

Jürgen Budde
Thomas Viola Rieske (Hrsg.)

Jungen in Bildungskontexten

Männlichkeit, Geschlecht
und Pädagogik
in Kindheit und Jugend

Jungen in Bildungskontexten

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur

herausgegeben von
Jürgen Budde

Band 11

Jürgen Budde/Thomas Viola Rieske (Hrsg.)

Jungen in Bildungskontexten

Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik
in Kindheit und Jugend

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742534>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2534-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1682-1 (PDF)
DOI 10.3224/84742534

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhalt

<i>Jürgen Budde und Thomas Viola Rieske</i> Erziehungswissenschaftliche Jungenforschung – eine Einleitung	7
<i>Jürgen Budde und Thomas Viola Rieske</i> Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Jungen – Systematisierung eines Forschungsfeldes	35
<i>Thomas Viola Rieske und Jürgen Budde</i> Zur Relationierung von Jungen, Männlichkeit und Bildung – Eine subjektivierungstheoretische Skizze	63
Männliche Akteure in Bildungsinstitutionen	
<i>Michael Cremers und Jens Krabel</i> Die Relevanz der Kategorie ‚Geschlecht‘ im Feld der frühen Kindheit. <i>Un/doing gender</i> in Kindertageseinrichtungen	93
<i>Anette Dietrich und Jürgen Budde</i> „Ich geb ‚nem Jungen nen Check und keine Umarmung“ – Zwischen Transformation und Tradierung von Männlichkeiten in der Schule	117
<i>Philippe Greif und Hartwig Schuck</i> Wenn Man(n) dazugehört – Zum Verhältnis von Männlichkeit und Zugehörigkeit in gemischtgeschlechtlichen pädagogischen Kontexten non-formaler Bildung.....	151

Männliche Jugendliche und junge Männer in der Ausbildung

Barbara Scholand und Marc Thielen

Berufliche und geschlechtsbezogene Orientierungen von männlichen Auszubildenden in geschlechtsuntypischen Berufen. Ein exemplarischer Vergleich von Assistenzberufen im Erziehungs- und Gesundheitssektor 181

Kevin Stützel und Sylka Scholz

Sorge als Beziehungsverhältnis – Zum Umgang männlicher Auszubildender mit Emotionen in der Pflege 211

Barbara Scholand und Kevin Stützel

Jenseits von Dominanz und Hegemonie? Männliche Auszubildende in der Pflege 231

Theoretische Perspektiven auf Forschungen zu männlichen Akteuren in Bildungskontexten

Jürgen Budde

Männlichkeitskonzeptionen in Kindheit und Jugend im Kontext von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen 253

Kevin Stützel im Gespräch mit Jürgen Budde, Stephan Höyng, Marc Thielen, Thomas Viola Rieske und Sylka Scholz

Was heißt heutzutage ‚männlich‘ sein? Von ‚dicken Begriffen‘, ‚diskursiven Brecheisen‘, ‚Barbiepuppen als Spiderman‘, ‚Jungs im rosa Kleid‘ und dem Ringen um Begriffe und männlichkeitstheoretische Konzepte in der Forschungspraxis..... 289

Autor*innen und Projektbeteiligte 321

Erziehungswissenschaftliche Jungenforschung – eine Einleitung

Jürgen Budde und Thomas Viola Rieske¹

1 Einleitung

Die Kategorie ‚Junge‘ bildet bereits seit längerem einen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung. Dabei wurden im Laufe der letzten Jahrzehnte unterschiedliche Perspektiven eingenommen. Dabei bilden etwas Bedingungen männlicher Sozialisation, Kompetenzdifferenzen in formalen Bildungsinstitutionen, berufliche Orientierung und Berufswahlprozesse, die Bedeutung von Gewalt und Risikohandeln, Körperkonstruktionen, Fürsorge oder die Vorbildfunktion von Pädagog*innen nur einige der Themen, die in den Blick genommen wurden. Nicht selten wurde und wird die Frage nach Tradierungen und/oder Transformationen der Relevanz von Geschlecht und Männlichkeit für Jungen diskutiert. Vor diesem Hintergrund wurde das Forschungsprojekt „Jungen und Bildung“ entwickelt. Das Projekt beschäftigte sich von 2017 bis 2021 mit Bildungsprozessen von Jungen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen und mit Blick auf Arbeitswelten, Geschlechterverhältnisse und Bildungsinstitutionen.

Die Einleitung bietet einen Überblick über die Historie erziehungswissenschaftliche Jungenforschung und sich daraus ableitende Herausforderungen (Kap. 2). Anschließend wird der Aufbau des Forschungsprojektes sowie die theoretischen Grundlgen expliziert (Kap. 3). Kap. 4 präsentiert zentrale Befunde der Teilprojekte und bietet mit dem Modell divergierender Männlichkeiten einen theoretischen Rahmen. Zum Ende werden kurz die Beiträge des Sammelbandes zusammengefasst dargestellt (Kap. 5).

¹ Wir danken Michael Cremers, Phillippe Greif, Jens Krabel, Bernard Könnecke, Barbara Scholand, Sylka Scholz, Hartwig Schuck, Kevin Stützel und Marc Thielen für die hilfreichen Anregungen.

2 Erziehungswissenschaftliche Jungenforschung

Die Veröffentlichung „Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung“ (Schultheis et al. 2006) im Jahr 2006 markierte eine Zäsur in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Seit den 1980er-Jahren wurden Geschlechterthemen im erziehungswissenschaftlichen Feld zunächst vorrangig mit Fokus auf weibliche Perspektiven bearbeitet – was sich etwa im Titel der 1984 gegründeten AG Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie in den Themen dieses Arbeitszusammenhangs dokumentierte (vgl. Faulstich-Wieland 1989). Im Zuge der Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes wie auch zunehmender theoretischer Auseinandersetzungen über die Kategorie Geschlecht bzw. *gender* etablierte sich Frauen- und Geschlechterforschung als Oberbegriff des Forschungsfeldes (vgl. Schlüter 2019). Mit der Einführung des Begriffes „(pädagogische) Jungenforschung“ in die Erziehungswissenschaft wurde ein Feld markiert, das zwar vereinzelt bereits früher bearbeitet wurde (insbes. Böhnisch und Winter 1993; vgl. auch Metz-Goeckel 1993 für eine frühere Verwendung des Begriffes „Jungenforschung“), doch ab den 2000er Jahren zunehmend als explizites Teilgebiet erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung begriffen wurde (vgl. auch Budde und Rieske in diesem Band).

Schultheis und Fuhr (2006) konnten in ihrer Systematisierung des damaligen Forschungsstands der Jungenforschung bereits auf umfangreichere Literatur zurückgreifen, da sie zum einen auch Studien der nicht nur auf Jungen fokussierten Geschlechterforschung nutzten und zum anderen ebenfalls englischsprachige Publikationen einbezogen. Parallel dazu entwickelte sich eine große Produktivität von Forschung zu Jungen in Deutschland. Insbesondere in Reaktion auf die Veröffentlichung der PISA-Studie im Jahr 2001, die geringere Werte bei der Lesekompetenzen von Jungen im Vergleich zu denen von Mädchen diagnostiziert, boomte nicht nur medial (vgl. hierzu Fegter 2012), sondern auch – mit einiger Verzögerung – die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Bildungssituation von Jungen (vgl. u.a. die Sammelbände von Budde und Mammes 2009 und Pech 2009 sowie Cremers 2007, Rieske 2011 und Jungenbeirat 2013).

Doch nach der verstärkten Forschungs- und Publikationstätigkeit v.a. zwischen 2005 bis 2012 gibt es zunehmend weniger Veröffentlichungen neuer empirischer Ergebnisse und kaum theoretische Weiterentwicklungen. Die Forschung zu Jungen bezieht sich vorrangig auf die Männlichkeitstheoretischen Arbeiten von Connell (1999), Bourdieu (2005) und den - Interaktionismus, teilweise ergänzt durch stärker subjektbezogene Theorien etwa von und Böhnisch (2013) sowie intersektionale Perspektiven (vgl. Budde und Rieske in diesem Band). Daneben werden auch system- bzw. differenzierungstheoretische Perspektiven verwendet, die Geschlecht und Männlichkeit

im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung diskutieren. Es dominiert die Sichtweise, dass Praktiken von und mit Jungen von der Aneignung und Einübung von Normen bzw. Orientierungen gekennzeichnet sind, die die Handlungsspielräume von Jungen in für sie und andere nachteiliger Weise einschränken und die hierarchische Relationen unter Jungen sowie zwischen Jungen und Mädchen – und in der Folge auch unter Männern sowie zwischen Männern und Frauen – (re-)produzieren (siehe dazu ausführlich Rieske und Budde in diesem Band). Diese Situation ist in mehrfacher Hinsicht unbefriedigend.

Erstens wird sich vielfach auf Theorien bezogen, deren empirische Basis beschränkt und veraltet ist. Bourdieu (2005) bezog sich auf Beobachtungen in der Kabylei in den 1950er Jahren, Connell (1999) auf Interviews mit Jungen und Männern in den frühen 1980ern. Bei beiden Studien ist zusätzlich die empirische Basis schmal. Böhnisch (2013) entwickelt seine Theorie nicht anhand eigener Forschung und reflektiert auch nur sehr beschränkt aktuelle Studien zu Jungen. Butler (2001), die in der erziehungswissenschaftlichen Jungenforschung ebenfalls mehrfach aufgegriffen wird, hat ebenfalls ohne empirische Daten subjektphilosophisch gearbeitet. Die genannten Zugänge haben sich als theoretisch wie empirisch fruchtbar erwiesen, doch die Aufnahme neuerer, dazu in Widerspruch stehender Ergebnisse, ist bislang nicht systematisch geschehen und eine empirische Fundierung der Theorien erweist sich ob der praktischen Komplexität von Geschlecht als herausfordernd. Auch wird der Bezug auf feministische Theoriebezüge zunehmend undeutlicher (vgl. Budde und Rieske 2019).

Dies ist vor allem dann relevant, wenn *zweitens* auch Transformationen der Geschlechterverhältnisse berücksichtigt werden sollen. Diese sind bei Connell und Bourdieu tendenziell weniger berücksichtigt, denn beide Ansätze fokussieren auf die Beschreibung und Erklärung der Tradierung der Dominanz von Männern, sie liefern jedoch keine Erklärung bei der Theoretisierung a) von neuen Formen von Geschlechterhierarchien, die eventuell mit „Dominanz von Männern“ nicht mehr angemessen beschrieben sind und b) von nicht-hegemonialen oder gegendominanten Praktiken, die (scheinbar) ohne Hierarchisierung auskommen oder eine Integration von als weiblich geltenden Aktivitäten in die Praxis von Jungen und Männern zeigen (vgl. Rieske und Budde 2019). Die teilweise öffentlich dargestellte, gewachsene Akzeptanz von Homosexualität in modernen Demokratien etwa stellt eine theoretische Herausforderung dar, da die Figur des schwulen Mannes nicht mehr umstandslos als Beispiel für untergeordnete Männlichkeit gesehen werden kann – wie dies bei Connell beschrieben wird (vgl. Heilmann 2014). Auch die Bedeutung der verstärkten öffentlichen Thematisierung von Gewalt durch Jungen bzw. Männer (etwa im Rahmen von #metoo) wie auch von Gewalt gegen Jungen (etwa im Kontext der Aufdeckung sexualisierter Gewalt gegen Jungen in pädagogischen Institutionen) wären zu reflektieren, da sie an Grundelementen männlicher

Sozialisation (Gewaltausübung als Norm, Gewaltbetroffenheit als Tabu) rütteln. Darüber hinaus sind Be-/Deutungsverluste der Relevanz von Geschlecht als soziale Ordnungskategorie mit Hegemonie- oder Habitus-theorien nur schwer erklärbar. Während beispielsweise früher in deutschen Bildungseinrichtungen nach Mädchen und Jungen monoedukativ eingeteilt und unterschiedliche geschlechtsbezogene Lern- sowie Erziehungsziele verfolgt wurden, gilt gegenwärtig generell das abstrakte Gleichheitspostulat und Bildungseinrichtungen sind in der Regel koedukativ organisiert. Geschlecht wird also zusehends mittels formalisierter Verfahren neutralisiert.

Auch die Produktions- und Reproduktionsverhältnisse verändern sich *drittens*, weg von einer Industriegesellschaft hin zu Dienstleistungsgesellschaft. Damit transformiert sich eine zentrale Bastion traditioneller männlicher Subjektivierungsweisen. Denn Männlichkeit wird in den ‚klassischen Theorien‘ maßgeblich über die Trennung von Produktion und Reproduktion entlang der heteronormativen Dichotomie ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ konturiert, nach der ‚produktive‘ Arbeit als männliche Sphäre verstanden wird, während Frauen als zuständig für reproduktive und fürsorgliche Tätigkeiten naturalisiert werden. Der zunehmende Wegfall typischer gering qualifizierter Arbeitsplätze in Landwirtschaft und Industrie im globalen Norden bringt einen Wandel der Arbeitswelt mit sich; berufliche Perspektiven liegen verstärkt in Pflege- und Dienstleistungsberufen, die nicht unmittelbar anschlussfähig sind an Konzepte des männlichen Habitus. Für ressourcenschwache Männer bleibt bisweilen der Rückgriff auf Männlichkeit als eine der wenigen Möglichkeiten, überhaupt Ressourcen mobilisieren zu können, wengleich diese „protestierende Männlichkeit“ (Connell 1999) oftmals wenig soziale Inklusion ermöglicht. Heilmann (2014) spricht von einem doppelten Reproduktionsdilemma für Männer, weil die Reproduktion der eigenen Person nicht mehr im gleichen Maße von den Frauen übernommen wird, die nunmehr auch in den Arbeitsmarkt integriert sind und weil Prekarisierungsprozesse es erschweren, das Ideal des Familienernährers zu erreichen (auch Holter 2007). Auch die Forderung nach verstärkter Berufstätigkeit von Frauen und größerem reproduktivem Engagement von Männern, insbesondere Vätern (wie sie etwas in der Neuregelung des Elterngeldes angelegt war), verändert und dynamisiert die Relevanz von Beruflichkeit für Männlichkeitskonzeptionen ebenso wie die globale Ökonomisierung von Care-Tätigkeiten.

Viertens ist der generelle Wandel der politischen und ökonomischen Verhältnisse in Richtung einer globalisierten, digitalisierten, postfordistischen und neoliberalen Gesellschaft zu reflektieren. Diese wirkt etwa in Form der Ökonomisierung von Bildung (Hartong et al. 2018), gewandelter Arbeitsmarktanforderungen (Elster 2007) oder der Reproduktionskrise (Aulenbacher und Dammayr 2014) auf die Bildungsprozesse von Jungen. Die gesellschaftliche Individualisierung bringt eine Flexibilisierung, bzw. einen Bedeutungsverlust traditioneller Zugehörigkeitskategorien mit sich. Budde (2010) bringt

den Begriff der „Just-in-time Männlichkeit“ in die Diskussion. Damit werden jene Männlichkeiten gefasst, die ihre Konstruktionen ganz im Sinne der Ideologie moderner Produktionsverfahren flexibel und situationsangemessen einsetzen oder auch ‚zurückfahren‘ können. Dies schließt an das Individualisierungsparadigma (spät-)moderner Gesellschaften an, innerhalb dessen feministische Kämpfe um Emanzipation und neoliberale Individualisierung paradoxe Verflechtungen aufweisen können (Walgenbach 2015). Die Flexibilität von Männlichkeiten erweist sich so gerade als wichtige Triebfeder bei der Aufrechterhaltung des Konstruktes Männlichkeiten – so wie Flexibilität, Pluralität und Individualität generell ein herausstechendes Merkmal von modernen Gesellschaften darstellen. Ebenfalls relevant allerdings ist auf der anderen Seite das Erstarken anti-emanzipatorischer Kräfte nicht zuletzt als Widerstand gegen gesellschaftliche Individualisierung wie im Fall von Antifeminismus und autoritärem Populismus, die auch neue dominanzorientierte männliche Subjektivierungsweisen präsentieren.

Jenseits des Aktualisierungsbedarfs aufgrund gesellschaftlicher Transformationen wäre *fünftens* außerdem eine Weiterentwicklung unter Rückgriff auf neue Theorien – v.a. queere und intersektionale Beiträge – sinnvoll. Aus queerer Perspektive wäre u.a. die enge Verknüpfung von Jungen, Männern und Männlichkeit zu bearbeiten: Männlichkeit wird in der Männlichkeitsforschung meist ‚an‘ Jungen bzw. Männern erforscht und so Männlichkeitskonstruktionen mit Aktivitäten von Jungen bzw. Männern gleichgesetzt. Somit wird Männlichkeit in gewisser Weise ‚reontologisiert‘, und der Anspruch, das Soziale als Konstruktion zu verstehen, unterlaufen (Degele 2007). Das diskursive Dreieck Junge-Mann-Männlichkeit wird fortgeführt (*Jungen* werden Männer und müssen dafür Männlichkeit von Männern lernen und dies mit anderen Jungen; *Männer* sind für die Mannwerdung von Jungen zuständig und sollen daher Männlichkeit vorleben/bearbeiten; *Männlichkeit* ist das, was Jungen und Männer tun und tun sollen). Die Einarbeitung intersektionaler Perspektiven mag zunächst unnötig erscheinen, denn bei Connell sind mit dem Begriff der Marginalisierung/marginalisierten Männlichkeit andere Herrschaftsverhältnisse berücksichtigt, und einige Studien beziehen sich explizit darauf (z.B. Scheibelhofer 2018; Thielen 2011, 2014; Huxel 2014). Aber auch hier gibt es einerseits Potenziale der Weiterentwicklung der Theorie hinsichtlich Diskursen um Flucht, Rassismus, Klassismus und Ability (und darauf bezogene gesellschaftliche Transformationen), und andererseits Bedarfe, die Relationen der Differenzkategorien zueinander theoretisch konsistenter zu erfassen (Degele 2019). Entsprechende Entwicklungen in Diskursen der Jungenarbeit sind hierfür instruktiv (vgl. Busche und Cremers 2009, Busche 2013).

Aus Perspektive erziehungswissenschaftlicher Jungenforschung bieten die genannten Ansätze *sechstens* vergleichsweise wenig Differenzierungspotenzial mit Blick auf die generationale Ordnung. Die Theorien beziehen sich vorrangig auf Erwachsene und die Differenzierungslinie Alter, die Männer und

Jungen voneinander unterscheidet, spielt kaum eine Rolle, bzw. wird als lineares Verhältnis verstanden (Connell 2000). In der Summe verweisen die hier nur kurz skizzierten Perspektiven auf erheblichen Forschungsbedarf zum Verhältnis von Jungen, Männlichkeit und Bildung, um Transformationen und Tradierungen genauer beschreiben und theoretische Differenzierungen vornehmen zu können.

3 Der Forschungsverbund „Jungen und Bildung“²

3.1 Forschungsfragen und Aufbau des Forschungsverbundes

Vor dem skizzierten Hintergrund wurde das Forschungsprojekt „Jungen und Bildung“ entwickelt. Das Projekt beschäftigte sich mit Bildungsprozessen von Jungen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen und mit Blick auf Arbeitswelten, Geschlechterverhältnisse und Bildungsinstitutionen. Das Projekt wurde in einem Forschungsverbund realisiert, der insgesamt sechs Teilprojekte umfasste (vgl. Abbildung 1).³ Leitend waren dabei die folgenden Fragestellungen:

- Welche Männlichkeitskonzeptionen in Bezug auf Bildungsprozesse von und mit Jungen zeigen sich in den Orientierungen, Praktiken sowie pädagogischen Institutionen und wie werden diese begründet?
- Wie entwickeln sich Übergänge in geschlechtsuntypische Berufe von institutionell und biographisch? Welche Möglichkeiten und Blockaden für eine Entstereotypisierung und damit für die Realisierung von Gleichstellung auch in der Arbeitswelt finden sich?
- Welche Ausdifferenzierungen der theoretischen Perspektiven sind nötig, um Bildung von Männlichkeitskonzeptionen im Kontext sich wandelnder Arbeitswelten, Geschlechterverhältnisse und Bildungsinstitutionen zu verstehen?

Die Projekte nehmen somit verschiedene Aspekte der Relation von Jungen und Bildung in den Blick. Die Projekte zu Schule und beruflicher Bildung betrachten den Bereich der formalen Bildung, während die Projekte zur Frühpädagogik⁴ und zur offenen Jugendarbeit non-formale Bildung analysieren. Das Pro-

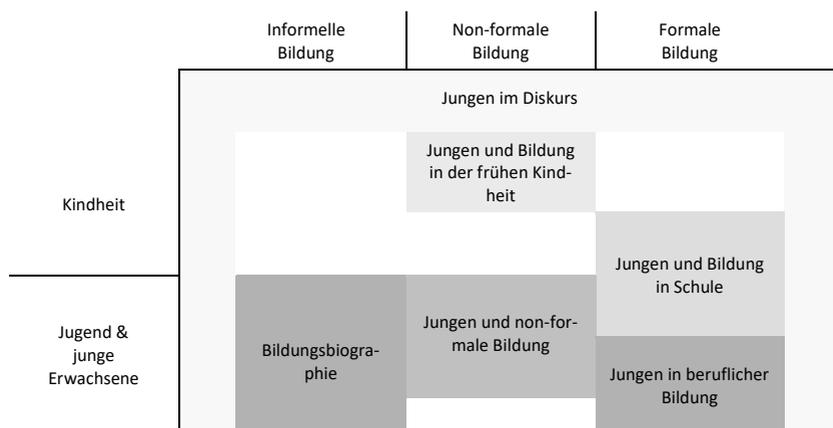
² Die Textbausteine für das Design und die Ergebnisse der Teilprojekte wurden von deren Mitarbeiter*innen beigesteuert und von den Autoren der Einleitung überarbeitet.

³ Das Verbundprojekt wurde durch Julia Perlinger administrativ unterstützt. Als Hilfskräfte waren Christian Möstl und Claas Hundermark tätig. Allen dreien ist für dafür herzlich zu danken.

⁴ Die Frühpädagogik wird in aktuellen Diskursen des Öfteren als informeller Lernort betrachtet (Bollig et al. 2016). Hier wird allerdings der Unterscheidung gefolgt, die das DJI in die

jekt zu Bildungsbiographien steht dazu ebenso quer wie das theoretische Projekt. Hinsichtlich des Alters wiederum fokussieren die Projekte zu Frühpädagogik und Schule die Kindheit, die Projekte zur Jugendarbeit und zur beruflichen Bildung sowie das Projekt zu Bildungsbiographie blicken auf Jugend und das junge Erwachsenenalter, während das Theorieprojekt auch diesbezüglich eine übergreifende Perspektive einnahm.⁵

Abbildung 1: Aufbau des Projektverbundes.



Das Teilprojekt „Jungen im Diskurs“⁶ übernahm die Aufgabe, aktuelle wissenschaftliche Diskurse, theoretische Differenzierungen und begriffsanalytische Überlegungen in den Projektverbund sowie dessen Netzwerke und Öffentlichkeit einzuspeisen und die Befunde des Forschungsverbunds theoretisch zu verbinden. Es ging in mehreren Teilstudien der Frage nach, wie die Bildung von

Debatte eingebracht hat und welche auch die Grundlage für den nationalen Bildungsbericht des BMBF bildet (Rauschenbach et al. 2004; auch Budde in diesem Band).

⁵ Die Umsetzung dieses Verbundprojektes geschah in der zweiten Hälfte der Gesamtlauzeit unter erschwerten Bedingungen. Die Durchführung des Forschungsvorhabens wurde durch die Covid-19-Pandemie und die darauf bezogenen Schutzmaßnahmen negativ beeinflusst. Dies betraf zum einen die Gestaltung persönlicher Kontakte. Bereits vereinbarte oder geplante Interviewtermine mussten verschoben und teils in (video-)telefonischer Form durchgeführt werden. Im Projekt zu Frühpädagogik und zur Schule mussten Feldphasen verkürzt werden. Diese Einbußen wurden durch zusätzliche analytische und theoretische Arbeiten kompensiert. Eine spezifische thematische Berücksichtigung der Pandemiesituation in Erhebung und Auswertung fand nicht statt, da die Forschungen bereits zu weit fortgeschritten waren, um dies systematisch tun zu können.

⁶ Das Teilprojekt unter der Leitung von Prof. Dr. Jürgen Budde an der Europa-Universität Flensburg durch Dr. Thomas Viola Rieske bearbeitet.

Jungen charakterisiert und analysiert werden kann und strebte dabei einerseits die Formulierung von Zeitdiagnosen zur gegenwärtigen Situation von Jungen an und entwickelte andererseits programmatische Entwürfe für die Zukunft im Sinne von Forschungs- und Handlungsbedarfen.

Das Teilprojekt „Jungen und Bildung in der frühen Kindheit“⁷ analysierte als ethnographisches Forschungsprojekt soziale Praktiken der Humandifferenzierung in altersübergreifenden Kindertageseinrichtungen mit einem besonderen Fokus auf Geschlecht und Jungen. Die Untersuchung zielte darauf, sowohl die Relevanz geschlechtsbezogener Differenzierungen als auch deren Zusammenhang mit der Hervorbringung von Asymmetrien in diesem Feld zu rekonstruieren. Neben der Relevanz geschlechtsbezogener Unterscheidungen galt das Interesse dem *undoing gender* (vgl. u.a. Hirschauer 2001). Im Rahmen der Untersuchung wurden teilnehmende Beobachtungen und Ad-hoc-Gespräche mit Kindern und Fachkräften in zwei Einrichtungen in einem groß- und einem mittelstädtischen Gebiet in nord-östlich liegenden Bundesländern durchgeführt.

Das ebenfalls ethnographische Teilprojekt „Jungen und Bildung in Schule“⁸ analysierte aus intersektionaler Perspektive Praktiken des *doing* und *undoing gender* bzw. *masculinity* und *(un)doing difference* (Hirschauer 2014) im Unterricht. Zentrale Fragestellungen waren, inwiefern in der Schule Geschlecht von Lehrer*innen und Schüler*innen relevant gemacht wird und welche als männlich vergeschlechtlichten Subjektivierungsweisen sich in Praktiken von und mit Jungen an der Schule zeigen. Es wurde analysiert, welche Konstruktionen von Junge-Sein (und Mädchen-Sein) sich abzeichnen und inwiefern sich im empirischen Material Hinweise für Transformationen oder ein Beharren von Geschlechterkonstruktionen zeigen. Das empirische Material beinhaltete ethnographische Beobachtungsprotokolle aus vier verschiedenen Schulen und vier Klassenstufen zwischen der 1. und der 11. Klasse. Mit dieser Konstruktion eines ‚simulierten Längsschnitts‘ rückt der zeitliche Verlauf der vergeschlechtlichten Subjektivierungen von Jungen in den Blick. Der Fokus der ethnographischen Beobachtungen lag insbesondere auf unterrichtlichen Praktiken. Neben den verschiedenen Klassenstufen stellten marginalisierte Schule und bildungsbürgerliche Grundschule bzw. Gymnasium sowie Stadt und Land weitere Kontrastierungen dar. Die Auswertung der Protokolle und Gespräche erfolgte kodierend in Anlehnung an die Grounded Theory Method (Glaser und Strauss 2010).

⁷ Das Teilprojekt wurde an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin von Jens Krabel und Michael Cremers bearbeitet und von Prof. Dr. Stephan Höyng koordiniert.

⁸ Das Teilprojekt wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Jürgen Budde an der Europa-Universität Flensburg durch Dr. Anette Dietrich bearbeitet.

Das Teilprojekt „Jungen und non-formale Bildung“⁹ erforschte die Umsetzung geschlechterreflektierter Pädagogik mit Jungen in Angeboten non-formaler Pädagogik sowie die Bezugnahmen und Perspektiven teilnehmender Jungen auf selbige Angebote. In der ethnografisch angelegten Studie wurde die Umsetzung geschlechterreflektierter Pädagogik mit Jungen in gemischtgeschlechtlichen Settings non-formaler Bildung erforscht sowie untersucht, wie Jungen diese Angebote wahrnehmen und welche Relevanz Geschlechterkonstruktionen bzw. Männlichkeit für das Erleben und Handeln der Jungen in diesen Settings beizumessen ist. Dafür wurden nach der Durchführung von Experteninterviews mit Pädagog*innen vier Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beforscht, die ihrem Selbstverständnis nach einen geschlechterreflektierten pädagogischen Ansatz verfolgen. Es wurden qualitative Interviews mit teilnehmenden Jungen und ergänzende Interviews mit Jungen, die früher selbst Teilnehmer waren und inzwischen selbst im Angebot mitarbeiten sowie einigen Mädchen durchgeführt, um die Sinnkonstruktionen von Jungen in Bezug auf ihre Teilnahme an dem jeweiligen pädagogischen Angebot erfassen zu können. Mittels weiterer qualitativer Interviews wurden Deutungen und Praktiken der Pädagog*innen in den Angeboten untersucht. Die Interviews wurden in Anlehnung an die Methode der objektiven Hermeneutik nach Oevermann (2001a, 2001b, 2002) ausgewertet. Ergänzt wurde diese Perspektive durch teilnehmende Beobachtungen, um die Sinnkonstruktionen auf der Deutungsebene mit den Handlungspraxen von Pädagog*innen und Jungen zu kontrastieren.

Das ethnografische Teilprojekt „Jungen in beruflicher Bildung“¹⁰ erforschte in einer Vorstudie Aktivitäten und Prozesse der Ausbildungsvorbereitung an zwei berufsbildenden Schulen. Im Rahmen der Hauptstudie zu jungen Männern in geschlechtsuntypischen Ausbildungen wurden insgesamt 24 Interviews mit männlichen Auszubildenden in den Berufen Altenpfleger*in, Sozialpädagogische*r Assistent/in sowie Medizinische*r Fachangestellte*r durchgeführt. Im Mittelpunkt der Interviews stand die biographische Darstellung der Berufswahlentscheidung. Die Daten wurden mittels Grounded Theory ausgewertet, wobei ein Vergleich der Berufsfelder vorgenommen wurde sowie Verlaufsmuster rekonstruiert wurden. Ergänzend wurden Interviews mit Lehrkräften der drei berufsbildenden Schulen sowie teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt.

Das Teilprojekt „Bildungsbiographie“¹¹ untersuchte anhand von Auszubildenden im Bereich der Kranken- und Altenpflege, wie sich der Übergang von

⁹ Das Teilprojekt wurde unter der Leitung von Bernard Könnecke bei Dissens – Institut für Bildung und Forschung durch Hartwig Schuck und Philippe Greif bearbeitet.

¹⁰ Das Teilprojekt wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Marc Thielen an der Universität Bremen durch Barbara Scholand bearbeitet.

¹¹ Das Teilprojekt wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Sylka Scholz an der Universität Jena durch Dr. Kevin Stützel bearbeitet.

männlichen Jugendlichen in einen Pflegeberuf biographisch entwickelt. Ausgehend von einer rekonstruktiven, lebensgeschichtlichen Interviewstudie mit männlichen Auszubildenden in der Alten- und Krankenpflege wurde rekonstruiert, wie der Einstieg in den geschlechtersegregierten Pflegeberuf bewältigt wird. Analysiert wurde darüber hinaus, inwiefern sich bei den befragten Jugendlichen im Übergang in einen geschlechtsuntypischen Pflegeberuf, eine Transformation geschlechtsbezogener Orientierungen dokumentiert. Im Gegensatz zu bisherigen Forschungsarbeiten zu Berufsfindung und Geschlecht, die entweder die Reproduktion geschlechtersegregierter Laufbahnen, also Beharrungskräfte fokussieren (siehe u. a. Busche 2013) oder Transformationsprozesse, d.h. sozialen Wandel (siehe u. a. Budde et al. 2009) herausstellen, wurde Männlichkeit im Teilprojekt als Verschränkung von Persistenz und Wandel in den Blick genommen.

3.2 Theoretische Ausgangspunkte der Teilprojekte

Den Projektverbund eint ein grundsätzliches Verständnis von Geschlecht als soziale Konstruktion. Entgegen essentialistischen Vorstellungen, wonach Geschlecht durch die Natur festgelegt sei, geht der Verbund davon aus, dass Geschlecht ein Ergebnis sozialer Praxis ist. Das bedeutet nicht, dass etwa körperliche Gegebenheiten als irrelevant gesehen werden. Aber welche dieser Gegebenheiten in welcher Weise geschlechtlich konnotiert werden und wann sie relevant gemacht werden, ist Teil des Sozialen und historisch wie auch kulturell veränderlich. Insofern folgen die Projekte dem *doing gender*-Paradigma und verstehen Männlichkeit als sozial konstruierte Position innerhalb von Geschlechterverhältnissen, die – wenngleich nicht beliebig – symbolischen und sozialen Interpretations- und Wandlungsprozessen unterliegen.

Damit einher geht ein methodologisches Interesse an dem konkreten Tun von Akteur*innen. Alle Teilprojekte verfolgen mithin eine qualitativ-rekonstruktive Perspektive. Seien es Diskurs, Praktiken oder Orientierungsmuster, der analytische Fokus richtet sich darauf, wie Männlichkeitskonzeptionen in Praxis generiert und prozessiert werden. Insofern verweisen die Befunde auch nicht auf Häufigkeiten oder Korrelationen, sondern auf die Aktivitäten sozialer Akteur*innen.

Gemeinsam ist den Projekten darüber hinaus die Bezugnahme auf die Annahme, dass die soziale Praxis unter anderem von einer Hegemonie androzentrischer und heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit gekennzeichnet ist: Soziale Praxis basiert oftmals auf der Annahme (bzw. der Durchsetzung) einer dichotomen Zweigeschlechtlichkeit. Dies ist in den vergangenen Jahren vor allem dahingehend problematisiert worden, dass Lebensweisen jenseits dieser zweigeschlechtlichen Ordnung ausgegrenzt, angegriffen und marginalisiert werden (etwa transgeschlechtliche und intergeschlechtliche Lebensweisen

bzw. Personen). Doch normative Zweigeschlechtlichkeit betrifft auch jene, die sich mit einer dieser beiden Geschlechterpositionen identifizieren können und bei denen diese auch dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht entspricht. Denn normative Zweigeschlechtlichkeit impliziert auch, dass die Handlungsmöglichkeiten von cisgeschlechtlichen Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern eingeschränkt sind: Wer als männlich oder weiblich gelten will/soll, muss bestimmten Normen entsprechen. Teil normativer Zweigeschlechtlichkeit ist, trotz aller Entstigmatisierungsprozesse, eine Privilegierung von heterosexuellen Lebensweisen.

Neben Heteronormativität und normativer Zweigeschlechtlichkeit teilen die Teilprojekte eine Sichtweise, die soziale Praxis ebenfalls von Hierarchien gekennzeichnet versteht, die mit Begriffen wie männliche Herrschaft, Dominanz, Hegemonie oder Androzentrismus beschreiben lassen. Im Kern geht es hierbei um einen materiell wie auch symbolisch höheren Status von Männlichkeit gegenüber Weiblichkeit, der sich in durchschnittlich höherem ökonomischem Kapital oder einer durchschnittlich höheren Partizipation an politischen Prozessen ebenso ausdrückt wie in einer größeren Betroffenheit von Frauen bei gegen sie als Frauen gerichteter Gewalt. Gleichzeitig eint die Projekte das Bemühen, diese Machtverhältnisse nicht umstandslos auf Kindheit und Jugend zu übertragen, sondern deren je spezifische Ausdrucksweise zu erfassen.

Schließlich nehmen alle Projekte eine Sichtweise auf Jungen und Männer ein, die neben Privilegierungen auch Nachteile sowie Vielfalt von Männlichkeiten berücksichtigt. Einerseits gehen alle Teilprojekte davon aus, dass Jungen und insbesondere Männer Vorteile aufgrund der dargestellten Geschlechterpraxis erfahren. Doch dies gilt nicht für alle Jungen und Männer im gleichen Maße – aufgrund von Ungleichheitsverhältnissen wie Heteronormativität, Rassismus, Ableismus und Klassismus sind Jungen höchst unterschiedlich mit Kapitalien ausgestattet und damit auch sehr unterschiedlich positioniert. Sie alle können zudem Nachteile erfahren, die mit männlichen Subjektivierungsweisen einhergehen, so etwa die benannten Einschränkungen ihrer Möglichkeitsräume oder negative Konsequenzen einer (fehlenden) Orientierung an vergeschlechtlichten Normen. Aus diesem Grund entwickeln alle Teilprojekte – entweder in der Wahl der Forschungsfelder selber oder im Analysefokus – ein besonderes Interesse an gegendominanten, queeren und *undoing gender*-Praktiken (vgl. Budde in diesem Band).

Differenzen zwischen den Projekten bestehen zunächst in den Schwerpunkten, die sie setzen. So werden unterschiedliche Bildungsinstitutionen bzw. unterschiedliche Altersgruppen fokussiert. Weiter existieren ebenfalls theoretische Unterschiede hinsichtlich des jeweiligen Verständnisses vom Sozialen und von Geschlecht sowie in methodologischer Hinsicht. Zwar verfolgten die Teilprojekte alle einen rekonstruktiven Ansatz, der – wie bereits angeführt – sich insbesondere für die Handlungspraxis interessiert – jedoch unterschiedlich ausgestaltet wurde. Viele Projekte orientierten sich an einem ethnographischen

Forschungsdesign, mehrere kombinierten die Beobachtungen mit unterschiedlich angelegten Interviews. Andere konzentrierten sich bei der Erhebung ausschließlich auf narrative Interviews. Auch bei der Auswertung kamen mit GTM, dokumentarischer Methode sowie Objektiver Hermeneutik drei der im deutschsprachigen Raum populärsten qualitativen Analyseverfahren zum Einsatz. Insofern differenziert auch der erkenntnistheoretische Standpunkt, je nachdem, ob Praktiken, Orientierungen oder Sinnkonstruktionen rekonstruiert wurden.

4 Befunde: Transformierte Männlichkeit

Alle Projekte zeigen in ihren empirischen Daten, dass Geschlecht und Männlichkeit nach wie vor wichtiger Teil der sozialen Praxis sind. So finden sich häufig Aussagen und Aktivitäten von Heranwachsenden wie auch Pädagog*innen, die Geschlecht und/oder Männlichkeit offensichtlich oder beiläufig thematisierten.

Mit Blick auf die erste Forschungsfrage weisen die Befunde der Teilprojekte insgesamt darauf hin, dass zweigeschlechtliche Ordnung und männliche Dominanz weiterhin relevant für die Praxis von und mit Jungen in Bildungskontexten sind. Die Gestaltung von Interaktionen und Inszenierungen, die Verwendung von Namen und Personalpronomen, die Wahl von Spielzeug oder Ausbildungsgängen kann von Geschlechternormen gekennzeichnet sein und oftmals sind sie mit der Herstellung männlicher Dominanz verbunden. Allerdings gibt es ebenfalls Praktiken, in denen entweder derartige Konzepte explizit zurückgewiesen werden oder aber Männlichkeit gar nicht relevant gemacht wird. Diese können in spezifischen pädagogischen Kontexten vorherrschend werden können. Es finden sich etwa geschlechtsuntypische Interessen oder Ausbildungsentscheidungen, Zurückweisungen von Geschlechterstereotypen und Kritik an Diskriminierungen. Sowohl dominantorientierte als auch nicht an Dominanz orientierte Praktiken können mit anderen Differenzkategorien wie Migrationsgeschichte oder Milieu/Klasse verbunden sein. Ebenso können in der Praxis auch kontextspezifische Differenzkategorien wie etwa Leistung, Alter oder Beliebtheit im Vordergrund stehen. All dies wird wiederum von Akteur*innen unterschiedlich interpretiert – so kann etwa eine Aktivität kontextabhängig als ‚männlich‘ verstanden werden, in anderen Kontexten (oder zu einem anderen Zeitpunkt) jedoch nicht.

Geschlecht und Männlichkeit besitzen also nach wie vor in pädagogischen Handlungsfeldern Relevanz – aber nicht immer und nicht überall in gleicher Weise. Transformationen in Richtung Geschlechteregalität realisieren sich insbesondere dort, wo eine kritische Reflexion von Geschlechterverhältnissen aufgrund entsprechender Ressourcen und Ausgangsbedingungen möglich ist

und aufgrund der Erwartungen von Eltern, Jugendlichen, Bildungspolitik oder den Pädagog*innen selbst zum Thema wird. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Parallelität divergierender Subjektivierungsweisen auch innerhalb des gleichen Feldes sich als nicht nur als charakteristisch für männlichkeitsbezogene Praxismuster erweist, sondern möglicherweise sogar als konstitutiv. Die Parallelität zeigt sich sowohl in Bezug auf unterschiedliche Formen des Junge-Seins als auch in Bezug auf gesellschaftliche Parallelität unterschiedlicher Männlichkeitskonzeptionen. Die Ordnung divergierender männlicher Subjektivierungsweisen hängt jeweils von Kontexten und Konstellationen ab – je nach Kontext können unterschiedliche männlichkeitsbezogene Praxismuster legitim oder vorherrschend sein, so dass nicht von einer durchgängigen Idealisierung „orthodoxer“ (Anderson 2011) oder einer weitgehenden Auflösung zugunsten „inkluisiver“ (ebd.) Männlichkeit gesprochen werden kann

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage nach der Berufs- und Studienwahl wurden in den Teilprojekten, die sich nicht vorrangig mit dem Thema Berufswahl beschäftigten, Praktiken beobachtet, die eine zweigeschlechtliche Ordnung unterstützen, auf stereotype Interessensdifferenzen hinweisen und die biographisch in tradierte Berufswahlentscheidungen einfließen können. So zeigt sich etwa eine größere Affinität von Jungen zu Spielen mit selbstgebaute Waffen, Computern und Handyspielen sowie eine höhere Beteiligung von Schülern bei Informatikkursen und im Grundschulalter entsprechen Berufswünsche vielfach männlich kodierten Tätigkeiten. Jene Teilprojekte, die sich detaillierter mit Fragen der Berufs- und Studienwahl in Bezug auf untypische Felder beschäftigten, finden verschiedene Wege von Männern in diese Felder. Es gibt Männer, die soziale und pflegerische Tätigkeiten in ihr Selbstkonzept integrieren, so dass ein Widerspruch zu Männlichkeit nicht thematisch wird. Für andere ist die Wahl dieses Berufsfeldes eher pragmatisch begründet, ohne dass daraus eine besonders hohe Identifikation mit dem Thema Pflege resultieren würde. Für manche ist diese Arbeit eine Zwischenstation, andere wiederum treffen gar keine eigene Entscheidung im engeren Sinne, sondern orientieren sich an Ratschlägen anderer. In der Summe zeigen sich plurale Zugänge zu sozialen und pflegerischen Berufen, die längst nicht in allen Fällen geschlechtlich konnotiert sind. Dementsprechend kann auch nicht undifferenziert von „*caring masculinities*“ (Elliot 2019: 240) für sämtliche Kontexte gesprochen werden, in denen Männer in Sorgearbeit involviert sind. In jedem Fall jedoch ist der Weg in einen geschlechtsuntypischen Beruf für Männer mit der Herausforderung verknüpft, Spannungen zwischen geschlechtlicher (Selbst-)Positionierung und Berufstätigkeit auszuhandeln. Dies kann auch die Ebene von Emotionen berühren, wenn etwa negative und positive Gefühle in Bezug auf fürsorgende Tätigkeit koexistieren.

Daraus lässt sich schließen, dass beim Blick auf Bildung und Jungen eine relationale Perspektive des mehrfachen ‚Sowohl-als-auch‘ eingenommen werden sollte: In der Praxis von und mit Jungen kann Geschlecht und Männlichkeit

eine Rolle spielen, dies kann aber auch nicht der Fall sein oder sich aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich gestalten. Andere Differenzkategorien können eine Rolle spielen, müssen es jedoch nicht. Kein Junge ist also in jeder Situation ‚Junge‘, und was Junge-Sein in einer bestimmten Situation bedeutet, ist abhängig von den jeweiligen Kontext und kann nicht in einfacher Weise allgemein beschrieben werden. Insofern stellt sich Männlichkeit in der sozialen Praxis als eine relative Kategorie dar, keine permanent relevante.

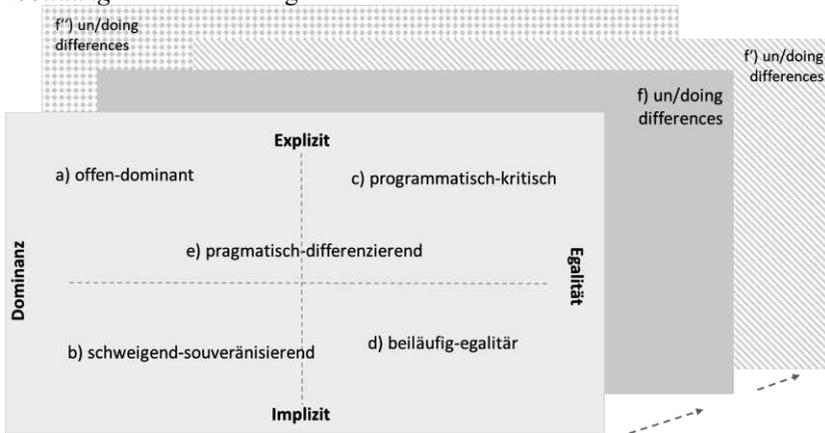
4.1 Begriffliche Differenzierung angesichts vielfältiger Praxis

In der Zusammenschau der Projekte schlagen wir daher Differenzierungen vor, die die Grundlage eines Modells divergierender Männlichkeiten bilden (Abbildung 2). Transformierte Männlichkeit meint eine begrifflich-theoretische Konzeptionierung der Veränderungen, die sich in den vergangenen Jahrzehnten in Bezug auf Geschlechterverhältnisse beobachten lassen und die im Diskurs über Männlichkeit abgebildet werden sollten. Existierende Vorschläge dazu sind bislang unbefriedigend, da sie häufig einseitig sind (vgl. Budde und Rieske 2019) und vorrangig mit Blick auf erwachsene Männer formuliert werden, ohne die Praxis von und mit Jungen zu berücksichtigen. Das hier vorgeschlagene Modell spannt sich anhand von zwei Differenzierungslinien auf Dominanz – Egalität; explizit – implizit).

Die erste Linie ergibt sich zwischen den Polen Dominanz einerseits und Egalität auf der anderen Seite. Denn beim Blick auf die soziale Praxis von und mit Jungen dokumentieren sich häufig männlichkeitsbezogene Praxismuster, die an der Herstellung oder dem Erhalt einer dominanten Position, der Unterordnung von Weiblichkeit, Mädchen bzw. Frauen sowie anderen Jungen bzw. Frauen orientiert sind und dabei Normen der Zweigeschlechtlichkeit und hegemonialer Männlichkeit beinhalten. Allerdings deuten sich verschiedene Modi an, in denen egalitäre und alternative Geschlechterkonzeptionen von Jungen bzw. in der Praxis mit ihnen deutlich werden. So zeigen sich Aktivitäten unter Peers, welche Konzepte hierarchischer Zweigeschlechtlichkeit explizit durch geschlechterkritisches Wissen und Praxis in Frage stellen und erweitern. Auch Professionelle prozessieren in pädagogischen Praktiken Geschlechterkritik. Die zweite Linie des Modells spannt sich zwischen expliziten oder impliziten Bezügen auf Männlichkeitskonzeptionen auf. Diese Unterscheidung ist primär theoretisch modelliert, insofern explizite und implizite Orientierungen oder Praktiken selbstverständlich immer aufeinander verweisen und eben nur theoretisch-analytisch zu unterscheiden sind. Allerdings rekurren der intentionale Charakter von pädagogischer Praxis im Allgemeinen oder etwa die normativ explizite Kritik an dominanten Männlichkeitskonzeptionen im Besonderen auf explizite Thematisierungen. Hingegen weisen die starken Bezugnahmen auf implizites Wissen im Rahmen

des *doing gender-Ansatzes* in der Jungenforschung oder die Befunde der Teilprojekte des Forschungsverbundes auf die Bedeutung implizit vergeschlechtlichter Vollzugs- und Interpretationsroutinen etwa für die Stabilisierung tradierter Geschlechterdifferenzen hin. Deswegen erscheint es plausibel, ein besonderes Augenmerk auf das Spannungsfeld zwischen expliziten und impliziten Vollzügen männlichkeitsbezogener Praxismuster zu richten (Budde et al. 2017; Bittner und Budde 2017). Durch die beiden Spannungslinien wird eine 4-Felder-Matrix konturiert, welche im Folgenden theoretisch ausgestaltet und knapp mit Befunden der Teilprojekte empirisch fundiert wird. Damit kann eine polarisierende Gegenüberstellung, etwa von ‚hegemonialer‘ und ‚inklusi- ver‘ Männlichkeit zugunsten komplexerer Positionen, überwunden werden.

Abbildung 2: Modell divergierender Männlichkeiten.



