formieren.

Deutlich werden sollte insgesamt, wie Theorie und Empirie in unserem Verständnis von Diskursanalyse von Anfang an verschränkt sind und theoretische Überlegungen die Modellierung von Analyseheuristiken anleiten. Wir gehen mit Arens et al. (2013) nicht davon aus, dass Analyseergebnisse aus Daten hervortreten, sondern dass sie vielmehr in einer „Hin- und Herbewegung zwischen theoretisch angeleiteter Empirie und einer empirisch gewonnenen Theorie“ (Dausien 1996, S. 93) entstehen. Der Wert der Analysen bemisst sich in ihrer Anregung für ein Nachdenken über das Berufsfeld der Elementarpädagogik als eine *gendered profession* und deren Aktualisierung, aber auch Transformation.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Dies. (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–27.
- Bohnsack, Ralf (2013): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 205–218.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2011): Erste Trägerkonferenz von „MEHR Männer in Kitas“. Online verfügbar unter: www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/erste-traegerkonferenz-von--mehr-maenner-in-kitas-/82224 (Abfrage: 26.12.2020).
- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit: eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim: Juventa.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Einleitung. Auf dem Wege zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, S. 7–20.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2001): Profession. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. a.: Luchterhand, S. 1399–1423.
- Diewald, Irmgard (2018): Männlichkeiten im Wandel. Zur Regierung von Geschlecht in der deutschen und schwedischen Debatte um ‚Männer in Kitas‘. Bielefeld: transcript.
- Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.) (2010): Gendered Profession – Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Fegter, Susann/Saborowski, Maxine (2020): Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen. In: Fischer, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (Hrsg.): ‚Theoretische Empirie‘ – Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Wittenberger Gespräche VII: Halle-Wittenberg.
- Fegter, Susann/Hontschik, Anna/Kadar, Eszter/Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Maxine (2019): Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams. In: Baar, Robert/Kampshoff, Marita/Hartmann, Jutta (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Band 15. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 135–152.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methoden, Gegenstandskonstruktionen. In: Dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–55.

- Fegter, Susann (2014): Von anwesenden Frauen und abwesenden Männern. In: Rose, Lotte/May, Michael (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Opladen: Budrich, S. 17–28.
- Fegter, Susann (2013): Mehr Männer in die Soziale Arbeit?! Zur diskursiven Entstehung einer aktuellen Forderung. In: Sabla, Kim-Patrick/Plöber, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 145–162.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geipel, Karin (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. Forum Qualitative Sozialforschung 20, H. 2. Online verfügbar unter: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/3195/4411 (Abfrage: 30.12.2020).
- Heite, Catrin (2008): Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Edition Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra (2016): Doing Gender Discourse: Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Jacobi, Juliane (1990): „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen. In: Die Deutsche Schule 1, S. 209–224.
- Kleiner, Bettina (2015): Subjekt, Bildung, Heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim u. a.: Beltz.
- Maurer, Susanne (2010): Auf dem Weg zu einer neuen GeschlechterUnOrdnung? Eine Zukunftsvision Sozialer Arbeit. In: Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.): Gendered Profession: Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–212.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 103–116.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis, oder: was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 276–302.
- Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rose, Lotte/Stibane, Friedrike (2013): Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Analyse der Debatte und Projektpraxis. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rose, Lotte (2012): Wiederkehr von Yin und Yang? Versteckte Geschlechterpolarisierung im Ruf nach mehr Männern in Erziehung und Bildung. In: Betrifft Mädchen 25, H. 1, S. 10–15.
- Sabla, Kim-Patrick/Hontschik, Anna (2020): Zur Reifizierungsproblematik von Geschlechterbinarität und Heteronormativität in Gruppendiskussionen. In: Kubandt, Melanie/Schütz, Julia (Hrsg.): Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 216–234.

- Sabla, Kim-Patrick/Rohde, Julia (2014): Vergeschlechtlichte Professionalität – Zuschreibungen einer ‚gelingenden‘ Praxis qua Geschlecht. In: Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen: Barbara Budrich, S. 185–198.
- Schrader-Breyman, Henriette (1930): Schriften. Hrsg. von Erika Hoffmann, . Berlin, Langensalza, Leipzig: Beltz.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, H. 1, S. 49–96.
- Wedl, Juliette (2014): Diskursforschung in den Gender Studies. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Theorien, Methodologie und Kontroversen. Band 1. Bielefeld: transcript, S. 276–299.
- Wrana, Daniel (2015a): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hildebrandt, Frank (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 121–143.
- Wrana, Daniel (2015b): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 123–141.