Die Begriffe sind hier im Sinne von männlichkeitsbezogenen Praxismustern zu verstehen. Dabei wird bewusst auf eine Begriffsbildung verzichtet, die Adjektive mit „Männlichkeit“ verknüpft (wie etwa in „*caring masculinities*“ oder „inklusive Männlichkeit“). Denn die Gleichsetzung der Praxis von und mit Jungen mit der Herstellung von Männlichkeit wird dieser Praxis nicht gerecht, da diese sich zuweilen gerade durch eine Nicht-Dramatisierung von Männlichkeit auszeichnet (vgl. auch die Überlegungen zum Verhältnis von Jungen und Männlichkeit in Rieske und Budde in diesem Band).

Pol Dominanz: Mit Blick auf die soziale Praxis von und mit Jungen werden häufig Muster beschrieben, die geschlechternormenbasierte Dominanzverhältnisse herstellen. Gemeint ist damit eine Dominanz von Männern, bzw. Jungen gegenüber Frauen, bzw. Mädchen sowie als abweichend markierten männlichen Subjektivierungsweisen. Ebenfalls werden darunter Zuschreibungen an und Homogenisierungen von Jungen und damit verbunden eine auf Differenz-

konstruktionen beruhende, zweigeschlechtliche Ordnung verstanden. Dieser Bezug auf die Herstellung von Dominanz drückt sich in zweierlei Weise aus:

- a.) *Offen-dominantes Praxismuster*: Nach wie vor bestehen in vielen gesellschaftlichen Bereichen und entsprechend auch pädagogischen Institutionen tradierte Geschlechterkonzeptionen und Hierarchien. In der Praxis werden dominante Formen von Männlichkeit prozessiert, die sich an dem orientieren, was Connell als „hegemoniale Männlichkeit“ (1999) beschreibt. Geschlechternormenbasierte Dominanz und Unterordnung gegenüber als abweichend markierten Subjektivierungsweisen wird mittels expliziter Bezugnahme auf Elemente hegemonialer Männlichkeit (d.h. insbesondere sprachliche oder körperliche Grenzverletzungen) durchgesetzt. Männlichkeit wird hier (wie bei Bourdieus männlichem Habitus) als abgrenzende Differenzkonstruktion wirksam. Die Bedeutung von Geschlecht für diese Art der Dominanzherstellung liegt unmittelbar zutage („oben auf“), etwa indem sie in der Praxis thematisiert und gegen Weiblichkeitskonzeptionen abgegrenzt wird. Diese manifestieren sich zum Beispiel in materiellen Arrangements wie der Einteilung in Jungen- und Mädchen Toiletten oder in geschlechterstereotypen Materialien. In der Praxis von Pädagog*innen zeigt sich dies beispielsweise in explizit homogenisierenden Adressierungen von „Jungs“. Auch öffentliche Beschämung etwa von unsportlichen Jungen durch Mitschüler*innen oder Lehrer*innen impliziert Differenz und Dominanz zugleich. Mit Budde (2011), Scholz (2015) oder Debus und Stuve (2012) ist darauf hinzuweisen, dass die jeweilige Form der Dominanz kontextspezifisch geprägt ist. Dies gilt gerade im pädagogischen Bereich, da dieser weiblich konnotiert und generationell organisiert ist, sodass Fragen vergeschlechtlichter Macht und Dominanz aus diesen Gründen in mehrfache Widersprüche eingespannt sind und der „Grad“ der Dominanz variieren kann.
- b.) *Schweigend-souveränisierendes Praxismuster*: Nicht immer geschieht die Herstellung von Dominanz durch explizite Bezüge auf Männlichkeit, sondern (häufiger) in impliziten Aktivitäten, die in ihren Routinen die Herstellung von geschlechternormenbasierter Dominanz implizieren. Hier liegt Männlichkeit nicht „oben auf“, sondern ist in die Aktivitäten als implizit handlungsleitende Orientierung eingearbeitet. Dies zeigt sich etwa in einer Studie zu Mono- und Koedukation (Budde et al. 2014), die dokumentiert, dass sich der Unterricht in Jungenklassen eher an Wettkampf und Bewegung orientiert und in Mädchenklassen eher an Vergemeinschaftung und Fleiß. Männlichkeit wird in den Orientierungen der Aktivitäten mit Jungen zwar prozessiert, aber nicht offen thematisiert, in diesem Sinne also verschwiegen. In der Praxis von Pädagog*innen zeigt sich dies etwa in implizit vergeschlechtlichten Kommunikations- und Adressierungsmustern und auf Seiten der Jungen in geschlechterstereotypen Spielaktivitäten. Gleichzeitig liegen an Souveränität, funktionaler

Körperlichkeit und Wettkampf orientierten Aktivitäten mit Jungen stillschweigende normative und dominanzbezogenen Vorstellungen von Männlichkeit zugrunde, die ebenfalls durch Differenzkonstruktionen abgesichert werden. Diese Form ist trotz der fehlenden Offensichtlichkeit nicht ‚hierarchieärmer‘ als die offen-dominanten Praxismuster (a) oder als explizites *undoing gender* (Hirschauer 2001) im Sinne einer Transformation von Männlichkeit zu verstehen.

Pol Egalität: Allerdings weisen – wie oben schon dargestellt – vorliegende Befunde der Jungenforschung ebenso wie die Teilprojekte des Forschungsverbundes ‚Jungen und Bildung‘ darauf hin, dass nicht immer geschlechternormenbasierte Dominanz im Vordergrund sozialer Praxis steht, sondern auch explizite oder implizite Gegenpositionen sichtbar werden, die im weitesten Sinne auf Egalität und Vielfalt abzielen. Die hierarchisierenden und/oder normativen Orientierungen werden praktisch ignoriert oder kritisiert. Auch hier lassen sich anhand des Grades ihrer Explizitheit zwei Typen unterscheiden.

c.) *Programmatisch-kritisches Praxismuster:* Theoretisch wie empirisch wird zunehmend auf die Relevanz geschlechterkritischer Orientierungen und Aktivitäten hingewiesen. Gemeint sind Aktivitäten von Peers und/oder Professionellen, die Vorstellungen hierarchischer Zweigeschlechtlichkeit explizit durch geschlechterkritisches Wissen und Praxis in Frage stellen und erweitern. So konnte in der pädagogischen Praxis geschlechterkritisches Wissen sowie ein Eintreten von Jungen gegen Diskriminierung beobachtet werden. Auch einige Professionelle – Erzieher*innen, Lehrer*innen und Ausbilder*innen – gestalteten explizit geschlechterkritische Bildungsangebote und/oder implementieren strukturelle Maßnahmen etwa zur Prävention geschlechtlicher Diskriminierung oder zur Unterstützung non-binärer Jugendlicher. Anspruch ist die Transformation von geschlechtlich konnotierten Differenzkonstruktionen. Kennzeichen ist darüber hinaus die explizite Kritik an geschlechternormenbasierter Dominanz, wie sie etwa in feministischen oder queeren Perspektiven deutlich wird, die auf die Veränderung sozialer Ordnungen abzielt.

d.) *Beiläufig-egalitäres Praxismuster:* Ebenfalls wurden – im Sinne Andersons (2011) oder Scholz und Heilmanns (2019) – alternative männlichkeitsbezogene Praxismuster beobachtet, die sich nicht an männlicher Dominanz, sondern an Vielfalt von Junge-Sein, Fürsorglichkeit oder sozialer Inklusion orientieren. Im Gegensatz zur Geschlechterkritik geht es weniger darum, explizit soziale Geschlechterordnungen zu kritisieren und zu ändern, sondern für die eigene Lebensperspektive alternative oder inklusive Perspektiven zu verfolgen. Entsprechend zeigen in allen Projekten Jungen und männliche Jugendliche wie auch pädagogische Professionelle fürsorgende Aktivitäten. Die praktische Erweiterung des individuellen Handlungsspielraums steht im Vordergrund, verknüpft mit egalitären An-

nahmen. Geschlechterfragen sind eher irrelevant und nicht thematisch, sondern verbleiben implizit.

„Zwischen“ den beiden Spannungslinien haben die empirischen Analysen eine weitere Position ergeben, die sich dadurch auszeichnet, dass zwar vergeschlechtliche Differenzierungen aufgerufen werden, diese aber weder an Dominanz noch an Vielfalt gebunden werden, sondern organisationalen Zwecken pädagogischer Institutionen dienen, um die jeweiligen institutionsspezifischen Handlungs- und Differenzierungsnotwendigkeiten zu bearbeiten.

e.) *Pragmatisch-differenzierendes Praxismuster*: Insbesondere im Elementar- und dem Primarbereich lässt sich eine spezifische Variante der Differenzkonstruktion beobachten, nämlich eine explizite Verwendung von Geschlecht als zwar differenzielle, gleichwohl nicht notwendigerweise hierarchische Ordnungskategorie. Dies ist zumeist dann der Fall, wenn die institutionellen Regelungen routinisierte Einteilungen in Gruppensettings erfordern. Die Unterscheidung in Jungen und Mädchen bietet hier einen scheinbar „einfachen“ Mechanismus zur Ordnung sozialer Situationen. Dabei gehen mit der Differenzsetzung keine situativen Hierarchisierungen oder Dominanzverhältnisse einher, sondern die pädagogisch notwendige Organisation von Arbeitsfähigkeit in Gruppen (etwa beim Rausgehen in der Kita, bei der Ämtervergabe, der Sitzordnung im Morgenkreis oder der Verteilung des Rederechts) soll auf der Basis von Geschlechterverteilung reibungsfrei organisiert werden. Am Beispiel der sogenannten „Aufrufkette“ in der Grundschule zur selbstorganisierten Verteilung des Rederechts unter Schüler*innen wird sogar ein Gerechtigkeitsbezug sichtbar, da durch die Quotierung formale Gleichbeteiligung von Jungen und Mädchen gewährleistet werden soll. Zwar ruft eine explizit geschlechterdichotome Aufrufkette im Schulunterricht Homogenisierungen von Jungen und Mädchen hervor, nicht aber notwendigerweise geschlechtsbezogene Dominanz. Gleichwohl ist diese Form der Differenz insofern selbstverständlich nicht machtfrei, als dass sie eine dichotome Geschlechterordnung zugrunde legt, zur Positionierung innerhalb dieser Ordnung zwingt und non-binäre Akteur*innen ausschließt.

Außerdem zeigt sich, dass Männlichkeit als interdependente (Teil)Kategorie mit anderen Differenzkategorien verwoben ist und auch gegenüber anderen Differenzkategorien in den Hintergrund treten kann. Auch hier spielt die Spezifik des Pädagogischen eine besondere Rolle.

f.) *Un/Doing Differences*: Männlichkeitsbezogene Praxis kann mit weiteren Differenzkategorien verwoben sein. Dies können strukturell verankerte Differenzkategorien sozialer Ungleichheit sein, wie etwa Migrationsgeschichte, Dis/Ability oder Milieu, bzw. Klasse. Allerdings könne in der Praxis auch eher dem pädagogischen Feld inhärente Differenzkategorien wie etwa Alter, Leistung oder Beliebtheit im Vordergrund stehen (Budde 2013). Die Unterscheidung beider Bereiche ist rein analytischer Natur und

dient der Systematisierung. In der sozialen Praxis etwa sind Milieu und Beliebtheit oder Migrationsgeschichte und Leistung eng miteinander verknüpft. Doing differences in pädagogischen Institutionen kann ebenso als *undoing gender* auf eine Irrelevant-Setzung abzielen, indem Geschlecht zugunsten anderer Differenzierungen in den Hintergrund tritt.

Das hier vorgestellte Modell verzichtet darauf, einer bestimmten Ausdrucksgestalt der Praxis eine umfassende Geltung zuzuweisen. Zumindest in Bezug auf die in dem Projekt „Jungen und Bildung“ untersuchten Institutionen und darüber hinaus für pädagogische Institutionen insgesamt erscheint es nicht passend, eine einseitige Dominanzorientierung oder aber eine primäre Orientierung an Inklusion als vorherrschend zu bezeichnen, wie das insbesondere in der Diskussion um hegemoniale und inklusive Männlichkeit der Fall ist (vgl. Budde und Rieske 2019). Vielmehr geht dieses Modell von einer Variabilität der in konkreten Kontexten vorherrschenden Praxis aus. Dies soll allerdings nicht im Sinne einer ‚friedlichen Koexistenz‘ verschiedener Muster verstanden werden. Dominanz- und egalitär orientierte Praktiken sind in ihren jeweiligen Logiken nicht miteinander vereinbar und beinhalten unter anderem eine Ablehnung der jeweils anderen Logik.

4.2 Zentrale Befunde der empirischen Teilprojekte zu Praktiken des doing masculinity

Die vorgestellten Praxismuster waren nicht in jedem Teilprojekt in gleicher Weise zu beobachten. Im Folgenden werden daher zentrale Befunde der Projekte mit Blick auf die Kategorien des Modells divergierender Männlichkeiten dargestellt.

Teilprojekt Jungen und Bildung in der frühen Kindheit

In den beobachteten Kindertageseinrichtungen ließ sich geschlechternormenbasierte Dominanz identifizieren. Bestimmte, mit Männlichkeit konnotierte Attribute wie Abenteuer, Stärke und Coolness zeigten sich einerseits in den Interaktionen der Jungen, ‚liefen‘ jedoch ebenso im Hintergrund der Interaktionen mit, etwa in den Bild- und Schriftmotiven der Kleidungsstücke T-Shirts und Basecaps der Jungen. In einigen Situationen war zu beobachten, dass Jungen sich von weiblich konnotierten Spielsachen bzw. Kleidungsstücken abgrenzten. Außerdem zeigten sich explizite Ausdrucksformen dominanter Männlichkeit im Spielverhalten. So ließen sich in beiden Einrichtungen zahlreiche heteronormative Rollenspiele der Kinder beobachten, in denen Mädchen wie Jungen in der Regel traditionelle Geschlechterrollen übernahmen.

Praktiken, die explizit Vorstellungen hierarchischer Zweigeschlechtlichkeit in Frage stellten, konnten weder bei Fachkräften noch bei Kindern doku-

mentiert werden. Öfter hingegen wurden Praktiken beobachtet, in denen Fachkräfte und Kinder implizit Geschlechterstereotype bzw. geschlechtsbezogene Adressierungen kritisch in Frage stellten bzw. neutralisierten, zum Beispiel weil Kinder situativ individuelle Spiel- und Freiräume aushandelten. Weiterhin zeigt sich, dass Kinder geschlechterstereotypisierende bzw. -differenzierende Adressierungen des pädagogischen Personals neutralisierten, bspw. indem sie den Aufforderungen, die mit den Adressierungen einhergingen, in einer eigensinnigen Art und Weise nicht Folge leisteten.

Einerseits ‚konkurrierte‘ die Kategorie Geschlecht in beiden beobachteten Einrichtungen mit vielfältigen anderen Humandifferenzierungen, die ebenfalls mit negativen oder positiven Bewertungen und Beurteilungen einhergingen. Die Untersuchung zeigt, dass in Bezug auf Hierarchisierungen in Kindertageseinrichtungen ‚Alter‘ die relevanteste Humandifferenzierung darstellte; *gender* spielte im Vergleich dazu eine eher untergeordnete Rolle. Die Differenzierung Alter markierte einerseits das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kinder. Andererseits strukturierte Alter das Verhältnis zwischen den älteren und jüngeren Kindern, z.B. wenn ältere Kinder oder Vorschulkinder (Mädchen wie Jungen) Macht und Einfluss darüber hatten, welche Kinder in welcher Weise sich an Gruppenprozessen oder Spielen beteiligen konnten oder wenn sie (Vorbild-)Aufgaben durch die Fachkräfte übertragen bekamen und Verantwortung für jüngere Kinder übernehmen sollten (u.a. Fürsorgetätigkeiten, Begleitung bei Toilettengängen, etc.).

Teilprojekt Jungen und Bildung in der Schule

Im simulierten Längsschnitt des schulischen Teilprojektes zeigen sich unterschiedliche normative Männlichkeitskonstruktionen, die sich je nach Lage der Schule (Stadt/Land), Schultyp (marginalisierte Schule/ bildungsbürgerliche Schule) und nach Alter (Grundschule/weiterführende Schule bzw. Gymnasium) differenzieren. In der Grundschule finden sich z.T. Abwertungen von Weiblichkeit, so werden bestimmte Mädchen (z.B. mit langen blonden Haaren) mit dem Begriff „Tussi“ adressiert oder die Farbe rosa wird abwertend der Sphäre der Mädchen zugeschrieben. In einer untersuchten marginalisierten Grundschule formulieren die meisten Jungen eher traditionelle Vorstellungen von Männlichkeit und orientieren sich z.B. an körperlicher Stärke. Solche Orientierungen sind in der ebenfalls beforschten, bildungsbürgerlichen Grundschule eher randständig. In den weiterführenden Schulen ist insbesondere der Sportunterricht an Wettkampf und Leistung orientiert und prozessiert dominante Männlichkeitskonzeptionen, die Sportlichkeit und körperliche Leistungsfähigkeit nicht zuletzt mittels Beschämungen durch die Sportlehrer konstruieren. Gleichwohl wird Geschlecht in vielen Unterrichtsbeobachtungen nicht explizit, sondern implizit relevant gemacht. Dies äußert sich z.B. in unterschiedlichen Kommunikationsstilen und Beziehungsmustern der Lehrer*innen

gegenüber den Schüler*innen in Abhängigkeit von deren Geschlechtszugehörigkeit.

In der eher bildungsbürgerlichen Grundschule formulieren insbesondere Mädchen geschlechterkritisches Wissen. In der Oberstufe eines städtischen Gymnasiums herrscht in einigen Stunden ein hohes reflexives Diskurswissen vor, hier werden Geschlechterstereotype, Zweigeschlechtlichkeit und Homonegativität kritisiert. Einige Jungen der 8. und 11. Klasse kritisieren normativen Männlichkeitskonzeptionen aufgrund eigener Betroffenheiten. Geschlechterkritik wird auch implizit formuliert, indem bestimmte Erwartungen oder Leistungsanforderungen unterlaufen werden. Darüber hinaus zeigen sich in allen beobachtenden Klassen fürsorgliche und sorgende Praktiken bei Jungen gegenüber anderen Jungen, Mädchen und gegenüber Lehrer*innen. Körperkontakt und Zärtlichkeit unter Jungen werden weder von anderen Schüler*innen noch von Lehrkräften sanktioniert.

In den Praktiken einiger Lehrer*innen zeigen sich ethnisierte Deutungsmuster, die zugleich bestimmte Männlichkeitskonzeptionen und deren Kritik aufrufen. Prominent ist dies im Bild des „Paschas“ oder des Jungen, der sich in der Schule wie ein „Chef“ (und nicht wie ein Schüler) hinsetzt, ausgedrückt. Entsprechend äußern sich die Konstruktionen des Junge-Seins in Verbindungen mit anderen Strukturkategorien als dominante Männlichkeitskonzeptionen, so sind die normativen Erwartungen im Gymnasium andere als die in der Hauptschule (vgl. Wellgraf 2009).

Teilprojekt Jungen und non-formale Bildung

Mehr oder weniger offene Dominanzgesten, Ausgrenzungsmechanismen, homophobe oder sexistische Sprüche, Inszenierungen von Wehrhaftigkeit und Autonomie oder konkurrenzorientiertes Handeln von Jungen wurden in allen vier beforschten Angeboten non-formaler Bildung gelegentlich beobachtet – in den Offenen Bereichen etwas häufiger, in der Tanzgruppe selten. Dabei ist zu beachten, dass die zentrale gemeinsame Praktik der Tanzgruppe, das choreografische Tanzen, von vornherein eine kooperative Handlungsorientierung zumindest innerhalb der Gruppe strukturell nahelegt, während einige der Praktiken, die in den Offenen Bereichen häufig ausgeübt werden – Fußball, Schach, Basketball, Tischtennis –, eher zum Wettbewerb anregen. Darüber hinaus ließ sich in den Offenen Bereichen insgesamt (wenn auch in unterschiedlichem Maße) eine Marginalisierung von Mädchen beobachten, die erstens zahlenmäßig meist schwächer vertreten waren als Jungen und zweitens sozial und räumlich oftmals eher ‚am Rand‘ des Geschehens positioniert waren, während Jungen im Mittelpunkt standen. Hier ließe sich von einer männlichem (bzw. Jungen-)Dominanz gegenüber Mädchen sprechen.

Orientierungen an Geschlechternormen erfolgen bekanntlich häufig implizit. Dies war auch in den beforschten Angeboten non-formaler Bildung erkenn-

bar. Wenn beispielsweise das Verhalten eines als ‚cool‘ wahrgenommenen Rappers von einem Jungen nachgeahmt wurde, wurde dieses meist nicht ausdrücklich als ‚männlich‘ bezeichnet. Thematisierungen erfolgten dann durch Ansprache von Pädagog*innen. Explizite Kritik an Geschlechternormen durch teilnehmende Jungen wurde im Feld eher selten beobachtet. Reproduktive Tätigkeiten wie Kochen sowie Fürsorgepraktiken von Jungen wie Trösten oder Hilfeleistung bei kleinen Verletzungen waren in allen Angeboten zu beobachten.

Teilprojekt Jungen in beruflicher Bildung

Dem Teilprojekt lag die Annahme zugrunde, dass alle Auszubildenden aufgrund vorherrschender Geschlechternormen herausgefordert sind, ihren Übergang in einen geschlechtsuntypischen Beruf in irgendeiner Weise zu bearbeiten, um entweder eine Passung zum Beruf und/oder eine Legitimierung der Ausbildungswahl herzustellen. In den Fällen, in denen die Interviewten ein anschließendes Studium planten, konnten die Ausbildung im weiblich codierten Beruf als notwendige ‚Zwischenstation‘ legitimiert werden, um die Voraussetzungen in Form von Bildungszertifikaten (mittlerer Schulabschluss, Fachabitur) für den weiteren Bildungsaufstieg zu schaffen. In anderen Fällen, in denen der Verbleib im Ausbildungsberuf unsicher erscheint und der anschließende Wechsel in einen eher männlichen Beruf im gleichen Berufsfeld geplant wird, wird zum Teil auf Geschlechter- und Männlichkeitsnormen rekurriert, um eine Abgrenzung gegenüber Weiblichkeit zu konstruieren.

Eine paradox erscheinende De-Thematisierung – d.h. eine Zurückweisung der Bedeutung von Geschlecht – bei gleichzeitig hoher Relevanz homosozialer Peerkontakte findet sich bei Auszubildenden aller analysierten Berufe. Denn die Frage, ob der hohe Anteil an Kolleginnen im Beruf für sie eine Rolle spielt, wird von den meisten Interviewpartnern verneint. Gleichzeitig geben die meisten Auszubildenden an, in der Berufs(fach)schule primär Kontakt zu männlichen Mitauszubildenden zu haben, die als wichtige Ressource zu Bewältigung der Ausbildung im weiblichen codierten Beruf erscheinen. Diese Praktiken sind nicht nur, aber in ausgeprägter Form bei einigen Auszubildenden zum Sozialpädagogischen Assistenten zu erkennen, die sich darüber von weiblich konnotierten Tätigkeiten distanzieren. Eine Passung zum Beruf wird bspw. über die als Pendant zur Mutterrolle konzipierte Vaterrolle oder über die Vorbildfunktion für Jungen qua traditioneller Männlichkeit hergestellt.

Undoing gender zeigt sich dort, wo Auszubildende es unterlassen, sich von weiblich codierten Fähigkeiten oder Tätigkeiten, die der Beruf erfordert, zu distanzieren. Auszubildende benennen bspw. ‚für Kinder da sein‘ und ‚Menschen helfen‘ als Dimensionen ihres Berufs und lassen eine sorgende Zuwendung erkennen. Das unspektakulär praktizierte Überschreiten tradiertter Geschlechtergrenzen transformiert Männlichkeit – weg vom ‚Ideal hegemonialer

Männlichkeit‘ und hin zu einer erweiterten, fürsorglichen Form. Es findet sich im Material an einer Stelle eine Äußerung, die auf ein Wissen um unterschiedliche geschlechtliche Existenzweisen verweist, welche im Fallzusammenhang jedoch nicht als ‚queering masculinity‘ gelesen werden kann (vgl. den Beitrag von Scholand und Stützel).

Teilprojekt Bildungsbiografien: Wege männlicher Jugendlicher in Pflegeberufe

Im Teilprojektes „Bildungsbiografien. Wege männlicher Jugendlicher in Pflegeberufe“ wurden drei Muster des Zugangs in einen Pflegeberuf differenziert: das pragmatische, das altruistische und das generative Muster, die sich jeweils im Vier-Felder-Schema unterschiedlich verorten lassen. Dominante Männlichkeit zeigt sich etwa im Sinne einer Orientierung an Re-Souveränisierung bei den Fällen des Typus Altruistisches Muster. Vor dem Hintergrund biographischer Krisensituationen, bei denen die Befragten als geradezu von äußeren Ereignissen getrieben erscheinen, bietet die Tätigkeit in der Pflege ein hohes Maß an Dankbarkeit und Anerkennung. Die Tätigkeit wird als eine Art Hobby geschildert („Steckenpferd“), bei dem es um das Schaffen einer positiven Atmosphäre geht („zauber den irgendwo nen Lächeln damit ins Gesicht“). Auch die Fälle des Typus Generatives Muster weisen Bezüge zur dominanten Männlichkeit auf, wobei sich ein Zusammenspiel von Persistenz und Wandel zeigt. Auf der einen Seite wird die Höherwertigkeit männlicher Fachkräfte betont. Die Befragten grenzen sich von Pflegekräften ab, die missmutig ihre Arbeit erledigen. Als positiver Horizont werden Pflegekräfte geschildert „die wirklich mit Herz dabei sind“, was mit männlichen Pflegekräften in Verbindung gebracht wird. Auf der anderen Seite werfen die Befragten eine schicksalhafte Bestimmung für den Pflegebereich auf, die mit einer familiären „Pflegeader“ begründet wird.

Als De-Thematisierung von Männlichkeit lässt sich hingegen der Typus pragmatisch Muster charakterisieren. Gleichzeitig finde sich hier Bezüge zu alternativen Männlichkeiten. Die Befragten machen ein Art Umlernen in Bezug auf ihre Tätigkeit in der Pflege deutlich, dass sich vor allem auf Affekte (Ekel, Scham, Geduld) bezieht. Hieraus folgt für die Befragten, dass sie angesichts von herausfordernden Situationen eine andere Bezugnahme, auf die zu Pflegenden entwickeln müssen.

5 Zu den Beiträgen in diesem Band

Der Sammelband umfasst sowohl Berichte aus den Forschungsprojekten als auch übergreifende Artikel. Im Anschluss an die Einleitung analysieren *Jürgen*

Budde und Thomas Viola Rieske in dem Beitrag *Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Jungen* den aktuellen Stand des Diskurses der Jungenforschung mit Blick auf theoretische Bezüge, Forschungsmethodologien oder etwa Themen. Daran anschließend entwerfen *Thomas Viola Rieske* und *Jürgen Budde* in dem Beitrag *Zur Relationierung von Jungen, Männlichkeit und Bildung - Eine subjektivierungstheoretische Skizze* Perspektiven eine heuristische theoretische Rahmung für die Relationierung des Dreieckes aus Jungen, Männlichkeit und Bildung.

Der anschließende Teil „Männliche Akteure in Bildungsinstitutionen“ widmet sich den Befunden der Teilprojekte aus Kindheit und Jugend. *Michael Cremers* und *Jens Kabel* diskutieren in ihrem Text die *Relevanz der Kategorie ‚Geschlecht‘ im Feld der frühen Kindheit* und blicken damit auf den Beginn institutionalisierter pädagogischer Praxis. *Anette Dietrich* und *Jürgen Budde* analysieren unter dem Titel *Ich geb nem Jungen nen Check und keine Umarmung*“ Praktiken von und mit Jungen in der Schule. Perspektiven auf non-formale Bildungsinstitutionen entwickeln *Philippe Greif* und *Hartwig Schuck* in ihrem Text, *Wenn Man(n) dazugehört – Zum Verhältnis von Männlichkeit und Zugehörigkeit in gemischtgeschlechtlichen pädagogischen Kontexten non-formaler Bildung*.

Der nächste Teil „Männliche Jugendliche und junge Männer in der Ausbildung“ zu pflegerischen und sozialpädagogischen Berufen widmet sich dem Thema Beruflichkeit in der späten Jugendphase. Berufliche Bildung in geschlechteruntypischen Berufen analysieren *Barbara Scholand* und *Marc Thielen* in ihrem Text *Berufliche und geschlechtsbezogene Orientierungen von männlichen Auszubildenden in geschlechtsuntypischen Berufen*, in dem sie unterschiedliche Muster identifizieren können. Auch *Kevin Stützel* und *Sylka Scholz* tragen in ihrem Beitrag *Sorge als Beziehungsverhältnis. Zum Umgang männlicher Auszubildender mit Emotionen in der Pflege* zu einer Ausdifferenzierung der Perspektiven bei, indem sie eine Typologie der biographischen Orientierungen von Auszubildenden für sozialen und pflegerischen Berufen herausarbeiten. Der Beitrag *enseits von Dominanz und Hegemonie? Männliche Auszubildende in der Pflege* von *Kevin Stützel* und *Barbara Scholand* bringt die Befunde beider Teilprojekte in einer Systematisierung zusammen.

Der letzte Teil „Theoretische Perspektiven auf die Forschung zu Jungen, männlichen Jugendlichen, jungen Männern in Bildungskontexten“ nimmt Verknüpfungen zwischen den Teilprojekten vor. Der Text *Männlichkeitskonzeptionen in Bildungs- und Erziehungskontexten in Kindheit und Jugend* von *Jürgen Budde* analysiert und systematisiert Material und Befunde aus den Teilprojekten zwischen Tradierung und Transformation von Männlichkeit.

Eine Gruppendiskussion, die *Kevin Stützel* mit *Jürgen Budde*, *Stephan Höyng*, *Marc Thielen*, *Thomas Viola Rieske* und *Sylka Scholz* zu dem Thema *Was heißt heutzutage ‚männlich‘ sein?* geführt hat, gibt einen Einblick in die

Zusammenarbeit des Forschungsverbundes und das gemeinsame Ringen um Begriffe und Konzepte.

Literaturverzeichnis

- Anderson, Eric (2011): *Inclusive masculinity. The changing nature of masculinities.* New York: Routledge.
- Bittner, Martin/Budde, Jürgen (2017): Der Zusammenhang vom Impliziten und expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft.* Weinheim: Juventa, S. 32–50.
- Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (2019): Auseinandersetzungen mit (Neuen) Theorien für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Männlichkeiten. In: Kubandt, Melanie/Schütz, Julia (Hrsg.): *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung,* S. 234–256.
- Meuser, Michael (2007): Ernste Spiele. Zur Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb der Männer. In: Meuser, Michael: *Herausforderungen. Männlichkeit im Wandel der Geschlechterverhältnisse.* Köln: Köppe, S. 11–25.
- Böhnisch, Lothar (2013): *Männliche Sozialisation. Eine Einführung.* Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Winter, Reinhard (1993): *Männliche Sozialisation.* Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung.* Konstanz: UTB.
- Budde, Jürgen (2010): Flexibilisierung von Männlichkeit in transformierenden beruflichen und sozialen Kontexten. In: *Ethik-Wissen-Erwägen* 21 (3), S. 343–345.
- Budde, Jürgen (2013): Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In: Siebold, Susanne/Schneider, Edina/Schippling, Anne/Busse, Susann/Sandring, Sabine (Hrsg.) *(Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten.* Wiesbaden: Springer, S. 245–257.
- Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg.) (2009): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur.* Wiesbaden: Springer.
- Budde, Jürgen/Willems, Katharina/Böhm, Maika (2009): „Ich finde, es gehört einfach zum Leben dazu, anderen Leuten zu helfen“. Positionierungen junger Männer zu Berufsfeldern Sozialer Arbeit. In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): *Bildung als sozialer Prozess.* Weinheim, München: Juventa, S. 193–210.
- Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Kraus, Anja/Wulf, Christoph (2017): ‚Schweigendes‘ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. Einführung. In: Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Kraus, Anja/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen.* Weinheim, Bergstr: Juventa, S. 11–18.
- Busche, Mart (2013): Von Unterschieden, die einen Unterschied machen – Heterogenität als Herausforderung für die Jungenarbeit. In: Miguel Díaz, Doro-Thea Chwa-

- lek/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.): *Jungen-Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Wiesbaden: Springer, S. 108–118.
- Busche, Mart/Cremers, Michael (2009): *Jungenarbeit und Intersektionalität*. In: Pech, Detlef (Hrsg.): *Jungen und Jungenarbeit – eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 13–31.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Connell, Raewyn [Robert] W. (2000): *The man and the boys*. Cambridge.
- Degele, Nina (2007): *Männlichkeit queeren*. In: Bauer, Robin/Hoenes, Josch/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): *Unbeschreiblich männlich. Heteronormativitätskritische Perspektiven*. Hamburg: Männerschwarm, S. 29–42.
- Degele, Nina (2019): *Intersektionalität: Perspektiven der Geschlechterforschung*. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Bd. 65. Wiesbaden: Springer, S. 341–348.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1989): *Die Arbeitsgruppe Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. In: dies (Hrsg.): *Weibliche Identität*. Bielefeld, S. 3–11.
- Fegter, Susann (2012): *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Heilmann, Andreas (2014): *Normalität auf Bewährung. Outings in der Politik und die Konstruktion homosexueller Männlichkeit*. Bielefeld: Transcript.
- Hirschauer, Stefan (2001): *Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Sonderheft 41/2001), S. 208–235.
- Hirschauer, Stefan (2014): *Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten/Un/doing Differences. The Contingency of Social Belonging*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43 (3), S. 125. DOI: 10.1515/zfsoz-2014-0302.
- Holter, Oystein G. (2007): *Men's Work and Family Reconciliation in Europe*. In: *Men and Masculinities* 9 (4), S. 425–456. DOI: 10.1177/1097184X06287794.
- Huxel, Katrin (2014): *Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Metz-Goeckel, Sigrid (1993): *Jungensozialisation oder Zur Geschlechterdifferenz aus der Perspektive einer Jungenforschung*. In: *Zeitschrift für Frauenforschung* 11 (1+2), S. 90–110.
- Oevermann, Ulrich (2001a): *Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern*. In: *Sozialer Sinn* 2 (1), S. 3–34.
- Oevermann, Ulrich (2001b): *Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung*. In: *Sozialer Sinn* 2 (1), S. 35–82.
- Oevermann, Ulrich (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V. www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_her-meneutischen_Sozialforschung.pdf [Zugriff: 12.08.2021].
- Pech, Detlef (Hrsg.) (2009): *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rieske, Thomas Viola/Budde, Jürgen (2019): *Auseinandersetzungen mit (Neuen) Theorien für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Männlichkeiten*. In: Ku-

- bandt, Melanie/Schütz, Julia (Hrsg.): Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. S. 234–256.
- Scheibelhofer, Paul (2018): Der fremd-gemachte Mann. Zur Konstruktion von Männlichkeiten im Migrationskontext. Wiesbaden: Springer.
- Schlüter, Anne (2019): Erziehungswissenschaft: Geschlecht als Kategorie für pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Bd. 65. Wiesbaden: Springer, S. 673–681.
- Scholz, Sylka (2015): Männlichkeitssoziologie. Studien aus den sozialen Feldern Arbeit, Politik und Militär im vereinten Deutschland. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Scholz, Sylka/Heilmann, Andreas (2019): Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften. München: oekom.
- Schultheis, Klaudia/Fuhr, Thomas (2006): Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 12–71.
- Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.) (2006): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thielen, Marc (2011): „Bist du behindert Mann?“. Überlegungen zu Geschlecht und Geschlechterinszenierungen in sonder- und integrationspädagogischen Kontexten aus einer intersektionalen Perspektive. In: *Zeitschrift für Inklusion*. Online verfügbar unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/106/106 [Zugriff: 12.08.2021].
- Thielen, Marc (2014): Männlichkeit verpflichtet. Die pädagogische Bearbeitung randständiger Männlichkeit im Zuge der Herstellung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. In: Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen: Budrich (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Folge 10/2014), S. 171–184.
- Walgenbach, Katharina (2015): Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Opladen: Budrich.

Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Jungen – Systematisierung eines Forschungsfeldes

Jürgen Budde und Thomas Viola Rieske

1 Einleitung

Seit mehreren Jahrzehnten gibt es Forschungen, die sich mit dem Thema Jungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive beschäftigen. Allerdings ist die Theoriebildung nicht zufriedenstellend. Zentrale Fragen – etwa die nach der Relation zwischen *Bildung* als erziehungswissenschaftlichem, *Männlichkeit* als sozial- und kulturwissenschaftlichem und *Jungen* als praktisch-klassifikatorischem Konzept oder die nach der Relation von geschlechter- und erziehungswissenschaftlicher Theorie – sind ungeklärt (Rieske und Budde 2019; Budde und Rieske 2020; Budde und Mammes 2009). Vor diesem Hintergrund verfolgt dieser Text das Anliegen, den aktuellen Stand der Forschung zu Bildungsprozessen von und mit Jungen zu rekonstruieren und auf diese Weise eine Kartierung und Systematisierung vorzunehmen, gewissermaßen die ‚Ordnung des wissenschaftlichen Diskurses‘ zu rekonstruieren.¹ Unsere grundlegende These ist, dass nicht nur zentrale theoretische Fragen in der Jungenforschung kaum geklärt sind – dies gilt für viele erziehungswissenschaftliche Felder – sondern dass relevante theoretische Fragen nicht hinreichend bearbeitet werden. Weiter gehen wir von der Annahme aus, dass erziehungswissenschaftliche Grundlegungen wenig prominent vertreten sind, sodass sich aus diesem Grund bislang keine Forschungslandschaft ausprägen konnte.

2 Kurze Geschichte der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Männlichkeit, Jungen und Bildung

Bereits seit langem werden geschlechtsbezogene Fragestellungen in Pädagogik und Erziehungswissenschaft implizit wie explizit diskutiert. Schon zu Beginn des modernen pädagogischen Diskurses bestehen Bezüge zum

¹ Wir danken Julia Perlinger, Oscar Yendell, Christian Möstl und Claas Hundertmark für die intensive Recherche und Auswertung.

Thema Geschlecht. In der Regel wurden dabei dichotome und komplementäre Stereotype von Männlichkeit und Weiblichkeit vertreten, wie beispielsweise Rousseaus Schriften zur Erziehung zeigen (Rousseau 2010; vgl. Strotmann 1999). Anfang des 20. Jahrhunderts fanden sich in den Debatten zu Mono- und Koedukation im Kontext der ersten deutschen Frauenbewegung neben erneuten Bezügen zu Geschlechterstereotypen auch gerechtigkeits-theoretische Argumente, die eine gleichberechtigte(re) gesellschaftliche Stellung von Mädchen und Frauen begründen sollten (Pestalozza 1922; Budde et al. 2016). Diese gleichstellungsorientierten Argumente waren dabei oftmals mit Naturalisierungen über den ‚natürlichen Charakter‘ oder die ‚natürliche Eignung‘ von Männern und Frauen verwoben. Auch bei der Herausbildung pädagogischer Professionen war eine Vermischung von Gleichstellung und Naturalisierung zu beobachten. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts strebten Frauenrechtlerinnen die Ermöglichung von Berufstätigkeit von Frauen in pädagogischen Feldern, insbesondere der Sozialen Arbeit, an. Dabei wurden Frauen mit dem von Helene Lange geprägten Konzept der ‚geistigen Mütterlichkeit‘ als in besonderer Weise für pädagogische und fürsorgende Tätigkeiten qualifiziert konstruiert (Deutsch 1912; Baader 2018).

Während der Zeit des deutschen Nationalsozialismus und auch nach der Befreiung wurde an die intensiven und politisch aufgeladenen Debatten zunächst kaum angeknüpft. Bis Anfang der 1970er Jahre dominierten in Westdeutschland weitestgehend monoedukative Bildungseinrichtungen und damit die Vorstellung von Geschlechterdifferenzen als natürliche Gegebenheiten. Dies wurde insbesondere in programmatischen Texten etwa zu Sexualaufklärung, Didaktik des monoedukativen Sport- und Handarbeitsunterrichts oder mädchen-spezifischer Literatur thematisiert. In Ostdeutschland galt mit der flächendeckenden Koedukation das Thema Geschlechtergerechtigkeit als hinreichend bearbeitet (Horstkemper 1995; Hempel 1995).

Erst im Zuge feministischer Proteste der zweiten Frauenbewegung wurden in der Erziehungswissenschaft Westdeutschlands ab Mitte der 1970er Jahre geschlechtsbezogene Fragestellungen wieder intensiver unter macht- und patriarchatskritischer Perspektive aufgegriffen. Neben Beiträgen zum Thema Koedukation (Faulstich-Wieland 1987; Hurrelmann et al. 1986) und weiblichen Berufsbiographien (Faulstich-Wieland 1981) wurden Studien zur Sozialisation und zu Bildungsbenachteiligungen von Mädchen (Hurrelmann et al. 1986), (Frasch und Wagner 1982) publiziert. Bildungsprozesse von und mit Jungen, die sich mit einer expliziten Fokussierung auf Männlichkeit und/oder Jungen beschäftigen, gerieten ab den 1980er Jahren erst sehr langsam in den Blick der Erziehungswissenschaft. Ein Bereich, der seit den 1980er Jahren in der erziehungswissenschaftlichen Debatte aufgegriffen wurde, war das Thema Jungenpädagogik, bzw. -arbeit (Heimvolkshochschule "Alte Molkerei Frille" 1988; Sielert 1989; Möller 1997; zur Geschichte von Konzepten der Jungenarbeit vgl. auch Rieske 2015).

In den 1990er Jahren war dann die Auseinandersetzung mit Sozialisations-theorien besonders prägend für die Debatte, die einen Beginn der Erforschung von Jungen in Bildungskontexten von und mit Jungen darstellte. Die Studie der Arbeitsgruppe um Tillmann (1992) knüpfte an sozialwissenschaftliche Überlegungen zu geschlechtsbezogener Sozialisation feministischer Autorinnen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft an und liefert auch wichtige Einsichten in Konstruktionsprozesse von Männlichkeit. Der Band von Böhnisch und Winter (1993) widmet sich dem Thema männliche Sozialisation unter einer stärker psychologischen Perspektive. Neben entsprechenden Studien, die Geschlechterrelationen aus einer interaktionistischen Perspektive im Laufe schulischer Sozialisationsprozesse in den Blick nehmen – etwa die ethnographischen Studien von Krappman und Oswald (1995) oder von Breidenstein und Kelle (1998) – fokussieren andere expliziter bzw. exklusiver auf Männlichkeitspraktiken beispielsweise von marginalisierten Jugendlichen (Tertilt 2001). Daneben entstanden eine Reihe von Arbeiten, die männlichkeitstheoretisch bedeutsame Teilbereiche fokussieren, wie etwa das Thema Gewalt (Lenz 1996), Sexualität (Winter und Neubauer 1998) sowie sexuelle Gewalt (van Outsem 1993). Parallel wurde das Thema auch in journalistischen und populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen aufgegriffen (Schnack und Neutzling 1991).

Nach der Jahrtausendwende veränderten sich die Themenfelder. Durch international-vergleichende Kompetenzmessungen gerieten (schon längere bestehende) Geschlechterdifferenzen im Schulsystem in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung. Insbesondere die ab 2000 alle drei Jahre durchgeführten PISA-Studien richteten die Aufmerksamkeit auch auf Jungen (Stanat und Kunert 2004; Zimmer et al. 2006). Die geringeren Kompetenzwerte der Jungen in der Domäne Lesen im Vergleich zu denen der Mädchen wurden von manchen als Hinweis auf eine „Krise der Jungen“ interpretiert bzw. als Beleg dafür herangezogen (Fegter 2012). PISA kann als eine Art Diskursereignis verstanden werden, welches zu einer neuen wissenschaftlichen Aufmerksamkeit auf Jungen geführt hat. Im Anschluss daran wurde zum einen intensiv darüber debattiert, wie die Bildungssituation von Jungen zu beschreiben und zu erklären ist (Preuss-Lausitz 2005; Rose 2005; Tischner 2008; Rieske 2011). Zum zweiten kam es – in Verbindung mit den genannten sozialisationstheoretischen, sozialpsychologischen, machttheoretischen sowie sozialkonstruktivistischen Perspektiven – Anfang der 2000er Jahre vermehrt zu empirischer Forschung. Vor allem qualitativ orientierte Erziehungswissenschaftler*innen rekonstruieren Praktiken von und mit Jungen in Bildungskontexten. Neben der Schule (Budde 2005; Krebs 2008) bilden Freundschaften (Jösting 2005; Michalek 2006), Gewalt in informellen Zusammenhängen (Meuser 2002; Kassis 2003) sowie die Situation von sozioökonomisch marginalisierten Jungen (Phoenix 2008; Wellgraf 2012; Huxel 2014) weitere inhaltliche Schwerpunkte dieser Studien. Einen zusätzlichen – ähnlich wie die PISA-Studie nicht primär auf

Jungen blickenden – Teilbereich stellen Studien dar, die auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung blicken, oftmals aus einer zweigeschlechtlichen Perspektive (Koch-Priewe 2002; Faulstich-Wieland et al. 2004; Budde et al. 2008). (Fach-)Didaktische Beiträge sind hier allerdings die Ausnahme (Jahnke-Klein 2001). Als ein weiterer Bereich der Diskussion kann die Ausdifferenzierung der Diskussionen um Jungenarbeit identifiziert werden (Sturzenhecker und Winter 2002; Jantz und Grote 2003; Pech 2009).

Zu Beginn der Jungenforschung seit den 1980er Jahren richtete sich der inhaltliche Blick zunächst vor allem auf Macht- und Herrschaft, daneben auch auf jene Risiken, die mit männlichen Sozialisationsanforderungen verbunden sind (Raithel 2005). Später gab eine Reihe von erziehungswissenschaftlichen Studien, die expliziter Bildungsprozesse von und mit Jungen thematisieren. Das Erkenntnisinteresse hierbei speiste sich einerseits aus Beiträgen von Feministinnen zu geschlechtsbezogenen Ungleichheiten in Gesellschaft und Bildungssystem (Faulstich-Wieland 1987). Entsprechend ist das Theoriespektrum bis in die 2000er Jahre hinein geprägt von soziologisch informierten Macht- und Hegemonietheorien (Budde 2005). Andererseits gab es ein Bemühen, aus stärker sozialpädagogischer Perspektive die Lebenssituation von Jungen und deren Verhaltensweisen zu betrachten (vgl. Böhnisch und Winter 1993). Auch wurden Impulse zu einer psychologischen Männlichkeitsforschung im deutschsprachigen Raum zur Kenntnis genommen. So lieferte etwa die psychoanalytisch fundierte Auseinandersetzung mit Abwehr und Abspaltung, die beispielsweise Theweleit (1983) vorlegte, wichtige Impulse.

Bereits früh wurden jene Diskussionen geführt, die auch heute noch einen bedeutsamen Teil der Auseinandersetzungen prägen. Dies sind beispielsweise das Problem der Homogenisierung und Naturalisierung ‚der‘ Jungen, indem diese vergeschlechtlichte (und generational strukturierte) Differenzkategorie als verbindendes Element auf Jungen angewendet wurde. Weiter wird in den Forschungsarbeiten die Herausforderung thematisch, einerseits eine relative Homogenität von gesellschaftlichen Männlichkeitsanforderungen anzunehmen und andererseits der Pluralität von Jungen-Biographien Rechnung zu tragen. Dieses Spannungsfeld (welches auch als Verhältnis zwischen Struktur und Individuum reformuliert werden kann) bildet sich in den zentralen Zugängen ab.

Mittlerweile existieren zahlreiche Publikationen im Kontext erziehungswissenschaftlicher Jungen- und Männlichkeitsforschung. Allerdings gibt es keine systematische, theorie- wie empiriebasierte Darstellung des Stands der Forschung, sondern vielmehr eine beachtliche Anzahl an einzelnen Befunden mit divergierenden Zugriffen, Themen, Theorien und Aussagen. Mehrere thematisch einschlägige Sammelbände (Budde et al. 2014; Forster et al. 2011; Pech 2009; Schultheis et al. 2006) konnten bislang kaum zu einer Strukturierung des Diskurses beitragen. Deswegen widmet sich der Beitrag nicht nur den inhaltlichen Erträgen erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Jungen,

sondern auch der Gestalt des Diskurses, indem theoretische und praktische Bezüge analysiert werden.

3 Analyse der Beiträge zu einer erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Jungen unter männlichkeitstheoretischer Perspektive von 2010 bis 2020

3.1 Vorgehen und Korpusbeschreibung

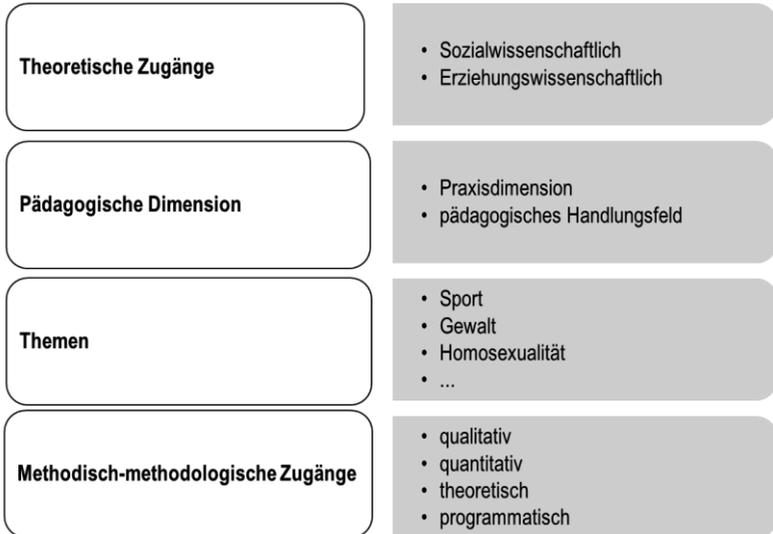
Um eine Systematisierung und Theoriebildung voranzutreiben, wurden 95 deutschsprachige Texte aus dem Zeitraum von 2010 bis 2020 analysiert, die sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive theoretisch und empirisch mit Praktiken von und mit Jungen beschäftigen. Aufgrund des Interesses an Jungenforschung wurden keine Studien berücksichtigt, die zwar auf Heranwachsende mit Geschlechterperspektive blicken, aber Jungen dabei nicht fokussiert betrachten. Beiträge, die im Anschluss an die Diskussion über Jungen als Bildungsverlierer die Bedeutung des Geschlechts der Pädagog*innen untersuchen, wurden ebenso wenig in den Korpus aufgenommen, sofern sie nicht auch auf Praktiken mit Jungen blicken. Soziologisch oder psychologisch informierte Beiträge wurden berücksichtigt, insofern sie sich mit Bildungspraktiken von und mit Jungen beschäftigen. Zwar sind die Ränder nicht trennscharf konturiert, gleichwohl lässt sich auf diese Weise das Feld thematisch eingrenzen. Die Recherche erfolgte über FIS-Bildung² sowie über eigene Feldkenntnis. Die 95 Texte repräsentieren eine ‚Vollerhebung‘ aller Texte, die in (oder an den Rändern) der Schnittmenge der drei Kriterien Zeitraum, Thema und disziplinäre Verortung liegen. Viele Texte stellen Befunde empirischer Studien dar, es befinden sich aber auch theoretische Beiträge sowie theorieorientierte programmatische Schriften darunter.

Die 95 Beiträge wurden in einer Kombination von deduktiv und induktiv gebildeten Codes kodiert. So wurden deduktiv vier diskursstrukturierende Oberkategorien gebildet. Dies sind a) theoretische Zugänge, b) pädagogische Dimensionen, c) Forschungsgegenstände sowie d) methodisch-methodologische Zugänge. Innerhalb dieser Oberkategorien wurden thematische Unterteilungen vorgenommen und Kategorien entwickelt, die wiederum zum Teil deduktiv gesetzt wurden (wie etwa bestimmte Theorietraditionen) und zum größeren Teil induktiv aus den kodierten Texten stammen (wie etwa der Code „Körper“). Innerhalb der jeweiligen Oberkategorien und thematischen

² Schlagworte waren z.B. „Jungen“, „männlich“, „Männlichkeit“, „masculinity“.

Unterteilungen konnten Texte je nach verwendeten Bezügen mehrfach kategorisiert werden (zur Übersicht vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Kategoriensystem



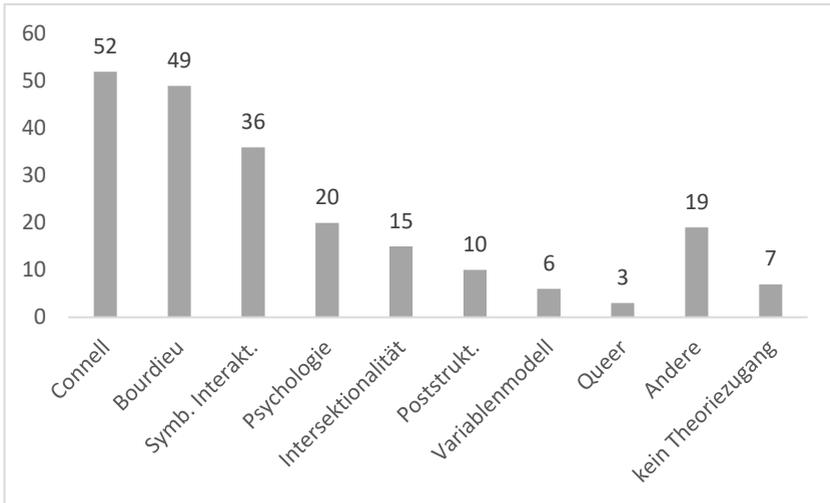
Die Publikationsformate der Texte sind unterschiedlich. Es gibt Autor*innen wie etwa Budde, Fegter oder Rieske, die im Zeitraum mehrere thematische Texte publiziert haben. Diese bringen im Laufe der analysierten zehn Jahre entsprechend mehrere Perspektiven in den Diskurs ein. In einigen Fällen lassen sich Arbeitszusammenhänge erkennen, so etwa die Forschungsgruppe um King und Koller oder um Neuber. Allerdings überwiegen Beiträge von Autor*innen, die lediglich mit ein oder zwei Texten beteiligt sind. Die Mehrzahl der Texte ist in Sammelbänden erschienen (N=62). Deren inhaltlicher Fokus ist zu je 1/3 auf Geschlechterthemen, auf Männlichkeiten sowie auf sonstige Themen orientiert. 18 der 95 Texte sind Monografien, davon sind 14 Dissertationsschriften. Zwölf Texte wurden in Zeitschriften publiziert, von denen die Mehrzahl ein Qualitätssicherungsverfahren durchlaufen hat, drei Beiträge sind der Kategorie Graue Literatur zuzuordnen. Damit dominieren im Korpus kürzere Beiträge, die kein wissenschaftliches Qualitätssicherungsverfahren durchlaufen haben, so dass der Diskurs insgesamt als wenig formalisiert zu beschreiben ist. Es bilden sich im relativ kurzen Analysezeitraum keine ‚Diskurskerne‘ oder Schlüsseltexte heraus.

3.2 Theoretische Zugänge

In der Oberkategorie „Theoretische Zugänge“ wurde zwischen sozial- und gesellschaftstheoretischen Zugängen einerseits und erziehungswissenschaftlichen Zugängen andererseits differenziert.

Für die *sozial- und gesellschaftstheoretischen Bezüge* zeigt sich eine deutliche Priorität hegemonie- und habitustheoretischer Perspektiven (Abbildung 2). Insbesondere die hegemonietheoretische Rezeption der Arbeiten von Connell (52 Kategorisierungen) und der machttheoretischen Ansätze nach Bourdieu (49 Kategorisierungen) verweist darauf, dass sich mehr als die Hälfte aller von 2010 bis 2020 publizierten Texte zu Bildungsprozessen von und mit Jungen auf diese beiden Theoriefundamente beziehen. Im Fokus der entsprechend kategorisierten Texte stehen beispielsweise Peer-Praktiken oder Analysen von Ungleichheit, die immer einen Bezug zu Fragen von Macht und Herrschaft aufweisen. Die dritte, mit 36 Nennungen ebenfalls häufig verwendeter Kategorie bezieht sich auf den symbolischen Interaktionismus in Anlehnung an das *going gender*-Paradigma (West und Zimmerman 1991) sowie Goffman (1999). Beiträge der Kategorie psychologische Theorien (mit einer primär sozialwissenschaftlichen Ausrichtung) wurden in 20 Texten zitiert, wobei diese in sich wiederum ausdifferenzierbar sind. Einige Texte beziehen sich auf psychoanalytische Theorien, insbesondere auf die Beiträge von Nancy Chodorow zur Entwicklung männlicher Identität. Andere lassen sich eher als psychologische Entwicklungstheorien jenseits der Psychoanalyse bezeichnen. Eine dritte Gruppe psychologischer Texte gehört zum sozial- und kognitionspsychologischen Diskurs, der insbesondere in quantitativ vorgehenden Studien der empirischen Bildungsforschung vorkommt. Auffällig ist, dass psychologische Theorien weniger stark als sozialwissenschaftliche Theorien präsent sind – das Forschungsinteresse der meisten Autor*innen bezieht sich auf die (Re-)Produktion von Machtverhältnissen bzw. die interaktive Herstellung von Geschlecht, während das Thema der psychischen Entwicklung von Jungen nur marginal behandelt wird. Im Gegensatz zu den ‚klassischen‘ macht- und interaktionstheoretischen Ansätzen werden aktuellere Theoriegebäude vergleichsweise wenig aufgegriffen. So finden sich beispielsweise nur wenig Bezüge auf Intersektionalität (15 Kategorisierungen) oder poststrukturalistische Theorien (10 Kategorisierungen), auf queere Perspektiven wird sogar lediglich in drei Texten substantiell Bezug genommen. Nur sieben der Texte weisen keinerlei sozial- oder gesellschaftswissenschaftlichen Bezug auf, sodass von einer starken sozial- und gesellschaftstheoretischen Fundierung des Diskurses gesprochen werden kann.

Abbildung 2: Häufigkeiten sozial- und gesellschaftswissenschaftlicher Theoriebezüge (Mehrfachkategorisierungen möglich).



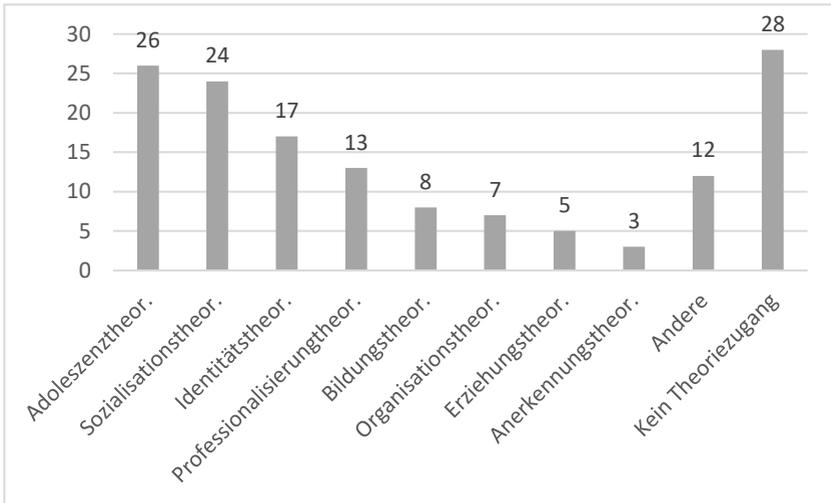
Dieser Befund wird noch untermauert, wenn man Mehrfachkategorisierungen in den Blick nimmt (Tabelle 1). Insgesamt 35 Texte beziehen sich sowohl auf Connell als auch auf Bourdieu. Darüber hinaus weisen die Bezüge zu diesen beiden Theorien starke Überschneidungen mit Bezügen zum symbolischen Interaktionismus auf. Immerhin 22 Texte kombinieren diese Theorieperspektive mit Connell und 24 mit Bourdieu. 17 Texte – und damit knapp 1/5 – verwenden sogar alle drei Theorieperspektiven. Damit liegt einem beachtlichen Teil des Datenkorpus ein geschlossenes soziologisch informiertes und an Fragen von Macht und Herrschaft interessiertes Theoriegebäude zugrunde. Texte, die mit Intersektionalität kategorisiert sind, verwenden zu 2/3 Bezüge auf Connell, Bourdieu sowie den symbolischen Interaktionismus. Intersektionalität ist mithin weniger eine eigenständige Theorieperspektive, sondern eine Ergänzung einer sowieso angelegten machttheoretischen Theoriefolie. Von allen, mit Intersektionalität kodierten Texten nutzt knapp die Hälfte alle drei Theoriebezüge. Auch auf poststrukturalistische Theorie referierende Texte beziehen sich häufig auf Bourdieu und Connell (6 Texte). Beiträge, denen eine psychologische Fundierung zugrunde liegt, sind hingegen mit anderen Theoriebezügen kaum verknüpft. Mit lediglich drei gemeinsam kategorisierten Texten bestehen ebenfalls vergleichsweise wenig Bezüge zwischen intersektionalen und poststrukturalistischen Theorien.

Tabelle 1: Anzahl an Mehrfachkategorisierungen (Sozial- und Gesellschaftstheorie).

Hegon-theor.	35	Habitus-theor.	22	Symb. Interakt.	10	Psychologie	1	Queer	11	11	10	1	1	Intersektional	6	6	3	-	1	1	3	Post-strukt.	3	3	-	1	-	-	Variab.-modell	11	9	4	5	-	3	1	-	Andere
--------------	----	----------------	----	-----------------	----	-------------	---	-------	----	----	----	---	---	----------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------	---	---	---	---	---	---	----------------	----	---	---	---	---	---	---	---	--------

Explizite *erziehungswissenschaftliche Bezüge* – etwa auf Grundbegriffe wie Lernen, Bildung Sozialisation oder Erziehung oder auf Klassiker wie Humboldt, Klafki oder Prange – finden sich selten in den Texten. 25 und damit ca. 30% der Texte besitzen gar keinen expliziten erziehungswissenschaftlichen Zugang im Sinne abgesicherter Theorienutzung, sondern erziehungswissenschaftliche Bezüge werden vor allem durch eine pädagogische Rahmung des Forschungsfeldes hergestellt (vgl. Abbildung 3). Ebenfalls 25 Kategorisierungen weisen die beiden deduktiv generierten Begriffe Adoleszenz und Sozialisation auf. Damit liegen sie in der Gesamtzahl der Nennungen deutlich hinter den primären sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Kategorien. Der Identitätsbegriff wird in 17 der Texte verwendet. Erziehungswissenschaftliche Theoriebestände wie etwa Professionalisierungstheorien (13 Kategorisierungen), Organisationstheorien (7 Kategorisierungen) oder Anerkennungstheorien (3 Kategorisierungen) spielen keine besondere Rolle. Auch die disziplinär zentralen Begriffe Bildung (8 Kategorisierungen) und Erziehung (5 Kategorisierungen) werden nur sehr vereinzelt aufgegriffen. Diese Kategorien wurden ebenfalls deduktiv gebildet.

Abbildung 3: Häufigkeit erziehungswissenschaftlicher Theoriebezüge (Mehrfachkategorisierungen möglich).



Nicht nur werden erziehungswissenschaftliche Theoriebezüge seltener in den Texten verwendet, auch lassen sich weniger eindeutige Zusammenhänge zwischen ihnen herstellen (Tabelle 2).

Tabelle 2: Anzahl an Mehrfachkategorisierungen.

Erziehung	2	Bildung							
1	1	Adoleszenz							
2	1	5	Sozialisierung						
-	-	5	6	Identität					
1	2	1	2	1	Organisation				
1	1	1	2	-	-	Anerkennung			
3	4	2	2	-	1	1	Profession		
1	2	3	1	4	-	-	1	Andere	

Die meisten gemeinsamen Kategorisierungen bestehen zwischen Sozialisation und Identität mit 6 Texten sowie zwischen Adoleszenz und Sozialisation, bzw. Identität (jeweils 5 Texte). Damit fällt die Anzahl an Doppelkategorisierungen hier vergleichsweise gering aus, was angesichts der theoretischen Überschneidungen zwischen diesen drei Begriffen durchaus überrascht. Weitere deutlichere Übereinstimmungen in den Kategorisierungen lassen sich kaum finden, bzw. sind (wie bei den gemeinsamen Kategorisierungen von Anerkennungstheorien und Sozialisationstheorien) aufgrund der geringen Anzahl nur von eingeschränkter Aussagekraft.

Damit zeigt sich bei der theoretischen Rahmung einerseits eine Dominanz macht- und hegemonieorientierter gesellschafts- und sozialwissenschaftlicher Ansätze und eine vergleichsweise geringe Bezugnahme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebestände. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht stellt dies eine Schwierigkeit dar, weil der Schwerpunkt auf der Beschreibung und Erklärung bestehender Herrschaftsverhältnisse liegt und damit pädagogische Dimensionen tendenziell unterbelichtet bleiben. Zwar enthalten diese Theorien teilweise auch Annahmen über Erziehung und Bildung – Bourdieus Begriff der „Strukturübungen“ etwa ist hier relevant, ebenso poststrukturalistische Theorien der Subjektivierung –, doch diese spielen eine nur geringe Rolle. Erziehungswissenschaftliche Jungenforschung zielt weniger darauf, explizit zu Diskursen über Erziehung und Bildung beizutragen. Vielmehr stehen die geschlechtertheorieorientierten Diskursbezüge nur in losem Bezug zu erziehungswissenschaftlichen Forschungen. Anzunehmen ist, dass auf diese Weise die wiederholt konstatierte Marginalisierung der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung auch dadurch reproduziert wird, dass sie sich nicht hinreichend mit den Kerntheorien ihres Fachs auseinandersetzt.

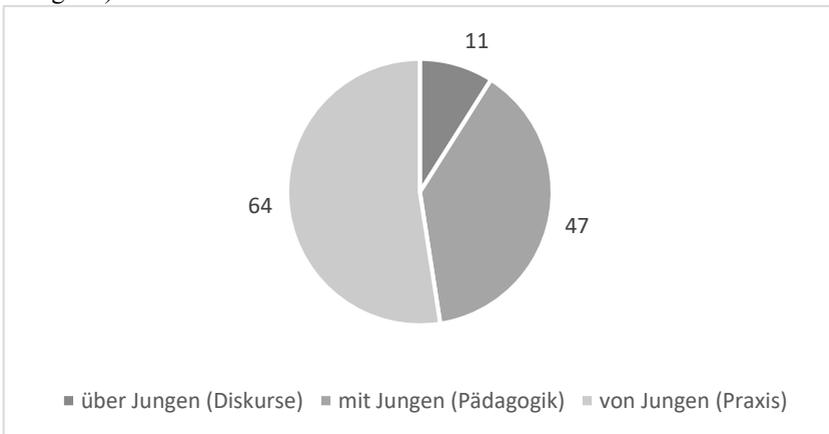
3.3 Pädagogische Dimension

Die Kategorisierung der pädagogischen Praxisdimensionen wird entlang des Bezuges auf das Thema Jungen differenziert. Dazu wurde eine Unterteilung in ‚über Jungen‘, ‚mit Jungen‘ sowie ‚von Jungen‘ gewählt (Abbildung 4). Als erste Praxisdimension werden mit der Kategorie ‚über Jungen‘ Arbeiten verschlagwortet, die mediale oder wissenschaftliche Artikulationen über Jungen bearbeiten. Damit sind etwa diskursanalytische Beiträge beschrieben. Davon abgegrenzt sind Texte, die Aktivitäten ‚mit Jungen‘ behandeln, bevorzugter Weise von Pädagog*innen. Dies umfasst etwa die Beobachtung der Aktivitäten von Pädagog*innen mit Jungen im Unterricht der Schule oder des Morgenkreises der Kita. Auch zugeordnet werden Texte, die sich programmatisch damit beschäftigen, wie die Praxis mit Jungen aussehen sollte. Damit zielt diese Kategorie auf pädagogische Praktiken. Die Kategorie ‚von Jungen‘ umfasst Praxisformen der Aktivitäten und Orientierungen von Jungen.

Hier sind Texte kategorisiert, welche die Praxis ‚von Jungen‘ behandeln. Das kann eine Beobachtung des Unterrichtsverhaltens von Jungen sein oder auch eine Interviewstudie, die Jungen zu ihren Sichtweisen auf Berufsorientierung befragt.

In der Verteilung zeigt sich deutlich, dass sich mit 64 Kategorisierungen ca. 2/3 aller Texte mit der Praxis ‚von Jungen‘ beschäftigen. Auch Studien zur pädagogischen Praxis ‚mit Jungen‘ finden sich vergleichsweise häufig. Mit 47 Kategorisierungen sind hier knapp die Hälfte aller Texte verschlagwortet. Beide Kategorien zielen eher auf die Interaktionsebene des Sozialen ab, während die repräsentationsorientierte Kategorie ‚über Jungen‘ lediglich in elf Texten und damit vergleichsweise selten verwendet wird. Mit Blick auf die theoretischen Bezüge irritiert diese starke Fokussierung der kategorisierten Studien auf Praxis von und mit Jungen, da diese gesellschaftstheoretischen Bezüge insbesondere Macht- und Herrschaftsverhältnisse fokussieren. Eben diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse sind aber auf der Ebene der Interaktionen nur teilweise analysierbar und benötigen zur umfassenden Bearbeitung auch andere Zugänge (z.B. Diskursanalyse von Materialien, Vorgaben oder Leitlinien).

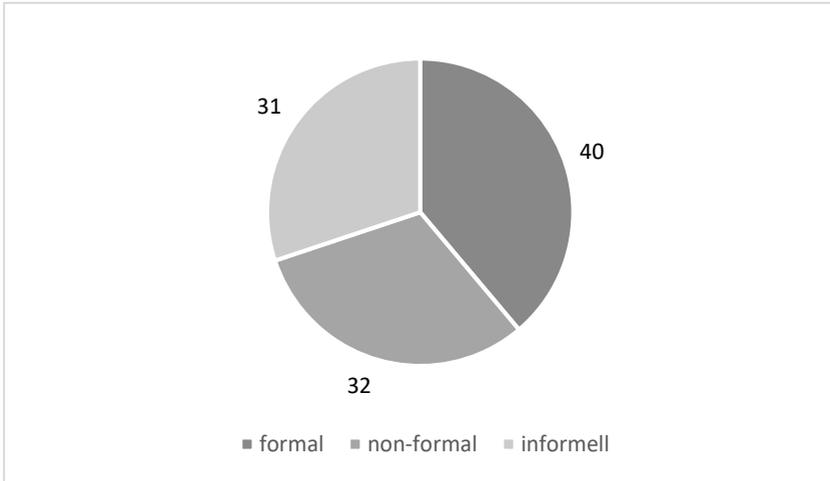
Abbildung 4: Jungenbezogene Praxisdimensionen (Mehrfachkategorisierungsmöglich).



Bei der Differenzierung der pädagogischen Handlungsfelder, auf die sich die Texte beziehen, wurde der Unterteilung in formale, non-formale und informelle Bildung gefolgt (Rauschenbach et al. 2004). Dabei zeigt sich, dass alle drei Bildungsbereiche etwa gleich häufig kategorisiert wurden (Abbildung 5). Die Vermutung, dass aufgrund der PISA-Studien Bildungsprozesse von und mit Jungen vor allem als schulischen Themen erforscht werden, kann nicht

bestätigt werden. Möglicherweise liegt dies darin begründet, dass Schulforschung aufgrund des grundlegend koedukativen Charakters primär Geschlechterrelationen in den Blick nimmt und weniger eigenständige Beiträge zu Jungen und Männlichkeit liefert.³ Darüber hinaus werden viele der Themen (vgl. Kap 3.4) insbesondere mittels sozialpädagogischer Handlungsansätze bearbeitet.

Abbildung 5: Handlungsfelder



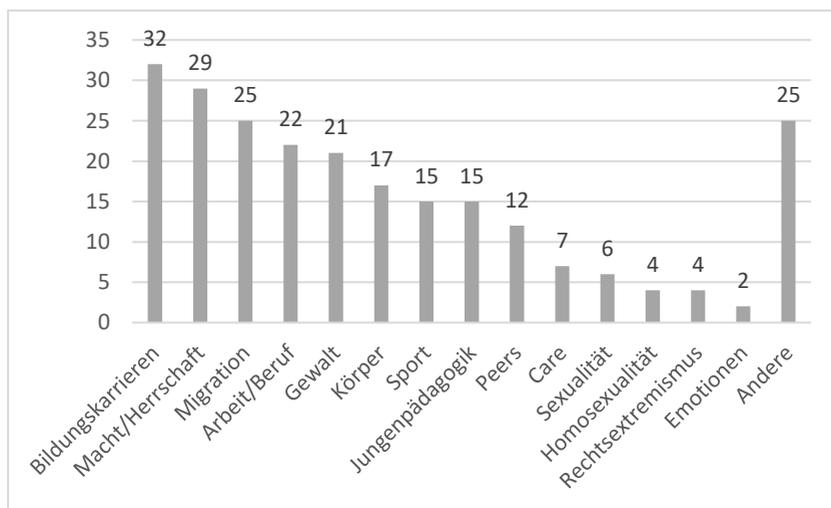
3.4 Themen der Studien

Die Kategorien zu den in den Texten untersuchten Gegenständen wurden induktiv erstellt (Abbildung 6). In diesem Sinne bilden sie keine Systematik eines erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldes ab, sondern die praktischen Relevanzsetzungen der kategorisierten Studien. Mit 32 Einträgen wurde der Gegenstand ‚Bildungsverläufe und -karrieren‘ am häufigsten kategorisiert, wobei die hier versammelten Studien schwerpunktmäßig Übergänge in und zwischen formalen Bildungsinstitutionen betrachten. Ebenfalls häufig taucht – aufgrund der starken Orientierung an Macht- und Hegemonietheorien erwartbar – der Gegenstand ‚Macht und Herrschaft‘ mit 29 Kategorisierungen auf. Weitere Gegenstände, die in jeweils knapp $\frac{1}{4}$ der Texte behandelt werden, sind ‚Migration‘, ‚Beruf und Berufswahl‘ sowie ‚Gewalt‘, wobei es mit acht Texten wenig gemeinsame Nennungen der beiden Kategorien Macht und Gewalt gibt. Jeweils 15- bis 17-mal wurden die Kategorien ‚Körper‘, ‚Sport‘ und ‚Jungen-

³ Diese Annahme wäre in weiteren Studien zu erforschen.

pädagogik‘ vergeben. Der Gegenstand ‚Peers‘, welches zu Beginn der Forschung zu Bildungsprozessen von und mit Jungen unter dem Sozialisationsparadigma großes Interesse auf sich zog, spielt mit zwölf Kodierungen keine besonders herausragende Rolle. Weitere Gegenstände – wie etwa ‚Care‘, ‚Sexualität‘, ‚Emotionen‘ oder ‚Rechtsextremismus‘ – tauchen nur vereinzelt auf. Hinsichtlich der Randstellung von Forschungsgegenständen wie ‚Care‘ oder ‚Emotionen‘ ließe sich fragen, ob diese Marginalisierung auch eine Reproduktion der Marginalisierung dieser Aspekte in Konstruktionen von Männlichkeit darstellt oder ein Folgeeffekt der Fokussierung auf Macht, Herrschaft und Gewalt ist. Erstaunlich ist weiterhin die geringe Repräsentation des Gegenstandes ‚Homosexualität‘, welches in Theorien der männlichen Sozialisation (Böhnick und Winter 1993) ebenso zentral gesetzt wird wie in Connells Hegemonietheorie. Ob dies nun an latenter Homophobie innerhalb der Scientific Community liegt, oder an einer Fokussierung auf die Probleme von (aufgrund von Ethnizität oder Klassenlage) soziokulturell marginalisierten Männlichkeiten kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Abbildung 6: Forschungsgegenstände (Mehrfachkategorisierungen möglich).



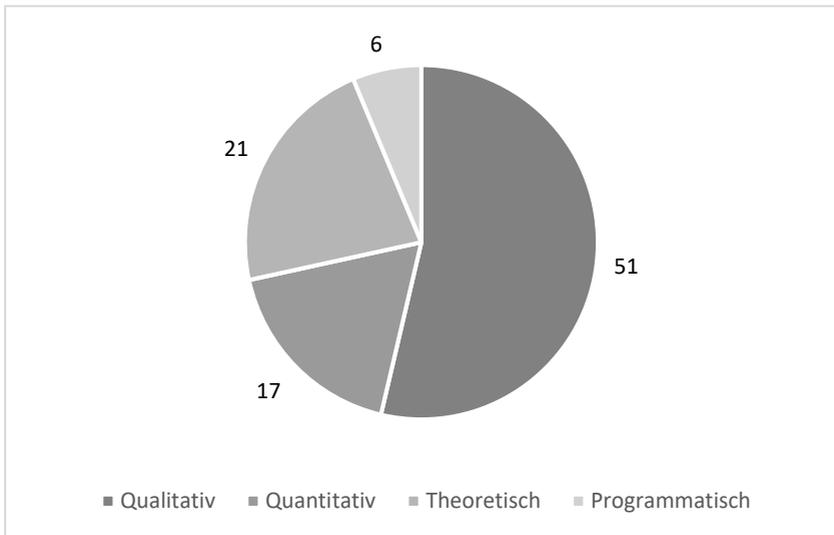
Die gegenstandsbezogene Gliederung zeigt zweierlei: Zum ersten verweisen die häufigen Nennungen der Kategorien ‚Bildungskarrieren‘ und ‚Arbeit/Beruf‘ darauf, dass pädagogische Institutionen als Rahmen für Karrierewege thematisch werden. Beziehungen hingegen – wie in den Kategorien ‚Peers‘, ‚Jungenpädagogik‘ oder ‚Care‘ verhandelt – spielen als Forschungsthemen im Gegensatz zu dieser institutionalisierten Perspektive weniger eine Rolle. Zum zweiten zeigt sich, dass sich die starken sozialwissenschaftlichen Theorie-

bezüge auch in den Gegenständen (Macht/Herrschaft, Gewalt) widerspiegeln. Alternative Forschungsgegenstände hingegen sind – wie auch schon bei den sozial- und gesellschaftstheoretischen Bezügen – nur marginal repräsentiert.

3.5 Methodisch-methodologischer Zugang

In methodologischer und methodischer Hinsicht dominieren qualitative Verfahren mit 51 Kategorisierungen das Feld (Abbildung 7). Dies sind insbesondere Interviewstudien vor ethnographischen Beobachtungen. Die meisten dieser Studien haben vergleichsweise kleine Samples, es handelt sich um ‚Case Studies‘ mit explorativen Interpretationen. Weit weniger Texte haben eine primär theoretische Ausrichtung (21 Kategorisierungen). Mit 17 Kategorisierungen spielen quantitative Zugänge eine vergleichsweise geringe Rolle. Des Öfteren werden quantitative Daten in Dissertationsschriften verwendet. Aufgrund des Zuschnitts des Samples haben vergleichsweise wenig programmatische Texte Eingang gefunden. Längsschnittstudien, international vergleichende Untersuchungen, Meta-Analysen oder etwa historische Arbeiten sind nicht im Sample vertreten, solche Designs haben bislang keinen Einzug in die Jungenforschung gefunden, wären aber zukünftig von besonderer Relevanz. Den Schwerpunkt bilden vielmehr begrenzte Einzelfallstudien.

Abbildung 7: Forschungszugang.



4 Perspektiven der Jungenforschung zwischen Struktur, Interaktion und Subjekt

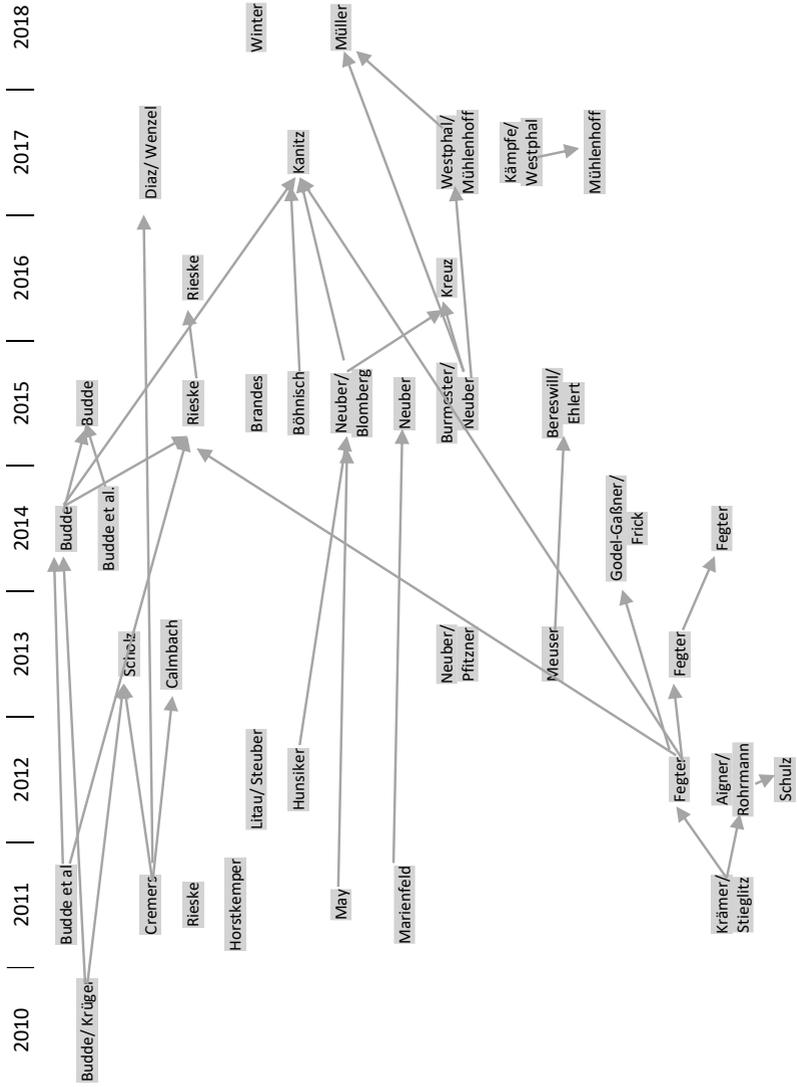
Die bisher dargestellten Analysen zeigen, dass erziehungswissenschaftliche Forschung zu Jungen zwischen 2010 und 2019 in, auf Case-Studies basierenden Subdiskurse aufgesplittert ist und wenig auf erziehungswissenschaftliche sowie aktuellere sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Diskurse jenseits von Männlichkeitstheorien Bezug genommen wird. In einem zweiten Schritt werden die Texte dahingehend kodiert, welche häufiger genannten Autor*innen sie zitieren und dabei Bezugnahmen auf Texte des Korpus (4.1), sowie Bezugnahmen auf Referenztexte (4.2) untersucht.

4.1 Theoretische Bezugnahmen im Korpus

Wenngleich sich der Korpus über den Zeitraum von zehn Jahren erstreckt, so fällt auf, dass relativ wenig Bezüge der Texte zueinander bestehen (vgl. Abbildung 8). So können einerseits keine ‚Schlüsseltexte‘ identifiziert werden, auf welche andere Texte besonders häufig Bezug nehmen. Dass Dissertationschriften nicht unbedingt zu ‚Schlüsseltexten‘ werden, scheint aufgrund der spezifischen Qualifikationsanforderungen noch verständlich, für die Entwicklung eines Forschungsfeldes hingegen ist das relative Fehlen zentraler Bezugstexte eine eher hinderliche Strategie. Wenige der kategorisierten Texte werden von mehreren anderen Autor*innen zitiert, anders als bei den ‚Klassikern‘ lassen sich keine weiteren genuin erziehungswissenschaftlichen Beiträge identifizieren, die eine herausragende Stellung im Diskurs als Referenztexte einnehmen. Vergleichsweise häufig noch werden die Texte von Burmester und Neuber (2015) und Fegter (2012; je 4 Mal) sowie Cremers (2012; 3 Mal) zitiert, allerdings sind auch diese Zahlen insgesamt sehr gering. Die meisten Texte werden kaum von anderen Autor*innen aufgegriffen, sondern sind relativ isolierte Beiträge.

Darüber hinaus zeigt die Darstellung andererseits, dass die einzelnen Diskursbeiträge unverbunden nebeneinanderstehen. Innerhalb des analysierten erziehungswissenschaftlichen Jungenforschung bestehen mehrere kleinere, in den gegenseitigen theoretischen Bezügen parzellierte und isolierte (sowie tendenziell selbstreferenzielle) Subdiskurse, die allerdings kein gemeinsames Forschungsfeld konturieren.

Abbildung 8: Theoretische Bezugnahmen im Korpus.



4.2 Zitationskorrelationen zwischen Texten

Für die Analyse der Bezugnahmen auf Referenztexte werden Autor*innen berücksichtigt, deren Texte innerhalb des Datenkorpus besonders häufig zitiert wurden. Auf dieser Basis wurden Korrelationen zwischen den Zitationen gebildet. Aus den Korrelationen wurden wiederum Cluster gebildet, die inhaltlich sinnvolle Zusammenhänge abbildeten (vgl. Abbildung 9). Eine Schwierigkeit dieses Vorgehens besteht darin, dass die reine Zitation nicht bereits eine positive Bezugnahme bedeutet.⁴ Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass Autor*innen teils für eine theoretische Grundlegung zitiert werden, teils jedoch auch für die von ihnen vorgestellten Ergebnisse empirischer Studien bzw. Überblicksarbeiten. Doch dies kann vernachlässigt werden, da die drei Cluster *Struktur*, *Interaktionen* und *Subjektebene* differente Schwerpunktleitungen zum Ausdruck bringen und im Folgenden beschrieben werden. Aufgrund des Eindrucks einer geringeren und überwiegend unsystematischen Bezugnahme auf erziehungswissenschaftliche Autor*innen wurden zusätzlich einige erziehungswissenschaftliche Klassiker einbezogen. Doch dies ergab keine weitere Erkenntnis bezüglich miteinander zusammenhängender Literaturverweise – dafür waren die entsprechenden Verweise zu selten.

Erwartungsgemäß und passend zu den theoretischen Bezügen (vgl. Kap. 3.1) bildet sich ein Cluster aus vorrangig an Macht und Herrschaft orientierten Texten, die sich auf eine *strukturelle Ebene* von Ungleichheiten in Geschlechterverhältnissen beziehen. Es ist deutlich zu sehen, dass es Zusammenhänge zwischen der Bezugnahme auf Connell (v.a. Connell 1999), Bourdieu (v.a. Bourdieu 1997) und Meuser (v.a. Meuser 2010) gibt – alles drei soziologisch orientierte Beiträge der Männlichkeitstheorie. Häufiger in diesem Cluster ist auch Bereswill vertreten (z.B. Bereswill 2007). Ebenfalls in diesem Cluster findet sich Budde, der auf Basis der Theorien von Connell, Bourdieu und Meuser Praktiken von und mit Jungen erforscht und Verstehensmodelle für die Verläufe von Bildungsprozessen bei Jungen formuliert hat (z.B. Budde 2005, 2009). In empirischen Studien schärft diese Literatur den Blick für vergeschlechtlichte Machtverhältnisse. Stach (2012) zitierte bspw. alle vier Autor*innen dieses Clusters und keine Autor*innen der anderen. Sie untersuchte in Gruppendiskussionen mit Jungen deren Rezeption der Sendung *Germany's Next Topmodel*. Connell, Bourdieu und Meuser werden hier als Quellen für die These herangezogen, dass die Abgrenzung von Weiblichkeit und die Hierarchiebildung zwischen Männern zentrale Elemente der Herstellung von Männlichkeit seien, die wiederum in Wettbewerbspraktiken geschehe. Unter Bezugnahme auf Bereswill weist sie darauf hin, dass es jedoch Konfliktodynamiken gebe, die sich in Brüchigkeiten der Männlichkeitsentwürfe

⁴ Insbesondere Monografien (und gerade die vielen Qualifikationsarbeiten) haben einen ausführlichen Abschnitt zum Forschungsstand oder behandeln Theorien in abgrenzender Form, eine Analyse ohne Monografien brachte allerdings gleiche Ergebnisse.

zeigten. Anhand des empirischen Materials sieht sie diese Thesen im Wesentlichen bestätigt: Über die Models werde verachtend gesprochen; dabei dominieren einige Sprecher die Diskussion, wengleich Verunsicherung angesichts der starken Frauen durchaus spürbar sei.

Ein zweites Cluster an Bezügen umfasst Autor*innen, die für die Erforschung der *interaktiven Herstellung von Geschlecht* (insbesondere im Kontext Schule) relevant sind. West und Zimmerman sowie Goffman werden in Studien zitiert, die sich mit der interaktiven Herstellung von Geschlecht befassen; Texte von Rieske und Hurrelmann repräsentieren eher sozialisationstheoretische Fragestellungen. Von Rieske wird vor allem eine Studie zum Thema Jungenbenachteiligung zitiert (Rieske 2011). Bei West und Zimmerman (West und Zimmerman 1991) geht es vor allem um ihre Theorie des „*doing gender*“, bei Goffman werden differente Texte zitiert, darunter auch interaktionstheoretische Überlegungen. Es gibt anders als beim ersten Cluster keinen Text im analysierten Korpus, der viele Quellen aus diesem Cluster und zugleich keine aus anderen Clustern anführt.⁵ Paradigmatisch ist etwa der Beitrag von Litau et al. (2012) zur Herstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit in jugendkulturellem Rauschtrinken. Der Beitrag fokussiert soziale Praxis als Identitätsarbeit und verweist auf West und Zimmerman sowie Goffman zur Fundierung einer sozialkonstruktivistischen Perspektive auf diese Praxis. Alkoholkonsum wird dabei als „Bühne und Spielraum für Selbstinszenierungen“ verstanden (ebd.: 146) – wobei für Jungen eine Orientierung an Männlichkeit beschrieben wird, für Mädchen eher eine Begrenzung des Konsums durch Weiblichkeitsnormen. Aber auch Momente der Überschreitung bzw. Verschiebens von Geschlechternormen – Abgrenzung von heroischem Trinken bei Jungen und Aneignung von Alkoholkonsum bei Mädchen – wird beschrieben. Auffällig ist, dass weniger Geschlechterhierarchien als Geschlechternormen im Fokus stehen und somit das Verhältnis von Jungen/Männlichkeit zu Mädchen/Weiblichkeit anders als bei Stach (2012) nicht genauer analysiert wird.

Ein drittes Cluster umfasst Quellen, die primär die *Subjektebene* aus erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Perspektive sowie aus psychoanalytischer Perspektive in den Blick nehmen. Auch hier gibt es durchaus Bezüge zu Macht und Herrschaft oder Interaktionen – doch der Schwerpunkt liegt in der Theoretisierung von Subjektivität oder psychischen Spannungen bzw. Bewältigungsstrategien. Zentral sind dabei Texte von Böhnisch (2013), Böhnisch und Winter (1993) sowie Winter und Neubauer (2001). Bemerkenswerterweise wird auch Butler (insbes. 1991) häufig zitiert, obwohl diese sich von einer

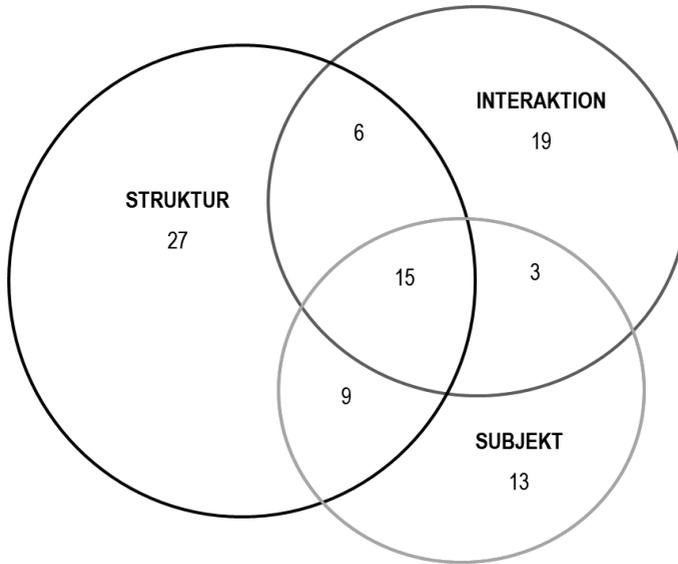
⁵ Besonders viele sind es bei Kanitz (2017), die sich mit Männlichkeit und Schule beschäftigt. Theoretisch bezieht sie sich jedoch auch stark auf Anerkennungstheorie, die in den Clustern nicht abgebildet ist. Nur aus diesem Cluster zitieren bspw. Budde und Böhm (2014) – vor allem Selbstzitationen der beiden AutorInnen –, wo die Quellen vor allem der Entwicklung des Themas Schule und Geschlecht (mit Fokus auf Lehrkräfte) dienen.

Dekonstruktion von Geschlecht eher abgrenzen.⁶ Dieses Cluster ist weniger alleinstehend als die anderen – nur ein Drittel aller Texte des Korpus, die Quellen aus diesem Cluster zitieren, beziehen sich nicht auch auf Quellen der anderen Cluster. Bei den anderen Clustern ist das bei immerhin jeweils knapp der Hälfte der Texte der Fall. Die psychische, bzw. subjektive Dimension scheint also am ehesten eine Ergänzung der anderen Perspektiven darzustellen. Dort, wo diese Dimension im Fokus steht (und nicht als Ergänzung fungiert), geht dies mit im Diskurs randständig zur Kenntnis genommenen Geschlechtertheorien einher. So erklären etwa Aigner und Rohrmann (2012) vergeschlechtlichte Selbst- und Weltverhältnisse bei Kindergartenpädagogen mit deren frühkindlichen Beziehungserfahrungen. Sie deuten Interviews mit Männern, die den Weg in das weiblich konnotierte Feld der Frühpädagogik gefunden haben, mit einem psychoanalytisch-tiefenhermeneutischen Ansatz. Sie stellen fest, dass bei mehreren der interviewten Pädagogen bestimmte Zuwendungserfahrungen durch die eigene Mutter und den eigenen Vater sowie die Verarbeitungsweisen dieser Erfahrungen grundlegend dafür sind, dass (die interviewten) Männer in Kindergärten arbeiten und wie sie ihre berufliche Rolle ausgestalten.

Bei der Zuordnung der 95 Texte zu den drei Clustern zeigt sich, dass 27 der Texte vorrangig theoretische Bezüge mit dem Schwerpunkt *Struktur* aufweisen, 19 mit dem Schwerpunkt *Interaktion* und 13 mit dem Schwerpunkt *Subjekt* (Abbildung 9). Insgesamt 18 Texte beziehen sich auf zwei Theoriecluster, 15 Texte zitieren Quellen aus allen drei Clustern. Es fällt auf, dass die untersuchten Texte zwar in der Erziehungswissenschaft verortet sind, jedoch weniger eine erziehungswissenschaftliche Fundierung aufweisen. Sie fokussieren eher Fragen von Herrschaft, Macht und Struktur und nehmen weniger die Ebene der Subjekte in den Blick. Man könnte von einem vorrangig soziologischen Zugriff auf das Thema sprechen und einer Nachrangigkeit psychologischer und pädagogischer Bezüge.

⁶ Fegter (2012) etwa nutzt Butlers Überlegungen in einer diskursanalytischen Studie, nennt aber auch kurz Böhnisch – doch eher nebenbei. Andere, die sich explizit auch auf die Theorie etwa von Winter/Neubauer beziehen (z.B. Neuber und Blomberg 2015), gehen wiederum nicht auf Butler ein. Doch obwohl die Diskussion von Beispielen hier vage bleibt – der inhaltlich durchaus stimmige Zusammenhang eines Interesses am Subjekt bildet sich in der Korrelation entsprechender Literaturverweise ab.

Abbildung 9: Clusterung der Texte



5 Fazit

Die vorgelegte Analyse von erziehungswissenschaftlichen Texten zu Jungen aus den Jahren 2010 bis 2019 kommt zu dem Schluss, dass die Forschungsliteratur zu Jungen und Bildung im vergangenen Jahrzehnt aus miteinander tendenziell unverbundenen Texten besteht, deren Schwerpunkt in der Rekonstruktion bzw. Thematisierung von Machtstrukturen und Männlichkeitskonstruktionen in der Praxis von und (etwas weniger häufig) der Praxis mit Jungen liegt. Häufungen in den Literaturbezügen der 95 analysierten Texte bestehen in sozial- und gesellschaftstheoretischen Texten, wobei die Theorien zu hegemonialer Männlichkeit, zum männlichen Habitus sowie zu *doing gender* überwiegen. Seltener hingegen werden psychologische Theorien sowie queere und intersektionale Perspektivierungen zitiert. Zwar mag es der Natur des Korpus geschuldet sein, dass insbesondere Männlichkeitstheorien herangezogen werden. Der Datenkorpus ist eher an institutionellen Praktiken und weniger an individuellen Entwicklungsdynamiken oder subjektorientierten Gegenständen orientiert. Die ‚Ordnung des wissenschaftlichen Diskurses‘ verweist auf wenige gegenseitige Bezugnahmen jenseits machttheoretischer Bezüge und besteht vor allem aus parzellierten und isolierten (sowie tendenziell selbstreferenziellen) Subdiskursen. Die Autor*innen beziehen sich relativ

wenig aufeinander. Erziehungswissenschaftliche Theoriebezüge wurden insgesamt seltener gefunden (und mehr Texte, die keine solche Bezüge aufwiesen), bei ihnen überwiegen Theorien zu Adoleszenz, Sozialisation und Identität, wobei innerhalb dieser Bezüge keine voneinander abgrenzbaren Zugänge zu erkennen waren. Auch hinsichtlich der gewählten Forschungsgegenstände zeigt sich die Dominanz sozialwissenschaftlicher Zugänge. Die gewählten Gegenstände – z.B. Macht, Migration, Gewalt und Arbeit – sind zweifelsohne für erziehungswissenschaftliche Forschung relevant. Doch genuin erziehungswissenschaftliche Gegenstände, die an Kernbegriffe wie Bildung, Erziehung und Lernen anschließen, finden sich kaum. Auch die für Geschlechterdiskurse relevante innovative und Perspektiven jenseits von Hegemonietheorien eröffnende Gegenstände wie Care, Homosexualität und Emotionen wurden nur selten bearbeitet, sondern anstatt dessen insbesondere Themen im Bereich männlicher Dominanz. Diese Einseitigkeit manifestiert nicht nur Ausschlüsse von Thematiken, die ‚quer‘ zur Hegemonieperspektive liegen, sondern kann auch dazu tendieren, tradierte und stereotype Männlichkeitskonzeptionen zu reifizieren. Die Gegenstandswahl konturiert auf diese Weise den Gegenstand. Die fehlenden gegenseitigen Bezugnahmen können mit einem latenten theoretischen Isolationismus einhergehen. Bearbeitet wurden vorrangig Praktiken von Jungen sowie Praktiken mit ihnen. Diskurse über Jungen wurden hingegen nur selten in den Blick genommen. Formale, non-formale und informelle Bildung waren in etwa in gleichem Maße Thema der Texte. Methodologisch überwiegen qualitative Case-Studies.

Übergreifend konnten hinsichtlich der theoretischen Prägung drei Muster rekonstruiert werden, die sich in Literaturbezügen, Fragestellungen und Forschungsgegenständen ausdrücken, wobei einzelne Beiträge teils mehrere dieser Perspektiven anwendeten:

- *Machttheoretische Perspektiven* betrachteten vor allem die Wirkungsweise von Normen und Hierarchien in der Praxis von und mit Jungen. Entsprechende Texte zitieren Männlichkeitstheorien wie jene von Bourdieu und Connell und finden vielfach die Reproduktion hegemonialer Männlichkeit bzw. des männlichen Habitus.
- *Interaktionistisch orientierte Perspektiven* blicken vorrangig auf die Herstellung von Geschlecht und Männlichkeit in Interaktionen oder Biographien. Sie zitieren Theorien des *doing gender* wie etwa von West und Zimmerman und finden unterschiedliche Formen der Herstellung, Aushandlung, aber auch der Nicht-Thematisierung von Geschlecht und Männlichkeit in Praktiken von und mit Jungen.
- *Subjektorientierte Perspektiven* interessieren sich vor allem für die Perspektive einzelner Jungen und Männer. Sie zitieren häufig psychoanalytische bzw. konflikttheoretische Quellen sowie psychologische Literatur zur Identitätsbildung o.ä. Dieser Perspektive rekonstruiert vielfach kon-

flikthafte Aneignungen bzw. Aushandlungen von Geschlecht und Männlichkeit in Praktiken von Jungen oder jungen Männern.

Zusammengefasst zeigt sich weiter, dass die soziologisch inspirierte Perspektive mit einem Fokus auf die Herstellung von Macht bzw. die Wirkung von Geschlechternormen im Diskurs dominiert gegenüber einem Blick auf die Herstellung von Geschlecht in sozialen Kontexten sowie gegenüber den am seltensten angewendeten Perspektiven auf Subjekt und Psyche. Die konstatierten theoretischen Defizite – Fokus auf Bourdieu und Connell bei Vernachlässigung anderer Perspektiven auf Jungen und Männlichkeit, nur geringe Berücksichtigung intersektionaler und queerer Perspektiven, Nachholbedarf mit Blick auf gegenwärtige gesellschaftliche Transformationen – bestätigten sich und wurden durch die Diagnose einer auffallend gering ausgeprägten Theoretisierung des Gegenstands Bildung bzw. Erziehung (zugunsten einer mehr oder weniger explizit gemachten sozialisationstheoretischen Perspektiven) ergänzt.

Für die weitere erziehungswissenschaftliche Diskursivierung von ‚Jungen‘ lassen sich folgende Desiderate identifizieren, die in erziehungswissenschaftlicher Jungenforschung bearbeitet werden sollten:

- Studien und Publikationen sollten verstärkt auf die bestehende erziehungswissenschaftliche Literatur Bezug nehmen, damit neue theoretische Zugänge fundiert werden.
- Erziehungswissenschaftliche theoretische Zugänge sollten vermehrt in Studien über Jungen berücksichtigt werden. Die dezidierte Integration theoretischer Bezüge etwa zu Bildung und Lernen, Erziehung und Sozialisation sowie Unterricht und Didaktik machen Jungenforschung anschlussfähig an erziehungswissenschaftliche Diskurse.
- Forschung zu Jungen sollte einerseits trotz des bisherigen Schwerpunktes nicht auf macht- und herrschaftsanalytische sowie interaktionstheoretische Fundierungen verzichten. Daneben sollten verstärkt subjekttheoretische Perspektiven integriert werden, die eine Grundlage für eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Jungen‘ bieten.

Literaturverzeichnis

- Aigner, Josef Christian/Rohrmann, Tim (Hrsg.) (2012): Elementar - Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Abschlussbericht des FWF-Forschungsprojekts P 20621-G14 „Public fathers“ - Austrian's male workforce in child care (2008 - 2010). Opladen: Barbara Budrich.
- Baader, Meike Sophia (2018): Von der Normalisierung zur De-Zentrierung nach 1968. Mütterlichkeit, Weiblichkeit und Care in der Alten und in der Neuen

- Frauenbewegung. In: Langer, Antje /Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Weiblichkeit – Ansätze zur Theoretisierung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 14/2018), S. 15–37.
- Bereswill, Mechthild (2007): Undurchsichtige Verhältnisse: Marginalisierung und Geschlecht im Kontext der Männlichkeitsforschung. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main: Campus, S. 84–99.
- Böhnisch, Lothar (Hrsg.) (2013): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Winter, Reinhard (Hrsg.) (1993): Männliche Sozialisation. Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt/Main, S. 153–216.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa.
- Budde, Jürgen (Hrsg.) (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: Transcript. (Theorie Bilden, 2).
- Budde, Jürgen (2009): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: VS, S. 73–90.
- Budde, Jürgen/Kansteiner, Katja/Bossen, Andrea (Hrsg.) (2016): Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Kodukation. Wiesbaden: VS.
- Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (2009): Positionen und Perspektiven von Jungenforschung. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: VS, S. 10–18.
- Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (2020): Männlichkeit und Gewalt in pädagogischen Kontexten – aktuelle Befunde und neue theoretische Impulse. In: Breitenbach, Eva/Hoff, Wallburga/Toppe, Sabine (Hrsg.): Geschlecht und Gewalt. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 47–62.
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.) (2014): Männlichkeiten: Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen: Barbara Budrich (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 10).
- Butler, Judith (Hrsg.) (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Connell, Robert W. (Hrsg.) (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen.
- Deutsch, Regine (1912): Soziale Mutterschaft. In: Schreiber, Adele (Hrsg.): Mutterschaft. Ein Sammelwerk für die Probleme des Weibes als Mutter. München: Albert Langen, S. 56–67.

- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (1981): Berufsorientierende Beratung von Mädchen. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (1987): Abschied von der Koedukation? Frankfurt am Main: Fachbereich Sozialarbeit.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (Hrsg.) (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa.
- Fegter, Susann (Hrsg.) (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: VS.
- Forster, Edgar/Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia (Hrsg.) (2011): Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Frasch, Heidi/Wagner, Angelika (1982): Auf Jungen achtet man einfach mehr...“. Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrer/-innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim: Beltz, S. 260–278.
- Goffman, Erving (Hrsg.) (1999): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ (Hrsg.) (1988): Parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Abschlußbericht des Modellprojektes „Was Hänschen nicht lernt, verändert Clara nimmer mehr!“ Frille: Eigenverlag.
- Hempel, Marlies (Hrsg.) (1995): Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horstkemper, Marianne (1995): Die Koedukationsdebatte in Ost- und Westdeutschland. Was folgt daraus für die Gestaltung von Schule? In: Melzer, Wolfgang/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland. Leverkusen: Leske u. Budrich, S. 165–186.
- Hurrelmann, Klaus/Rodax, Klaus/Spitz, Norbert/Naundorf, Gabriele/Wildt, Carola/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (1986): Koedukation, Jungenschule auch für Mädchen. Opladen: Leske + Budrich.
- Huxel, Katrin (Hrsg.) (2014): Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule. Wiesbaden: VS.
- Jahnke-Klein, Sylvia (Hrsg.) (2001): Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen. Baltmannsweiler: Schneider. Hohengehren.
- Jacobi, Juliane (1990): „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen? In: Horstkemper, Marianne/Wagner-Winterhager, Luise (Hrsg.): Mädchen und Jungen - Männer und Frauen in der Schule. Weinheim: Juventa (Die deutsche Schule. Beiheft. 1), S. 208–224.
- Jantz, Olaf/Grote, Christoph (Hrsg.) (2003): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. HVHS Frille. Opladen: Leske und Budrich.
- Jösting, Sabine (2005): Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden: VS.
- Kassis, Wassilis (Hrsg.) (2003): Wie kommt die Gewalt in die Jungen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.) (2002): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (Hrsg.) (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim und München.
- Krebs, Andreas (Hrsg.) (2008): *Jungen erleben Schule. Personzentrierte Jungenforschung; Methodik, Ergebnisse und Perspektiven für schulische Jungenarbeit*. München: Meidenbauer.
- Lenz, Hans-Joachim (Hrsg.) (1996): *Spirale der Gewalt. Jungen und Männer als Opfer von Gewalt*. Berlin: Morgenbuch.
- Litau, John/Stauber, Barbara (2012): *Riskante Identitätsarbeit? Zur Herstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit in jugendkulturellem Rauschtrinken*. In: Moser, Vera/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Riskante Leben? Geschlechterordnungen in der Reflexiven Moderne*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 8), S. 141–153.
- Meuser, Michael (2002): „Doing Masculinity“ – Zur Geschlechtslogik männlichen Gewalthandelns. In: Dackweiler, Regina-Maria/Schäfer, Reinhild (Hrsg.): *Gewalt-Verhältnisse. Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt*. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 53–78.
- Meuser, Michael (Hrsg.) (2010): *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Wiesbaden: VS.
- Michalek, Ruth (Hrsg.) (2006): „Also, wir Jungs sind ...“. *Geschlechtervorstellungen von Grundschulern*. Münster: Waxmann.
- Möller, Kurt (Hrsg.) (1997): *Nur Macher und Machos? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit*. Weinheim und München: Juventa.
- Pech, Detlef (Hrsg.) (2009): *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Pestalozza, Hanna Gräfin von (Hrsg.) (1922): *Der Streit um die Koedukation in den letzten 30 Jahren in Deutschland*. Langesalza: Beyer & Söhne.
- Phoenix, Ann (2008): *Racialised Young Masculinities. Doing Intersectionality at School*. In: Seemann, Malwine (Hrsg.): *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, S. 19–39.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2005): *Anforderungen an eine jugendenfreundliche Schule. Ein Vorschlag zur Überwindung ihrer Benachteiligung*. In: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Die deutsche Schule 97 (2)*, S. 222–235.
- Raithel, Jürgen (Hrsg.) (2005): *Die Stilisierung des Geschlechts. Jugendliche Lebensstile, Risikoverhalten und die Konstruktion von Geschlechtlichkeit*. Weinheim: Juventa.
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans-Rudolf/Lingenauber, Sabine (Hrsg.) (2004): *Non formale und informelle Bildung in Kinder und Jugendalter: konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht*. Bonn.
- Rieske, Thomas Viola (Hrsg.) (2011): *Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen*. Frankfurt/Main: GEW.
- Rieske, Thomas Viola (Hrsg.) (2015): *Pädagogische Handlungsmuster in der Jungenarbeit. Eine Untersuchung zur Praxis von Jungenarbeit in kurzzeitpädagogischen Settings*. Opladen: Budrich.

- Rieske, Thomas Viola/Budde, Jürgen (2019): Auseinandersetzungen mit (Neuen) Theorien für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Männlichkeiten. In: Kubandt, Melanie/Schütz, Julia (Hrsg.): Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. S. 234–256.
- Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hrsg.) (2005): Jungen - die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königsstein/Taunus: Helmer.
- Rousseau, Jean-Jacques (2010): *Émile oder über die Erziehung*. Köln: Anaconda.
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer (Hrsg.) (1991): *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.) (2006): *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sielert, Uwe (Hrsg.) (1989): *Jungenarbeit*. Weinheim: Juventa.
- Stach, Anna (2012): Männliche Selbstinszenierungen im Gespräch über Germany's Next Topmodel – Ergebnisse einer tiefenhermeneutischen Rezeptionsstudie mit Jugendlichen. In: Baader, Meike Sophia/Bilstein, Johannes/Tholen, Toni (Hrsg.): *Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies*. Wiesbaden: VS, S. 191–204.
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2004): Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: PISA-Konstortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten Internationalen Vergleichs*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 211–242.
- Strotmann, Rainer (1999): Zur Konzeption und Tradierung von Geschlechterrollen in ausgewählten Schriften pädagogischer Klassiker. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich, 117–134.
- Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hrsg.) (2002): *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim und München: Juventa.
- Tertilt, Hermann (Hrsg.) (2001): *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Theweleit, Klaus (1983): *Männerphantasien 1. Frauen, Fluten, Körper, Geschichte*. Frankfurt/Main: Roter Stern.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1992): *Jugend weiblich - Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität*. Opladen: Leske und Budrich (Studien zur Jugendforschung, Bd. 10).
- Tischner, Wolfgang (2008): Bildungsbenachteiligung von Jungen im Zeichen von Gender-Mainstreaming. In: Matzner, Michael/Wolfgang Tischner (Hrsg.): *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 343–365.
- Van Outsem, Ron (Hrsg.) (1993): *Sexuelle Mißbrauch an Jungen. Forschung Praxis Perspektiven*. Ruhmard: Donna Vita.
- Wellgraf, Stefan (Hrsg.) (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: Transcript.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1991): *Doing gender*. In: Lorber, Judith/Farell, Susann A. (Hrsg.): *The social construction of gender*. London/New Dehli: Sage, S. 13–37.

- Winter, Reinhard/Neubauer, Gunter (Hrsg.) (1998): *Kompetent, Authentisch und Normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen*. Köln.
- Winter, Reinhard/Neubauer, Gunter (Hrsg.) (2001): *Dies und Das! Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern*. Tübingen: Neuling.
- Zimmer, Karin/Stick, Antje/Burba, Desirée/Prenzel, Manfred (2006): *PISA 2003 - Kompetenzmuster von Jungen und Mädchen in den deutschen Ländern*. In: *Unterrichtswissenschaft* 34 (4), S. 310–327.

Zur Relationierung von Jungen, Männlichkeit und Bildung – Eine subjektivierungstheoretische Skizze

Thomas Viola Rieske und Jürgen Budde

1 Einleitung

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Jungen bestehen theoretische Desiderate, die sich sowohl auf die geschlechtertheoretische als auch auf die bildungstheoretische Fundierung beziehen. Erstens wird die Verwendung der Klassifikation *Jungen* nur ungenügend reflektiert. Trotz aller kritischen Einwürfe gegen eine umstandslose Verwendung von Geschlechterkategorisierungen und der daran anschließenden Vorschläge, diese selbst zum Gegenstand von Forschung zu machen, wird die Kategorie *Junge* in der Jungenforschung meist ohne weitere Problematisierung genutzt. Zweitens ist die Bezugnahme auf das Konzept *Männlichkeit* reflexionsbedürftig. Zum einen muss geklärt werden, was unter Männlichkeit theoretisch zu verstehen ist, zum anderen ist das Verhältnis von Junge(n) und Männlichkeit theoretisch wie empirisch zu bearbeiten. Auch diesbezüglich finden sich nur selten Problematisierungen, da Jungenforschung zumeist als Männlichkeitsforschung verstanden wird, mithin der Bezug zwischen Jungen und Männlichkeit bereits als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Drittens schließlich ist eine genuin erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Bildung kaum vorfindlich. Zwar werden in der Jungenforschung vielfach Gegenstände der Erziehungswissenschaft bearbeitet, doch dabei werden überwiegend Theorien der Sozialwissenschaften verwendet, ohne dass bildungstheoretische Erörterungen systematische Grundlage sind (vgl. hierzu auch Budde und Rieske in diesem Band).

Die Ausarbeitung und Relationierung von *Bildung* als erziehungswissenschaftlichem, *Männlichkeit* als geschlechtertheoretischem und *Jungen* als praktisch-klassifikatorischem Konzept ist in der erziehungswissenschaftlichen Forschung also noch nicht hinreichend. Zur Bearbeitung dieser nur knapp skizzierten Probleme ist ein theoretischer Ansatz notwendig, der eine kritische Reflexion von Klassifizierungspraktiken, von Geschlechterverhältnissen sowie von Bildungsfragen ermöglicht. Das Konzept der Subjektivierung

vierung bietet hierfür eine sinnvolle Grundlage. Denn zum einen können damit sowohl bildungs- als auch geschlechtertheoretische Fragen diskutiert werden, wie entsprechende Beiträge zeigen (Fegter et al. 2021; vgl. z.B. Ricken et al. 2019; Kleiner und Rose 2014). Zum anderen behandeln subjektivierungstheoretische Studien mit ihrem diskurstheoretischen Hintergrund auch Praktiken der Klassifikation (vgl. die Überlegungen von Ivanova-Chessex et al. 2020 zu Pädagogik als klassifizierender und subjektivierender Disziplin). Die folgenden Ausführungen erkunden daher das Potenzial des Subjektivierungskonzepts für die Analyse von Bildungsprozessen von und mit Jungen. Dazu wird das Subjektivierungskonzept zunächst vorgestellt (Kap. 2) und dann in seinem Potenzial für die Relationierung von Jungen (Kap.3), Männlichkeit (Kap. 4) und Bildung (Kap. 5) erkundet. Zum Abschluss werden Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Jungen formuliert (Kap. 6).

2 Subjektivierung: brüchige Handlungsfähigkeit in Ordnungen der (II-)Legitimität und Abhängigkeit

2.1 Subjektbegriff

Das Konzept der Subjektivierung basiert auf der Annahme, dass menschliche Akteur*innen in sozialer Praxis als Subjekte (lat.: das Zugrundeliegende, das Unterworfene) zu begreifen sind. Sie sind weder eine vollkommen eigenständige und unabhängige Grundlage ihres Handelns noch lediglich Produkte von Kräften jenseits ihrer Einflussnahme. Vielmehr sind sie zugleich selbst- und fremdbestimmt, ihre Handlungsfähigkeit ist eine bedingte und relationale und somit bestimmt-unbestimmt. Denn menschliche Existenz ist einerseits zeitlich und körperlich begrenzt, sie ist durch diskursive Ordnungen, soziale Verhältnisse sowie die organische und anorganische Umwelt gerahmt, und sie ist durch interpersonelle Abhängigkeiten und ein Angewiesen-Sein auf andere gekennzeichnet. Andererseits kann und muss ein menschliches Leben bei aller Bedingtheit und Bezogenheit immer selbst gelebt werden. Es verfügt über (begrenzte) Spielräume und kann teilweise auch die Grenzen der eigenen Existenz verändern. Menschliches Dasein enthält zudem die Möglichkeit zu einem reflexiven Bezug auf sich und die Welt. Auch dieser Bezug ist als ein bedingter zu begreifen, enthält zugleich dennoch Momente des Unbestimmten und des Eigenen (vgl. u.a. Meyer-Drawe 1990; Ricken 1999, 2013).

Ein solcher Zugang unterscheidet sich von Subjekttheorien, wie sie im humanistischen und aufklärerischen Denken der frühen Neuzeit entwickelt wurden (vgl. Kible et al. 1998). Nicht zuletzt auch als kritische Abgrenzung

von einer (christlichen) Weltordnung der Fremdbestimmung wurden in der neuzeitlichen Subjekttheorie Momente der Aktivität, der Selbstbezüglichkeit und der Selbstbestimmung betont bzw. als erstrebenswert konzipiert, wohingegen Momente der Passivität, des Fremden sowie der Fremdbestimmung ausgegrenzt wurden (vgl. Waldenfels 1987: 115ff.). Damit wurde das Subjekt als Quelle von Kritik an Herrschaft denkbar (vgl. Meyer-Drawe 1990). Im 20. Jahrhundert wurden – erneut in der Absicht, eine Kritik der gesellschaftlichen Praxis zu ermöglichen – zunehmend Theorien formuliert, die die Ambivalenz des Subjektbegriffs betonten: Etwas Zugrundeliegendes und Formbares kann als bestimmend und dauerhaft gesehen werden, aber auch als bestimmt und veränderlich (vgl. Zima 2017: 3). Das Subjektivierungskonzept folgt dieser Verschiebung und fragt nicht nach der Essenz des Subjekts, sondern nach dessen Form in historisch-konkreten Kontexten (vgl. Foucault 2005a).

Zentral ist dabei eine relationale Perspektive, durch welche die Gleichzeitigkeit von Selbst- und Fremdbestimmung anerkannt und der Möglichkeit eines reflexiven Selbstbezugs berücksichtigt werden kann. Als Subjekte sind Menschen im sozialen Raum positioniert und positionieren sich darin, sie entstehen und bewegen sich in Relationen und transformieren diese. Das Subjekt ist „pure Relationalität“ (Alkemeyer und Bröckling 2018: 21), es existiert und agiert in Verhältnissen und bezieht sich darauf zugleich reflexiv, es ist „ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält“ (Kierkegaard 1849, zit. n. ebd.). Unter Rückgriff auf eine verbreitete Formulierung im bildungstheoretischen Diskurs können Subjekte daher auch als ein dynamisches, nie vollkommen bestimmtes Gefüge von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen verstanden werden (vgl. Rucker 2014). Der Begriff ‚Junge‘ etwa bezeichnet nicht einfach eine eigenständige, unabhängige und aus sich selbst oder aus Naturverhältnissen heraus entstehende Personenform. Vielmehr wird mit ‚Junge‘ eine Position beschrieben, die erstens auf ein Feld von Selbstkonzepten verweist, d.h. Vorstellungen von ‚sich selbst‘ mitsamt damit verbundenen Akzentuierungen physischer oder psychischer Elemente und darauf bezogene Praktiken. Zweitens verweist diese Position auf einen Weltentwurf mitsamt Vorstellungen von dem Platz von ‚Jungen‘ in dieser Welt. Beides impliziert Relationierungen einer Person zu sich selbst, zu anderen und zur Welt und umgekehrt. Damit jemand zum Subjekt ‚Junge‘ werden bzw. als ein solches gelten kann, sind somit verschiedene Ins-Verhältnis-Setzungen durch die Person selbst sowie durch andere Akteur*innen notwendig, und diese Setzungen geschehen wiederum innerhalb eines Feldes bereits bestehender Relationierungen.

2.2 *Subjektivierungsweisen als Ordnungen (il-)legitimer Subjektivitäten*

In einem Kontext sind nicht unendlich viele dieser Relationengefüge möglich. Vielmehr gibt es historisch und kulturell spezifische Ordnungen (il-)legitimer Subjektpositionen, die machtvoll etabliert werden und zugleich umkämpft sind. So hat etwa Michel Foucault herausgearbeitet, dass in der griechisch-römischen Antike und im frühen Christentum jeweils unterschiedliche Modelle dessen zirkulierten, was ein moralisches Subjekt sei, und dass zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort mehrere Subjektkonzepte koexistieren können (vgl. Foucault 2005b). Dies impliziert zugleich Konflikte und Ambivalenzen. Denn mit Ordnungen (il-)legitimer Subjektivitäten gehen Praktiken der Marginalisierung und des Ausschlusses, aber auch der Befähigung und des Einschlusses einher. Sie sind Ermöglichungsbedingungen, und so ist Subjekt-Sein charakterisiert von einer „grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält“ (Butler 2001: 8).

Da es immer mehrere Ordnungen gibt, die miteinander in Widerstreit sind, müssen sich Akteur*innen diesbezüglich positionieren. Subjektivierung bedeutet dann eine „Positionierung in einer Situation des Überschusses an Strukturierungen“ (Wrana 2019, S. 69) und enthält sowohl die Dimension der Individualität und Eigensinnigkeit als auch die Dimension der Regelhaftigkeit. Der Begriff der ‚Ordnungen‘ im Plural verdeutlicht die genannte Koexistenz mehrerer Ordnungen sowie den Umstand, dass es weniger die eine etablierte Ordnung gibt als vielmehr eine Praxis des Ordnen mit Ein- und Ausschlüssen, Er- und Entmächtigungen, Widersprüchen und Inkohärenzen. Mit Blick auf Individuen verweist der Begriff zugleich auf das, was aus diesen jeweiligen Ordnungen ausgeschlossen ist und damit im eigenen Erleben bzw. in der eigenen Praxis nicht existiert oder in Form von Verdrängung und Verwerfung weiterlebt und Grundlage von Unbehagen und Neuordnungen werden kann (vgl. hierzu Butler 2001).

Die sich daraus ergebende Frage nach konkret gegebenen (il-)legitimen Subjektpositionen sowie nach dem Verhältnis zwischen einerseits modellierten bzw. möglichen und andererseits übernommenen bzw. realisierten Subjektivitäten hat in der Subjektivierungsforschung einen zentralen Stellenwert. Methodologisch wird dies vielfach mittels Begriffen wie Adressierung bzw. Anrufung umgesetzt, womit die Verwobenheit von Subjektivierung und Machtausübung erforscht werden kann (zu den theoretischen Bezügen vgl. Saar 2013; aktuell zu Fragen des Widerstands Künstler 2021). Interaktionen werden etwa als ein (Re-)Adressierungsgeschehen gefasst, in welchem Akteur*innen kontinuierlich Verhältnisse zu sich selbst, zu anderen, zur Welt und darin vorfindlichen Normen artikulieren und zugleich einander zuschreiben oder nahelegen (vgl. Ricken et al. 2017). Eine so

konzipierte Subjektivierungsforschung trägt zu einer machtkritischen Wissensproduktion bei, indem sie eine „Analyse der uns gesetzten Grenzen und Probe auf ihre mögliche Überschreitung“ (Foucault 2005c: 707) betreibt.

2.3 *Autonomie-Heteronomie-Verhältnisse*

Eine Forschung zu Grenzen und Grenzüberschreitungen muss allerdings die Relationalität von Subjektivität, die diskursive Konstitution von Handlungsfähigkeit, die unaufhebbare Angewiesenheit von Subjekten sowie deren Fähigkeit zur Reflexivität anerkennen. Eine Überschreitung der Bedingtheit menschlicher Existenz ist nicht möglich, weshalb auch keine Daseinsweisen jenseits von Subjektivität gesucht werden müssen. Möglich sind jedoch unterschiedliche Formen von Subjektivität, d.h. unterschiedliche Relationengefüge, die sich hinsichtlich der Gestaltung von Relationalität – und in zentraler Weise hinsichtlich des Umgangs mit Autonomie und Heteronomie – unterscheiden (vgl. zum Folgenden auch Rieske 2021). Denn wie insbesondere herrschaftskritische Analysen von Produktions- und Geschlechterverhältnissen sowie Migrationsregimen und Körperpolitiken – allgemeiner gesprochen: von Praktiken der Privilegierung, Marginalisierung und Ausbeutung – gezeigt haben, gibt es eine differenzielle Verteilung von Autonomie und Heteronomie. Mit anderen Worten: die Möglichkeiten der (Mit-)Bestimmung über das eigene Leben und dessen Bedingungen (Autonomie) bzw. das Ausmaß an Fremdbestimmung (Heteronomie) hängen von der eigenen sozialen Position innerhalb einander überlagernder Ungleichheitsverhältnisse ab, und eine relativ größere Heteronomie der einen ist die Grundbedingung für eine relativ größere Autonomie anderer.¹ Subjektivierung bedeutet vor diesem Hintergrund nicht nur die (Um)Formung der Verhältnisse eines Individuums zu sich, zu anderen und zur Welt, sondern – wie bereits ausgeführt – eine (Um-)Formung sozialer Verhältnisse insgesamt.

Deshalb gilt es, in Analysen von Ordnungen der (Il-)Legitimität danach zu fragen, wie darin jeweils Figuren der Autonomie und der Heteronomie enthalten sind und ob bestimmte Abhängigkeiten, Zuständigkeiten, Freiheiten differenziell und ggf. in vergeschlechtlichter Weise verteilt sind. Wenn sich bspw. zeigt, dass Mädchen zwar in zunehmendem Maße die vormalig eher männlich konnotierte Idee von Handlungsfähigkeit zugestanden wird, Jungen im Gegenzug aber weiterhin nicht mit der weiblich konnotierten Idee von Bezogenheit assoziiert oder gar konfrontiert werden (vgl. hierzu Rendtorff 2015), kann eine andauernde Vergeschlechtlichung der Relationalität von Handlungsfähigkeit diagnostiziert werden – Abhängigkeit, Bezogenheit und

¹ Diese Überlegungen sind insbesondere von Diskursen über Sorgeverhältnisse bzw. Care-Ökonomien inspiriert. Vgl. u.a. Aulenbacher et al. 2014 und mit Blick auf Männlichkeiten Scholz und Heilmann 2019 sowie Dinges 2020.

Heteronomie werden abgespalten und tendenziell weiblich assoziiert. Erneut kann dies einerseits hinsichtlich gesellschaftlicher Verhältnisse, andererseits hinsichtlich individueller Dynamiken betrachtet werden. So geraten etwa die intrapsychischen wie auch interpersonellen Konflikte, die mit einer Idealisierung und Vermännlichung von Autonomie einhergehen, in den Blick.

2.4 Zusammenfassung: Subjektiverungsforschung als relationale Analyse

Subjektivierungsanalysen blicken also in mehrfacher Weise auf Formungen relationaler Handlungsfähigkeit. Hinsichtlich der Ordnungen der (Il-)Legitimität geht es darum, wie Machtordnungen prozessiert, aber auch, welche diskursiven und materiellen Grenzen den Handlungsräumen Einzelnen und Gruppen gesetzt sind und werden, wie diese Grenzen verhandelt werden und welche Verwerfungen damit sozial und psychisch verbunden sind. Hinsichtlich der Relationengefüge geht es darum, in welcher Weise Autonomie und Heteronomie in und zwischen Subjektivierungsweisen verteilt sind und welche Relationen zwischen verschiedenen Subjektivierungsweisen und Subjektpositionen bestehen. So kann insgesamt ein dynamisches Gefüge von Subjektivierung beschrieben werden und zum Gegenstand von Reflexion und Intervention werden.

Mit dieser Perspektive wird nun im Folgenden auf die Begriffe Jungen, Männlichkeit und Bildung sowie deren Relation geblickt. Die Ausführungen gehen der Frage nach, inwieweit die oben genannten Desiderate der Forschung zu Jungen von der dargestellten subjektivierungstheoretischen Perspektive bearbeitet werden und ggf. welche neuen Fragen sich daraus ergeben.

3 Jungen als Klassifikationsbegriff von Jungenforschung

Forschung zu Bildungsprozessen von und mit Jungen arbeitet mit der generational wie geschlechtlich konnotierten Klassifikation „Junge“, mit der üblicherweise männliche Kinder und Jugendliche gemeint sind (vgl. Budde und Rieske i.E.). Aber eine umstandslose Anwendung der Klassifikation „Junge“ etwa anhand des Personenstands eines Kindes oder anhand eigener Zuschreibungen wäre problematisch, da eine Reihe an Fragen ungeklärt bliebe.

Allen Jungen gemeinsam scheint zwar die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe zu sein. Doch insbesondere die obere Altersgrenze, ab der nicht mehr von Jungen, sondern von (jungen) Männern gesprochen werden kann, ist nicht in allen Kontexten gleich. Laut Duden wird das Wort „Junge“ bspw. sowohl für männliche Kinder als auch umgangssprachlich für (junge)

Männer verwendet. Im Süddeutschen ist auch von Burschen die Rede, womit Jugendliche und junge Männer bezeichnet werden. Im pädagogischen Diskurs gibt es den Begriff „Jungenarbeit“ als Sammelbezeichnung für die geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen, aber auch mit jungen Männern, so dass die Bundesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit als Adressaten dieses Ansatzes junge Menschen – entlang den Altersgrenzen im Kinder- und Jugendhilfegesetz – bis zum Alter von 27 bezeichnet (vgl. BAG Jungenarbeit 2016). Doch gerade ältere Jugendliche und junge Männer lehnen teilweise die Bezeichnung „Junge“ für sich ab, da diese ihre generationale Position gerade nicht angemessen abzubilden scheint. In Bezug auf Neugeborene und Kleinkinder ist wiederum zu fragen, ab wann der Begriff „Junge“ Verwendung findet. Zusammenfassend verweist dies darauf, dass der Begriff „Junge“ einen unscharfen generationalen Gehalt mit sich führt. Die Kopplung zwischen Jungen und Generation ist also eine lose.

Eine zweite Gemeinsamkeit von Jungen ist der Bezug auf Männlichkeit und damit eine geschlechtsbezogene Fundierung. Auch hier bestehen Unschärfen in der Bestimmung dieses Bezugs. Denn Männlichkeit ist als soziale Konstruktion kein festgelegtes, sondern ein in Bewegung befindliches Konzept, dessen Inhalte und Ränder immer wieder neu hergestellt werden. Ob jemand als männlich gilt, hängt von historischen, kulturellen und situativen Konstellationen ab. Sich in der Forschung auf Personen zu beschränken, die als Jungen gelten, würde jedoch zum einen jene Personen außer Acht lassen, die sich als Jungen identifizieren, aber nicht als solche in ihrem Umfeld anerkannt sind; zum anderen würde sie jene Personen umstandslos einbeziehen, die sich nicht oder nur in ambivalenter Weise mit dieser Kategorie identifizieren. Auch kann nicht die Praxis von Jungen umstandslos mit Konstruktionsprozessen von Männlichkeit gleichgesetzt werden. Sylka Scholz spricht bspw. von „Ju(n)gendlichkeit als einem kollektiven Deutungsmuster“ (Scholz 2013: 125) angesichts des Umstands, dass männliche Jugendliche sich in Gruppendiskussionen eher auf ihren Status als Heranwachsende bezogen als auf den Begriff ‚Junge‘. Die Kopplung zwischen Jungen und Männlichkeit ist also ebenfalls eine lose.

Welche Konsequenz hat dies für die Verwendung der Kategorie ‚Junge‘? Kann sie in einer Weise verwendet werden, die Junge-Sein nicht als eine fraglos gegebene Tatsache voraussetzt, zugleich aber der realen Bedeutung dieser Kategorie gerecht wird? Können sowohl subjektive Deutungen Einzelner als auch Wirkungsweisen jenseits dieser Deutungen berücksichtigt werden? Eine subjektivierungstheoretische Perspektive kann hier weiterführen. Die Kategorie ‚Junge‘ ist aus dieser Sicht eine existenzermöglichende Kategorie – ihre Aneignung und Verkörperung verspricht eine legitime Existenz innerhalb von Geschlechter- und Generationenverhältnissen. Im Prozess des Heranwachsens bietet sie eine Möglichkeit, die widersprüchliche Welt des Sozialen zu ordnen und durch die Bezugnahme auf eine diskursiv zur

Verfügung gestellten Subjektposition eine Zugehörigkeit zu finden. Für Kinder und Jugendliche stellt dies jedoch nicht nur eine Möglichkeit dar, sondern auch eine unumgehbare Notwendigkeit: Sie müssen sich angesichts der Allgegenwärtigkeit von Geschlechterklassifizierungen zu diesen positionieren und erfahren dabei, dass unterschiedliche legitime und illegitime Positionierungen mit unterschiedlichen Autonomie- und Heteronomiegraden einhergehen können. Eine Identifikation mit und Einübung einer Positionierung des fürsorglichen Junge-Seins kann beispielsweise einerseits Anerkennung und positive Erfahrungen mit sich bringen, aber auch Zurückweisung oder Unverständnis; die Verweigerung einer Identifikation als Junge entgegen gesellschaftliche Stereotype kann Ausgrenzung und Diskriminierung zur Folge haben, zugleich aber auch verworfene Möglichkeiten lebbar machen. Genau in dieser Widersprüchlichkeit und Ambivalenz kann diese Kategorie Element einer Forschung sein, die sensibel ist für die Vielfalt der sozialen Praxis wie auch die Relevanz von Normen und Ausgrenzung sowie von hierarchischen Relationen.²

Dabei ist keine strenge Festlegung notwendig hinsichtlich der erforschten Gruppe. Gerade weil die Kategorie ‚Junge‘ eine bewegliche, historisch variable Kategorie ist, kann und sollten sowohl ihr Zentrum als auch ihre Ränder Gegenstand von Forschung werden. Die Sichtweisen und Praktiken von als Jungen angesprochenen und wahrgenommenen Personen können ebenso zum Verständnis der sozialen Realität dieser Kategorie einen Beitrag leisten wie die Sichtweisen und Praktiken anderer. Personen, die sich zwar zeitweise oder dauerhaft damit identifizieren, aber nicht oder nur vereinzelt als ‚Jungen‘ sozial anerkannt sind, sollten ebenso an Forschung zu Jungen teilnehmen. Ebenso sind die Perspektiven jener relevant und interessant, die sich gar nicht mit dieser Kategorie identifizieren.³ Auch Praktiken, die nicht direkt auf die Kategorie ‚Junge‘ Bezug nehmen, aber geschlechtlich konnotiert sind (wie bspw. Fußball-Spielen, Fürsorge-Empfangen) oder sich davon abgrenzen (Konstruktionen von Mädchen-Sein) können zum theoretischen Verständnis beitragen. Wenn Subjektivierung die Aushandlung von miteinander verwobenen Positionen darstellt, in denen jeweils spezifische Autonomie-Heteronomie-Konstellationen hergestellt und verteilt werden, so kann die Kategorie ‚Junge‘ auf die Ausgestaltung dieser Positionierung untersucht werden. So kann die Einsicht erhalten bleiben, dass die Kategorie keine Eigenschaft der damit bezeichneten Personen ist, sondern Element einer sozialen Praxis der Humandifferenzierung (vgl. Hirschauer und Boll 2017). Dabei gilt es, (wie im Beispiel der ‚Ju(n)gendlichkeit‘ als Deutungsmuster männlicher Jugendlicher) Lebensphasenspezifiken ebenso zu berücksichtigen wie andere Personenkate-

² Studien in diesem Sinne wurden u.a. von Martino und Pallotta-Chiarolli 2003 vorgelegt.

³ Für ein weites Verständnis von ‚Jungen*‘ als junge Menschen, die von ihrer Umwelt als männlich definiert werden oder sich so verstehen vgl. Stecklina und Wienforth 2021.

gorien und Identitätskonstruktionen und der Intersektionalität von Differenzkonstruktionen gerecht zu werden.

Eine Bezugnahme auf den Begriff Männlichkeit ist jenseits aller Differenzen zwischen Jungen alternativlos, denn ein Verzicht darauf (wie ihn etwa Degele [2007] vorschlägt) würde sowohl wissenschaftlicher als auch politischer und pädagogischer Praxis eine unnötige Begrenzung auferlegen. Es bestünde keine Möglichkeit mehr, die Praxis von und mit Jungen in Bezug zu Geschlechterverhältnissen zu setzen und dahingehend zu reflektieren, wenn nicht die Erkenntnisse über Männlichkeit genutzt (und ggf. erweitert oder korrigiert) werden könnten. Der Verzicht auf eine Bezugnahme auf Männlichkeit würde entweder dazu führen, jeweils geltende Vorstellungen von Junge-Sein wissenschaftlich zu verdoppeln und damit die Kategorie ‚Junge‘ ihres sozialen Charakters und damit auch ihrer Veränderbarkeit zu berauben. Alternativ würde dies dazu führen, nur dann von „Jungen“ zu sprechen, wenn die Kategorie explizit aufgerufen wird, womit jedoch eine Funktionsweise dieser Kategorie – eine Existenz als ruhende Ressource im „Stand-by-Modus“ (Hirschauer und Boll 2017: 12) – verkannt würde. Die Möglichkeiten, sich auf die real existierende Praxis rund um den Begriff „Junge“ und die damit bezeichnete Gruppe zu beziehen – wie unscharf auch immer diese konturiert sein mag – wären theoretisch wie empirisch eingeschränkt. Die Rede von Jungen ergibt alltagspraktisch wie analytisch nur Sinn vor dem Hintergrund von Bezügen zu Geschlechterverhältnissen und Männlichkeiten. Wie dies geschehen kann, wird im folgenden Abschnitt ausgeführt.

4 Männlichkeit als geschlechtertheoretisches Konzept von Jungenforschung

4.1 Männlichkeitstheorien

Die gegenwärtig in der Forschung zu männlichen Kindern und Jugendlichen verwendeten Männlichkeitstheorien sind im Wesentlichen in der Männlichkeitsforschung erarbeitet worden, wie sie sich seit den 1970ern in den Kultur- und Sozialwissenschaften entwickelt hat, sowie in der Psychoanalyse seit Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Erhart 2016; Reeser 2016). Deren Gemeinsamkeit besteht darin, Männlichkeit (und damit auch Junge-Sein bzw. Mann-Sein) als Struktur und Ergebnis sozialer Praxis zu begreifen und sich (zumindest vom Anspruch her) von einem essenzialistischen Verständnis von Geschlecht als Folge unveränderlicher biologischer Tatsachen abzugrenzen. Männlichkeit ist in diesem Sinne eine Subjektivierungsweise. Zentrale Themen von Männlichkeitstheorien sind männliche Strukturierungen und

Positionierungen mit Blick auf soziale Praxis, Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie die Perspektiven von Subjekten. Mit Blick auf Jungen könnte dies so formuliert werden: Es geht darum, welche Relevanz Männlichkeit im Leben von Jungen zukommt und wie sie deren Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse strukturiert und Positionierung im sozialen Raum reguliert. In der Forschung zu männlichen Kindern und Jugendlichen wird sich insbesondere auf die Theorie hegemonialer Männlichkeit (Connell 1999) sowie die Theorie des männlichen Habitus (Bourdieu 1997) bezogen, seltener werden das „Variablenmodell ‚Balanciertes Junge- und Mann-Sein‘“ (Winter und Neubauer 2001), die Theorie männlicher Sozialisation im postmodernen Kapitalismus von Böhnisch (2013) oder psychoanalytische Theorien (zum Überblick vgl. Winter 2018) verwendet.

4.2 Jungen und Männlichkeit – Thesen der Männlichkeitsforschung

Jene Männlichkeitstheorien, wie sie in der Männlichkeitsforschung etabliert sind und in der Jungenforschung verwendet werden, postulieren eine grundsätzliche Verknüpfung zwischen Männlichkeit und Privilegierung bzw. Dominanz. So ging Connell von einer grundlegenden Dominanz von Männern gegenüber Frauen und einem „erfolgreich erhobene[n] Anspruch auf Autorität“ (Connell 1999: 98) als zentralem Merkmal hegemonialer Männlichkeit aus. Bourdieu sah das soziale Feld als von männlicher Herrschaft gekennzeichnet und beschrieb einen männlichen Habitus, der von dem Wunsch gekennzeichnet sei, „die anderen Männer zu dominieren, und sekundär, als Instrument des symbolischen Kampfes, die Frauen“ (Bourdieu 1997: 215). Die These einer Dominanz von Männlichkeit gegenüber Weiblichkeit ist umstritten – Connell revidierte bspw. später angesichts der Multidimensionalität von sozialer Ungleichheit (vgl. Connell und Messerschmidt 2005) diese These zumindest in ihrem allumfassenden Anspruch, und Scholz fragt angesichts der Existenz von Frauen in der politischen Elite, ob es zu einer „Enteignung hegemonialer Männlichkeit“ (Scholz 2015: 257, unter Bezugnahme auf Andreas Heilmann) kommt. Hearn (2004) hingegen plädiert dafür, anstelle einer Hegemonie von Männlichkeit eher die Hegemonie von Männern zu untersuchen. Die Konsequenzen, die aus solchen Kritiken gezogen werden, sind unterschiedlich – die grundsätzliche Annahme eines Zusammenhangs von Männlichkeit mit Dominanz, Souveränität oder Privilegierung bleibt im Feld der Männlichkeitsforschung auch aufgrund der anhaltenden Referenz auf die Theorien von Connell und Bourdieu erhalten.

In Anerkennung einer Pluralität von Männlichkeiten sind des Weiteren hierarchische Positionierungen unter Jungen, Männern und Männlichkeiten beschrieben worden. Connell (1999: 99–101) unterscheidet dafür zwischen zwei Hierarchietypen: Unterordnungen betreffen solche Existenzweisen bzw.

Praktiken, die (scheinbar) die Dominanz von Männern über Frauen gefährden (Homosexualität oder Fürsorglichkeit stellen Praktiken dar, die als eine solche Gefährdung wahrgenommen werden können). Marginalisierungen hingegen ergeben sich aus einer ungleichen Verteilung von Kapital und betreffen z.B. Praktiken männlicher Arbeiter. Sehr zugespitzt könnte man sagen: Untergeordnet sind solche Männlichkeiten, die den Dominanzanspruch (scheinbar) nicht übernehmen können oder wollen; marginalisiert sind solche Männlichkeiten, die den Dominanzanspruch (scheinbar) nicht erfüllen können oder sollen. Zweifelsohne gibt es Vermischungen und Wechselwirkungen zwischen beiden, doch die Unterscheidung kann durchaus hilfreich sein, um politisches Handeln zu planen oder Phänomene angemessen wissenschaftlich begreifen zu können.⁴ Auf dieser Grundlage sowie unter Bezugnahme auf das Konzept der Intersektionalität sind in zahlreichen Studien hierarchische Relationen auch unter Jungen bzw. privilegierte, untergeordnete und marginalisierte Positionen von Jungen beschrieben worden (vgl. etwa Budde 2005; Thielen 2014; Scheibelhofer 2018).

Zum Verständnis dieser Positionierungen sind wiederum jene Differenzierungspraktiken und deren Inhalte analysiert worden, mittels derer Männlichkeit in spezifischen Kontexten hergestellt wird. Als Charakteristika von (hegemonialer) Männlichkeit gelten – neben dem erwähnten Dominanzstreben – Gewaltbereitschaft, Risikobereitschaft, Selbstbeherrschung, Kontrollstreben, Körpereinsatz, Technische Kompetenz, Konkurrenz, Rationalismus und Reflexivität (vgl. Kontos und May 2008; Budde o. J.). Daran orientierte Subjektivierungspraktiken bestehen zum Beispiel in Wettbewerbsaktivitäten, deren Ziel die Herstellung von Sieg und Niederlage ist, oder in Risikohandeln, das auf die Beherrschung bzw. Leugnung von Gefahren für das eigene Leben oder das Leben anderer zielt (vgl. etwa Meuser 2006; May 2011). Bei der Ausübung dieser Aktivitäten würden konkurrenzorientierte Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse eingeübt und entsprechende Kompetenzen entwickelt, die für ein Streben nach Dominanz zentral sind – Selbstbeherrschung als Voraussetzung für Dominanz über andere (vgl. Maihofer und Theweleit 2007: 337, im Anschluss an Foucault 1989). Zugleich gelte die Teilnahme unabhängig von deren Ergebnis als Anerkennung der männlichen Ordnung von (Il-)Legitimität und sichere daher eine Zugehörigkeit und Anerkennung im Feld der Männlichkeit und damit im Feld der Normalität.

Es wird zwar davon ausgegangen, dass die beschriebenen Prinzipien zumindest in modernen Gesellschaften des globalen Nordens kontextübergreifend mit Männlichkeit verknüpft sind, doch ist damit nicht gleichzeitig die Annahme einer überall gültigen, singulären Männlichkeit verbunden. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass kontextspezifische „feldspezifisch

⁴ Meuser 2010: 126 tauscht diese beiden Bezeichnungen miteinander aus, was im deutschsprachigen Diskurs möglicherweise zu Verwirrungen führt.

normative Männlichkeit[en]“ (Stuve und Debus 2012: 56) existieren und auch in neueren Entwicklungen der Theorie hegemonialer Männlichkeit wird zwischen hegemonialen (d.h. an der Unterordnung von Frauen orientierten), dominierenden (d.h. dominanzorientierten) und dominanten (d.h. normativen) Männlichkeiten unterschieden, die je auf globaler, regionaler und lokaler Ebene beschreibbar seien (vgl. Connell und Messerschmidt 2005). So ist bspw. eine zunehmende Beteiligung von Männern an privaten Sorgetätigkeiten nicht prinzipiell als gegenhegemonial zu deuten. Zunächst kann dies lediglich als Beleg für eine Veränderung feldspezifisch normativer bzw. dominanter Männlichkeiten gesehen werden. Das Potenzial dieser Veränderung für eine Schwächung oder Stärkung männlicher Hegemonie ist gesondert zu untersuchen anhand der Frage, ob sie in Legitimationen männlicher Überlegenheit eingewoben wird oder nicht (siehe Beiträge in Scholz und Heilmann 2019).

Spezifisch für die Praxis im Kontext Bildung ist die These etabliert worden, dass bestimmte (und vorherrschende) Männlichkeitsbilder bzw. -anforderungen im Konflikt mit den Anforderungen von Bildungseinrichtungen wie Schule stünden, da diese eine Unterordnung verlangen, die dem Souveränitätsanspruch hegemonialer Männlichkeit widerspricht. Dieser Konflikt zwischen „*doing masculinity*“ und „*doing student*“ und dessen Auflösung hin zu „*doing masculinity*“ wird als wesentliche Ursache für die durchschnittlich geringeren Erfolge männlicher Jugendlicher bei Schulabschlüssen gesehen (vgl. u.a. Budde 2009; Rieske 2011). Gleichwohl wird unter Verweis auf die Pluralität von Männlichkeiten darauf hingewiesen, dass es auch mit schulischen Anforderungen vereinbare Männlichkeitsentwürfe gibt, sofern diese bspw. Selbstdisziplinierung oder den Erwerb von Bildungskapital zum Inhalt haben (Budde 2015 sowie Budde und Dietrich in diesem Band).

Insbesondere Veröffentlichungen, die nicht direkt auf empirischen Studien basieren, thematisieren auch psychische Dynamiken bei Jungen (Böhnisch 2013; Stuve und Debus 2012; Pohl 2005; Hunsicker 2012). Kernthema ist hierbei erstens eine Angst von Jungen und Männern davor, als unmännlich zu gelten und deshalb sozial marginalisiert bzw. ausgeschlossen zu werden. Diese Angst wird vielfach als zentrales Motiv insbesondere für Jungen gesehen, überhaupt Männlichkeitsvorstellungen zu übernehmen und einzuüben. Andererseits gilt sie (bzw. die soziale Praxis, welche diese Angst hervorruft) als Basis für Verluste und Nachteile, die mit männlichen Subjektivierungen einhergehen. Stuve und Debus (2012) argumentieren etwa, dass der Erwerb eines männlichen Habitus von einem „Verlernen der Wahrnehmung von Gefühlen (mit Ausnahme von Wut) und dem Verlust einer Sensibilität für die eigenen Grenzen und denen anderer sowie von einem Verlust von Potenzialen homosexuellen Begehrens gekennzeichnet“ (ebd.: 50) sei.

Zweitens sind jene Elemente Thema, die aus Männlichkeit ausgeschlossen sind. Abhängigkeit, Verletzlichkeit und Fremdbestimmtheit werden verdrängt,

verleugnet oder abgewertet (und eine Annäherung daran mit Angst besetzt). Mit einer herrschaftsanalytischen Perspektive werden außerdem Dynamiken beleuchtet, die mit einer Verhinderung der Realisierung von Dominanzansprüchen verbunden sind. So werden etwa betonte Inszenierungen von Männlichkeit bei Jungen (und Männern), denen eine gesellschaftliche Teilhabe aufgrund von Rassismus oder Klassismus/Kapitalismus verwehrt ist, als gewissermaßen verzweifelte Versuche des Einlösen des Dominanzversprechens gelesen und mit dem Begriff der Protestmännlichkeit belegt (Connell 1999).

4.3 Probleme der Verwendung von Männlichkeit als Konzept in der Jungenforschung

Ein theoretischer Entwurf, der diese verschiedenen Perspektiven miteinander sinnvoll integriert, fehlt jedoch unseres Erachtens. Zudem bestehen in der Forschung zu männlichen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen einige Problematiken. Ein erstes Problem bezieht sich auf die *soziale Positionierung*, die mit Männlichkeit verknüpft ist. Die dafür zentralen Konzepte des männlichen Habitus und der hegemonialen Männlichkeit dienen der Erklärung eines hierarchischen Geschlechterverhältnisses, das im Wesentlichen Verhältnisse unter Männern und Frauen, also unter Erwachsenen meint. Zweifelsohne entstehen diese Verhältnisse nicht erst im Zuge des Eintritts in das Erwachsenenalter, nachdem in Kindheit und Jugend egalitäre Geschlechterverhältnisse bestanden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Männlichkeit eine altersübergreifende Ressource für eine relative Privilegierung innerhalb von Geschlechterverhältnissen darstellt, sofern Männlichkeit mit Dominanz u.ä. verknüpft ist. Dennoch können Begriffe wie Hegemonie oder Herrschaft nicht unmittelbar auf Kinder und Jugendliche angewendet werden. Zum einen fehlt, sofern sie empirisch auf Studien zu Erwachsenenverhältnissen basieren, dafür eine empirische Grundlage. Zum anderen sind Kinder und Jugendliche qua generationaler Ordnung in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt. Die Strategien hegemonialer Männlichkeit mögen dann zwar in Absehung von diesem Umstand als Überlegenheit legitimierende Ideologie verstanden werden und durchaus auch Dominanzverhältnisse in situ herstellen. Doch sie führen Jungen nicht in eine Position der Hegemonie im ursprünglich gemeinten Sinne, nämlich eine Position, die die Durchsetzung der eigenen Interessen generations- und situationsübergreifend ermöglicht.

Ein zweites Problem bezieht sich auf die *Definition von Männlichkeit* und daran anschließend die Frage, in welcher Weise dieses Konzept Forschungsarbeiten strukturieren soll. Die Herangehensweise, unter Männlichkeit bei aller Differenz im Kern so etwas wie Souveränität oder Dominanz zu verstehen, führt zu der Frage, ob davon abweichende Praktiken (von Jungen) nicht als männliche bzw. durch Männlichkeit strukturierte zu verstehen sind. Würde

Forschung damit die oben beschriebene Marginalisierung von Unmännlichkeit reproduzieren oder Männlichkeitsvorstellungen essenzialisieren? Andererseits – wie kann Männlichkeit, sofern sie eben eine nicht offensichtlich, aber verdeckt wirksame Struktur darstellt, dechiffriert werden? Eine mögliche Antwort auf dieses „Entschlüsselungsproblem“ (Scholz 2015: 53) besteht darin, auf das Konzept gänzlich zu verzichten und stattdessen Heteronormativität als analytischen Begriff zu verwenden, wie z.B. Degele (2007) vorschlägt. Folgte man diesem Vorschlag, bestünde jedoch das Risiko, Strukturierungen von Männlichkeit in ihrer je spezifischen Gestalt nicht erkennen zu können, sofern sie nicht in den vorgeschlagenen alternativen Konzepten enthalten sind.⁵

Ein drittes Problem betrifft die *Vielfalt von Männlichkeiten und deren Relation zueinander*. Gegen die Fokussierung auf das Problem männlicher Dominanz haben Autor*innen auf Praktiken von Jungen und Männern verwiesen, die davon abzuweichen scheinen. Anderson und McCormack (2018) berichten aus Studien mit männlichen Jugendlichen und Erwachsenen von Praxismustern, die nicht von einem Dominanzstreben gekennzeichnet sind und auch in anderen Hinsichten von dem abweichen, was als Element männlich strukturierter Praxis gilt. Sie bezeichnen diese als ‚inklusive Männlichkeit‘ und gehen davon aus, dass diese in den beobachteten Kontexten gegenüber dem von ihnen als ‚orthodox‘ bezeichneten dominanzorientierten Muster gleichrangig oder sogar vorherrschend sind. Andere Autor*innen gehen eher davon aus, dass es sich dabei um einen Wandel des vorherrschenden Männlichkeitsbildes handele, das jedoch weiterhin von der Dominanzorientierung gekennzeichnet sei (z.B. Bridges und Pascoe 2014). Diese Debatte ist ungeklärt und einerseits eine Frage der theoretischen Verortung, andererseits eine Aufgabe für empirische Forschung. Zugleich stellt sich die Frage, ob es nicht eine gemeinsame Logik von inklusiver und orthodoxer Männlichkeit geben müsste, sofern sie beide als Männlichkeit bezeichnet werden. Wenn Männlichkeit nicht lediglich als Oberbegriff für alles betrachtet wird, was Jungen bzw. Männer tun, sondern analytisch in vielfältige Praxismuster ausdifferenziert werden kann, so wären diese als verschiedene Erscheinungsformen von Männlichkeit zu verstehen. Das verbindende Element jedoch wird zumeist nicht theoretisch erklärt. Es bleibt im Angesicht des ‚Ausdifferenzierungsproblems‘ die Frage, was die Substanz von Männlichkeit ist bzw. was diese Männlichkeiten miteinander verbindet.

⁵ Daran, dass „Heteronormativität“ Geschlechterhierarchien angemessen erfassen kann, bestehen berechtigte Zweifel. Zumeist werden damit die Normen der Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität benannt, wohingegen eine Privilegierung von Männlichkeit oder Sexismus darin nur wenig theoretisiert werden. Während der Heteronormativitätsbegriff zurecht für Geschlechternormen sensibilisiert, tut er dies nicht in gleichem Maße für Geschlechterhierarchien (vgl. Soiland 2009, die jedoch die fortdauernde Existenz von Geschlechternormen kontrafaktisch leugnet und queere Forderungen undifferenziert als konform mit neoliberaler Gouvernamentalität darstellt).

Viertens schließlich stellt *Intersektionalität* eine anhaltende Herausforderung für die Verwendung des Männlichkeitsbegriffs dar. Jungen sind nicht nur Jungen, sondern mehrfachzugehörig bzw. multidimensional positioniert. Aus dieser Multidimensionalität können bereits per se Konflikte entstehen (siehe *doing masculinity vs. doing student* oder auch Schwierigkeiten der Erfüllung des Souveränitätsanspruchs bei körperlichen Einschränkungen). Männlichkeit kann in dieser Perspektive auch das Gegenteil einer Privilegierung bedeuten, wenn sie etwa Teil einer Legitimierung rassistischer Praxis ist (siehe etwa die Analysen von Scheibelhofer 2018). Fraglich ist jedoch erneut, ob man der Praxis gerecht wird, wenn man sie unter der theoretischen Perspektive ‚Männlichkeit‘ analysiert. Ein solcher Fokus impliziert ein Beiseite-Lassen anderer Ungleichheitskategorien, wodurch deren Wirksamkeit in Bezug auf die je analysierten Phänomene ungeklärt bleibt. Dass Männlichkeit das verbindende Element von Jungen ist, haben wir oben bereits dargestellt. Mit Matsuda kann jedoch betont werden, dass immer auch nach dem jeweils anderen und zunächst nicht relevant erscheinenden gefragt werden müsse, d.h.

„to ask the other question.“ When I see something that looks racist, I ask, ‘Where is the patriarchy in this?’ When I see something that looks sexist, I ask, ‘Where is the heterosexism in this?’ When I see something that looks homophobic, I ask, ‘Where are the class interests in this?’” (Matsuda 1991: 1189).

4.4 Männlichkeit (und Jungen) aus subjektivierungstheoretischer Perspektive

Das Konzept der Subjektivierung kann mit dem darin enthaltenen relationalen Denken dazu beitragen, die genannten Probleme zu überwinden. Männlichkeit relational Denken bedeutet zunächst, den Begriff in seinen Relationen zu mehr oder weniger nahen, anderen vergleichbaren Konzepten zu denken wie z. B. Weiblichkeit, Intergeschlechtlichkeit, Weiß-Sein, Blackness, Mittelschicht usw. Derlei Relationen zu untersuchen und im Sinne der *anderen Frage* von Matsuda auch nach ihnen zu fragen, vermeidet die Fiktion von Männlichkeit als Monolith, die die Möglichkeit einer Transformation von Männlichkeit schwer denkbar werden lässt.

Die Frage nach der sozialen Positionierung von Jungen durch Männlichkeit kann subjektivierungstheoretisch bearbeitet werden, wenn die oben ausgeführten Überlegungen zu Autonomie-Heteronomie-Verhältnissen berücksichtigt werden. Als Ergebnis ist keine Antwort im Entweder-Oder von Dominanz/Machtlosigkeit zu erwarten und ebenso wenig eine für sämtliche Jungen gültige Antwort. Vielmehr ermöglicht ein subjektivierungstheoretischer Zugang eine Beschreibung der Komplexität sozialer Verhältnisse und damit auch der sozialen Positionierung von Jungen. Zentrales Kriterium wäre dabei das Ausmaß und die Qualität von Autonomie und Heteronomie, die

Jungen – in Relation zu anderen Gruppen bzw. Subjektpositionen – innerhalb von Ordnungen der (II-)Legitimität zukommen.

Der Subjektivierungsansatz bietet auch eine Perspektive zum Umgang mit dem Definitionsproblem. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive stellt Männlichkeit eine spezifische Ordnung der (II-)Legitimität und von Autonomie-Heteronomie-Verhältnissen dar. Diese ist nicht lediglich von Dominanz oder Souveränität gekennzeichnet – wenn diese Begriffe allein Männlichkeit definieren könnten, so wäre der Begriff obsolet. Eher scheint es sinnvoll, Männlichkeit als eine spezifische Konfiguration von Dominanz und Unterordnung, von Autonomie und Heteronomie, von Souveränität und Bedürftigkeit zu begreifen. Wenn dann bspw. in einem bestimmten Kontext fürsorgliche Tätigkeiten unter Jungen beobachtet werden, muss dies nicht bereits als Transformation des Systems hegemonialer Männlichkeit im Sinne eines Verschwindens der Dominanzorientierung gelesen werden, wie dies einige Autor*innen tun (vgl. auch die Beiträge in Scholz und Heilmann 2019). Vielmehr kann hierbei weiter darauf geblickt werden, wie darin Autonomie und Heteronomie verhandelt werden (vgl. auch Rieske 2021; zur Zentralität des Verhältnisses von Handlungsmächtigkeit und Bezogenheit für die Geschlechterforschung siehe auch Rendtorff 2015).

Die Debatten um die Vielfalt von Männlichkeiten und deren Relation zueinander könnten subjektivierungstheoretisch als Frage nach der männlichen Ordnung von (II-)Legitimität bearbeitet werden. Offenkundig strukturiert Männlichkeit das Feld des Möglichen und des Verunmöglichten in kontextspezifischer Weise. Angst mag bspw. in einem Kontext undenkbar sein, um eine männliche Position einnehmen zu können, erscheint dafür jedoch in einem anderen Kontext als unproblematisch. Die Lebensphasenspezifik kann hier besonders deutlich in Erscheinung treten, da bspw. Jungen sich manches Verhalten wie Weinen noch leisten (können) (nicht zuletzt, weil sie als Kinder angesehen werden), das ihnen (oder anderen) im Jugendalter nicht mehr legitim erscheint. Darüber hinaus gilt, dass nicht nur der Raum des (II-)Legitimen in Männlichkeit je nach Kontext strukturiert ist, sondern auch das Ausmaß, in dem unterschiedliche Räume des (II-)Legitimen durch Männlichkeit strukturiert sind. Wenn sich Jungen und Mädchen hinsichtlich Praktiken des Weinens nicht unterscheiden, so wäre dies dann weniger ein Hinweis für ein neues Muster (das dann analog zur üblichen Praxis als „*crying masculinities*“ bezeichnet werden könnte) als ein Hinweis für einen nicht vergeschlechtlichten Bereich der Praxis.

Subjektivierungstheoretisch verstanden stellt Männlichkeit in der Summe eine Konfiguration sozialer Praxis dar, die von einer Privilegierung von Autonomie gegenüber Heteronomie gekennzeichnet ist, welche wiederum kontextspezifisch unterschiedliche Formen annehmen kann und auch historisch variabel ist. Diese Strukturierung impliziert eine Kopplung von Männlichkeit mit Dominanzpositionen, mit Wettbewerbspraktiken und eine Verwerfung von

Bedürftigkeit und Fremdbestimmung, ohne dass eine dieser Kopplungen allein konstitutiv von Bedeutung wäre.⁶ Vermännlichte Ordnungen der (II-)Legitimität und von Autonomie-Heteronomie-Verhältnissen lassen sich durch die Analyse von Relationen zwischen Männlichkeit und anderen Konzepten sozialer Differenz und Ungleichheit rekonstruieren. In Bezug auf Jungen stellt Männlichkeit das diese verbindende – man könnte auch sagen: über Differenzen hinweg verkettennde – Element dar, welches jedoch aufgrund seiner Kontextspezifik nicht mit einem einzelnen Begriff definiert werden kann, sondern mit einer Relation definiert werden muss (vgl. Forster 2005: 61–64). Die Praxis von und mit Jungen muss als männlich geltende Elemente beinhalten, damit sinnvollerweise von Jungen gesprochen werden kann, und so stellt die Frage nach Autonomie-Heteronomie-Verhältnissen in Ordnungen der (II-)Legitimität vor dem Hintergrund eines breiten empirischen Wissens über deren konkrete Gestalt die zentrale Frage für eine Forschung zu Jungen dar, die zugleich keine Identität von Jungen und Männlichkeit annehmen kann.

5 Bildung als erziehungswissenschaftliches Konzept von Jungenforschung

Wie kann nun eine subjektivierungstheoretisch fundierte und männlichkeits-theoretisch sensibilisierte *erziehungswissenschaftliche* Forschung zu Jungen begründet werden? Zweifelsohne bietet die Erziehungswissenschaft eine Reihe an Begriffen, die hierbei hilfreich sein könnten. ‚Erziehung‘, ‚Sozialisation‘, ‚Lernen‘ gelten neben ‚Bildung‘ als Grundbegriffe der Disziplin und bieten je eigene Zugänge zum Gegenstand an (vgl. etwa Vogel 2019). Im Folgenden wird das Potenzial des Bildungsbegriffs für das genannte Vorhaben erkundet, da er in besonderer Weise an die in der Subjektivierungs- wie auch der Geschlechterforschung enthaltenen Ideen der Überschreitung gesetzter Grenzen und der Anerkennung von Relationalität sowie der Kritik an Ungleichheit und Herrschaft anschließt. Zugleich lässt sich mit einer bildungstheoretischen Reflexion der bisher entfaltete Zugang weiter ausdifferenzieren.

⁶ Mit Blick auf die Themen Bedürftigkeit und Fürsorge ist der Vorschlag von Forster (2020) inspirierend, Reproduktion zum zentralen Gegenstand von Kritischer Männer- und Männlichkeitsforschung zu machen. Eine Umsetzung mit Blick auf Jungen geschieht in dem Forschungsprojekt „Fürsorgliche Jungen“ unter der Leitung von Prof. Dr. Sylka Scholz an der Universität Jena.

5.1 *Fremdheit, Transformation, Bezogenheit: Aspekte von Bildung*

Der Begriff ‚Bildung‘ wurde vermutlich im 13./14. Jahrhundert durch den Theologen und Philosophen Meister Eckhart in den philosophischen Diskurs eingeführt, der sich wiederum u.a. auf Ideen der griechisch-römischen Antike bezog (Lichtenstein 2017). Zu einem pädagogischen Grundbegriff wurde er im 18. Jh. und gilt seitdem als unverzichtbare – wenn auch reflexionswürdige – Grundlage für die Analyse pädagogischer Verhältnisse (vgl. Koller 2018: 10). Dabei wird der Begriff Bildung in vielfacher Weise gebraucht – Bildungsprozesse sind ebenso Thema wie deren Inhalte, sozialräumlichen bzw. institutionellen Kontexte sowie Resultate in Form von Dispositionen, Kenntnissen und formalen Bildungstiteln (vgl. Zirfas 2018: 40–46). Auch die Bedeutung von Bildung für die Entstehung oder Überwindung sozialer Ungleichheiten sowie ihre Rolle in Ökonomie und Politik sind Gegenstand theoretischer und empirischer Untersuchungen (Andresen 2009). Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive lässt sich zeigen, dass der Bildungsbegriff in seiner neuzeitlichen Fassung mit denselben Problemen wie der Subjektbegriff behaftet ist – er stellt so gesehen selbst eine Subjektivierungsmatrix dar (vgl. Ricken 2019). Doch daraus folgt nicht, dass Bildung nicht auch subjektivierungstheoretisch gefasst werden kann. So greift etwa Koller (2018) u.a. auf die Subjekttheorien von Lacan und Butler zurück, um die Struktur von Selbst- und Weltverhältnissen theoretisch zu bestimmen. Entsprechend ist es durchaus möglich, auf den Bildungsbegriff im Rahmen einer subjektivierungstheoretisch verorteten Erörterung zurückzugreifen.

Jenseits theoretischer Differenzen (zu verschiedenen Bildungstheorien vgl. etwa Kuhlmann 2013) gilt Bildung als etwas, das in der Auseinandersetzung von Ich und Welt geschieht bzw. geschehen kann. Voraussetzung dafür ist eine Erfahrung der Fremdheit, des Neuen oder auch der Verunsicherung, durch die bisherige Selbst- und Weltentwürfe in eine Krise geraten (vgl. etwa Koller 2018, Teil 2).⁷ Welche konkreten Erfahrungen dies sein können, ist im bildungstheoretischen Diskurs unterschiedlich gefasst worden und auch ob es tatsächlich immer zu Krisenerfahrungen kommt, ist strittig. Für Humboldt (2017) war etwa die Begegnung mit einer anderen Sprache und damit verbundenen Weltsicht wesentlicher Ausdruck von Bildungsprozessen; Koller (2018) begreift eine Erfahrung eines Scheiterns bisheriger Handlungsmuster angesichts neuer Problemlagen als Ausgangspunkt eines Bildungsprozesses; Nohl et al. (2015) rekonstruieren das Auftauchen von etwas Neuem als Element eines Beginns von Bildung. In jedem dieser Fälle kommt es zu einer Erfahrung, die die eigene Weltsicht, das eigene Verhältnis zu anderen oder den

⁷ Genau genommen kann auch die Entwicklung des Bildungsbegriffs selbst als Antwort auf eine Erfahrung der Verunsicherung, der Ordnungslosigkeit bzw. des Verlusts von Orientierung interpretiert werden. Denn sie geschah infolge eines wachsenden Bewusstseins über die Kontingenz und Offenheit der menschlichen Existenz (vgl. Rieger-Ladich 2019: 48–50).

eigenen Selbstentwurf infragegestellt und denormalisiert (vgl. Thompson 2015). In diesem Sinne geht ein Bildungsprozess, der letztlich zu einem Anders-Sein führt, auch selbst von einer Erfahrung des Anders-Seins (dessen Möglichkeit und/oder Notwendigkeit) aus.

Mit dem Bild des Anders-Werdens ist der Bildungsprozess selbst angesprochen. Rucker (2014) beschreibt in seinem Versuch, den bildungstheoretischen Diskurs zu erfassen Bildung als eine Selbsttätigkeit von sozial verstrickten Akteur*innen, sich angesichts des Scheiterns der eigenen Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen neue Regeln der Orientierung zu geben und damit neue Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse zu schaffen. Bildung beschreibt somit eine umfassende Transformation, die sich nicht nur auf einzelne Ausschnitte von Selbst- und Weltentwürfen bezieht, sondern auf die Struktur dieser Entwürfe selbst (vgl. Nohl et al. 2015). Anders gesagt: Bildung führt zu einer neuen Subjektivierungsweise, sie transformiert die Relationen eines Individuums zu sich, anderen und zur Welt, was auch mit einer anderen Positionierung im sozialen Raum einhergeht.

Ein drittes Thema des bildungstheoretischen Diskurses (neben Bildungsanlass und Bildungsprozess), welches für den hiesigen Kontext relevant ist, ist das Ziel bzw. Ergebnis von Bildung. Bildungstheoretische Erörterungen dienen vielfach als normative Orientierung für pädagogische und/oder gesellschaftspolitische Reflexionen und stellen selbst Subjektivierungsmodelle dar. Der Humboldt definierte zum Beispiel als den Zweck des Menschen die „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792, zit. n. Koller 2018: 11). Dies stellt eine spezifische „Subjektivierungsmatrix“ (Ricken 2019, S. 105) dar, die eine souveräne Selbstverwirklichung jenseits von Negativität oder Bezogenheit auf Andere zum Ideal erhebt (vgl. Ricken 2019). Koller (2016) argumentiert demgegenüber, nur solche Transformationen von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen als Bildung zu bezeichnen, in denen Normen aufgelöst und Ausschlüsse abgewendet werden und widerstreitende Positionen anerkannt werden. Casale (2020) spricht in vergleichbarer Weise von Bildung als „Komposition des Getrennten“ (ebd.: 22). Damit ist eine neuhumanistische Idee aufgegriffen, wonach Bildung eine verhältnismäßige Aneignung der Welt in ihrer Mannigfaltigkeit darstelle, doch nicht deren Vereinheitlichung oder Verknüpfung mit bereits gegebenen „Kräften“ des Individuums stünde hier im Mittelpunkt, sondern der Erhalt der Widersprüchlichkeit dieser Welt.

Was in bildungstheoretischen Diskursen häufig fehlt, ist der Anderenbezug, d.h. die sozialen Angewiesenheiten, Verletzlichkeiten und Abhängigkeiten des Subjekts (vgl. Ricken 2019: 105–106). Bildung muss jedoch auch die Realisierung der Bezogenheit und des Angewiesen-Sein menschlicher Existenz implizieren. Die „Aneignung einer geteilten Welt in ihrer historischen Konkrektion, d. h. in ihrer pluralen Gestaltung“ (Casale 2020: 22) impliziert auch eine Verwicklung mit dieser Welt und damit eine Aufgabe der Idee von

Souveränität. Bildung ist nicht nur Erfahrung, sondern eine neue Positionierung und Relationierung. Ein relational fundierter Bildungsbegriff zielt normativ nicht lediglich auf die Entwicklung von (mehr) Mündigkeit, sondern auf die Entwicklung einer interdependenten Mündigkeit und einer Subjektivität jenseits der Idealisierung von Autonomie. Jenseits dieser normativen Überlegungen zum möglichen Zweck von Bildung hat eine relationale Perspektive zur Folge, auch Bildungsprozesse als relationales Geschehen zu begreifen. Verschiedene Bildungskonzepte und deren Realisierung können in ihrer Relation zueinander analysiert werden, was ggf. auch gesellschaftliche Ungleichheit konstituierende Abgrenzungen etwa gegenüber einer vermeintlich mangelnden Bildung bzw. mangelhaft autonomen Bildung erkennbar werden lässt (zur kolonialen Form dieser Abgrenzung vgl. Knobloch 2019; zur Konstitution von Geschlechterungleichheiten durch Bildung vgl. Klika 2004).

5.2 Bildung und Jungen(forschung)

Eine an diesem Bildungsverständnis orientierte sowie subjektivierungstheoretisch informierte Jungenforschung kann erstens das Vorkommen von Fremdheitserfahrungen und den Umgang damit in konkreten Settings untersuchen. Es könnte einerseits darauf geblickt werden, inwiefern Jungen Fremdheit und Möglichkeiten des Anders-Seins erfahren, um welche konkreten Erfahrungen es sich handelt und wie damit (durch sie aber auch andere Akteur*innen) umgegangen wird. Darin könnten Vergeschlechtlichungen etwa dahingehend aufgespürt werden, welche Fremdheitserfahrungen und Umgangsweisen damit als legitim oder illegitim gelten und wie dabei Autonomie und Heteronomie verhandelt werden. Denn die Begegnung mit Neuem oder Fremdem kann als Erweiterung der Verfügung über sich, andere und die Welt gedeutet werden, aber auch als Infragestellung solcher Bezüge und damit Dezentrierung.

Zweitens kann der entfaltete Bildungsbegriff dabei hilfreich sein, Transformationsprozesse bezüglich der Subjektivierungspraktiken von und mit Jungen in ihrer Prozesshaftigkeit zu untersuchen. Vielfach blickt die Forschung zu Jungen eher auf soziale Praktiken in ihrer Gegenwärtigkeit; eine prozessorientierte Perspektive ist am ehesten in der quantitativen Forschung zu Veränderungen von Kompetenzen oder Schulabschlüssen zu finden. Die Veränderung von Selbst-, Anderen- und Weltbezügen oder von sozialen Transformationen ist hingegen kaum Thema der Forschung zu Jungen. Wie verlaufen derartige Transformationen, welche Ambivalenzen oder Konflikte treten darin auf und wo werden Transformationen möglicherweise auch abgebrochen zugunsten eines Erhalts einer einmal etablierten Subjektivierungsweise? Relevant wäre auch, inwieweit eine geschlechterreflektierte Pädagogik die mit Transformationen verbundenen Ambivalenzen reflektiert

und bspw. die affektiven Bindungen von Jungen an Personen, die ihnen Ordnungen (il-)legitimer Subjektivität vermittelt haben, anerkennt.⁸

Drittens könnte die Zieldimension der Bildungsprozesse von Jungen genauer untersucht werden, was auch eine Auseinandersetzung mit möglicherweise konkurrierenden Teleologien von Subjektpositionierungen beinhaltet.⁹ Das Modell des „balancierten Junge-Seins“ (vgl. Winter und Neubauer 2001) erinnert bspw. an das Ideal der proportionierlichsten Entfaltung von Kräften bei Humboldt, während antisexistische bzw. machtkritische Ansätze (z.B. Stuve und Debus 2012) Ähnlichkeiten zur Forderung Klafkis aufweisen, Selbstbestimmung „immer unter dem Gesichtspunkt der verantwortlichen Bezogenheit des einzelnen Menschen auf seine Mitmenschen, auf Kultur, Gesellschaft und Politik“ (Klafki 2003, zit. n. Rucker 2014: 99) zu verstehen. In zentraler Weise gilt hier danach zu fragen, welchen Stellenwert das Angewiesensein von Jungen auf andere, ihre Sozialität und Abhängigkeit in (verschiedenen Figurationen) der Bildung von Jungen einnehmen. Aber auch der Grad an Reflexion von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen bzw. Momente einer Verhinderung von Reflexivität wären als mögliche Zielbestimmungen von auf Jungen bezogenen Bildungskonzepten zu untersuchen (vgl. hierzu etwa Hunsicker 2012).

Ein vierter Fragekomplex bezieht sich auf die Relationierung der Bildungspraktiken von und mit Jungen zueinander bzw. zu anderen bildungsbezogenen Praktiken. Finden sich bspw. Abgrenzungen von intellektuell orientierten oder körperbezogenen Praktiken? Gibt es wechselseitige Anregungen und Aneignungen – möglicherweise auch Aneignungen von Elementen marginalisierter Praktiken zwecks (oder mit dem Effekt der) Sicherung einer eigenen Privilegierung? Welche Relationen bestehen in Bezug auf die Praktiken von und mit Personen anderer Geschlechtszugehörigkeit bzw. anderer Altersgruppen? Diese Fragen können Erkenntnisse über Charakter und Funktionsweise der Subjektivierungspraktiken von und mit Jungen erbringen und ermöglichen eine größere Tiefe von Rekonstruktionen und Befunden; sie informieren auch den Austausch über die Frage, inwiefern und in welcher Weise die Bildung von Jungen männlich strukturiert ist.

⁸ Dies schließt an die Überlegungen von Butler zu den „leidenschaftlichen Verhaftungen“ des Subjekts an jene Instanzen, die seine Existenz ermöglicht haben, an (vgl. Butler 2001: 11–14). Diese Dimension ihrer Subjektivierungstheorie wird übersehen, wenn die biographische Dimension von Adressierungen und Positionierungen nicht analysiert wird.

⁹ Hier besteht ein Anknüpfungspunkt an die für den Subjektivierungsbegriff grundlegenden Arbeiten Foucaults. Dieser hatte verschiedene Subjektivierungsweisen u.a. dahingehend unterschieden, welche Zielbestimmung ihr innewohnt. Selbstbeherrschung, Ablösung von der Welt und Seelenruhe beschrieben für ihn die Teleologien verschiedener Verständnisse von moralischer Subjektivität in der griechisch-römischen Antike und im frühen Christentum (vgl. Foucault 1989: 39).

6 Fazit

Für die Relationierung des Klassifikationsbegriffs ‚Jungen‘, des geschlechtertheoretischen Konzepts ‚Männlichkeit‘ und des erziehungswissenschaftlichen Begriffs ‚Bildung‘ wurde in diesem Beitrag ein subjektivierungstheoretischer Ansatz gewählt. Mit diesem kann soziale Praxis als andauernde Herstellung, Verhandlung und Transformation von Subjektpositionen begriffen werden, die als dynamische Gefüge von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen mit einer relationalen Handlungsfähigkeit ausgestattet sind. In ihrer gewordenen Bezo-genheit auf sich und die soziale und materielle Welt agieren Jungen wie auch ihre Peers und mit ihnen arbeitende Pädagog*innen im Rahmen von Ordnun-gen (il-)legitimer Relationen und bilden Konfigurationen von Autonomie und Heteronomie aus, welche die Form von Herrschaftsverhältnissen einnehmen können, aber nicht müssen. *Männlichkeit* beschreibt vor diesem Hintergrund eine historisch gewordene und wandelbare Konfiguration von Subjektivierung, bei denen eine Idealisierung und Legitimierung von Autonomie und Souverä-nität und eine Marginalisierung und Delegitimierung von Abhängigkeit und Angewiesen-Sein zu finden ist. *Junge* kann als eine Personenkategorisierung verstanden werden, die zwar durch ‚Männlichkeit‘ konstituiert, aber von dieser keineswegs vollkommen bestimmt ist. Die soziale Praxis von und mit Jungen kann daher als zugleich auf Männlichkeit bezogen und darüberhinausgehend begriffen werden und ist dahingehend zu analysieren, welche Rolle konkret Männlichkeit spielt (oder auch nicht). Weil sowohl ‚Junge‘ als auch ‚Männ-lichkeit‘ als Begriffe bzw. Konzepte Bezüge zu anderen Begriffen und Kon-zepten sozialer Differenzierung und Hierarchisierung aufweisen, ist die Ana-lyse dieser Bezüge ein wesentlicher Bestandteil einer Forschung zu Jungen.

(Auf Männlichkeit bezogene) Subjektivierungspraktiken (von Jungen) als Bildung zu analysieren, impliziert ein Interesse an den Anlässen, Abläufen und impliziten Zielen dieser Praktiken und der Prozesse, die sie konstituieren. Insbesondere die Bedeutung von Fremdheit und Anders-Werden, von Beharrung und Transformation grundlegender Orientierungen sowie von Relationalität und Reflexivität ist zu untersuchen, wenn eine bildungs-theoretische Perspektive auf die soziale Praxis von und mit Jungen geworfen wird. Ein (dauerhaft reflexionswürdiger) normativer Bezugspunkt einer solchen Perspektive ist die Förderung von selbstreflexiven und verant-wortungsvollen Subjektivierungsweisen, die weniger auf Selbstbestimmung als auf Mitbestimmung ausgerichtet sind.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich (2018): Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 17–31.
- Anderson, Eric/McCormack, Mark (2018): Inclusive Masculinity Theory. overview, reflection and refinement. In: *Journal of Gender Studies*, 27 (5), S. 547–561. DOI: 10.1080/09589236.2016.1245605.
- Andresen, Sabine (2009): Bildung. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 76–90.
- Aulenbacher, Brigitte/Riegraf, Birgit/Theobald, Hildegard (Hrsg.) (2014): Sorge: Arbeit, Verhältnisse, Regime: Nomos.
- BAG Jungenarbeit (2016): Positionspapier. Stand Januar 2016. Hannover. Online verfügbar unter http://bag-jungenarbeit.de/wp-content/uploads/2020/07/positionspapier_BAGJ_2016.pdf. (Zugriff: 24.12.2021.)
- Böhnisch, Lothar (2013): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 153–216.
- Bridges, Tristan/Pascoe, Cheri. Jo. (2014): Hybrid Masculinities. New Directions in the Sociology of Men and Masculinities. In: *Sociology Compass*, 8 (3), S. 246–258. DOI: 10.1111/soc4.12134.
- Budde, Jürgen (o. J.): Männlichkeitskonzeptionen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Geschlechterforschung. Weinheim.
- Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: Transcript.
- Budde, Jürgen (2009): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–90.
- Budde, Jürgen (2015): „Immer gut dabei, Vito zum Beispiel...“ Herstellung passformiger Männlichkeit in Schule. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Barbara Budrich, S. 167–179.
- Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (2021): Jungen. In: Amthor, Ralph-Christian/Goldberg, Brigitta/Hansbauer, Peter/Landes, Benjamin/Wintergerst, Theresia (Hrsg.): Krefz/Mielenz – Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Weinheim: Beltz Juventa, S. 484–487
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Casale, Rita (2020): Bildung nach der Krise der bürgerlichen Philosophie. In: Stederoth, Dirk/Novkovic, Dominik/Thole, Werner (Hrsg.): Die Befähigung des Menschen

- zum Menschen. Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie. Wiesbaden: Springer, S. 9–24.
- Connell, Raewyn W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich.
- Connell, Raewyn W./Messerschmidt, James W. (2005): Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept. In: *Gender & Society* 19 (6), S. 829–859.
- Degele, Nina (2007): Männlichkeit queeren. In: Bauer, Robin/Hoernes, Josch/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): *Unbeschreiblich Männlich*. Hamburg: Männerschwarm, S. 29–42.
- Dinges, Martin (Hrsg.) (2020): *Männlichkeiten und Care*. Selbstsorge, Familiensorge, Gesellschaftssorge. Weinheim: Beltz Juventa.
- Erhart, Walter (2016): Deutschsprachige Männlichkeitsforschung. In: Horlacher, Stefan/Jansen, Bettina/Schwanebeck, Wieland (Hrsg.): *Männlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 11–25.
- Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.) (2021): *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Forster, Edgar (2005): Männerforschung, Gender Studies und Patriarchatskritik. In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara/Andresen, Sabine/Moser, Vera/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Geschlechterforschung in der Kritik*. Opladen: Budrich, S. 41–72.
- Foucault, Michel (1989) *Sexualität und Wahrheit 2. Der Gebrauch der Lüste*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005a): *Subjekt und Macht*. In: Foucault, Michel (Hrsg.): *Schriften in vier Bänden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 269–294.
- Foucault, Michel (2005b): *Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit*. In: Foucault, Michel (Hrsg.): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV. 1980–1988*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 461–498.
- Foucault, Michel (2005c): *Was ist Aufklärung?* In: Foucault, Michel (Hrsg.): *Schriften in vier Bänden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 687–707.
- Hearn, Jeff (2004): From hegemonic masculinity to the hegemony of men. In: *Feminist Theory*, 5 (1), S. 49–72. DOI: 10.1177/1464700104040813.
- Hirschauer, Stefan/Boll, Tobias (2017): *Un/doing differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms*. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück, S. 7–26.
- Humboldt, Wilhelm von (2017): *Schriften zur Bildung*. In: Lauer, Gerhard (Hrsg.): Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 19456).
- Hunsicker, Thorsten (2012): *Männlichkeitskonstruktionen in der Jungenarbeit. Eine gender- und adoleszenztheoretische Kritik auf empirischer Grundlage*. Schwalbach: Wochenschau.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja/Wolter, Jan (2020): *Rassismuskritik in der Lehrerinnenbildung – Überlegungen zu und in einem Widerspruchsverhältnis*. In: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungsettings*. Wiesbaden: Springer.
- Kible, Brigitte/Stolzenberg, Jürgen/Trappe, Tobias/Dreisholtkamp, Uwe (1998): *Subjekt*. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 10*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 373–383.

- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich.
- Klika, Dorle (2004): Der/Die/Das Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 33–47.
- Knobloch, Phillip D. Th. (2019): Subjektivierung und moderne/koloniale Bildung. Zur Formierung von Grenzsubjekten. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 159–176.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer, S. 149–161.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kontos, Silvia/May, Michael (2008): Hegemoniale Männlichkeit und männlicher Habitus. Überlegungen zu einem analytischen Bezugsrahmen zur Untersuchung von Geschlechterverhältnissen. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien* 26 (1), S. 3–14.
- Kuhlmann, Carola (2013): Erziehung und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Künstler, Phries Sophie (2021): Anrufung, Umwendung und Widerstand: Für die Berücksichtigung von Herrschaftsverhältnissen in Subjektivierungsanalysen. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 17. Opladen: Barbara Budrich, S. 39–53.
- Leigh Star, Susan (2010): This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. In: *Science, Technology, & Human Values*, 35 (5), S. 601–617. DOI: 10.1177/0162243910377624.
- Lichtenstein, Ernst (2017): Bildung. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried/Lichtenstein, Ernst (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe Verlag.
- Maihofer, Andrea/Theweleit, Klaus (2007): Das moderne männliche Subjekt im Anschluss an Adorno, Horkheimer und Foucault. In: Freiburger Geschlechterstudien (Hrsg.): Männer und Geschlecht. Freiburg: Jos Fritz Verlag, S. 329–370
- Martino, Wayne/Pallotta-Chiarolli, Maria (2003): So what’s a boy? Addressing issues of masculinity and schooling. Maidenhead: Open University Press.
- Matsuda, Mari J. (1991): Beside My Sister, Facing the Enemy. In: *Stanford Law Review*, 43 (6), S. 1183–1192.
- May, Michael (2011): Riskante Praktiken von Jungen. In: Forster, Edgar/Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia (Hrsg.): Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 127–143.
- Meuser, Michael (2006): Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Barbara Budrich, S. 163–178.
- Meuser, Michael (2010): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Wiesbaden: VS Verlag.

- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und pragmatisch-praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer.
- Pohl, Rolf (2005): Sexuelle Identitätskrise. Über Homosexualität, Homophobie und Weiblichkeitsabwehr bei männlichen Jugendlichen. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/Main: Campus, S. 249–266.
- Reeser, Todd (2016): Englischsprachige Männlichkeitsforschung. In: Horlacher, Stefan/Jansen, Bettina/Schwanebeck, Wieland (Hrsg.): Männlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 26–42.
- Rendtorff, Barbara (2015): Zugewinne und Fallen – aktuelle Veränderungen in Geschlechtervorstellungen und ihre Probleme. In: Dausien, Bettina/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Geschlecht - Sozialisation - Transformationen. Opladen: Barbara Budrich, S. 77–92.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75 (2), S. 208–237.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzeptes. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 29–47.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 95–118.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Juventa.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), S. 193–235. DOI: 10.1163/25890581-093-02-90000002.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Rieske, Thomas Viola (2011): Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Frankfurt/Main: GEW.
- Rieske, Thomas Viola (2021): Verhältnisse von Autonomie und Heteronomie. Potenziale subjektivierungstheoretischer Perspektiven am Beispiel erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Jungen. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 55–69.
- Rucker, Thomas (2014): Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umrisse eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 17–27.
- Scheibelhofer, Paul (2018): Der fremd-gemachte Mann. Zur Konstruktion von Männlichkeiten im Migrationskontext. Wiesbaden: VS Verlag.

- Scholz, Sylka (2013): Was heißt es, heutzutage ein Junge zu sein? Rollen-, Fremd- und Selbstbilder. In: BMFSFJ (Hrsg.): Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung. Bericht des Beirats Jungenpolitik. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, S. 114–130.
- Scholz, Sylka (2015): Männlichkeitssoziologie. Studien aus den sozialen Feldern Arbeit, Politik und Militär im vereinten Deutschland. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Scholz, Sylka/Heilmann, Andreas (2019): Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften. München: oekom verlag (Bibliothek der Alternativen).
- Soiland, Tove (2009): ‚Gender‘: Kontingente theoretische Grundlagen und ihre politischen Implikationen. In: *Gender Politik Online*. Online verfügbar unter www.fu-berlin.de/sites/gpo/pol_theorie/Zeitgenoessische_ansetze/Kontingente_theoretische_Grundlagen/soiland.pdf. Zugriff: 24.12.2021
- Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (2021): Jungen*. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer, S. 319–330.
- Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012): Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V., Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 43–60. Online verfügbar unter: <http://www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Stuve%20Debus%20-%20M%C3%A4nnlichkeitsanforderungen.pdf>. Zugriff: 24.12.2021.
- Thielen, Marc (2014): Männlichkeit verpflichtet. Die pädagogische Bearbeitung randständiger Männlichkeit im Zuge der Herstellung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. In: Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen: Barbara Budrich, S. 171–184.
- Thompson, Christiane (2015): Bildung und Befremdung. In: Buchenhorst, Ralph (Hrsg.): Von Fremdheit lernen. Zum produktiven Umgang mit Erfahrungen des Fremden im Kontext der Globalisierung. Bielefeld: transcript, S. 69–88.
- Vogel, Peter (2019): Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Opladen: Budrich.
- Winter, Reinhard/Neubauer, Gunter (2001): Dies und Das! Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern. Tübingen: Neuling.
- Winter, Sebastian (2018): Verdrängen, um zu herrschen. Eine psychoanalytisch-sozialpsychologische Betrachtung. In: *Mittelweg* 36, 27 (4), S. 68–86.
- Wrana, Daniel (2019): Odysseus und Antigone. Zur Genealogie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 49–73.
- Zima, Peter V. (2017): Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen: Francke.
- Zirfas, Jörg (2018): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh

Männliche Akteure in Bildungsinstitutionen

Die Relevanz der Kategorie ‚Geschlecht‘ im Feld der frühen Kindheit. *Un/doing gender* in Kindertageseinrichtungen

Michael Cremers und Jens Krabel

1 Einleitung

In Kindertageseinrichtungen wird der Kategorie ‚Geschlecht‘ „eine den pädagogischen Alltag bestimmende Bedeutung bzw. zumindest ein wesentliches Strukturierungsmoment“ (Kubandt 2016: 102) zugesprochen und eine geschlechterbewusste pädagogische Arbeit zählt zu den sechs Querschnittsaufgaben in den Vorgaben des gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung (vgl. JMK und KMK 2004). Die länderspezifischen Bildungspläne, in denen Geschlecht „vor allem vor der Folie von Geschlechtergerechtigkeit“ (Kubandt 2016: 101 f.) und „in der Regel gemeinsam mit anderen Differenzlinien“ (ebd.: 117) thematisiert wird, sind eine gute Möglichkeit, „nachzuzeichnen, wie Geschlecht für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern verhandelt“ (ebd.: 102 f.) und mit welchen „normativen Vorstellungen Geschlecht dabei verknüpft wird“ (ebd.: 103). Darüber hinaus bilden Heterogenität und Diversität, „im Sinne des Verstehens von Verschiedenheit“ (Böfae 2012: 4) und mit dem Ziel der Inklusion den Ausgangspunkt für die Planung pädagogischer Prozesse wie dem länderübergreifenden Lehrplan für Erzieher*innen zu entnehmen ist.¹ In einem Zusammenhang damit steht, dass Kindertageseinrichtungen nicht nur Orte sind, an denen pädagogische Praxis stattfindet, sondern sie sind zugleich „Kreuzungspunkt nicht pädagogischer Erwartungen“ (Honig 2012: 102). So sollen sie bspw. der Armutsbekämpfung dienen sowie einen Beitrag zur

¹ Vierzehn von sechszehn Bundesländern haben sich im Jahr 2012 auf einen gemeinsamen Entwurf eines Lehrplans für die Ausbildung von Erzieher*innen geeinigt. Der Lehrplan gliedert sich in einen Richtlinienenteil und einen Lehrplanteil und dient den beteiligten Bundesländern als Grundlage zur Anpassung bestehender Lehrpläne. Das Thema „Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern“ stellt dabei eins von sechs Lernfeldern dar.

sozialen Inklusion leisten, „indem sie die Startchancen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus verbessern“ (ebd.). Darüber hinaus sollen sie zur Gleichstellung von Frauen und Männern beitragen, indem sie den Eltern der Kinder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen (vgl. ebd.).

Nach dieser knappen Skizzierung der Relevanz der Kategorie Geschlecht im Feld der frühen Bildung, folgen in Abschnitt 2 Ausführungen zum vergeschlechtlichten Feld der frühen Kindheit. In Abschnitt 3 werden die Untersuchung „Jungen und Bildung in der frühen Kindheit“ sowie die beiden Einrichtungen vorgestellt, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Ferner werden wir in diesem Abschnitt unsere kindheitssoziologische und erziehungswissenschaftliche Perspektive skizzieren und mittels eines Auszugs aus einer *Analytical Note* unsere wissenschaftliche Praxis kurz vorstellen. Abschnitt 4 beschreibt erstens Praktiken der geschlechtsbezogenen Differenzierung, mit denen die Kinder im Zuge der Einsozialisation in die Gesellschaft konfrontiert werden und die bereits zeitlich im Vorfeld der pädagogischen Institution Kindertageseinrichtung einzuordnen sind, jedoch zugleich in diese hineingetragen werden. Zweitens werden Praktiken der geschlechtsbezogenen Differenzierung, mit denen Fachkräfte und Kinder die Kategorie Geschlecht mit ihren Interaktionen in beiden Einrichtungen aktualisierten und neutralisierten, beschrieben. Abschließend erfolgt im 6. Abschnitt eine kurze Zusammenfassung und Einordnung des Beitrags.

2 Frühe Kindheit als vergeschlechtlichtes Feld

Von Menschen vorgenommene Differenzierungen finden ihren Ausdruck nicht nur in sozialen Interaktionen, sondern sie wirken zugleich strukturbildend, da sie „in die Struktur dauerhafter sozialer Einheiten“ (Hirschauer 2001: 222) eingebaut sind und auch als kontingente und temporäre strukturelle Festreibungen sozialer Interaktionen und Beziehungen definiert werden können. So lässt sich bspw. die historische Entstehung der Kinder- und Jugendhilfe „(auch) als Reaktion auf ‚delinquente‘ Männlichkeitsinszenierungen sowie auf fehlende Kontrolle junger Männer[*] zwischen ‚Schulbank und Kasernentor‘ (Peukert 1986: 310) [verstehen]“ (Stecklina und Wienforth 2021: 318).

Humandifferenzierungen sind zudem kontingent und temporär, weil sie nicht nur sozial hergestellt, sondern auch gebraucht, übergangen und abgebaut werden können (vgl. Hirschauer 2014: 170). So stehen kulturelle Transformationen unter anderem mit einem historischen Relevanzverlust von Themen in einem Zusammenhang, mit Moden und Konjunkturen oder durch eine Distanz zu den konstruierten Differenzierungen selbst (vgl. Kalthoff 2017: 259). Während bspw. historisch früher in deutschen Bildungseinrichtungen Kinder nicht

nur monoedukativ nach Mädchen und Jungen eingeteilt wurden, sondern auch unterschiedliche geschlechtsbezogene Lern- sowie Erziehungsziele galten (vgl. u.a. Bronner und Behnisch 2007: 132f.), wird die Bedeutung der Kategorie Geschlecht gegenwärtig mittels formalisierter Verfahren der Gesetzgebungspraktik neutralisiert. Es gilt generell das abstrakte Gleichheitspostulat und Bildungseinrichtungen sind in der Regel koedukativ organisiert.

Die Geschlechterunterscheidung im Kontext der gesellschaftlich notwendigen Aufgabe der Kindererziehung ist (nicht nur) in Deutschland eine maßgebliche Kategorie (vgl. u. a. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Privat oder öffentlich wurde und wird insbesondere die frühkindliche Kindererziehung in erster Linie von Frauen ausgeführt.² Das gilt trotz der relativ aktuellen Debatten und politischen Maßnahmen um mehr Beteiligung von Vätern an der privaten oder mehr Männern an der öffentlichen Kindererziehung. Der Erzieher*innenberuf wird jedoch solange ein typischer Frauenberuf³ bleiben, wie Frauen diesen Beruf gegenüber anderen bevorzugen und ‚ihm‘ dadurch ‚ihr Geschlecht‘ geben und Männer dies nur selten tun (vgl. Hirschauer 2001: 222). Denn weiterhin neutralisieren nur wenige Männer das Geschlecht des Berufes, als auch ihr eigenes Geschlecht, um *undoing gender* in zwei Richtungen zu praktizieren. Daraus folgt zudem, dass viele weibliche und wenige männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen als zentrale Begleiter*innen und Modell für normative Orientierungen der ersten Etappe des institutionalisierten Bildungsweges im Lebensverlauf von Kindern angesehen werden können (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012: 129).

Die Geschlechterunterscheidung im Feld der frühen Kindheit steht in einem engen Zusammenhang mit dem Tatbestand, dass in Deutschland ‚Frauenberufe‘ im Allgemeinen den ‚Männerberufen‘ sowohl symbolisch als auch faktisch untergeordnet waren und sind (vgl. u.a. Scholz und Heilmann 2019). Historisch-strukturell ist dies für das Feld der frühen Kindheit in (West-)Deutschland bspw. maßgeblich durch die Zuordnung in den Sektor der Kinder-, Jugend- und Familienfürsorge bzw. seit 1990 dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gekennzeichnet (vgl. u.a. Reyer und Franke-Meyer 2021).⁴ Darüber hinaus leidet der Berufssektor frühe Kindheit mit dem höchsten Frauenanteil in Deutschland weiterhin unter einem verhältnismäßig geringen Sozialprestige und schlechtem Einkommensstatus (vgl. u.a. Pasternack 2015) sowie unter einem starken Fachkräftemangel (vgl. u.a. Geiger 2019).

² Zu weiteren relevanten Unterscheidungen in Bezug auf die Sozialstruktur der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen vgl. u.a. Wippermann (2018).

³ Als Frauenberufe werden diejenigen Berufe definiert, in denen 80% oder mehr Frauen die beruflichen Positionen besitzen.

⁴ In der DDR wurde der Kindergarten dem allgemeinbildenden Schulsystem zugeordnet, weil sie sich an dem Einheitsschulgedanken orientierte (vgl. u.a. Reyer/Franke-Meyer 2021: 115).

Letztendlich sind die generelle Unterordnung der typischen Frauenberufe, die Zuordnung des Feldes der frühen Kindheit in den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, die geschlechtsbezogene Zusammensetzung der Fachkräfte, das geringe Sozialprestige und der schlechte Einkommensstatus u.a. ein Ergebnis der Effekte einer massiven historischen Naturalisierung der Kategorie ‚Geschlecht‘ (vgl. u.a. Laqueur 1992) und des Patriarchats bzw. der hegemonialen Männlichkeit.

3 Die Untersuchung: „Jungen und Bildung in der frühen Kindheit“

In der ethnografischen Untersuchung „Jungen und Bildung in der frühen Kindheit“ wurde der wissenschaftliche Blick insbesondere auf Jungen und die Praktiken der Geschlechterunterscheidung als ein Bestandteil von Humandifferenzierungen in Kindertageseinrichtungen gerichtet. In diesem Sinne folgten wir somit einer Logik, die bereits mit diesen Unterscheidungen startete, da sich Praktiken der Geschlechterdifferenzierung nicht beobachten lassen, ohne dabei ein Konzept von Geschlechterunterscheidung einzusetzen (vgl. u.a. Hirschauer und Knapp 2006: 37). Die Untersuchung zielte darauf, sowohl die Relevanz geschlechtsbezogener Differenzierungen als auch deren Zusammenhang mit der Hervorbringung von Asymmetrien in diesem Feld zu rekonstruieren: In welcher Weise finden Praktiken der Geschlechterunterscheidung als *doing gender* ihren Ausdruck? Wann gehen geschlechtsbezogene Differenzierungspraktiken mit der Herstellung von Asymmetrien einher und wann nicht? Neben der Relevanz geschlechtsbezogener Unterscheidungen galt das Interesse dem *undoing gender* (vgl. u.a. Hirschauer 2001).

3.1 Un/doing differences

Kulturelle Praktiken der Differenzierung und Kategorisierung markieren soziale Zugehörigkeiten und definieren die Zusammensetzung sozialer Gebilde (vgl. Hirschauer und Boll 2017: 7). Sie bleiben nicht folgenlos, weil Individuen durch multiple Zugehörigkeiten sozialisiert und individualisiert werden (vgl. Hirschauer 2017: 29). Ferner führen vielfältige Mitgliedschaften sowie durch kulturelle Differenzierungspraxen hervorgerufene Zugehörigkeiten generell zu einer Pluralität von Individuen (vgl. u. a. Hirschauer 2017: 33 ff.). Denn Individuen haben immer mehrere, simultane und kombinierte Mitgliedschaften in Humankategorien (vgl. Hirschauer und Boll 2017: 9). Demgemäß richteten wir unseren wissenschaftlichen Blick nicht nur auf Praktiken der Geschlechterunterscheidung, sondern auf Differenzierungs-

praxen im Allgemeinen. Das gilt bspw. für die Konstruktion von Kindheit in Kindertageseinrichtungen, dem Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern („Generationale Ordnung“) bzw. für die Art und Weise der Vermittlung von Normen, Werten und Regeln durch die Fachkräfte an die Kinder.

Der Kategorie Alter lässt sich in altersübergreifend arbeitenden Kindertageseinrichtungen ein wesentliches Strukturierungsmoment zuschreiben. Das gilt nicht nur für die generationale Ordnung zwischen Fachkräften und Kindern, sondern auch für die Relation zwischen Vorschulkindern und jüngeren Kindern. Kinder kommen in der Regel kurz vor ihrem dritten Lebensjahr aus der Krippe in die altersübergreifende Gruppe und verbleiben dort bis zur Einschulung. Vorschulkinder, die im folgenden Jahr eingeschult werden, wurden von den Fachkräften „Schulkinder“ genannt. Mit „Schulkindern“ wurden spezielle Bildungsaufgaben durchgeführt, die sie auf die Schule vorbereiten sollten, bspw. Sprachübungen oder Aufgaben aus den Feldern der Naturwissenschaften.

Die Beobachtungen der Untersuchung zeigten, dass diese Kinder in der Hierarchie innerhalb der Kindergruppe oben positioniert waren. Dies galt insbesondere für diejenigen Kinder (Jungen wie Mädchen), die körperlich groß und stark sowie selbstbewusst waren und/oder bei den anderen Kindern „gut“ ankamen bzw. beliebt waren. Zudem fungierten die Schulkinder als Vorbilder für die jüngeren Kinder. Insbesondere bei der Vermittlung von geltenden Regeln und Normen in der Kindergruppe oder beim sich alltäglich mehrfach wiederholenden Akt des gemeinsamen Aufräumens nahmen Schulkinder diese Rolle ein. Kinder, die bereits seit einigen Jahren in den jeweiligen Kindergruppen waren, kannten die einrichtungs- und gruppenbezogenen Regeln und Normen und hatten bspw. bereits gelernt und verinnerlicht, an welchen Ort die benutzten Artefakte wie Spielzeug, Bilderbücher usw. „hingehören“, die nach Benutzung auf Geheiß der Fachkräfte wieder zurückgeräumt werden mussten oder auf welchen Stühlen die Kinder zu sitzen haben und welche Stühle den Fachkräften vorbehalten sind. Teilweise wurden jüngere Kinder von den älteren „Schulkindern“ auf entsprechendes „Falschverhalten“ hingewiesen.

Darüber hinaus bekamen die älteren Vorschulkinder (Mädchen wie Jungen) im Gegensatz zu den jüngeren Kindern von den Fachkräften eine Reihe von Care- und Fürsorge-Aufgaben übertragen, wie bspw. die Mithilfe beim Zubereiten von Essen sowie das Servieren und Abräumen im „Kitarestaurant“. Sie sollten jüngere Kinder bei ihren Toilettengängen begleiten, um diese beim Händewaschen oder Zähne putzen zu unterstützen oder sie sollten die jüngeren Kinder beim Treppe steigen „an die Hand“ nehmen, wenn bspw. „Freispiel“ auf dem Außengelände oder ein Ausflug anstand. Die Adressierung der Kinder, Fürsorge-, Care- und Aufräumlichkeiten zu übernehmen, lässt sich als wertnormative Adressierung in beiden beobachteten Einrichtungen interpretieren, die jenseits von geschlechtlichen Zuschreibungen als allgemeine Aufgabe fungiert.

Aber auch zu anderen ‚Schwergewichten‘ kultureller Differenzierungen⁵ neben Geschlecht und Alter, wie Nationalität, Religion, Milieu bzw. Klasse, Ethnizität, körperliche (Un-)versehrtheit und Leistung ließen sich eigenständige Beiträge auf der Grundlage unserer Beobachtungsprotokolle verfassen. Im Folgenden werden entsprechende Differenzierungspraxen aber lediglich behandelt, wenn sie sich mit der Geschlechterunterscheidung explizit überschneiden bzw. kombiniert auftreten.

3.2 Teilnehmende Beobachtung

Im Rahmen der Untersuchung wurden u.a. teilnehmende Beobachtungen und Ad-hoc-Gespräche mit Kindern und Fachkräften in zwei Einrichtungen in einem groß- und einem mittelstädtischen Gebiet, in nordöstlich liegenden Bundesländern, durchgeführt. Ziel der teilnehmenden Beobachtungen war es, die Feldteilnehmer*innen so authentisch wie möglich in ihrer natürlichen Umwelt zu erleben (vgl. Breidenstein et al. 2015: 33) sowie alle Abläufe und Praktiken insbesondere in Einrichtung I zu beobachten, die für das Forschungsinteresse des Projektverbundes relevant waren. In der Einrichtung I wurde in einem Zeitraum von vier Monaten und zwei Wochen je vier bis sechs Stunden an drei bis fünf Tagen in der Woche zu zweit in jeweils verschiedenen Kindergruppen teilnehmend und vertieft beobachtet. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen und deren Rekonstruktionen und Interpretationen wurde die teilnehmende Beobachtung in der Einrichtung II in fokussierender Weise auf eine Kindergruppe begrenzt. Im Rahmen der Untersuchung befassten wir uns nicht nur mit den Interaktionen des Personals und der Kinder, sondern auch mit den Räumen und Artefakten, die wir zudem fotografisch festhielten. Aus Platzgründen finden Räume und Artefakte allerdings kaum Berücksichtigung im vorliegenden Beitrag.

Soziale Ereignisse bzw. Praktiken sind nicht singular, sondern wiederholen sich (vgl. ebd.: 76). Demzufolge ermöglichte insbesondere der lange Feldaufenthalt in Einrichtung I bspw. das wiederholte Beobachten von nahezu identisch ablaufenden Ankommens-, Abhol-, und Essenssituationen, mittäglichen Ruhephasen oder auch Toilettengängen, die Durchführung von Morgenkreisen und Freispielsituationen in den Innenräumen sowie auf dem Außengelände in An- oder Abwesenheit des pädagogischen Personals. Ferner ermöglichte der längere Feldaufenthalt die Umsetzung des anderen Teils der teilnehmenden Beobachtung, nämlich das ausgiebige Teilnehmen an Situationen, Handlungen, Spielen oder weiteren Praktiken im Forschungsfeld.

⁵ Zu den ‚Schwergewichten‘ kultureller Differenzierungen (vgl. u.a. Hirschauer 2014).

Einrichtung I

Bei der Einrichtung I handelte es sich um eine altersübergreifende Inklusions-Kita in einer Großstadt mit hoher Siedlungsdichte in religiöser Trägerschaft. Die Einrichtung wurde von zwei weiblichen Fachkräften mit einem akademischen Abschluss geleitet und war in einem ‚sozialen Brennpunkt‘ verortet. In der Einrichtung arbeiteten im Forschungszeitraum neben der weiblichen Leitung und der weiblichen stellvertretenden Leitung 24 weitere weibliche und vier männliche Fachkräfte. Die Kitaleitung, die für den Träger verantwortliche Person sowie das Team signalisierten ein großes Interesse an dem Forschungsvorhaben. Die beteiligten Akteur*innen verbanden dieses Interesse auch mit dem Bedürfnis nach einer impliziten bzw. auch späteren expliziten Teamweiterbildung. Im Forschungszeitraum wurden auf zwei Etagen 143 Kinder in neun Gruppen betreut. Aufgrund der Corona-Pandemie wurde in geschlossenen Gruppen und nicht in teiloffenen Gruppen gearbeitet, wie sonst üblich. Insgesamt konnten in der Einrichtung I sechs Kindergruppen in unterschiedlichen Teamkonstellationen und 83 Kinder (40 Jungen und 43 Mädchen) beobachtet werden. Im Forschungsprozess sind dabei 39 Beobachtungsprotokolle entstanden.

Einrichtung 2

Bei der Einrichtung II handelte es sich um eine altersübergreifende Inklusions-Kita in einem mittelstädtischen Gebiet und privater Trägerschaft, die auf drei Etagen im Forschungszeitraum 171 Kinder in neun Gruppen betreute. Die Einrichtung wurde von einer männlichen und einer weiblichen Fachkraft mit einem akademischen Abschluss geleitet und arbeitete trotz der Corona-Pandemie teiloffen, weil die Kindergruppen als Etagengruppe in unterschiedlichen Gruppenräumen zusammengefasst wurden. Im Forschungszeitraum arbeiteten in dieser Einrichtung neben der weiblichen stellvertretenden Kitaleitung weitere 22 weibliche Fachkräfte und eine weibliche Praktikantin sowie neben der männlichen Kitaleitung weitere drei männliche Fachkräfte und ein männlicher Praktikant. Allerdings war die Einrichtung II nicht in einem ‚sozialen Brennpunkt‘ verortet und das Milieu der Eltern nach Aussage der Kitaleitung trotz der generellen Heterogenität materiell eher gut ausgestattet. Ferner signalisierte die Kitaleitung ebenso wie das Team und die für den Träger verantwortliche Person auch in dieser Einrichtung ein großes Interesse an dem Forschungsvorhaben. Auch sie verbanden dieses Interesse mit dem Bedürfnis nach einer impliziten bzw. auch späteren expliziten Teamweiterbildung. In Einrichtung II wurden in einer Kindergruppe 22 Kinder (11 Mädchen und 11 Jungen) beobachtet, die von einer weiblichen und einer männlichen Fachkraft betreut wurden. Im Forschungsprozess sind dabei elf Beobachtungsprotokolle entstanden.

Kindheitssoziologische und erziehungswissenschaftliche Perspektive

Generell nahmen wir in der Untersuchung eine kindheitssoziologische und erziehungswissenschaftliche Perspektive ein: Denn was die soziologische Kindheitsforschung als kompetente kulturelle Alltagspraxis hervorhebt,

„erkennt der erziehungswissenschaftliche Blick als Lernen. Verknüpft man beide erkenntnistheoretischen Zugänge miteinander, so gerät der Betreuungsalltag als Lernkontext in den Blick, der Kinder alltäglich vor Aufgaben und Herausforderungen stellt, die sie lernend bewältigen“ (Bollig et al. 2016: 9).

Der Betreuungs- und Erziehungsalltag in Kindertageseinrichtungen lässt sich auch als informeller Lernkontext definieren (vgl. u. a. Bollig et al. 2016). Kinder lernen generell in Bildungseinrichtungen und somit auch in Kindertageseinrichtungen nicht nur das, was explizit Gegenstand von Lehr- und Bildungsplänen ist, sondern vieles andere mehr und nebenher. Mit informellem Lernen wird ein nichtdidaktisiertes, häufig unabsichtliches und selbstgesteuertes Lernen bezeichnet. Kinder lernen, was in Kindertageseinrichtungen bzw. insbesondere im kollektiven Gruppensetting ‚pädagogisches Programm‘ und zugleich praktische Erfordernis ist und bewältigen auch vielfältige Anforderungen und Herausforderungen, die mit der Relevanz von Humandifferenzierungen und deren Bewertungen einhergehen (vgl. ebd.). So stehen Kinder bereits in der frühen Kindheit vor der Herausforderung, sich in einer modernen meritokratischen Gesellschaft als Individuum hervorzubringen, in der es sowohl ‚legitim‘ ist, das Güter ungleich verteilt sind, es also ‚reiche‘ bzw. ‚reichere‘ und ‚arme‘ bzw. ‚ärmere‘ erwachsene Menschen und auch Kinder, also folglich auch Familien- und Kinderreichtum sowie Familien- und Kinderarmut gibt als auch nach besseren und schlechteren Leistungen skaliert, nach zwei Geschlechtern, unterschiedlichen Nationalitäten, Normalem und Deviantem, ‚Gut‘ und ‚Böse‘ usw. eingeteilt und klassifiziert wird. Die Untersuchung zeigt, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Humandifferenzierungen vor der alltäglichen Herausforderung stehen, nicht nur herauszufinden und zu lernen, welche Praktiken in welchen Kontexten, Situationen und Settings angemessen und erfolgversprechend sind, sondern auch, welche Humandifferenzierungen gesellschaftlich relevant oder auch weniger relevant sind. Zu dieser kompetenten Aneignung gehört auch das Erlernen der Bedeutung gesellschaftlicher Geschlechterkonstruktionen inklusive des ‚Einsozialisierens‘ in die Institution ‚Heterosexualität‘, d.h. „die gesellschaftliche Prämierung von geschlechtsungleichen Paaren“ (Hirschauer 2017: 40), deren Vermittlung in den Alltagspraxen zudem häufig mit einer Naturalisierung einhergeht. Im Gegensatz zu anderen Differenzierungspraxen, zielt die Differenzierung nach Geschlecht generell auf die Herstellung von heterosexuellen Paaren und nicht auf die Herstellung von Kollektiven (z.B. Ethnizität, Nationalität und Religion) oder Individuen (z.B. Leistung) (vgl. Hirschauer und Boll 2017: 7 ff.).

Analytical Note – „Jungen rennen nur rum und wissen nicht, was sie spielen sollen“

Im Folgenden wollen wir mittels eines Auszugs aus einer *Analytical Note* kurz unsere Praktiken des wissenschaftlichen Arbeitens veranschaulichen und einen Einblick in unsere Denk- und Arbeitsprozesse gewähren. Beim Bearbeiten eines Beobachtungsprotokolls stolperte einer von uns Forschenden gedanklich über die Äußerung einer pädagogischen Fachkraft, die diese im Rahmen eines Ad-hoc-Gesprächs machte:

Sie fände es schade, dass die Jungen nur rumrennen würden und nicht wüssten, was sie spielen sollen. Weiterhin führte sie aus, dass sie und ihre Freundinnen als Kinder immer Spielideen gehabt und sich sogar Spiele ausgedacht hätten.

Interessanterweise hatte der Forschende jedoch entgegen dieser Darstellung im Vorfeld des Gesprächs beobachtet, wie drei Jungen über einen längeren Zeitraum ein Rollenspiel inszenierten und weitere zwei Jungen (aus seiner Sicht) kreativ eine Matratze für diverse Bewegungsspiele und Körpererfahrungen nutzten. Sie beschäftigten sich beispielsweise mit dem Ausbalancieren des Gleichgewichts und mit der grobmotorischen Koordinierung ihrer Arme, Beine und des Oberkörpers. Als Analytical Note wurde folgende Bemerkung festgehalten:

Warum erzählt mir Fachkraft A. das? Ihre Aussagen finde ich bemerkenswert, da die Jungen in der Gruppe zumindest an diesem Tag eben nicht nur „rumgerannt“ sind, sondern auch anderen Tätigkeiten nachgingen (Rollenspiel, Memory spielen). Zwar hatten einige Tätigkeiten durchaus Bewegungscharakter (z. B. auf der Matratze balancieren, während diese hin und her geschoben wird), stellen aber aus meiner Sicht durchaus eine Spielaktivität dar (rennen übrigens auch). Was versteht die Fachkraft unter „spielen“? Warum versteht sie in dem Gespräch mit mir bestimmte Bewegungsaktivitäten (von Jungen) nicht als Spiel? Ggf., weil sie die Lautstärke und die raumgreifenden Tätigkeiten, die mit gewissen Bewegungsspielen (einiger der Jungen) verbunden sind, stresst? Inwieweit beeinflussen ihre eigenen biografischen Spieleerfahrungen ihre aktuelle Definition von „spielen“? Ich nehme mir zum einen vor, stärker darauf zu achten, was für sie spielen ist, welche Spiele sie fördert bzw. unterbindet und ob sich die Bewegungsspiele von (einigen) Mädchen von denen (einiger) der Jungen unterscheiden, bzw. wie sie auf bestimmte Bewegungsspiele von (einigen) der Jungen bzw. (einigen) der Mädchen reagiert. Zum anderen interessiert mich, was andere Fachkräfte unter Spielen verstehen? Lassen sich diesbezüglich Definitions- und Umgangsweisen kontrastieren? (Drittes Beobachtungsprotokoll, Forscher A., Einrichtung I, graue Gruppe: 4).

Neben dem hier skizzierten Einblick in die konkreten Praktiken des Forschungsteams bzw. in die Arbeits- bzw. Denk- und Schreibprozesse, verweisen die dargestellten Passagen auf übliche Verfahrensweisen, wie das Schreiben von *Analytical Notes* in der Ethnografie sowie auf die komparative Analyse, mit der in forschungspraktischer Hinsicht Bezug auf die ‚Grounded Theory‘ genommen wird, als auch auf das Konzept der ‚Befremdung der eigenen Kultur‘ (Hirschauer und Amann 1997), das die methodologische Grundlage dafür

bietet, ethnografische Untersuchungen auch und gerade in jenen Feldern durchzuführen, die scheinbar sehr vertraut sind. Darüber hinaus wird in den dargestellten Passagen auch deutlich, dass bereits „im Alltag und nicht erst von Seiten der [Forschenden] [...] Interpretationen erbracht, Typen gebildet und Theorien konstruiert [werden]“ (Bohnsack und Marotzki 1998: 7). Damit im Zusammenhang steht, dass zwischen der Betrachtungs- und Interpretationsweise der Forschenden und der zu Beforschenden in der Regel eine grundlegende Differenz besteht, die vom Forschungsteam mit Neugier, wie anhand der *Analytical Note* exemplarisch vorgeführt, systematisch in den empirischen Forschungsprozess einbezogen wurde.

4 Empirische Befunde

4.1 Diverse Zusammensetzung des Personals, der Eltern und Kinder

Vor dem Hintergrund gängiger Kategorisierungen und Differenzierungen waren sowohl die Zusammensetzung des pädagogischen Personals und anderer dort tätiger Personen als auch die Zusammensetzung der Kinder und deren Herkunftsfamilien sehr heterogen. So wurde bspw. im Vorfeld der Beobachtungen auf Wunsch der Kitaleitung in Einrichtung I von uns ein leicht verständlicher Elternbrief verfasst, in dem die geplante Untersuchung vorgestellt wurde, und die Eltern unter anderem darum gebeten wurden, zuzustimmen, dass ihre Kinder teilnehmend beobachtet und ggf. im Rahmen von Ad-hoc-Gesprächen interviewt werden. Dieser Brief wurde ebenfalls auf Wunsch der Kitaleitung in neun Sprachen übersetzt (arabisch, chinesisch, englisch, französisch, italienisch, polnisch, russisch, spanisch und türkisch).

Auch wurden die Fachkräfte bspw. institutionell nach organisationsbezogener hierarchischer Position⁶ resp. Berufsausbildung⁷ differenziert. Die beobachteten Kinder wurden von der Institution und den Fachkräften bspw. in Namenslisten, Entwicklungsdokumentationen, Lernsprachtagebüchern, in der Kommunikation mit den Kindern oder in Ad-hoc-Gesprächen mit uns den Forschenden anhand unterschiedlicher Kriterien unterschieden. Herangezogen wurde etwa Geschlecht, Alter, Milieuzugehörigkeiten, Hautfarbe, Religionszugehörigkeit oder keine, Inklusionsstatus oder keiner als auch die Kategorien

⁶ Kitaleitung, stellvertretende Kitaleitung, Gruppenleitung, Springerkraft, also Fachkräfte, die jeweils in den Kindergruppen eingesetzt werden, in denen nicht genügend pädagogisches Personal vorhanden ist, Zweit- und Ergänzungskraft.

⁷ Sozialpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Kindheitspädagog*innen, Erzieher*innen, Quereinsteiger*innen mit und ohne berufsbegleitende Ausbildung, Hauswirtschaft und Technischer Bereich, Praktikant*innen.

Krippenkind, ‚KiTakind‘, ‚Vorschulkind‘ und ‚Sorgenkind‘⁸, Entwicklungsstand oder Temperament.

Die Zusammensetzung des pädagogischen Personals und anderer dort tätiger Personen als auch der Kinder und deren Herkunftsfamilien in Einrichtung II waren ebenfalls sehr heterogen. Ebenso wie in Einrichtung I wurden sowohl die Fachkräfte institutionell als auch die Kinder institutionell und von den Fachkräften in diversen Kontexten nach vielfältigen Kriterien unterschieden. In dieser Einrichtung bedurfte es laut der Kitaleitung, obwohl die Kinder und Herkunftsfamilien auch hier sehr ‚international‘ zusammengesetzt waren, bspw. nur einen Elternbrief in deutscher Sprache.

4.2 *Un/doing gender im (Vor-)Feld von Kindertageseinrichtungen*

Kinder müssen sich bereits in der frühen Kindheit in je individuell unterschiedlich-eigensinniger Weise sowohl mit gesellschaftlichen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit als auch mit Wünschen und Erwartungen an Männlichkeit und Weiblichkeit auseinandersetzen. Dieser Tatbestand gilt unabhängig davon, ob sie dies bewusst oder unbewusst tun bzw., ob sie dies wollen oder nicht wollen. Die gegenwärtige kulturelle Vermittlung des zweigeschlechtlichen Ordnungssystems beginnt für Kinder im zeitlichen Vorfeld von Kindertageseinrichtungen, insbesondere mittels der gegenderten Praxen in der Familie, Spielwaren- und Kleidungsindustrie, der Sprache (Kategorien, Grammatiken), den Rufnamen sowie (sozialer) Medien und Werbung. So stehen sowohl die Personalpronomen *sie* und *er* und zweigeschlechtliche Bezeichnungen für Familienangehörige wie Mutter/Vater, Bruder/Schwester und Oma/Opa kulturell für eine bedeutungsvolle, genderisierte Differenzierung (vgl. Nübling 2017) als auch das Gendermarketing in der Werbung, Spielwaren- und Kleidungsindustrie oder das Vergeben von geschlechtsbezogenen Rufnamen, die notwendig sind, sobald Menschen individualisiert werden (vgl. ebd.: 311). Grammatiken, zweigeschlechtliche Paarenennungen und geschlechtsbezogene Rufnamen, aber auch der Kleidungsstil oder die Haartracht, Haaraccessoires, Schmuck und Schminke gehören zu den Praktiken, mit denen Menschen die Erkennbarkeit von Personen in alltäglichen Interaktionen bzw. die Erkennbarkeit des Geschlechts dieser Personen sozial (ab-)sichern (vgl. ebd.: 307). Diese Praxen bilden für Kinder in den ersten Lebensjahren und im Vorfeld von Kindertagesein-

⁸ Es gab Kinder, die die Fachkräfte zu bestimmten Zeiten immer im Blick hatten, weil sie ihnen ‚das Leben gerade schwer‘ machten oder sich die Fachkräfte um das Kindeswohl sorgten. Zum Beispiel als ein zweijähriges Mädchen immer ‚weg‘ lief. Aber auch, wenn Kinder sich nicht in die Gruppe integrierten resp. integrieren ließen, körperliche Fehlstellungen z.B. der Hüfte entwickelten oder Kinder zu Hause ‚zu viel‘ Netflix, eine Online-Plattform für Filme und Serien schauten bzw. Fortnite, ein Online-Wettkampfcomputerspiel das erst ab 12 Jahren freigegeben ist, spielten.

richtungen die grundlegende Basis zur Wahrnehmung, Internalisierung und Hervorbringung eigener Geschlechterunterscheidungen.

Die Untersuchung zeigt, dass dieses ‚(Vor-)Wissen‘ der Kinder zur gesellschaftlichen Bedeutung, Relevanz und Repräsentanz von Zweigeschlechtlichkeit aus dem Vorfeld des Besuchs von Kindertageseinrichtungen in beiden beobachteten Einrichtungen verstetigt wurde. So markiert auch in Kindertageseinrichtungen jeder Satz, vermittelt durch die Personalpronomen der 3. Person Singular *er* und *sie*, das Geschlecht. Ebenfalls wird der Rufname, der Kleidungs- und Haarstil der Kinder im Vorfeld des Besuchs von Kindertageseinrichtungen durch die Eltern und dem *gendermarketing* (vor-)bestimmt, jedoch zugleich in diese hineingetragen.

Rufnamen

Rufnamen sind „gehärtete soziale Marker, die in der Regel Mehrfachzugehörigkeiten indizieren, zuvörderst Geschlecht“ (Nübling 2017: 312). Denn Rufnamen ist die Zweigeschlechtlichkeit rechtlich eingeschrieben und erst wenn das Geschlecht des Kindes festgelegt wird, folgt die namentliche Benennung, die die Neugeborenen in eine der beiden Geschlechtsklassen einordnet. Traditionell transportieren Rufnamen stereotype Geschlechterbilder. Weibliche Rufnamen sind in der Tendenz symbolisch mit Verniedlichungen bzw. Kleinheitsstereotypen und Schönheit konnotiert und männliche Rufnamen mit Stärke, Tapferkeit, Mut und Macht. Obwohl *gendermarker* sich in Deutschland zunehmend enthärten, werden hierzulande mit Verweis auf die Beeinträchtigung des Kindeswohls inverse Namenvergaben nach wie vor abgelehnt und echte geschlechtsneutrale Rufnamen sind selten (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Untersuchung wurde von uns eine Namenanalyse der Kinder und Fachkräfte vorgenommen. Die Analyse zeigt, dass auch aktuelle Rufnamen, wie beschrieben, häufig stereotype Geschlechterbilder transportieren. So waren sowohl die Rufnamen der Mädchen als auch des weiblichen Personals in der Tendenz symbolisch mit Verniedlichungen bzw. Kleinheitsstereotypen und Schönheit konnotiert und die Vornamen der Jungen sowie des männlichen Personals mit Stärke, Tapferkeit, Mut und Macht. Der Rufname Melek kann bspw. von beiden Geschlechtern getragen werden, hat aber bei Mädchen/Frauen die Bedeutung ‚Engel‘ und bei Jungen/Männer die Bedeutung ‚Besitzer‘ oder ‚König‘.⁹ Rufnamen gehören zu den Differenzierungen, die geschlechtsbezogene Selbstkategorisierungen der Kinder verstärken und in der Regel Geschlechtsidentitäten, die außerhalb der Zweigeschlechtlichkeit liegen unsichtbar machen. Zudem bindet sich die geschlechterstereotype Bedeutung der Rufnamen in asymmetrischer Weise an die Geschlechterunterscheidung

⁹ Siehe hierzu <https://www.vorname.com/>

und verstärkt diese.¹⁰ Ferner enthielten die Rufnamen der Kinder in beiden Einrichtungen neben der Geschlechtsauskunft auch Informationen zur Klassenlage, Religionszugehörigkeit, Nationalität und Ethnizität der Kinder bzw. der Eltern. Informationen zur Religionsangehörigkeit wiesen die Rufnamen insbesondere in Einrichtung I auf. Rufnamen ‚laufen‘ in Kindertageseinrichtungen eher im Hintergrund der Praxen mit und hatten keine zu beobachtenden hierarchisierenden Auswirkungen auf die Interaktionen von Mädchen und Jungen. Zudem hatten in der Einrichtung II eine Reihe von Kindern und in Einrichtung I einige Kinder entstereotypisierende bzw. Geschlecht neutralisierende Rufnamen. Dieser Befund lässt sich in die Richtung interpretieren, dass die Neutralisierung geschlechterstereotyper Rufnahmen in einem wahrscheinlichen Zusammenhang mit der Klassenlage und Religionszugehörigkeit der Eltern standen.

Äußere Erscheinung

Der Kleidungsstil gehört ebenfalls zu den Differenzierungen, die geschlechtsbezogene Selbstkategorisierungen der Kinder stärken, weil sie Zweigeschlechtlichkeit markieren und identifizierend wirken. Der Kleidungsstil von Mädchen und Jungen sowie des weiblichen und männlichen Personals unterschied sich in den beobachteten Einrichtungen gravierend. Insbesondere bei den Kindern entsprach der Kleidungsstil im Großen und Ganzen den gängigen Geschlechterstereotypen. Das weibliche Bekleidungsstereotyp umfasst Aspekte wie Natur, ‚süß‘, ‚schön‘, bezaubernd sowie vielfältig bunt. Der männliche Stereotyp bezieht sich auf Kultur, ‚Action‘, Abenteuer, Stärke und Coolness sowie Einfarbigkeit. Jungen und männliches Personal trugen tendenziell einfarbige blaue oder schwarze Kleidungsstücke. Mädchen und weibliches Personal bevorzugten tendenziell mehrfarbige Kleidungsstücke, wobei rot, rosa, pink, gelb und bunt dominierte.¹¹ Die Praktiken der Geschlechterunterscheidung fanden ihren Ausdruck zudem in dem Tragen (oder nicht Tragen) von Kleidern, Badeanzügen, Bikinis sowie Röcken, teilweise mit Rüschen. Die Mädchen und/oder das weibliche Personal trugen diese Kleidungsstücke, die Jungen und das männliche Personal dagegen nicht.

Auch die Bildmotive und Schriftzüge auf den jeweiligen Kleidungsstücken insbesondere der Kinder unterschieden sich deutlich voneinander. Jungen trugen Motive wie Autos, Feuerwehr, Monster Trucks, Dinosaurier, Superhelden (Batman, Spider-Man, Hulk mit dem Schriftzug: Strong), Roboter, Bob der Baumeister, weißer Hai, Star Wars und Paw Patrol, Cowboy mit Lasso oder

¹⁰ Zur asymmetrischen Verstärkung der Geschlechterunterscheidung vgl. Nübling (2017).

¹¹ Farbliche Differenzierungen sind ein gutes Beispiel für die Kontingenz und Temporalität menschlicher Differenzierungen (vgl. Hirschauer 2017). So sind die Farben Rot, Rosa und Pink gegenwärtig stereotyp weiblich bzw. mit Mädchen konnotiert. In der Vergangenheit galt das genaue Gegenteil.

Lucky Luke. Die Schriftzüge der Kleidungsstücke der Jungen waren bspw. „Polizei“, „Be strong – every day“, „Don’t hurry, be happy“, „Wild West“, „WE are the wild one“ oder etwa „I am the Boss“, wobei der Buchstabe o in dem Wort Boss durch einen Fußball symbolisiert wurde. Die Bildmotive der Mädchen umfassten dagegen Pflanzen und Tiere, Strandmotive, Einhörner, die Eisprinzessin, Feen oder Minions. Bildmotive von Wonder-Woman oder Super-Woman waren nicht beobachtbar. Ein Mädchen trug jedoch an einigen Tagen ein T-Shirt mit einem Motiv von Pippi-Langstrumpf. Die Schriftzüge waren bspw. „Girl“, „Sweet“, „Little friends“, „Today is a gift“, „Let the flowers grow“ sowie „I am the next big thing“.

Diese Bild- und Schriftsprache adressiert Kinder in einer geschlechtsbezogen unterschiedlichen Art und Weise. Jungen werden insbesondere mit Stark-Sein, Mutig-Sein, Groß-Sein und Wild-Sein sowie durch kulturelle Artefakte adressiert. Mädchen werden insbesondere mit Schön-Sein, Süß-Sein und Bezaubernd-Sein sowie mit der Natur adressiert. Ferner zeigten sich die hier dargestellten Unterschiede ebenfalls in den Farben, Motiven und Schriftzügen auf Rucksäcken, Brotboxen und Trinkflaschen der Kinder.

Die Geschlechterunterscheidungen der Kinder wiesen zudem unterschiedlich starke Mobilisierungsgrade in ihren Praktiken auf, die sich insbesondere an den Kombinationen der Kleidungsstücke mit Farben, Bildmotiven, Haartracht und Haaraccessoires zeigten.¹² Das heißt, die Kombination eines pinken Kleids mit Rüschen, auf dem ein glitzerndes „Sweet Girl“ steht, hat bei Mädchen einen stärkeren Mobilisierungsgrad der Geschlechterdifferenzierung (und wirkt daher weniger neutralisierend), als die Kombination blaue Jeans und weißes T-Shirt mit einem bunten Blumenmotiv. Der Mobilisierungsgrad kann ebenfalls durch die Verwendung entsprechender Frisuren und Haaraccessoires variiert werden.

Insbesondere bei den Mädchen und beim weiblichen Personal zeigten sich in Bezug auf den Kleidungsstil aber auch eine Reihe von Praktiken des *undoing gender*. So trugen Mädchen und das weibliche Personal nicht jeden Tag geschlechterstereotype Kleidungsstücke, sondern ebenso blau oder schwarz sowie oftmals Hosen. Bei Jungen und dem männlichen Personal konnte dagegen nicht beobachtet werden, dass deren Kleidungsstücke nicht den gängigen Stereotypen entsprachen. Beobachtet wurde zudem, wie einige der Kinder zwar irritiert reagierten, als ein Mädchen, das zuvor lange Haare trug, stattdessen mit kurzen Haaren in die Kindertageseinrichtung kam, diese sich aber unbeeinträchtigt zeigte.¹³

¹² Zu unterschiedlichen Mobilisierungsgraden der Geschlechterunterscheidung vgl. Hirschauer (2001).

¹³ Vorausgesetzt das Beobachtungen eine solche Aussage überhaupt rechtfertigen können, da Irritationen bzw. intrapersonliche Konflikte nicht notwendigerweise von außen beobachtbar sind.

Ferner wurde in einem Ad-hoc-Gespräch mit einer der pädagogischen Fachkräfte davon berichtet, dass einer der Jungen zu einem früheren Zeitpunkt häufiger mit pinker Kleidung in die Kindertageseinrichtung gekommen sei, woraufhin ein Teil der anderen älteren Kinder mit Abwertung reagierten und der Junge seinen Kleidungsstil änderte. Dies weist auf einen Befund hin, den bereits Melanie Kubandt (2016) herausgestellt hat. Neutralisierungen von stereotypen Geschlechterunterscheidungen bzw. individuelle geschlechtsbezogene Umgangsweisen der Kinder stoßen bereits in Kindertageseinrichtungen immer dann an Grenzen, wenn das soziale Umfeld (hier in der Regel die Gruppe der Gleichaltrigen bzw. der älteren Kinder) auf diese Umgangsweise nicht nur irritiert, sondern kritisch-abwertend reagiert (vgl. ebd.: 284).

Die stärker geschlechtsbezogenen stereotype Kleidungspraxis der Jungen und des männlichen Personals lässt sich dahingehend interpretieren, dass der Druck des sozialen Umfeldes einen nicht-geschlechtsadäquaten Kleidungsstil negativ zu bewerten Jungen und Männer stärker (be-)trifft, als Mädchen und Frauen. Dieser Druck kann teilweise auch von den Jungen als sehr dramatisch empfunden werden. Dies zeigte sich bspw. in einer Situation, in der sich ein dreijähriger Junge ‚einpullerte‘ und keine Wechselunterhose dabei hatte. Als ihm die Fachkraft eine blaue Unterhose anziehen wollte, wehrte er sich weinend, da diese vorne eine ‚Elsa‘ als Bildmotiv in pink abgebildet hatte, weil das „eine Mädchenunterhose ist“, wie er meinte. Erst als eine andere Fachkraft hinzukam und vorschlug, „du kannst doch eine Hose drüberziehen“, beruhigte sich der Junge und zog die Unterhose an. Bei der Reaktion des Jungen handelte es sich also offensichtlich um einen Widerstand bzw. eine Abwehr des Jungen, die mit einer Angst vor der Bewertung und Beurteilung bzw. der Klassifizierung durch andere Kinder einherging. In einem Ad-hoc-Gespräch mit den beiden Fachkräften brachten diese dem Forschenden gegenüber ihre Verwunderung zum Ausdruck, dass diese Differenzierung bzw. die Angst davor, den Praktiken der Geschlechterunterscheidungen nicht zu entsprechen, schon bei Kindern in diesem Alter vorherrsche.

Haartracht, Haaraccessoires, Schmuck und Schminke gehören ebenfalls zu den Differenzierungen, die geschlechtsbezogene Selbstkategorisierungen der Kinder stärken, weil sie Zweigeschlechtlichkeit markieren und identifizierend wirken. So trugen nahezu ausnahmslos das weibliche Personal und die Mädchen lange Haare, wohingegen das männliche Personal und Jungen kurze Haare trugen. Zudem verwendeten Mädchen und das weibliche Personal eine Reihe von Accessoires in den Haaren (Spangen, Haarreifen oder Haargummis in verschiedenen Variationen). Das männliche Personal und Jungen verwendeten diese Accessoires dagegen nicht. Wenn diese etwas auf dem Kopf trugen, dann Basecaps mit ähnlichen Motiven und Schriftzügen wie auf den T-Shirts. Mit der Ausnahme von religiösen Symbolen (Kopftuch, Halsketten) und Armbanduhren wurde Schmuck und Schminke ebenfalls nur vom weiblichen Personal verwendet.

4.3 *Un/doing gender in den Praktiken der Fachkräfte*

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Kinder in beiden beobachteten Einrichtungen sowohl von der Institution, den Fachkräften als auch von einigen Räumen und Artefakten nach Geschlecht unterschieden wurden. Ferner konnten in beiden Einrichtungen bzw. allen sieben Kindergruppen eine Reihe von Praktiken des *doing gender* beobachtet werden. Allerdings wurde im Verhältnis zu den vielfältigen Lern- und Bildungsvermittlungen durch die Fachkräfte die Mitgliedschaftskategorie ‚Geschlecht‘ eher selten aktiviert und ruhte in der Regel.

Aktualisierungen der Kategorie Geschlecht bzw. Differenzierungen nach Geschlecht durch die Fachkräfte dienten in der Regel der Lösung von Organisationsproblemen bzw. der Komplexitätsreduktion („Jetzt gehen schon mal alle Jungen in den Vorraum und ziehen sich die Schuhe an“) oder fungierten als Bildungsaufgabe („Bitte zähle mal alle Jungen in der Gruppe“; „Jetzt singen mal nur die Jungen“) und gingen nicht mit Ab- oder Aufwertungen einher. Jedoch markiert jeder Akt des *doing gender* bzw. jede Aktualisierung der Geschlechterunterscheidung Zweigeschlechtlichkeit die geschlechtsbezogene Selbstkategorisierung und Identifizierung der Kinder und macht Geschlechtsidentitäten, die außerhalb der Zweigeschlechtlichkeit liegen, unsichtbar.

Ferner ließen sich eine Reihe von Sequenzen beobachten, in denen die Vermittlung von Geschlechterbildung durch die Fachkräfte in Form der Neutralisierung von Geschlechterstereotypen geschah („Wer sagt denn, dass Mädchen kurze und Jungen lange Haare haben müssen? Ist ein Mädchen mit kurzen Haaren kein Mädchen? Ist ein Junge mit langen Haaren kein Junge?“).

Insbesondere in den Situationen, in denen Geschlechterunterscheidungen mit der positiven Anerkennung („Beschützerinstinkt“, „hübsch siehst du heute aus junge Dame“), negativen Bewertung oder mit Ermahnungen einhergegangen sind („nicht rennen!“; „Jungs spielt doch mal was Vernünftiges!“; „Keine Waffen!“), kam es zu Unterscheidungen, die in asymmetrischer Weise an die Geschlechterunterscheidung angebunden waren und diese dadurch verstärkten. Auch die Adressierung von vier Jungen einer Fachkraft als „vier starke Jungs“ drückt nicht nur Wertschätzung aus, sondern verstärkt zugleich die geschlechtsbezogene Selbstkategorisierung und Identifizierung der Jungen sowie das Geschlechterstereotyp, Jungen seien stark. Zudem wird den Jungen implizit nahegelegt, sie müssten „stark“ sein. Das positive Beziehen einer Fachkraft auf das Aussehen (Kleidung, Haare) von Mädchen drückt nicht nur Wertschätzung aus, sondern verstärkt zugleich die geschlechtsbezogene Selbstkategorisierung und Identifizierung der Mädchen und das Geschlechterstereotyp, ‚Frauen seien das schöne Geschlecht‘ bzw. Mädchen müssten ‚schön‘ sein. In diesen Beispielen wird zudem eine körperbezogene relationale Differenz

(Kraft bzw. Stärke vs. Schönheit) zwischen Jungen und Mädchen interaktiv hervorgebracht.

Auf geschlechterdifferenzierende Adressierungen des pädagogischen Personals erfolgten häufig auch Neutralisierungspraktiken der Kinder, bspw. indem diese den Aufforderungen, die mit den Adressierungen einhergingen, in einer eigensinnigen Art und Weise nicht Folge leisteten. So rief ein Mädchen der pädagogischen Fachkraft zu, „dass auch sie stark sei“ oder zwei Mädchen liefen einem Ball hinterher, obwohl die Fachkraft sagte „Jungs, da liegt der Ball.“.

4.4 *Un/doing gender in den Praktiken der Kinder*

Nicht nur in den Praktiken der Fachkräfte werden Aktualisierungen oder Aussetzungen von Geschlechterunterscheidungen sichtbar, sondern auch in den Praktiken der Kinder. Im Forschungszeitraum der Untersuchung konnte zudem kein Kind beobachtet werden, dass selbst explizit nicht als Junge oder Mädchen wahrgenommen werden wollte.

Spiele mit Artefakten

Ein genereller Vergleich aller Kindergruppen in beiden Einrichtungen zeigt, dass Mädchen und Jungen die ganze Bandbreite vorhandener Spiele und Spielmaterialien und alle zur Verfügung stehenden Räume nutzten. Mit Ausnahme des Spielens einiger jüngerer Jungen mit imaginierten oder selbst zusammengebauten Waffen in der Einrichtung I gab es keine Spiele bzw. Spielmaterialien, mit denen ausschließlich Mädchen oder Jungen spielten.¹⁴ In den Beobachtungen zeigte sich, dass Mädchen wie Jungen neben Bastel-, Brett- und Rollenspielen sowie der Nutzung diverser Spielgeräte in den Bewegungsräumen und auf dem Außengelände ebenfalls mit Autos, Pferdefiguren, Bauklötzen, Barbies, Superheld*innen Figuren, Puppenwagen, Feen, Bastel- und Bauarbeiter-Materialien, etc. spielten.

Die Beobachtungen in beiden Einrichtungen zeigten allerdings, dass Mädchen bzw. Jungen mit bestimmten Spielen und Spielmaterialien tendenziell häufiger spielten (vgl. ebenfalls Rohrmann 2008; Vogt et al. 2015; Brandes et al. 2016). Mädchen spielten tendenziell häufiger mit Puppen und Barbies, Puppenwagen, Pferdefiguren und Schminkutensilien. Jungen spielten tendenziell häufiger mit Autos, Legobausteinen, Superhelden-Figuren oder Playmobil. Auch hier zeigt sich, ebenso wie bei den Bildmotiven die Vergeschlechtlichung von Natur und Kultur. Ferner variierten die Spielpraxen mit manchen Artefakten in beiden Einrichtungen in ihrer Intensität. So spielten Mädchen mit

¹⁴ In der Einrichtung zwei wurde das Spielen mit imaginierten Waffen bzw. mit Spielzeugwaffen nicht beobachtet.

diversen Spielzeugautos, aber im Vergleich zu den Jungen, war das Spiel in der Regel weniger zeitintensiv oder wurde eher unterbrochen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen.

Beim Spielen der Kinder (ko-)existierten diverse Praxen des *doing* und des *undoing gender* in unterschiedlichen Kindergruppen sowie zu unterschiedlichen Zeiten innerhalb derselben Kindergruppe. So konnte bspw. der Puppenwagen für die Kinder explizit weiblich konnotiert sein und somit zugleich in diesem Kontext und in dieser Situation ein *no go* für die Jungen. Allerdings konnte zu einem anderen Zeitpunkt oder in einer anderen Kindergruppe der Puppenwagen als ‚geschlechtsneutral‘ gelten, sodass Mädchen wie Jungen selbstverständlich mit dem Puppenwagen spielten. Gleiches galt auch für Barbiepuppen oder für andere Artefakte, die farblich und motivisch eindeutig geschlechtlich konnotiert waren. Dies zeigte sich etwa in einer Sequenz, in der ein dreijähriges Mädchen beim Freispiel auf dem Außengelände, mit einem lila Roller auf einen der beiden Forschenden zufuhr, auf die bunten Blumen zeigte, die auf der Lenkstange gemalt waren und sagte: „Der Roller ist für Mädchen.“. Kurze Zeit später allerdings beobachtete der Forschende, wie der Roller von einem Jungen zum Fahren genutzt wurde.

Die Beobachtungen zeigten zudem, dass Artefakte wie bspw. Barbiepuppen für Kinder nicht generell die gleiche geschlechtliche Konnotation haben müssen, wie das für Erwachsene gilt. So warfen zwei dreijährige Jungen eine Barbiepuppe in die Luft und erklärten in einem Ad-hoc-Gespräch auf eine Nachfrage des Forschenden, dass die Puppe Spider-Man sei, der gerade Menschen aus einem brennenden Haus rettet. Die weibliche Konnotation der Barbiepuppe, die diese für erwachsene Personen und temporär auch für Kinder hat, wird in dieser Situation in eigensinniger Weise von den Jungen neutralisiert bzw. vermännlicht (Spider-Man). Das Spielen der Jungen mit Superhelden-Figuren, so lässt sich interpretieren, steht in erster Linie für ‚Action‘ und Coolness, wobei sich die Jungen mittels der Spider-Man-Figur als ‚coole Menschenretter‘ hervorbringen, indem sie Superhelden imitieren. Aus der Perspektive einer Männlichkeitsforschung ist die Interpretation naheliegend, dass die Konnotationen eines Superhelden (Autonomie, Unverletzlichkeit, Stärke, Mut, Schläue, Witz und Körpereinsatz als mögliche Problemlösestrategie), die in diesem Alter der Jungen wahrscheinlich noch unbewusste Attraktivität der eigensinnigen Uminterpretation der Barbiepuppe für die Jungen ausmacht. Zudem spenden Superhelden-Figuren den Jungen offensichtlich Spaß im spielerischen Alltag. Der Akt, Menschen aus einem brennenden Haus zu retten, stellt den normativen Rahmen, wobei ebendiese normative Rahmung eine starke Relevanz für die Jungen hat. In einer Sequenz etwa trug ein dreijähriger Junge ein Batman-Motiv auf seinem T-Shirt und ein älteres Mädchen sagte zu dem Jungen, „Batman ist böse, er kämpft gegen Menschen“. Daraufhin wandte sich der Junge aufgebracht und mit Tränen in den Augen an einen der beiden Forschenden und meinte „Sie hat falsch gesagt. Batman ist gut und rettet doch

Menschen“. In anderen Ad-hoc-Gesprächen mit Jungen zeigte sich ebenfalls das normative Motiv, dass Superhelden Menschen vor dem ‚Bösen‘ retten. So nutzten einige der jüngeren Jungen teilweise imaginierte oder selbst gebaute Waffen, um in ihren gespielten Phantasiegeschichten andere Menschen zu retten oder auch ‚böse‘ Menschen zu erschießen. Mit dem in diesem Abschnitt dargestellten unterschiedlichem Spielverhalten, so lässt sich interpretieren, bringen sich die Kinder als Mädchen oder Jungen in Kindertageseinrichtungen hervor.

Bewegung und Bewegungsspiele

Jungen wie Mädchen bewegten sich auf vielfältige Art und Weise. Das spielerische Bewegen ließ sich insbesondere in den Bewegungsräumen und den Außengeländen beider Einrichtungen beobachten, da dort den Kindern mehr Raum und Bewegungsspielartefakte (Laufbahnen, Podeste in unterschiedlicher Höhe, Roller, Bälle, Klettergerüst, Schaukel, etc.) zur Verfügung standen und das pädagogische Personal die Kinder seltener in ihrem Bewegungsinteresse einschränkte. Aber auch in den und zwischen den Gruppenräumen ‚bewegten‘ sich die Kinder auf vielfältige Weise. Sie durchquerten mal mehr, mal weniger schnell die Gruppenräume, schlängelten sich als Schlange auf dem Boden herum, sprangen vom Fensterbrett auf Matratzen, hüpfen auf ihnen herum oder nutzten diese als Rutsche, ab und zu spielten sie auch Fangen oder rannten durch den Gruppenraum bzw. zwischen den Gruppenräumen hin und her. In beiden Einrichtungen ließen sich eine tendenziell höhere Bewegungsaktivität einiger der jüngeren Jungen beobachten, die sich insbesondere auf ‚rennen‘ und ‚wilde‘ Bewegungsaktivitäten bezogen. Aus diesem Grund wurden diese Jungen auch häufig explizit begrenzt. Die älteren Jungen scheinen die ‚raumbezogenen‘ Begrenzungen bzw. Normen und Regeln des pädagogischen Personals bereits verinnerlicht zu haben.

In beiden Einrichtungen waren grundsätzlich Jungen und Mädchen beim Fußball spielen zu beobachten. Aber wie bereits fürs Spielverhalten der Kinder ausgeführt, spielten Mädchen weniger intensiv als Jungen. In Einrichtung II gab es zudem auf dem Außengelände einen expliziten kleinen Platz zum Fußballspielen. In der Feldphase konnten hier ausnahmslos einige der älteren Jungen beim Fußballspielen beobachtet werden. Sie taten dies sehr ehrgeizig und sehr ernst. Zwei männliche pädagogische Fachkräfte spielten in der Regel mit und auch der Forschende nahm daran teil. In diesem spezifischen Kontext kam es auch zu den insgesamt selten zu beobachtenden Konflikten mit körperlicher Intensivität zwischen einigen der Jungen. In einem Ad-hoc-Gespräch mit einem der pädagogischen Fachkräfte, der am Fußballspiel beteiligt war, wurde von ihm formuliert, dass das Fußballspielen explizit genutzt wird, um insbesondere die älteren Jungen zu erreichen, um mit diesen Jungen im Zuge des Spiels zu bestimmten Themen zu arbeiten. Es ginge dann meist um Themen

wie „gewinnen müssen“ bzw. „nicht verlieren können“, „Spiel statt Kampf“, „Konkurrenz“, „Ausgrenzung von anderen ‚schwächeren‘ Jungen“, „Foulen“, „Streit“ sowie „Streitschlichtung“ oder auch um „Selbsteinschätzung“. Das intensive und ‚ernsthafte‘ Fußballspielen der älteren Jungen lässt sich als „Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb“ (Meuser 2008) interpretieren.

Rollenspiele

Im Rahmen des Feldaufenthaltes ließen sich in beiden Einrichtungen zahlreiche heteronormative Rollenspiele der Kinder beobachten. Insbesondere die älteren Mädchen entfalteten bzw. initiierten häufig diese Rollenspiele. In diesen übernahmen Mädchen wie Jungen in der Regel traditionelle Geschlechterrollen bzw. ‚imitierten‘ ggf. die Arbeitsteilung aus ihren Herkunftsfamilien. Das heißt, die Mädchen übernahmen die Rolle der Mutter und umsorgten bspw. die Kinder oder bereiteten das Essen zu, während Jungen die Rolle des außerhäusigen Vaters übernahmen, der mit dem Auto zur Arbeit fuhr und dementsprechend hinter dem Steuer ihres Autos saß. Allerdings waren auch Neutralisierungsakte beobachtbar, weil die Kinder situativ individuelle Spiel- und Freiräume aushandelten, bspw., wenn der ‚Papa‘ die ‚Mama‘ daran hindern wollte, mit ihm zusammen einzukaufen, weil die ‚Mama‘ auf die Kinder aufpassen sollte, die ‚Mama‘ sich dann aber durchsetzte und mit dem ‚Papa‘ zusammen die Wohnung verließ.

Mit den Rollenspielen, so lässt sich interpretieren, bringen sich die Kinder als Mädchen oder Jungen in Kindertageseinrichtungen hervor. Insbesondere in den heteronormativen Rollenspielen der Kinder wird zudem deutlich, dass die Differenzierung nach Geschlecht bereits für Kinder in diesem Alter der spezifischen Logik folgt, die auf die Herstellung von heterosexuellen Paaren zielt bzw. sich diese Logik in den Rollenspielen der Kinder widerspiegelt. Die Beobachtung bzw. Thematisierung von stereotypen Familienrollenspielen findet sich auch in anderen Untersuchungen (vgl. u.a. Kubandt 2016; Cremers et al. 2020). In beiden Einrichtungen konnten wir keine pädagogischen Interventionen des Personals in dem Sinne beobachten, das Rollenspiel der Kinder in neutralisierender Weise zu entstereotypisieren, wie dies bspw. die geschlechterreflexiven Teams in den Interviews der Untersuchung von Cremers et al.(2020) berichteten und als ihre pädagogische Aufgabe ansahen.

Soziale Bezüge: Gruppenbildung und Fürsorge

Die Kinder haben (nahezu) ausnahmslos mit allen Kindern in der Gruppe und auf dem Außengelände bzw. in Einrichtung II (teiloffene Gruppen) auch mit Kindern aus anderen Gruppen gespielt. Kinder spielten alleine, zu zweit, zu dritt und mit mehreren Kindern zusammen. Die Kleingruppenbildungen organisierten sich nach dem morgendlichen Ankommen und dem nachmittäg-

lichen Verbleib sowie nach Geschlecht, ‚Freundschaft‘, Muttersprache und Alter. So bildeten Kinder häufig eine Kleingruppe, wenn sie zwischen zwei und drei Jahren aus der Krippe in die altersübergreifende Gruppe kamen. Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für die Kleingruppenbildung stellen auch andere Untersuchungen heraus, jedoch wird die Differenzierung nach ‚Geschlecht‘ aus unserer Perspektive überbetont bzw., die oben beschriebenen weiteren Differenzierungen und hier insbesondere das Alter vernachlässigt (vgl. u.a. Herrmann und Rohrmann 2020; Rohrmann 2008, 2009). Zudem spielten – entgegen den Befunden oben genannter Untersuchungen – häufig Mädchen mit Jungen zusammen zu zweit oder in einer größeren Gruppe.

Auch jenseits der Gruppenbildungen zeigen sich zahlreiche soziale Bezugnahmen. Die Kinder (Jungen wie Mädchen) ließen sich in vielfältigen Situationen beobachten, in denen sie sich um andere Kinder kümmerten, wenn diese bspw. traurig waren, sich wehgetan hatten oder ihnen die Freundschaft eines anderen Kindes (wenn auch nur für einen kurzen Moment) entzogen wurde. Dieser Umgang der Kinder mit Fürsorge, Care und Aufräumen lässt sich als ein Erlernen der Normen und Werte in beiden beobachteten Einrichtungen interpretieren, der jenseits von geschlechtlichen Zuschreibungen als allgemeine Aufgabe adressiert wird (siehe hierzu auch weiter oben die Ausführungen zu Fürsorge-, Care- und Aufräumtätigkeiten).

5 Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass die heteronormative und geschlechterstereotype „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984) in Kindertageseinrichtungen weiterhin hervorgebracht wird. Humandifferenzierungen nach Geschlecht bilden sich erstens im (Vor-)Feld der Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Das gilt bspw. für das weiterhin relativ geringe Sozialprestige des Feldes und den schlechten Einkommensstatus sowie die geschlechtsbezogene Zusammensetzung der Fachkräfte in den Einrichtungen. Das gilt ebenfalls für die geschlechtlichen Differenzierungen, die etwa in Form der Vergabe von Namen sowie der Gestaltung von Frisuren und Kleidung in die Einrichtungen hineingetragen werden.

Zweitens praktizieren Fachkräfte Differenzierungen nach Geschlecht, was in der Regel zur Lösung von Organisationsproblemen diente oder als Bildungsaufgabe fungierte. Bemerkenswert ist daran, dass die Geschlechterdifferenzierungen in diesen Fällen nicht mit Ab- bzw. Aufwertungen einhergingen, also keine hierarchischen Geschlechterrelationen hervorbrachten oder reproduzierten. In den Situationen, in denen Praktiken der Geschlechterunterscheidung durch die Fachkräfte mit einer positiven Anerkennung, negativen Bewertung oder mit Ermahnungen einhergegangen sind, kam es nur in seltenen Fällen zu

Unterscheidungen, die in asymmetrischer Weise an die Geschlechterunterscheidung angebunden waren und diese verstärkten.

Drittens wurden Geschlechterdifferenzierungen durch die Kinder beobachtet. In Spielen und Gruppenbildungen zeigten sich Differenzierungen, die durch Geschlechterstereotype gekennzeichnet waren. Die Differenzierungen können unterschiedliche ‚Härtegrade‘ annehmen.

Allerdings konnten wir auch feststellen, dass die Mitgliedschaftskategorie Geschlecht durch die Fachkräfte im Verhältnis zu den vielfältigen Lern- und Bildungsvermittlungen eher selten aktiviert wurde. Sondern sie ruhte in der Regel. Ferner konnten wir eine Reihe von Praktiken des *undoing gender* in beiden Einrichtungen aufzeigen. So wurde die Neutralisierung von Geschlechterstereotypen ebenfalls von den Fachkräften als Bildungsaufgabe begriffen und auf geschlechterdifferenzierende Adressierungen des pädagogischen Personals erfolgten Neutralisierungspraktiken der Kinder. Bei den Mädchen und beim weiblichen Personal zeigte sich in Bezug auf den Kleidungsstil eine Reihe von Praktiken des *undoing gender*. Die stärkere geschlechtsbezogenstereotype Kleidungspraxis der Jungen und des männlichen Personals lässt sich dahingehend interpretieren, dass der Druck des sozialen Umfeldes einen nicht-geschlechtsadäquaten Kleidungsstil negativ zu bewerten, Jungen und Männer stärker (be-)trifft, als Mädchen und Frauen. Doch auch bei den Jungen waren etwa fürsorgliche Praktiken zu beobachten (und sie wurden in beiden Einrichtungen auch von den Jungen erwartet bzw. sie wurden dazu angehalten), wie sie zumindest in gängigen Beschreibungen der Geschlechterpraxis von Jungen nur selten thematisiert werden.

Insgesamt betrachtet, fand das Projekt eine anhaltende, zugleich jedoch brüchige Relevanz von Geschlechterdifferenzierungen in Kindertageseinrichtungen sowie Hinweise für Transformationen dieser Differenzierungen und darauf bezogener Neutralisierungspraktiken. Zukünftige Forschung sollte diese Befunde in weiteren Institutionen überprüfen. Des Weiteren scheint uns ein Diskurs darüber notwendig, wann welche Praktiken als eine Form der Geschlechterdifferenzierung zu sehen sind und wessen Perspektive dabei berücksichtigt wird. Die Sicht der beteiligten Akteur*innen sollte berücksichtigt werden, um zu verhindern, dass Logik und Sinn der sozialen Praxis aufgrund von Annahmen der Forschung der Praxis nicht angemessen erfasst werden kann.

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.

- Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Mohn, Bina (2016): *Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelles Lernen beobachten und entdecken*. Berlin: Dohrmann.
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (1998): Einleitung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Opladen: Budrich, S. 7–18.
- Brandes, Holger/Andrä, Markus/Röseler, Wenke/Schneider-Andrich, Petra (2016): *Macht das Geschlecht einen Unterschied. Ergebnisse aus der Tandem-Studie zu professionellen Erziehungsverhalten von Männern und Frauen*. Opladen: Budrich.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Bronner, Kerstin/Behnisch, Michael (2007): *Mädchen- und Jungenarbeit in den Erziehungshilfen*. Weinheim: Juventa.
- Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher e.V. (Böfae) (Hrsg.) (2012): *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher*. www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf (Zugriff: 01.09.2021).
- Cremers, Michale/Stützel, Kevin/Klingel, Maria (2020): *Umgang mit Heterogenität. Geschlechtsbezogene Zusammenarbeit in Kindertagesstätten*. Opladen: Budrich.
- Dipellhofer-Stiem, Barbara (2012): *Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld*. In: Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Siegle, Ludwig (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz, S. 129–161.
- Geiger, Kristina (2019): *Da ist mehr möglich! Bundesweite Befragung von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung zur Personalentwicklung (AT). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF Studien, Band 32*. München.
- Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation: Weiblich – männlich?* Opladen.
- Herrmann, Teresa/Rohrmann, Tim (2020): *Geschlechterbezogene Interaktionen in kindlichen Peergruppen. Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 6 (2), S. 33–44: https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven%202020_Jahrgang_6_2.pdf (Zugriff: 01.09. 2021).
- Hirschauer, Stefan (2001): *Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung*. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie. Sonderheft 41 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, S. 208–235.
- Hirschauer, Stefan (2014): *Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43 (3), S. 170–191.
- Hirschauer, Stefan (2017): *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück.
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (1997) (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hirschauer, Stefan/Knapp, Gudrun-Axeli. (2006): *Wozu Geschlechterforschung? Ein Dialog über Politik und den Willen zum Wissen*. In: Aulenbacher, Birgitte/Bereswill, Mechthild/Löw, Martina/Meuser, Michael/Mordt, Gabriele/Schäfer, Reinhild/Scholz, Sylka (Hrsg.): *FrauenMännerGeschlechterforschung. State of Art*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 22–63.

- Hirschauer, Stefan/Boll, Tobias (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück, S. 7–26.
- Honig, Michael-Sebastian (2012): Frühpädagogische Einrichtungen. In: In: Fried, Lilian/Doppelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig: Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, S. 91–128.
- Jugend- und Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14. 05. 2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06. 2004). Gütersloh.
- Kalthoff, Herbert (2017): Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Humanevaluation der Schule. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück, S. 259 - 284.
- Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Opladen: Budrich.
- Laqueur, Thomas Walter (1992): Auf den Leib geschrieben. Zur Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud, Frankfurt: Campus.
- Meuser, Michael (2008): Ernste Spiele: Zur Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb der Männer. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt: Campus.
- Nübling, Damaris (2017): Personennamen und Geschlechter/un/ordnung. Onymisches doing und undoing gender. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück, S. 307–335.
- Pasternack, Peer (2015) (Hrsg.): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Halle-Wittenberge.
- Peukert, Detlev J.K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932. Köln: Bund.
- Reyer, Jürgen/Franke-Meyer, Diana (2021): Die Kindergärtnerin. Zur Geschichte der Semi-Professionalisierung. Weinheim: Juventa.
- Scholz, Sylka/Heilmann, Andreas (Hrsg.) (2019): Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften. München: oekom.
- Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (2021): Jungen*. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer.
- Vogt, Franziska/Nentwich, Julia/Tennhof, Wiebke (2015): Doing und Undoing Gender in Kinderkrippen: Eine Videostudie zu den Interaktionen von Kinderbetreuenden mit Kindern. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37 (2), S. 227–247.
- Wippermann, Carsten (2018): Kitas im Aufbruch – Männer in Kitas. www.deltasozialforschung.de/news/kitas-im-aufbruch-maenner-in-kitas.html (Zugriff: 01.09.2021)

„Ich geb nem Jungen nen Check und keine Umarmung“ – Zwischen Transformation und Tradierung von Männlichkeiten in der Schule

Anette Dietrich und Jürgen Budde

1 Einleitung

Ein Politik-Grundkurs der Klassenstufe 11 diskutiert eine geschlechterstereotype Werbung und kurze Interviews zum Thema Frauenwahlrecht aus den 1950er Jahren und spricht darüber, ob in Deutschland mittlerweile Geschlechtergerechtigkeit erreicht ist. Danach entwickelt sich eine Debatte, in der insbesondere mehrere Jungen im Kurs über erreichte Geschlechtergerechtigkeit und verbliebene Ungleichheit wie den *gender pay gap* oder Geschlechterstereotype und vergeschlechtliche Erwartungen diskutieren. Im Laufe der Diskussion meint ein Schüler:

„Und die Gesellschaft ist noch weiter im Wandel, aber wir sind noch lange nicht an ner wirklichen Equality oder wie sich das nennt. Also (...) also ich kenn das so, ich geb 'nem Jungen 'nen Check und keine Umarmung, wenn man draußen ist und sich trifft. Das ist so....weiß nicht. Also, wenn das nicht mehr ist, dann wäre man schon mal näher dran“ (Fp4-S2-K4-P7).

Der Schüler macht in dem Ausschnitt in kritischer Absicht die Ungleichheit der Geschlechter daran fest, dass die Körperpraktiken von Mädchen und Jungen nach wie vor unterschiedlich seien. Jungen umarmen sich nicht, sondern begrüßen sich mit eher kumpelhaften, wenig körperlichen Begrüßungsritualen. Diese Aussage ist anschlussfähig an vorliegende Studien im Kontext der Jungen-, Männer- und Geschlechterforschung, die tabuisierte Körperlichkeit und Zärtlichkeit unter Jungen und Männern (vor allem in protestantischen Kulturen) mit Rückgriff auf Bourdieu (Bourdieu 2005) als Teil eines vergeschlechtlichten Habitus analysieren. Der Schüler beschreibt vergeschlechtlichte Differenzen in seinem eigenen sozialen Umfeld, seine Aussage deutet zugleich auf seine eigene geschlechter- und männlichkeitskritische Positionierung hin. Zudem zeugen die Inhalte der Debatte (z.B.

verschiedene Rechenmodelle des *gender pay gap*) zugleich von einem hohen Diskurswissen der Schüler*innen.

Lassen sich anhand solcher Szenen im Unterrichtsgeschehen Transformationen von Männlichkeit, Junge-Sein bzw. Geschlecht ausmachen? Wann und wie wird Geschlecht in der Schule von Lehrer*innen und Schüler*innen relevant gemacht? Welche Konstruktionen von Männlichkeit und Junge-Sein finden sich in der Schule? Das ethnographische Forschungsprojekt „Jungen und Bildung in der Schule“ hat das Anliegen, die Frage nach dem Beharren und der Transformation von Geschlecht zu diskutieren. Bevor das Forschungsprojekt und die Ergebnisse vorgestellt werden, erfolgt zunächst ein kurzer Einblick in den Forschungsstand.

2 Forschung zu Geschlecht und Schule

Mitte der 1970er Jahre begann die feministische Schulforschung, die Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen in der Schule zu untersuchen und machte auf eine Benachteiligung von Mädchen in der Schule aufmerksam. Seit den 1990er Jahren fragen diverse ethnographische Studien im deutschsprachigen Raum nach unterschiedlichen Aspekten der Bedeutung von Geschlecht bzw. der Geschlechterunterscheidung in der Schule (Krappmann und Oswald 1995; Breidenstein und Kelle 1998; Faulstich-Wieland et al. 2004; Budde et al. 2008). Die unterschiedlichen Studien zeichnen nach, wie Lehrkräfte, Schüler*innen sowie die Schule als Institution und Organisation Geschlecht und damit verbundene Differenzierungen und Hierarchisierungen herstellen und prozessieren (vgl. Budde und Dietrich 2021).

Die Schule als ‚zweite Sozialisationsinstanz‘ wurde als einer der wichtigsten Orte der Herstellung und Einübung von Geschlecht und Begehren herausgearbeitet (Tervooren 2006), an dem sich diesbezügliche Normen vermitteln. Danach erweisen sich nur bestimmte Inszenierungen von Geschlecht im „diskursive[n] Ringen um Bedeutung“ (Kleiner 2015: 45) als legitim. Goffman weist in seiner Auseinandersetzung mit dem *Arrangement between the Sexes* auf „institutionalisierte Genderismen“ (Goffman 1999: 114) hin, die geschlechterstereotypisches Verhalten nahelegen. Darüber hinaus kann Schule

„als Ort der machtvollen Wiederholung und Herstellung von Normalitätskonstruktion beschrieben werden. Schule und Unterricht [...] sind maßgeblich an der Herstellung soziale[r] Normen (zum Beispiel) bezogen auf Geschlecht, Sexualität, soziale Klasse, nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeit sowie Gesundheit und Leistungsfähigkeit beteiligt“ (Mecheril und Shure 2015: 109).

Jungen gerieten insbesondere im Zuge der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (u.a. Baumert 2001) in den Fokus medialer Aufmerksamkeit und erziehungswissenschaftlicher Debatten. Durchschnittlich schlechtere Leistungen der Jungen wurden mit ihrem Geschlecht erklärt, dabei wurden insbesondere in den Medien, aber auch in wissenschaftlichen Studien stereotype und pauschalisierende Annahmen über Jungen und Mädchen reproduziert. Die verallgemeinernde These über ‚Jungen als Bildungsverlierer‘ wurde jedoch in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung problematisiert (Budde 2009; Rieske 2011; Fegter 2012) und Studien zeigten, dass die schlechteren Leistungen nicht primär von der Geschlechtszugehörigkeit abhängen, sondern insbesondere von Faktoren wie sozialer Hintergrund und Migrationsgeschichte beeinflusst werden (Hormel 2012). Darüber hinaus wurde mittlerweile weiter ausdifferenziert, dass Jungen vor allem in sprachlichen Domänen schlechter abschneiden (Michalek et al. 2014). Dennoch werden die im Diskurs um Jungen als Bildungsverlierer popularisierten Bilder von Jungen immer wieder aufgerufen und reaktiviert, sie erweisen sich so als langlebig und wirkmächtig. Einige Texte rückten in der Auseinandersetzung um Jungen in der Schule Männlichkeitsanforderungen in den Blick, die schulischen Anforderungen entgegenstehen, so z.B. ein Souveränitätsgebot für Jungen oder der Druck, cool und witzig vor den Peers zu sein (vgl. Debus und Stuve 2012). Insofern wurde in der Debatte um Jungen in der Schule immer wieder das Passungsverhältnis von schulischen Anforderungen und Männlichkeitsanforderungen befragt (Debus und Stuve 2012, Budde 2015).¹

Bisherige Forschungsarbeiten haben eine Bandbreite an Perspektiven auf Jungen in der Schule eröffnet. Beispielhaft seien hier etwa Themen wie Jungen und Gewalt, Konkurrenz, Wettbewerb und Solidarität unter Jungen (Meuser 2002), die Herstellung von hegemonialer Männlichkeit und die damit einhergehende Abwertung und Ausgrenzung von Mädchen und bestimmten Jungen, das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen, d.h. die interaktive Herstellung aber auch Überschreitung der Geschlechtergrenze (Thorne 1994), die Herstellung von Geschlechterterritorien (Kelle 1999) oder die Bedeutung von Sport und körperlicher Dominanz für die Herstellung hegemonialer Männlichkeit (Michalek et al. 2012; Gramespacher 2008) genannt. Es wurde zu Jungen in privilegierter Lage im Gymnasium (Budde 2005), zu marginalisierten migrantischen Jungen und ihren Ausgrenzungs- und Rassismuserfahrungen (Spindler 2006, Weber 2009, Thielen 2010; Scheibelhofer 2018b) sowie Jungen in der Hauptschule (Wellgraf 2014, 2021) geforscht. Junge-Sein in der Schule wurde auch im Zusammenhang mit Heteronormativität und Homophobie (Kleiner 2015; Scheibelhofer 2018a), sowie der Überschreitung von Geschlechtergrenzen (Tervooren 2006) und der Differenzierung von

¹ Zur Konstruktion vermeintlicher schulischer Passungsfähigkeit von Mädchen vgl. Aktan et al. 2015.

LGBTIQ-Jugendlichen (Kleiner 2015) analysiert. Mittlerweile ist zunehmend die Heterogenität von Jungen in den Blick geraten. Darüber hinaus wurde auf (in der bisherigen Forschung unsichtbare) Care-Praktiken von Jungen verwiesen (Luttrell 2012). Diese Sichtbarmachung ‚untypischer‘ Praktiken von Jungen und Männern trägt zu einer Diskussion über die Transformation von *young masculinities* (vgl. Frosh et al. 2002) als vergeschlechtlichter Subjektposition bei. Inspiriert von Studien aus dem englischsprachigen Kontext, nach denen Männlichkeit sich nicht mehr notwendigerweise über die Abwertung von Frauen und Homosexualität herstelle, wird u.a. von *inclusive* oder *caring masculinities* gesprochen (Anderson 2011; Scholz und Heilmann 2019; Rieske und Budde 2019) und danach gefragt, ob sich neben hegemonialer, komplizierter, marginalisierter und untergeordneter Männlichkeit ein neues Orientierungsmuster in Form einer *caring masculinity* herausbildet. Entsprechend wird diskutiert, inwiefern sich Hinweise für Transformationen oder Tradierungen von Geschlechter- bzw. Männlichkeitskonstruktionen zeigen bzw. inwiefern die Bedeutung der Kategorie Geschlecht angesichts gesellschaftlicher Individualisierungstendenzen allgemein eher abnimmt (Budde et al. 2014).

3 Design der Studie Jungen und Bildung in der Schule

3.1 Methodologische Perspektiven

Vor dem Hintergrund dieser Debatten analysiert die ethnographische Studie „Jungen und Bildung in der Schule“ Praktiken des *doing gender* in der Schule. Gefragt wird, inwiefern in Schule Geschlecht von Lehrer*innen und Schüler*innen relevant gemacht wird und welche Konstruktionsprozesse von Männlichkeit sich in Praktiken von und mit Jungen zeigen. Weiter wird analysiert, welche Konstruktionen von Junge-Sein (und Mädchen-Sein) sich dokumentieren und inwiefern sich im empirischen Material Hinweise für Transformationen oder Beharrungen von Geschlechterkonstruktionen zeigen.

Ausgewählt für die ethnographischen Beobachtungen wurden zwei Grundschulen und zwei weiterführende Schulen. Durch die Beobachtung verschiedener Klassenstufen wurde ein Längsschnitt simuliert, der Jungen (und Mädchen) in verschiedenen Altersgruppen in den Blick nimmt. Drei der beforschten Schulen befinden sich in einer Großstadt, eine Schule liegt im ländlichen Raum. Ethnographisch beobachtet (Breidenstein et al. 2013) wurden insgesamt sechs Klassen. Bei den Grundschulen handelte es sich erstens um eine jahrgangsübergreifende 1./2. Klasse und eine 4. Klasse einer

Schule in marginalisierter Lage.² Zweitens wurde in einer eher bildungsbürgerlich geprägten Schule eine 2. Klasse teilnehmend beobachtet. In den beiden Gymnasien wurden jeweils eine 8. Klasse, in einem Gymnasium zusätzlich eine 11. Klasse teilnehmend beobachtet. Die Beobachtungen fanden überwiegend im Unterricht, aber auch auf dem Schulhof statt. Darüber hinaus wurden dort, wo möglich, auch kurze Gespräche mit Lehrkräften und Schüler*innen geführt, um Nachfragen zu bestimmten Situationen oder Themen stellen zu können. Die im Sinne einer fokussierten Ethnographie (Knoblauch 2001) durchgeführten Feldaufenthalte dauerten jeweils etwa zwei Wochen. Neben den verschiedenen Klassenstufen stellen marginalisierte Schule und bildungsbürgerliche Grundschule bzw. Gymnasium sowie Stadt und Land weitere Kontrastierungen dar. Die Auswertung der Protokolle und Gespräche erfolgte kodierend in Anlehnung an die Grounded Theory Method (Glaser und Strauss 2008).

Zwar liegt der Fokus des Forschungsprojekts auf Jungen, aber da Geschlecht als eine relationale Kategorie in einem als dichotom konstruierten Geschlechterverhältnis begriffen wird, wurden Interaktionen zwischen allen schulischen Akteur*innen beobachtet. Dabei liegt der Fokus auf der Herstellung von (nicht nur) geschlechtsbezogenen Differenzen. Das Projekt nimmt eine intersektionale Perspektive ein, nach der Geschlecht im Kontext weiterer sozialer Kategorien analysiert wird und somit als interdependente Kategorie (Walgenbach 2007) begriffen wird. Intersektionalität kann als ‚sensitizing concept‘ verstanden werden (Knapp 2005), das dazu beiträgt, den Blick für die Heterogenität von Jungen zu schärfen (Budde 2021). Differenzen und Ungleichheiten werden nicht als gegeben vorausgesetzt, sondern als im schulischen Kontext von den Akteur*innen und der Institution hergestellt verstanden.

3.2 Theoretische Rahmung

Das Projekt geht im Anschluss an die Arbeiten von Raewyn Connell vom machttheoretischen Konzept der hegemonialen Männlichkeit (Connell 1999) aus, dass sich in der Jungen- und Männlichkeitsforschung weitgehend durchgesetzt hat. Danach wird hegemoniale Männlichkeit definiert als doppelte Relation: Zum einen durch eine Überlegenheit gegenüber Frauen, zum anderen über eine hierarchische Binnenrelation unter Männern (ebd.). Das Konzept trägt dazu bei, Handlungsmuster von und Dynamiken zwischen Jungen zu verstehen. Hegemoniale Männlichkeit wirkt als generatives Prinzip für Jungen (vgl. Stuve 2016). Die Subjektposition Junge, so der Ausgangspunkt, wird in sozialen Praktiken situiert hergestellt (Michalek et al. 2014).

² Ausführlich zu einer Debatte über sog. ‚Brennpunktschulen‘, der Herstellung sozialer Ungleichheit und der Problematik der Begriffe siehe Fölker et al. 2015

Connells Konzept der hegemonialen Männlichkeit ist neben dem theoretischen Entwurf des männlichen Habitus von Pierre Bourdieu trotz aller Kritik zentral für die Männlichkeitsforschung. Kritisiert wird an dem Konzept u.a. die Unschärfe des Begriffs der hegemonialen Männlichkeit und das unklare Verhältnis der unterschiedlichen Männlichkeiten zueinander (vgl. Scholz 2019: 423ff) sowie eine einseitige Akzentuierung der Tradierung bestehender Geschlechterverhältnisse (vgl. Rieske und Budde in diesem Band). Auch die Übertragung des Konzepts auf Jungen in der Jungenforschung wird problematisiert – zum einen, weil Jungen damit zu ‚kleinen Männern‘ gemacht werden und die generationale Ordnung damit keine Berücksichtigung findet (s. Rieske und Budde in diesem Band); zum anderen, weil nicht alle Praktiken von Jungen Männlichkeit herstellen (vgl. Budde und Rieske 2019). Daher wurden Begriffe, wie z.B. „*young masculinities*“ in die Forschung über Jungen und männliche Jugendliche eingebracht (Frosh et al. 2002).

Eingenommen wird eine subjektivierungstheoretisch informierte Perspektive, um bestehende Dichotomien wie Macht und Freiheit, Struktur und Handlung, Autonomie und Heteronomie sowie Individuum und Gesellschaft zu verflüssigen (vgl. Ricken 2019). Ausgangspunkt vieler Forschungen zu Jungen waren bisher Connell wie auch Bourdieu – beide richteten ihren Blick auf die Reproduktion tradierter Männlichkeit, neue Möglichkeiten der Artikulation, Ausweitung und Transformation von Männlichkeit gerieten daher schwerlich in den Blick. Hier bietet sich eine subjektivierungstheoretische Perspektive an (Fritzsche 2012; Rose 2012; Rieske 2021), mit der ethnografisch beobachtete Praxis daraufhin befragt werden kann, in welcher Weise sich die Gleichzeitigkeit der Unterwerfung und Hervorbringung des Subjekts „als einem fortdauernden und performativen Konstitutionsgeschehen“ (Jergus 2012: 29) wie auch die Handlungsfähigkeit und Eigensinnigkeit des Subjekts vollzieht (vgl. ausführlicher siehe Rieske und Budde in diesem Band). Interaktionen und Praktiken kann verstanden werden als Adressierungsgeschehen, innerhalb dessen Subjekte ‚als Jemand‘ adressiert und in diesem Sinne subjektiviert werden (Rose und Ricken 2018).

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Forschungsprojekts dargestellt. Zunächst werden anhand von unterschiedlichen, empirisch geronnenen zentralen Phänomenen pädagogische und institutionelle Praktiken *mit Jungen* in den Blick genommen (Kap. 4), im Anschluss daran werden Peer Praktiken *von Jungen* fokussiert (Kap.5). Den Abschluss bildet eine Beobachtung, in der Peer- und pädagogische Praktiken miteinander verschränkt sind (Kap. 6).

4 Geschlecht in pädagogischen Praktiken mit Jungen

Schulen sind in ihren institutionalisierten Arrangements von einer Logik der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität geprägt. Sie sind jedoch zunehmend herausgefordert, so zeigte es sich in drei der vier untersuchten Schulen, sich mit Transformationen von Geschlecht und mit Themen wie Trans-, Intergeschlechtlichkeit und Queerness auseinanderzusetzen.³ Weiter dokumentiert sich, dass Geschlecht von Lehrer*innen in Interaktionen im Unterrichtsgeschehen eher selten explizit relevant gemacht wird. Dennoch erweist sich Geschlecht als wirkmächtige Kategorie in den *pädagogischen Praktiken mit Jungen*.

4.1 „Das Männlich-Sein ist ja schon ne Bürde“ – Junge-Sein zwischen Benachteiligung und Problematisierung durch Lehrer*innen

Bei den meisten Lehrer*innen wird deutlich, dass sie bereits mit Geschlechterdiskursen über Jungen und Mädchen in der Schule in Berührung gekommen sind und Wissen um Geschlechterdifferenzen verbreitet ist. Dabei treten unterschiedliche Wissensbestände zu Tage.

Während sich einige Lehrkräfte für die Stärkung von Mädchen in der Schule engagieren (z.B. sie zur Mitarbeit im Unterricht ermutigen, ihr Selbstvertrauen stärken wollen), bemühen sich andere, Jungen durch spezifische Angebote für Schule zu interessieren (z.B. Handy-Filme drehen im Kunstunterricht, Romane mit männlichem Protagonisten lesen etc.). Die Ansicht, dass „Schule nicht für Jungen gemacht ist“, wie eine Lehrerin in einem Gespräch meint, spiegelt sich in solchen in Bemühungen um ‚jungengerechte‘ Adressierung wieder.⁴ Mit Blick auf die ‚Probleme‘ von Jungen in der Schule werden verschiedene Aspekte genannt, etwa der fehlende ‚Jungenbezug‘ bzw. die fehlende Differenzierung des Unterrichtsstoffes sowie eine vermeintliche implizite Privilegierung von Mädchen (z.B. über weibliche Heldinnen oder durch vermeintlich weibliche Eigenschaften wie Fleiß, Konzentration etc.). Dabei werden immer wieder auch stereotype Bilder von Jungen und Mädchen aufgerufen. Diese zeigen sich auch in der Kommentierung von Äußerlich-

³ So wurden z.B. mindestens drei der vier beobachteten Schulen von geouteten trans Kindern und Jugendlichen besucht. Eines der beobachteten Gymnasien verfügte über eine Queer-AG und zwei LGBTIQ-Beauftragte.

⁴ Auch von vielen Jungen in allen Klassenstufen wird eine Benachteiligung von Jungen thematisiert. Die einzige Ausnahme bildet die untersuchte marginalisierte Grundschule. Begründungen dafür sind insbesondere unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe im Sportunterricht, wahrgenommene Unterschiede in der Bewertung der schulischen Leistung oder in der Disziplinierungspraxis.

keiten (z.B. das Lob der Frisur oder des Kleides eines Mädchens in der Grundschule) oder der Wertschätzung oder nicht-Wertschätzung bestimmter Tätigkeiten, so z.B. die negative Kommentierung eines Schülers aus benachteiligter sozioökonomischer Lage, der von seiner Freizeitbeschäftigung „Computerspiele spielen“ berichtet, demgegenüber ein unterstützendes Lob für die Schülerin bürgerlicher Herkunft, die von einem Ausflug erzählt. Manche Lehrer*innen bemühen sich jedoch auch um entstereotypisierende Gegenbeispiele, so klagt eine Lehrerin über die Herausforderung, Jungen zum Lesen zu motivieren, wehrt sich aber zugleich gegen vereindeutigende Zuschreibungen und berichtet von der besonders schönen Handschrift einzelner Jungen. Die Orientierung auf Probleme von Jungen in der Schule changiert zwischen dem Konstatieren einer Benachteiligung von Jungen, dem Beklagen einer Nichtbeachtung ihrer besonderer Bedarfe bis hin zur These fehlender Vorbilder in der Schule aufgrund einer vermeintlichen Feminisierung. In der Summe dokumentiert sich durchaus eine Relevantsetzung der vermeintlichen Bedarfe von Jungen bis hin zu einer ‚jungenparteilichen Haltung‘.

Gleichzeitig findet sich auf der Basis von Geschlechterdifferenzen eine Problematisierung von negativen typischen ‚Jungeneigenschaften‘, wie etwa Desinteresse am Lesen oder ungünstige Arbeitshaltung. Zwei Grundschullehrer*innen etwa unterhalten sich über die Jungen in der marginalisierten Schule. Eine Lehrerin beschreibt im folgenden Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll deren Auftreten:

„Wir sind die Kings – aber im Endeffekt brechen die ganz oft zusammen“. Es fehle den Jungen an Selbstbewusstsein, sie müssten lernen, sich wertzuschätzen. „Das Männlich-Sein ist ja schon ne Bürde, sag ich jetzt Mal.“ (Fb1-S1-K1-P0)

In dem Gespräch entwirft die Lehrkraft auf Basis ihrer Beobachtungen eine Theorie über Jungen, in der sie diesen eine übertriebene Selbstdarstellung als mächtig („Kings“) unterstellt, die im Widerspruch zu innerer Schwäche („brechen die ganz oft zusammen“) stehe. Ähnliche Theorien lassen sich in der Literatur über die Sozialisation von Jungen finden (Böhnisch 2004), bei der Erklärung des Verhaltens von Jungen, implizit formulieren sie damit eine Kritik an bestimmten Ausprägungen von Männlichkeit.

Wie andere Studien bereits aufgezeigt haben, beinhaltet die Kritik an bestimmten Formen des Junge-Seins als vergeschlechtlichte Subjektposition in den beobachteten Schulen oftmals problematische Ethnisierungen, Abwertungen und Pathologisierungen. Studien, etwa von Stefan Wellgraf (2010) oder Martina Weber (2003) haben aufgezeigt, dass neben strukturellen Benachteiligungen und Ausschlüssen deprivilegierte bzw. migrantische Schüler*innen von Demütigungen und rassifizierten Zuschreibungen im schulischen Kontext betroffen sind. Sie haben Deutungsmuster herausgearbeitet, die sich auch in den hier untersuchten Schulen nachweisen lassen. So findet sich insbesondere in beiden Grundschulen immer wieder das Bild des

migrantischen „Paschas“. Das problematisierende Sprechen über Jungen beinhaltet vergeschlechtlichte Zuschreibungen und eine kulturalisierende Männlichkeitskritik.

4.2 Geschlecht als Ordnungskategorie

Insbesondere in der Grundschule erweist sich Geschlecht als zentrale Ordnungskategorie, die sich beispielsweise in der Sitzordnung, bei Meldekettchen, bei der Mannschaftswahl im Sportunterricht oder in der Ämtervergabe z.B. als Klassensprecher*innen zeigt. Mädchen und Jungen sollen sich „immer abwechselnd“ aufrufen oder Ämter werden quotiert zwischen Mädchen und Jungen aufgeteilt. Diese Geschlechterdifferenzen herstellende Maßnahmen wurzeln in dem Versuch, handlungspraktische Probleme, die sich insbesondere aus der Eigentümlichkeit der Sozialform des schulischen Unterrichts ergeben, möglichst reibungsarm zu organisieren. Mannschaften oder Klassensprecher*innen müssen gewählt oder das Rede-recht verteilt werden, wobei die Idee der Gleichbehandlung und pädagogische Erwägungen gleichermaßen zum Tragen kommen. Die Einteilung in Mädchen und Jungen erscheint den Lehrkräften aufgrund des binären Charakters von Geschlecht und seiner vermeintlichen Natürlichkeit als eine organisational besonders geeignete Kategorie, die vermeintlich nicht mit Hierarchie und Dominanz zusammenhängt. Würde nicht auf Geschlecht zurückgriffen, müssten andere Verteilungskriterien herangezogen werden, die andere Probleme mit sich bringen: den Zufall, die Häufigkeitsungerechtigkeit, die kriterienlose Verantwortungsabgabe an die Schüler*innen, die Beliebtheitskonkurrenz, die Lehrer*innensteuerung usw. Diese Praxis richtet sich an einer Logik der Zweigeschlechtlichkeit aus und reproduziert sie auf diese Weise. Sie ist aber zugleich Ausdruck einer Quotierung im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit, die versucht, Redeanteile in der Klasse zumindest in Bezug auf Geschlecht ‚gerecht‘ (im Sinne von gleich) zu verteilen. Diese vergeschlechtlichten Adressierungen homogenisieren zwar Jungen und Mädchen und schreiben Zweigeschlechtlichkeit fest, sie stellen aber nicht automatisch eine Hierarchie zwischen den Geschlechtern her und sind von einem Anspruch auf Geschlechtergerechtigkeit mitgeprägt (vgl. Cremers und Krabel in diesem Band). Diese Adressierungen schließen jedoch Kinder aus, die sich binärer Zweigeschlechtlichkeit nicht zuordnen wollen oder können. Darüber hinaus können zugleich andere Hierarchisierungen wirkmächtig werden, z.B. indem bei Anrufungsketten nur bestimmte Jungen und bestimmte Mädchen nach dem Prinzip der Beliebtheit aufgerufen werden und andere, bspw. stillere oder ‚uncoolere‘ Kinder nicht.

Die Bedeutung von Geschlecht als Ordnungskategorie nimmt im Unterrichtsgeschehen in den höheren Klassenstufen sukzessive ab, wie sich im Ma-

terial abzeichnet. Erziehungspraktiken werden durch Bildungspraktiken ersetzt. In der 11. Klasse spielt Geschlecht als organisationale Rahmung des Unterrichts kaum noch eine Rolle. Hier zeigt sich vielmehr eine diskursive Auseinandersetzung mit Geschlecht z.B. bei der Interpretation eines Theaterstücks oder bei der Debatte um Geschlechtergerechtigkeit im Politikunterricht. Geschlecht ist hier ein Thema des Unterrichts und Gegenstand von Bildungsprozessen und nicht mehr der Regulation institutioneller Abläufe oder erzieherischer Maßnahmen.

4.3 Vergeschlechtlichende Kommunikationsformen

Öffentliche Kommunikation ist ein besonderes Kennzeichen schulischen Unterrichts. Während sich Unterrichtskommunikation allgemein auf die fachlichen Gegenstände und deren Vermittlung sowie der Herstellung pädagogischer Beziehungen bezieht, zeigen sich implizit geschlechterdifferente Kommunikationsmuster. So werden in allen Klassenstufen häufiger ‚öffentliche‘ und damit ‚distanziertere‘ Gespräche vor der gesamten Klasse mit Jungen geführt, die mehr öffentliche Sichtbarkeit und Aufmerksamkeit schaffen. Mit Mädchen werden von den Lehrer*innen überwiegend leise Zweiergespräche geführt, die eine intensivere Form der emotionalen Zuwendung herstellen. Gerade in der Grundschule finden sich in den Adressierungen unterschiedliche ‚Grade‘ der Emotionalisierung. In einer 2. Klasse werden viele Kinder häufig mit Kosenamen (z.B. „Schnubbi“, „mein/e Liebe/r“) angesprochen, ausschließlich Mädchen allerdings mit Verniedlichungsformen ihrer Namen. Bei der Adressierung von Jungen wird häufiger ein neckenden und/oder herausfordernden Ton verwendet. Diese differenten Kommunikationsmuster vollziehen sich vor dem Hintergrund einer grundschultypischen emotional-zugewandten Kommunikation mit den Schüler*innen zum Aufbau einer pädagogischen Beziehung.

In der Sekundarstufe I werden diese Kommunikationsmuster dann durch einerseits sachbezogenere und andererseits humorvoll-ironische Adressierungen ersetzt und emotionalisierende Muster fallen tendenziell weg.⁵ Vor allem in der Oberstufe gewinnt Ironie als ein Element von Humor als Kommunikationsstil an Bedeutung. In dieser Altersstufe stellen Ironie und Humor eine häufig gewählte Möglichkeit dar, mit den Schüler*innen in Kontakt zu treten und eine pädagogische Beziehung aufzubauen. Humor und Ironie können insofern auch als Beziehungsangebote und ein Versuch der

⁵ In der großstädtischen Schule geht diese Transformation schneller vonstatten, während die Schüler*innen der 8. Klasse einer ländlichen Schule noch ‚kindlicher‘ angesprochen werden. Letztere werden auch weniger zu selbstständigem Arbeiten animiert

Nivellierung der generationalen Differenz betrachtet werden.⁶ Humor kann Anchlüsse an die Jugendlichen herstellen, Gespräche ermöglichen, Spannungen entschärfen und „Mitspielfähigkeit“ (Schulz 2021: 1217) erzeugen – Ironie trägt zu einem positiven Unterrichtsklima bei.

Ironie kann jedoch auch Hierarchie und Distanz schaffen. Lehrer*innen können mit Ironie eine übergeordnete Position ausdrücken oder wahren, ohne sich offensichtlich autoritärer Kommunikationsstrukturen zu bedienen. Ironie erweist sich zudem als vergeschlechtlicht. In den Beobachtungsprotokollen zeigt sich, dass nicht nur Jungen häufiger Ironie als Kommunikationsmittel wählen, sondern dass auch Lehrer*innen (insbesondere Lehrer) überwiegend mit Jungen ironisch kommunizieren. Ironische Kommunikationsformen können in Komplizenhaftigkeit, Wettkampf oder Beschämung münden. Bei Mädchen besteht die Sorge, so ein Lehrer, dass diese Ironie „krumm nehmen“. Jüngeren Schüler*innen wiederum wird noch nicht zugetraut, Ironie zu verstehen. Insofern gelten das Verstehen und Anwenden von Ironie als Zeichen für Reife und Souveränität. Die Schüler versuchen mit unterschiedlichem Erfolg, Ironie zu kontern oder zu initiieren. Sie müssen zugleich zurückhaltend (wegen des Machtgefälles zum Lehrer) und provokant (wegen der Anerkennung durch die Peers) sein. Ironische Kommunikation ist insofern prekär und nicht jeder Schüler ist in der (sozialen) Position, sie sich gegenüber dem Lehrer leisten zu können oder Souveränität ausdrücken zu können. Gelingt der ironische Dialog, kann dies als Ausdruck einer gesicherten Position „jugendlich-hegemonialer Männlichkeit“ (Stuve und Debus 2012: 52) betrachtet werden. Dass Schüler wesentlich häufiger Ironie als Ausdruck souveräner Männlichkeit einsetzen als ihre Mitschülerinnen „verwundert nicht, denn die Ironie transportiert auch Unterordnung, Distanz und Distinktion und somit Elemente des männlichen Habitus“ (Budde 2005).

4.4 Resouveränisierung in Disziplinierungspraktiken

In den beobachteten Grundschulklassen finden sich zahlreiche Disziplinierungen, insbesondere von Jungen. Dies bestätigt Forschungsbefunde anderer Studien zu Jungen in der Schule, dass Jungen insgesamt häufiger diszipliniert werden als Mädchen. Dabei werden jedoch nur bestimmte Jungen öfter diszipliniert, insbesondere jene, die sich Anordnungen von Lehrer*innen und den schulischen Regeln widersetzen, im Unterricht ‚stören‘ und die sich als ‚cool und lustig‘ inszenieren (Budde 2010). Ebenso gibt es allerdings in allen beobachteten Grundschulklassen Jungen, die nie diszipliniert werden, sondern als Vorbild für positives Verhalten vorgeführt werden. Disziplinierungspraktiken beinhalten z.T. explizite sowie auch implizite vergeschlechtlichte Adressierung

⁶ Bei manchen Lehrer*innen zeigen sich diese Beziehungsangebote auch im Verwenden von Jugendsprache.

gen. Dies zeigt sich in einer Selbstbewertungssituation einer 1./2. Klasse. Hier sollen Belohnungssysteme für gute Mitarbeit (z.B. durch Smilieys) zur Einhaltung der Regeln sowie zur Selbstregulierung animieren.

Nach der Stillarbeit sollen sich die Kinder selbst einschätzen, ob sie ein Smiley bekommen. Alle Kinder werden einzeln aufgerufen, sie sollen sich selbst einschätzen, sie sollen die Daumen zur Bewertung nehmen, und die Lehrerin kommentiert. Sie werden in der Smiley-Liste weitersetzt oder nicht. (...) Yassin versteckt sich halb unter dem Tisch, als er dran ist, zeigt mit dem Daumen nach unten. Die Lehrerin: „Yassin, oh, er versteckt sich sogar. Steh dazu! Setz dich mal hin und steh dazu. (Fp1-S1-K1-P4)

In der Selbstbeurteilungsrunde schätzt Yassin seine eigene Leistung derart gering ein, dass er nicht nur den Daumen ganz nach unten zeigt, er kriecht auch noch unter den Tisch, als würde er sich ‚in Grund und Boden‘ schämen.⁷ Die Lehrerin nimmt dies als Anlass für eine öffentliche Disziplinierung. Sie fordert ihn auf, sich mit seiner negativen Selbsteinschätzung vor der Klasse zu zeigen, diese sichtbar zu machen, „dazu zu stehen“ und Verantwortung für sein Verhalten zu übernehmen. Männlichkeitstheoretisch kann dies auch als Aufforderung zu einer Resouveränisierung verstanden werden, da er dazu angehalten wird, die unangenehme Situation öffentlich und souverän ‚auszuhalten‘ und seine negativen Emotionen nicht zu zeigen.

In einer 4. Klasse einer marginalisierten Grundschule prägen zahlreiche Konflikte die Atmosphäre in der Klasse. Die Klassenlehrerin und eine Erzieherin bemühen sich in einer Stunde soziales Lernen, die Schüler*innen zur Selbstreflexion, -regulation und -kontrolle anzuregen. Vorher aufgeflamte Konflikte in der Klasse sollen dadurch bearbeitet werden, dass jedes Kind anonym aufschreibt, was in der Klasse schief läuft und was es dafür tun kann, damit sich alle wieder wohl fühlen. Auch wird direkt an die Verantwortung der Kinder appelliert, in diesem Fall für das Klassenklima und die eigene Handlungsmöglichkeit. Die Pädagoginnen fragen nach Vorschlägen, was die Schüler*innen selbst dafür tun können, um das Klassenklima zu verbessern. Die Lehrerin und die Erzieherin wollen darauf hinaus, dass „jeder auf sich selber schaut“. Viele Kinder überbieten sich stattdessen mit Vorschlägen für Strafmaßnahmen: Für Beleidigungen zehn Minuten vor der Tür stehen, für Quatschen im Unterricht auf einem Bein stehen, ein dickes Buch lesen müssen oder der Hausmeisterin helfen, den Schulhof sauber zu machen usw. Besonders drastische Strafen werden von einigen der Jungen in der Klasse vorgeschlagen. Daraufhin interveniert die Erzieherin:

⁷ Die Situation könnte auch als ein Versuch Yassins gelesen werden, durch ‚jungentypisches‘ Underachievement und Leistungsverweigerung eine besondere Coolness auszudrücken und Anerkennung durch die männlichen Peers zu bekommen. In der ersten und zweiten Klasse sind jedoch alle Jungen (und Mädchen) noch sehr bestrebt, den Anforderungen der Lehrerin zu entsprechen und ihre Anerkennung zu bekommen. Zudem hat Yassin eine sehr prekäre Position in der Klasse, er scheitert mit seinen Versuchen, Freunde und Anerkennung zu finden.

„Wir findens ehrlich gesagt komisch, dass ihr euch immer nur Strafen ausdenkt und nicht überlegt, was man besser machen kann“ sagt die Erzieherin. „Nein, Strafen!“ ruft Milo. „Oder was du selber tun kannst [...] du bist derjenige, der hier mit am meisten quatscht und der sich die meisten Strafen ausdenkt. Wie willst du es schaffen, dass du gar nicht bestraft wirst?“ „Gar nicht. Kann ich nicht schaffen“ sagt Milo. „Nur über Strafen?“ fragt die Erzieherin. „Ja!“ „Das ist traurig“ sagt die Erzieherin.

Dann fragt die Lehrerin noch einmal „Was könnt ihr tun, jeder von Euch, damit es leiser ist. Es gibt z.B. eine ganz einfache Sache“. „Schlagen!“ ruft Milo. Kichern in der Klasse. „Äh, ich habe dich weder aufgerufen noch war das ein konstruktiver Beitrag“ sagt die Lehrerin. Weitere Strafen werden reinggerufen, Gino ruft „Handy in die Kiste“. „Nein!“ ruft sie. „Was kannst DU tun?“ „Nix“ sagt Bassam. (Fp2-S1-K2-P8)

Den Schüler*innen, insbesondere den Jungen, fallen keine Möglichkeiten ein, wie sie selber zu einem besseren Klassenklima beitragen können. Milo meint, er könne „nichts tun“ und skizziert damit ein quasi naturalisierendes Verständnis von regelunkonformen Verhalten. Dem begegnet die Erzieherin durch Emotionalisierungen („traurig“), um Folgen der permanenten Regelbrüche kenntlich zu machen. Auch Bassam sagt, er kann „nichts tun“, um die Situation zu verbessern. Mit ihrem Spiel, bei dem sich insbesondere die Jungen in ihren Strafforderungen zu überbieten suchen, provozieren die Schüler die Pädagog*innen und üben Widerstand und Grenzüberschreitung ein, womit sie zugleich für einen kurzen Moment Handlungsmacht gegenüber den Bemühungen der Pädagog*innen erlangen. Milo und Bassam inszenieren zugleich Widerständigkeit, Souveränität und Autonomie gegenüber der Lehrerin und Erzieherin. Die Schüler wehren sich gegen eine Verantwortungsübernahme für das eigene Verhalten und fordern konkrete Bestrafungsmaßnahmen anstatt einer Selbstregulierung und -disziplinierung. Sie verweigern Selbstoptimierung, Selbstkontrolle und Selbstdisziplinierung zugunsten einer autoritären Fremdregierung. Damit zeichnen sie zugleich ein Selbstbild, welches von Distanz zur schulischen Verhaltensordnung gekennzeichnet ist und mit Blick auf Disziplinierungen größte Härte einfordert.

Im Vergleich dazu ist eine stärkere Verinnerlichung von Machtpraktiken in der bildungsbürgerlichen Schule und stärkere Widerstände gegen gouvernementale Selbsttechnologien in der marginalisierten Grundschule zu beobachten. Jedoch finden sich in jeder Grundschulklasse auch vereinzelt Mädchen, die ‚stören‘, Konflikte austragen und die diszipliniert werden. Es bestätigt sich im Material, dass regelunkonforme Mädchen zugleich soziale Erwartung an ‚mädchenhaftes Verhalten‘ durchkreuzen (Budde et al. 2008): 111) und härter sanktioniert werden. In der 8. Klasse zeigen sich deutlich weniger Disziplinierungen und im städtischen Gymnasium weniger als im ländlichen. In der gymnasialen Oberstufe wird so gut wie nicht mehr diszipliniert, hier ist die soziale Segregation weitestgehend durchgesetzt, zudem sind die Leistungs- und Verhaltensanforderungen von den Schüler*innen internalisiert. Die Disziplinierungspraktiken unterscheiden sich insofern nicht nur in Bezug auf Geschlecht, Alter der Schüler*innen und ihrer der sozialen Positionierung in

der Klasse und Schule, sondern auch in Bezug auf die Schulform (marginalisierte Schule, Gymnasium) sowie dem Sozialraum der Schule.

4.5 *Infantilisierung*

Eine spezifische Variante der Disziplinierungen stellt die Infantilisierung dar, die sowohl in der Grundschule als auch der 8. Klasse ausschließlich bei Jungen zu finden ist. Das Verhalten dieser infantilisierend angesprochenen Jungen wird als nicht altersangemessen bewertet. In der Grundschule ist die Infantilisierung verknüpft mit dem Motiv des Clowns, das in der Ansprache von Lehrer*innen ausschließlich für Jungen verwendet wird. Das Motiv des Clowns wird zum einen negativ im Zuge von Disziplinierungen als Infantilisierung verwendet, in der die Lehrerin mit einer Gruppe Jungen schimpft.

„Aber ich finde das ein UNDING! Dass ihr versucht, bei anderen Erwachsenen hier versucht die Klassenclownies zu spielen oder laut rumzuschreien“ (Fp6-S4-K6-P3)

Das Verhalten der Schüler wird über den Begriff des „Clowns“ als altersunangemessen markiert. Der Clown will „spielen“ wie ein Kind und sich nicht rational an Erwachsenenregeln halten. Auch die Disziplinierung in der „Sonnenkinderstunde“ (vgl. Kap. 6) markiert eine Kritik an der Positionierung als Clown. Während der Clown für die Kindheit noch als legitime Subjektposition erscheint, so wird dieser im Laufe der Adoleszenz zunehmend fragwürdiger. Ab einem gewissen Alter verhält sich der Clown nicht mehr kindlich, sondern kindisch und damit altersunangemessen. In der 8. Klasse wird das Verhalten eines Jungen im Gespräch zwischen zwei Lehrer*innen immer wieder mit der Formulierung „das ist Kindergarten“ adressiert. Dies verdeutlicht auch eine Schülerin der 8. Klasse in einem Einzelgespräch.

„Also in unserer Klasse gibt es halt so ein paar Klassenclowns, und so sollte so ein Junge natürlich nicht sein“ sagt Marla (Fp5-S3-K5-P11).

Das Junge-Sein geht mit zunehmendem Alter mit höheren Erwartungen an Vernunft und Selbststeuerung einher, denen der Clown gerade nicht entspricht. Männlichkeitskonstruktionen richten sich in diesem Sinne im Laufe der Sozialisation auf die Herausbildung eines rationalen und ernstzunehmenden Subjektes. Das Motiv des Clowns stellt aufgrund des generationalen Bezuges eine implizite Vergeschlechtlichung dar – Geschlecht wird zwar nicht benannt, aber indirekt adressiert und mit vergeschlechtlichten Verhaltenserwartungen verbunden.

Bei Mädchen hingegen findet sich die gegenteilige Adressierung: Die jüngste Schülerin einer 8. Klasse wird im Gespräch von zwei Lehrer*innen als „frühreif“ bezeichnet. Es zeigt sich, dass hier ein normatives Verständnis von ‚altersangemessener‘ Entwicklung transportiert wird, dass zugleich vergeschlechtlicht (und im Falle des Mädchens auch sexualisiert) ist: Das ‚zu weit-

entwickelte‘ Mädchen und der ‚noch-nicht-weit-genug-entwickelte‘ Junge. Mädchen dürfen kindlich sein, bei ihnen gilt eine ist eine zu frühe Entwicklung als problematisch. Bei Jungen hingegen wird ‚zu kindliches‘ Verhalten kritisiert.

4.6 Inszenierung sportlicher Männlichkeit

Insbesondere der Sportunterricht erweist sich als anfällig für die Reproduktion stereotyper Geschlechter- bzw. Männlichkeitskonstruktionen. Angesichts des wettkampfs-, leistungs- und körperorientierten Sportunterrichts in allen beobachteten Schulen werden dementsprechende Männlichkeitsbilder aufgerufen und verstärkt (Frohn 2020). So bezeichnet ein Sportlehrer einen Jungen als „Helden“, als dieser ein Tor geschossen hat. Im Sportunterricht kommt es mit zunehmendem Leistungsanspruch im Gymnasium zu Beschämungen von weniger sportlichen Jungen. So kristallisiert sich ein Männlichkeitsideal des ‚sportlichen und beliebten Jungen‘ heraus (vgl. Stuve 2016). Im Sportunterricht einer 8. Klasse etwa geht es um einen Jungen, der den sportlichen Anforderungen und Körpernormen nicht entspricht.

„Carl kann schon nicht mehr!“ ruft der Lehrer durch die Halle. „Carl hat schon allen Sauerstoff weg?!“ ruft er. Carl grinst, er ist ganz rot im Gesicht. Der Lehrer ruft Aufforderungen und Kommentare durch den Raum. Jetzt sollen sie nochmal 5 Liegestütz machen. Er lobt jetzt Carl „ja, Hintern hoch lassen, die sind gut! Genau so! Du bist ganz weit unten!“ Alle anderen sind schon fertig und schauen jetzt auf Carl. Er geht in die nächste Liegestütze. „Genau darum geht es!“ ruft der Lehrer zwei Mal. Carl bricht zusammen. Er murmelt etwas von Armen und grinst. Er ist rot im Gesicht. Lachen in der Klasse (Fp5-S3-K5-P3).

Der Lehrer kommentiert vor der gesamten Klasse Carls fehlende Ausdauer und schlechte Leistung. Durch die Verwendung der dritten Person adressiert der Lehrer nicht direkt Carl, sondern macht die Klasse auf die unsportliche Performance aufmerksam und stellt ihn vor der Klasse bloß. Später lobt er Carl für seinen Liegestütz, aber auch das Lob wird zu einer öffentlichen Beschämung, als die ganze Klasse dabei zuschaut, wie Carl zusammenbricht. Carls Grinsen kann als Zustimmung zur Unterordnung interpretiert werden, mit dem er keine weitere Ausgrenzung durch den Lehrer riskiert, sondern damit seiner Unterordnung zustimmt. Widerspruch hingegen könnte zu einer erneuten Bloßstellung und Unterordnung führen.

Bisweilen werden Männlichkeitsvorstellungen im Sportunterricht auch unmittelbar aufgerufen. Ein weiterer Sportlehrer bezeichnet Merkball als ein Spiel, „das eher für Jungen interessant ist. Das kann man natürlich auch hinterfragen, jeder gegen jeden, jeder wirft jeden ab, das hat etwas Kriegerisches“ (Fp3-S2-K3-P5). In anderen, weniger offensichtlich auf Körperlichkeit und Wettbewerb orientierten Unterrichtsfächern konnten diese offensichtlichen Muster der Herstellung von Differenz und Dominanz nicht in gleicher Weise

beobachtet werden. In der Summe zeigt sich, dass insbesondere im Sportunterricht traditionelle Körpnormen und Männlichkeitskonstruktionen sowie Bilder des Kriegerischen, Kämpferischen und des sportlichen Helden aufgerufen werden.

4.7 Pädagogische Bemühungen um Geschlechtergerechtigkeit und Entstereotypisierung

Neben diesen Männlichkeitskonstruktionen finden sich auch vielfaltsorientierte pädagogische Praktiken. Auffällig ist, dass Geschlecht in den pädagogischen Interaktionen – jenseits der bereits beschriebenen Verwendung von Geschlecht als Ordnungskategorie – nur selten bewusst aufgerufen wird. Viele Lehrer*innen verwenden keine (dezidiert) vergeschlechtlichten Stereotype, wobei unklar bleibt, ob hier eine bewusste Nicht-Thematisierung vorliegt oder Geschlecht eine „ruhende Kategorie“ darstellt (in dieser pädagogischen Interaktion also einfach keine Rolle spielt). Weiter zeigen viele – insbesondere in der Grundschule, aber auch noch in der Oberstufe – sorgende Praktiken und viele Lehrer*innen unterstützen Schüler*innen in ihren Empfindsamkeiten und Eigenheiten, auch wenn sie sich damit nicht geschlechterkonform verhalten. Es sind auch keine Abwertungen von Jungen (oder Mädchen) zu beobachten, die Geschlechtergrenzen überschreiten. Eine Lehrerin begleitet und unterstützt beispielsweise einen trans Jungen bei seinem *coming-out* in der Schule.

In einigen Unterrichtsstunden finden sich dezidiert Bemühungen seitens der Lehrer*innen, Geschlecht nicht zu stereotypisieren, Geschlechterungleichheit auszugleichen und didaktisch zu bearbeiten oder als Unterrichtsthema kritisch zu behandeln. So spricht eine Lehrerin der 8. Klasse geschlechtergerecht mit *gender-gap* und verwendet im Geschichtsunterricht historische Quellen aus verschiedenen Perspektiven, z.B. aus verschiedenen Ständen, von Frauen etc. Ein Politiklehrer diskutiert mit seinem Kurs der 11. Klasse über Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechterstereotype. Dennoch können, so zeigt sich im Material, auch in geschlechterkritischen Perspektiven Stereotypisierungen reproduziert werden. Eine Lehrerin versucht beispielsweise, Mädchen zu ermutigen, sich für einen Kurs zu abstrakter Mathematik anzumelden, in dem bislang nur Jungen sind. Dabei wird – so zeigt sich im Material an anderer Stelle – das Bild des zu stärkenden, nach Sicherheit suchenden Mädchens reproduziert, das in der pädagogischen (geschlechterkritischen) Interaktion zugleich abgewertet wird. Aufgerufen wird dabei ebenso das komplementäre Bild des selbstbewussten, autonomen Jungen.

5 Geschlechtsbezogene Praktiken von Peers

Die Herstellung von Geschlechtsunterschieden und -ungleichheiten unter Schüler*innen zeigt sich ebenfalls anhand unterschiedlicher Phänomene. Wie bei den Lehrkräften existieren auch bei den Schüler*innen dominanz- und vielfaltsorientierte Praktiken nebeneinander. Auch wenn sich im Material insgesamt nur wenige explizite vergeschlechtlichte Hierarchisierungen und Abwertungen zeigen, finden sich einzelne Beispiele, die verdeutlichen, dass sich Junge-Sein als vergeschlechtlichte Subjektposition in Abgrenzungspraktiken sowohl gegenüber anderen Jungen als auch gegenüber Mädchen bzw. Weiblichkeit konstituiert. Jedoch zeigen sich auch vielfaltsorientierte und geschlechterkritische Praktiken.

5.1 Abwertung, Hierarchisierungen und Dominanz von Jungen

In einem der wenigen Beispiele expliziter hierarchisierender Abgrenzung von Mädchen wird ein Schüler der 1./2. Klasse von seinem Sitznachbarn damit geärgert, dass er in seiner Federtasche einen rosa Buntstift (als „Mädchenfarbe“) hat. In der 2. Klasse einer eher bildungsbürgerlichen Schule werden bestimmte Formen des Mädchen-Seins abgewertet, z.B. wird ein Mädchen mit langen, blonden Haaren von zwei Jungen und einem Mädchen mit dem Schimpfwort „Tussi“ beleidigt. ‚Tussi‘ steht z.B. für lange, blonde Haare oder rosafarbene Kleidung, was zugleich auf klassierende Momente verweist.

Insbesondere in der marginalisierten Grundschule kommt es unter den Jungen zu sichtbaren Hierarchisierungskämpfen, die von Konkurrenz und Beleidigungen bis hin zu gewalttätigen körperlichen Konflikten reichen, in denen Dominanz ausgehandelt wird. Vor allem in Pausen entstehen Konflikte auch mit Jungen aus anderen Klassen. Bisherige Studien ordnen solche Männlichkeitsinszenierungen bspw. als „protestierende Männlichkeit“ (Connell 1999) ein sowie als „situative Ressource“ (Spindler 2003) bzw. als „Oppositionsstrategie“ (Stuve und Debus 2012). Vor dem Hintergrund der Vorenthaltung hegemonialer Männlichkeitsversprechen lassen sich diese Männlichkeitskonstruktionen auch als Ringen um Anerkennung und als Widerstand gegen gesellschaftliche Marginalisierung und Exklusion verstehen (vgl. Wellgraf 2012). Allerdings führen solche Handlungsformen zu Passungsproblemen bezüglich der mittelschichtsgeprägten Schulkultur (vgl. Thielen 2010). In der eher bildungsbürgerlich geprägten Grundschule handeln die Jungen und Mädchen Hierarchisierungen meist versteckter aus.

Hierarchisierungen unter Jungen sowie zwischen Jungen und Mädchen deuten sich in allen Klassen über Gruppenzugehörigkeiten und Beliebtheit an, zum Beispiel, wer im Sportunterricht in die eigene Mannschaft gewählt wird („ihr nehmt Samra, ich habe schon Ida genommen“), wer in Anrufungsketten

drangenommen wird, wer beim klasseninternen Briefe-Schreiben wie viele Briefe bekommt oder wer in Arbeitsgruppen nicht integriert wird. Diese Zugehörigkeiten und Beliebtheiten beinhalten zum Teil ethnisierende und klassisierende Abwertungs- und Ausgrenzungsmechanismen und/oder rufen vergeschlechtlichte Anforderungen auf, lassen sich jedoch (insbesondere im Kontext Unterrichtsbeobachtungen) nicht ohne Weiteres vereindeutigend interpretieren. Insbesondere auch in den höheren Klassen auf dem Gymnasium (8. und 11. Klasse) zeigen sich Hierarchisierungen und Ausgrenzungsmechanismen zunehmend subtiler, hier sind soziale Verhaltensanforderungen der Schule bereits verinnerlicht.

In den Unterrichtsbeobachtungen finden sich darüber hinaus rassifizierende Ausgrenzungspraktiken, die mit Konstruktionen von Männlichkeit verwoben sind. In der bildungsbürgerlichen Grundschule werden von mehreren Schülerinnen drei Schüler als die ‚rumänischen Kinder‘ stigmatisiert und ausgegrenzt („Die rumänischen Kinder mögen wir nicht“). Die Herkunft der Jungen wird zum Aufhänger eines ausgrenzenden und homogenisierenden Sprechens gemacht. Insbesondere in der 4. Klasse der marginalisierten Grundschule kommt es zu Ausgrenzungen, Abwertungen und rassifizierenden Beleidigungen der Kinder untereinander. Die Praktiken der Jungen bzw. Kinder erweisen sich jedoch als vielfältig (wie Kapitel 5.3 und 5.4 zeigen). Zugleich finden sich Aushandlungsprozesse um die soziale Positionierung. Ausschließlich bei marginalisierten Jungen in der Grundschule zeigt sich ein Begehren oder Demonstrieren von Konsumgütern bzw. Fantasien des Millionär-Seins. Dies kann als Aushandlungsprozess mit gesellschaftlichen Abwertungs- und Rassifizierungsmechanismen und dem Generieren und Stabilisieren eigener gesellschaftlicher Positionierung betrachtet werden (vgl. Thielen 2010, Wellgraf 2010).

5.2 Vergeschlechtlichte Alltagspraktiken

Bereits in der Grundschule spiegelt sich die Bedeutsamkeit von Geschlecht in den unterschiedlichen Interessen und Hobbies von vielen Jungen und Mädchen. In einer zweiten Klasse begeistern sich die meisten Mädchen allgemein für Tiere, während sich die meisten Jungen für Fußball, Skateboard-Fahren und Dinosaurier (bzw. Raubtiere) interessieren. Bei einigen Jungen der zweiten Klasse lassen sich Orientierungen an traditionellen Männlichkeitskonstruktionen von Stärke und Dominanz auch daran erkennen, dass sie im Sportunterricht in Freispielphasen Muskeltraining mit Hantel sowie an Reckstangen machen. Insbesondere digitale Spiele sind im Lebensalltag von Jungen bedeutsam. So berichten im Morgenkreis in der Grundschule ausschließlich Jungen von Computerspielen. Die Spiele haben eine wichtige Funktion für die Selbstdarstellung und die Anerkennung unter den Peers. Das Spiel „Fortnite“

etwa hat für die Grundschüler eine große Attraktivität, es ist erst ab 12 Jahren empfohlen und übt insofern den Reiz des Verbotenen aus. Durch das Spielen und das Sprechen über die Spiele wird Zugehörigkeit, Gemeinschaft und ‚Coolness‘ verhandelt. Ähnliches äußert sich auch in Schilderungen von Horrorfilmen, die manche Jungen der Grundschule behaupten, gesehen zu haben. Die Gewalterzählungen dienen auch der Darstellung der eigenen Furchtlosigkeit und Souveränität. Die Inszenierung des Junge-Seins, der sich mit der Aura des Gefährlichen umgibt, ist insbesondere in der marginalisierten Grundschule und bei einzelnen Jungen aus der anderen Grundschule relevant und verweist auf die soziale Positionierung der Jungen.⁸ Die Bedeutsamkeit digitaler Spiele zeigt sich ebenso bei den Schülern der beobachteten gymnasialen achten Klassen, die sich in den Pausen vor allem mit ihren Handys beschäftigen.

Diese geschlechtlich aufgeladenen Interessen werden nur von wenigen Kindern durchkreuzt. Es scheint noch immer schwieriger für Jungen zu sein, Geschlechtergrenzen zu überschreiten. Manche Mädchen und nur ein Junge nennen explizit geschlechtsuntypische Hobbies und Interessen. Samuel aus der zweiten Klasse bedauert beispielsweise mehrfach, dass sich andere Kinder nicht wie er für Ballett und Opern interessieren würden, sondern nur für Fußball.

„Ich würde gern Balletttänzer sein. Ich liebe Ballett. Es gibt so schöne Lieder. Und ich bin auch ein großer Fan von Tschaikowski“. (...) „Ich weiß nicht, ob ich das wirklich machen will. Aber...die Jungen machen fast gar nicht Ballett. Es gibt nur wenige, der Nussknacker und der Prinz aus Schwanensee, das sind beides Jungen.“ (Fp6-S4-K6-P15)

Samuel äußert Begeisterung für Ballett, benennt sachkundig Komponisten und formuliert Interesse an einer entsprechenden Berufsperspektive, er verweist damit zugleich auf seine soziale Positionierung. Gleichzeitig ist ihm bewusst, dass dieses Interesse nicht den Geschlechternormen entspricht, weil „Jungen fast kein Ballett machen“ und weil es wenig männliche Rollen gibt. Ablehnung erfährt er wegen seines Hobbys (während der Unterrichtsbeobachtungen) scheinbar nicht, auch in den weiteren Unterrichtsbeobachtungen zeigt sich dahingehend zwar keine Abwertung von Kindern und Jugendlichen, die geschlechternormendurchkreuzende Interessen äußern. Dennoch – so zeigt sich anhand des Materials an anderer Stelle – scheinen Ängste, bzw. Druck unter Peers zu bestehen, sodass ‚untypische‘ Interessen erschwert werden.

⁸ Von Seiten der Lehrer*innen bekommen sie dafür keine Anerkennung, sondern Ablehnung. So dürfen die Kinder in der zweiten Klasse nur in der Pause und nicht im Morgenkreis oder beim Bastelprojekt untereinander über Computerspiele sprechen. In der 1./2. Klasse wird das Fortnite-Spielen zum Anlass und Aufhänger der Problematisierung des Sozialverhaltens eines Schülers herangezogen und Elterngespräche geführt.

5.3 Nicht-dominante und sorgende Praktiken

In allen beobachteten Klassenstufen gibt es vielfältige Körperkontakte unter Jungen, mehr als unter Mädchen.⁹ Frühere Studien beschreiben den Körperkontakt unter Jungen (vor allem in protestantischen Kulturen) überwiegend kumpelhaft, spielerisch-kämpferisch und verweisen auf ein gleichgeschlechtliches Berührungstabu unter Jungen, welches das System hegemonialer Männlichkeit auszeichne.¹⁰ Jedoch werden auch selbstverständliche Berührungen und Zärtlichkeiten unter Jungen fast aller Klassenstufen ausgetauscht, ohne sichtbare Irritationen bei anderen Schüler*innen oder Lehrer*innen auszulösen. Im Matheunterricht der ersten und zweiten Klasse einer großstädtischen Grundschule etwa beziehen sich Carlo und Paul intensiv aufeinander.

Carlo und Paul unterhalten sich die ganze Zeit. Carlo zupft an Paul, will seine Aufmerksamkeit. Nimmt seinen Arm und küsst ihn dreimal. (Fp1-S1-K1-P5)

Carlo und Paul interagieren auf einer körperlich intensiven Ebene miteinander. Der eine küsst den anderen, dies führt nicht zu Abwehr, sondern im Gegenteil dazu, dass die beiden bei einer anschließenden Aufgabe zusammenarbeiten möchten. Auch bei älteren Schülern zeigt sich eine recht selbstverständliche Körperlichkeit. So wurde etwa folgende Interaktion zwischen zwei Schüler im Leistungskurs Informatik der 11. Klasse beobachtet, die nebeneinander an ihren Computern sitzen und eine Aufgabe bearbeiten.

Daniel packt Hoa neben sich: „Was ist los?“ Er zieht ihn an sich ran. „Brauchst du ein bisschen...brauchst du ein bisschen...?“ Er drückt ihn an sich, streichelt ihn fest, klopf ihm auf den Rücken und Schulter. Hoa lehnt kurz seinen Kopf an seine Schulter. Dann arbeiten sie weiter. (Fp4-S2-K4-P1)

Daniel nimmt Hoa in den Arm, scheinbar hat er den Eindruck, dass Hoa Trost und Zuwendung benötigt. Hoa signalisiert Zustimmung zur körperlichen Zuwendung von Daniel, indem er seinen Kopf an dessen Schulter lehnt. Auch wenn ihr Körperkontakt etwas ‚kumpelhaftes‘ hat, drückt diese Szene doch Zärtlichkeit, Nähe und Fürsorglichkeit aus. Ähnliche Praktiken lassen sich in allen untersuchten Schulen und Jahrgangsstufen dokumentieren. Entgegen den Befunden früherer Jungenforschung (z.B. Budde 2005, Jösting 2005) ist dies nicht mit Abwertungen verbunden. Luttrell (2012) macht allerdings darauf auf-

⁹ Einzige Ausnahme ist hier die 4. Klasse einer marginalisierten Grundschule, in der eine Atmosphäre des gegenseitigen Beschimpfens, ethnisierender Beleidigungen, Abwertungen und Mobbings herrscht. Hier waren kaum Körperkontakte unter Jungen bzw. generell in der Klasse zu beobachten.

¹⁰ Berührungen unter Jungen und Männern stehen danach unter Homosexualitätsverdacht, wenn sie nicht im ritualisierten Rahmen von Rangeleien etc. erfolgen (Breidenstein Kelle 1998; Budde 2005; Menze-Sonneck 2015: 186f). Im Material finden viele spielerischen Kämpfe und Rangeleien primär zwischen Jungen statt. Zudem sind Jungen häufiger Ausübende und Betroffene von körperlichen Grenzverletzungen als Mädchen.

merksam, dass Sorge-Praktiken bei Jungen lange Zeit dem Blick der Forschung entgangen sind. Insofern ist unklar, ob sich der Blick auf Jungen verändert hat, oder ob sich tatsächlich Artikulationen und Ausprägungen des Junge-Seins bzw. Männlichkeit transformiert haben.

5.4 Aushandlungen von geschlechterkritischen Positionen

Einige Jungen (insbesondere, aber nicht nur in der marginalisierten Grundschule) artikulieren traditionelle Geschlechterbilder. Die Praktiken der Jungen jedoch erweisen sich als vielfältig und widersprechen teils diesen Bildern. So reden viele Jungen offen über Ängste z.B. vor der Schule, vor Gespenstern oder vor einem Arztbesuch. Explizit geschlechterkritische Positionen allerdings werden nicht öffentlich formuliert. In der eher bildungsbürgerlich geprägten Grundschule äußern einige Mädchen einer zweiten Klasse bereits geschlechterkritisches Wissen, z.B., dass es „keine Mädchen- oder Jungenfarben“ gäbe. Mehrere Mädchen berichten von Freunden, die gerne Röcke oder rosafarbige Kleider tragen und Nagellack benutzen. Eine Schülerin einer ländlichen 8. Klasse kritisiert in einem Einzelgespräch die körperlichen Erwartungen und Druck im Sinne von Schönheitsnormen, denen sie sich als Mädchen seitens der Jungen in der Schule ausgesetzt fühlt.

In der folgenden Passage aus einer Sportstunde in einer achten Klasse im Gymnasium werden Geschlechtergrenzen- und -erwartungen unterlaufen. Während der Beobachtung ist die Klasse geteilt, einige absolvieren draußen mit dem Lehrer eine Leichtathletikprüfung, die anderen spielen frei in der Sporthalle. Zunächst spielen zwei sehr kleine geschlechtergemischte Mannschaften Basketball. Die Mannschaften wechseln ständig, da immer neue Schüler*innen von draußen reinkommen, die ihre Prüfung absolviert haben und andere hinausgehen. Die Aufteilung der Mannschaften scheint problemlos und einvernehmlich. Zwei eher unsportliche Jungen – Bengt und Dennis – wollen unbedingt zusammen in einer Mannschaft bleiben. In ihrer Mannschaft werden sie von der besten Spielerin der Klasse gleichberechtigt einbezogen und sie bekommen den Ball, auch wenn sie nicht gut spielen. Als die Mannschaften immer größer werden, schlägt diese schließlich vor, Jungen gegen Mädchen zu spielen.

Bengt steht nun am Rand des Feldes, Dennis stellt sich zu ihm. „Ich finde Jungen gegen Mädchen schlecht. Dann spielen wir gar nicht mehr.“ Er sagt noch etwas über Rico, dass er der einzige ist, der abgibt. „Wir stehen hier rum“ sagt Bengt zu Dennis, als sie übers Feld gehen. Sie gehen in Richtung Umkleidekabine. Als sie wiederkommen, setzen sie sich auf die Bank. (Fp5-S3-K5-P8)

Bengt reagiert kritisch auf den Vorschlag, geschlechtshomogene Mannschaften zu bilden und moniert, dass sie in einer reinen Jungenmannschaft nicht mehr zum Zuge kommen würden, da sie keinen Ball mehr erhalten würden. Er

kritisiert damit die Hierarchisierung unter den Jungen und die wenig integrative Spielweise der Jungenmannschaft. Tatsächlich stehen Bengt und Dennis nur noch am Feltrand und verlassen das Spielfeld, ohne dass es weiter auffällt oder kommentiert wird. Als sie zurück ins Feld gehen und wieder mitspielen, bekommt Bengt im Spielverlauf den Ball.

Bengt hat den Ball. Er hält ihn fest. Einige Jungen rufen „Bengt!“, damit er ihnen den Ball abgibt, Bengt überlegt eine Weile mit dem Ball im Arm, gibt ihm schließlich einem Mädchen. „Ha?“ sagt Carl laut. „Bengt ist bei den Mädchen“ sagt einer. Bengt grinst. Dennis grinst ihn an. (Fp5-S3-K5-P8)

Bengt verweigert sich der Jungenmannschaft und unterläuft die Einteilung in die homogene Jungengruppe, in der sich nur noch die besseren Spieler den Ball untereinander zuwerfen und die schlechteren untätig herumstehen. Er gibt einem Mädchen aus der gegnerischen Mannschaft den Ball, um seine Zwangseinteilung nach Geschlecht zu unterlaufen und wieder in einer gemischten Mannschaft zu spielen. Zwar drückt Carl Verwunderung aus, aber ein anderer erklärt ohne Zögern, dass Bengt „bei den Mädchen ist“. Zwischen Bengt und Dennis entsteht eine Solidarisierung, sie grinsen sich über die widerständige Ballübergabe an. Bengts Protest wird nicht weiter kommentiert und seine Zugehörigkeit zur Mädchenmannschaft ohne Wertung hingenommen, obwohl er den Ball der gegnerischen Mannschaft zugespielt hat.

Paul (11. Jahrgangsstufe) kritisiert ebenso die Männlichkeitserwartungen, die männliche Mitschüler im Sportunterricht an ihn richten:

Aber auch, dass erwartet wird von den anderen Leuten im Kurs, dass man irgendwie, keine Ahnung, ganz viele Tore schießen kann, wenn Fußball dran ist, oder dass man irgendwie gut dribbeln kann in Basketball, dass man irgendwie alles gut kann. Und wenn nicht, dass man das wenigstens besser kann als die ganzen anderen Mädchen im Kurs. Und das war in Badminton so, letztes Semester hatte ich Badminton, und ich war sehr Mittelmaß. Und da gab es einige Mädchen, die voll gut waren in Badminton. Und das war mir erst mal egal. Aber da gab es halt andere Leute im Kurs, die Enttäuschung gezeigt haben das Semester über, Leute, die halt krass in Badminton waren, die aber erwartet haben, dass alle anderen Jungs auch genauso gut sind oder besser sind als die Mädchen. Und das war sehr anstrengend. (Fp4-S2-K4-P9)

In einer bereits zitierten Politikstunde einer 11. Klasse zum Thema Geschlechtergerechtigkeit äußern einige der Jungen geschlechterkritische Positionen und verfügen über ein hohes Maß an *gender*-Wissen. So wirft Bela vehement ein: „Biologisch ist das Zwei-Geschlechter-Modell überholt bzw. verwerflich“. Er kritisiert die Konstruktion biologischer Zweigeschlechtlichkeit. Mehrere Schüler schildern, dass trotz aller erreichten Geschlechtergerechtigkeit nach wie vor keine gänzliche Gleichberechtigung herrsche.

Bela meldet sich „Als ich als ich in der 7. Klasse war oder so dachte ich schon, dass die Gleichberechtigung so halbwegs erreicht wäre, dann habe ich meine Meinung geändert.“ Berufsorientierung habe seine Einstellung geändert. Da kam raus, für Frauen sei es sehr schwer, Frauen müssten sich entscheiden zwischen Karriere und Familie. „Das ist maximal

falsch, das muss geändert werden, weil der Mann muss ja auch nicht entscheiden zwischen Familie und Karriere“ Er redet vom Gender Pay Gap. Der sei zwar nicht so hoch wie z.B. in den USA, aber „das soll weiterhin bekämpft werden.““ Fp4-S2-K4-P7.

Bela schildert, wie er seine Meinung über Gleichberechtigung durch die schulische Berufsorientierung geändert habe. Mittlerweile sehe er, dass es keine Gleichheit zwischen den Geschlechtern gebe, denn Frauen müssten sich im Gegensatz zu Männern zwischen Karriere und Familie entscheiden. Dieses „maximal Falsche“ müsse geändert werden, wobei konkrete Schritte offenbleiben. Lars hingegen vertritt in der Diskussion die Position des Unternehmens.

Lars sagt „in der Berufswelt ist es, wenn eine Person für ein Jahr ausfällt, oder länger, z.B. wegen einer Schwangerschaft, dann ist das nicht gut für ein Unternehmen. Protest regt sich im Kurs „Oh man ey!“ stöhnt Bela, während Lars redet. Bela widerspricht laut „Eine Frau fällt nicht automatisch ein Jahr aus! Das ist das, was von der Gesellschaft erwartet wird, aber das ist falsch!“ Gleichzeitig sagt Lars „ja, oder selbst halt nur für 2 Monate“. Ein (z.T. unverständlicher) lauter Disput zwischen Lars, Bela und Markus folgt. Lars sagt „Das ist halt unvorteilhaft fürs Unternehmen. Dann fehlt eine Arbeitskraft.“ Eymen dreht sich um zu Lars „So zu denken ist aber voll Asi eigentlich“ sagt er zu ihm. „Ja, das ist nicht gerecht“ sagt Lars, der Disput geht laut weiter, Markus ruft „Wir wissen ja, Kapitalismus und Gerechtigkeit ist so ne Sache!“ Lachen und laute Diskussion. (Fp4-S2-K4-P7)

Lars geht davon aus, dass die Mutter im Falle einer Schwangerschaft länger als Arbeitskraft ausfällt, weil sie sich um das Kind kümmern muss. Das sei „nicht gut für das Unternehmen“. Bela kritisiert ihn für diese geschlechterstereotype Aussage. Aber auch bei nur zwei Monaten Ausfall sei das negativ für das Unternehmen, kontert Lars. Auch Eymen kritisiert diese Einstellung als „asi“. In der – hauptsächlich unter Jungen geführten – Diskussion steht das gleiche Recht auf Berufstätigkeit von Müttern kaum in Frage. Gleichstellungsorientierte Positionen bilden den normativen Horizont, der lediglich von Lars in Frage gestellt wird, der Rest des Kurses scheint einig in der Ablehnung tradierter vergeschlechtlicher Lösungen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Insofern dokumentiert sich hier eine Transformation, da feministische Positionen von Jungen nicht nur keinen Anlass für Entwertungen bieten, sondern mehrheitlich explizit vertreten werden. Hingegen taucht das Thema Männlichkeit und Care nicht auf: Weder, dass auch Väter in Elternzeit gehen können und dass sie z.B. dadurch auch als Arbeitskraft ausfallen oder unter welchen Bedingungen Frauen (oder Männer) mit Kindern Karriere machen können. Care-Arbeit taucht hier nur als Negativeffekt für Unternehmen und für Frauen auf, nicht als gesellschaftlich wichtige Arbeit, die eine Aufwertung und mehr Anerkennung und gerechtere Verteilung bräuchte. Markus hebt die Debatte auf eine abstraktere Ebene und eröffnet eine kapitalismuskritische Perspektive, die die Möglichkeit von Gerechtigkeit in einer kapitalistischen Gesellschaft prinzipiell in Frage stellt.

Es zeigt sich, dass die Schüler in dieser Debatte einfordern, dass Prinzipien wie Souveränität und Freiheit auch für Frauen gelten sollen, und sich damit an

einem männlich tradierten Horizont orientieren. Denn Bela etwa reproduziert trotz seiner Kritik an Lars' Position klassische Geschlechterbilder und eine traditionelle Vorstellung von männlichem Lebenslauf, der sich an Beruf und Karriere orientiert. Auch wird der normative Horizont von Vollerwerbstätigkeit nicht kritisiert, sondern als erstrebenswertes Ziel für alle Geschlechter angesehen. Die Übernahme von Care-Arbeit wird abgewertet, weil sie der Karriere im Weg steht – entsprechend der gesellschaftlichen Auslagerung der Care-Arbeit in einen klassifizierten und rassifizierten Arbeitsmarkt. Darüber hinaus ist der Modus der Auseinandersetzung unter den Schülern selbst dominanz erzeugend. Lars, der eine abweichende Meinung vertritt, wird von Eymen dafür scharf als „asi“ kritisiert, Schülerinnen aus dem Politikkurs kommen kaum zu Wort. Auf der impliziten Ebene reproduziert der geschlechterkritische Diskurs damit dominanzorientierte Männlichkeit.

6 Relationale Konstruktionen: Sonnenschein und Clown

Bis hierher wurden Praktiken mit Jungen sowie Praktiken von Jungen analysiert. Da Geschlechterkonstruktionen ein interaktives Geschehen sind, überlagern sich peer- und pädagogische Praktiken und Schüler*innen und Lehrkräfte stellen Vorstellungen von Geschlecht gemeinsam her. Dies zeigt sich exemplarisch anhand der „Sonnenkinder-Stunde“ in einer zweiten Klasse. Hier werden jeweils ein Junge und ein Mädchen nacheinander nach vorne vor die Klasse auf einen Stuhl gesetzt. Die Klasse sagt nun dem Kind positive Eigenschaften und was es an ihm/ihr mag. Die Lehrerin bezeichnet diese Stunde als „warme Dusche“ und rahmt die pädagogische Einheit damit positiv.

Die Lehrerin hat zwei Sonnen an die kleine Metalltafel vorne gehängt. „Ich hab ja ganz vergessen, von wem die sind. Du lächelst so allerliebste, Gerda, ist da etwa eine Sonne von dir?“ Sie nickt. „Oh! Na dann komm doch mal nach vorne, meine Gute.“ Sie geht nach vorne und setzt sich selig lächelnd auf den Stuhl, den die Lehrerin vor die Klasse gestellt hat. Die ersten Kinder melden sich. „Du bist eine gute Freundin“ sagt ein Mädchen. (Fp6-S4-K6-P7)

Die „allerliebste lächelnde“ Gerda erhält positives Feedback von ihrer Lehrerin und ihren Mitschüler*innen. Sie ist eine „gute Freundin“. Im Folgenden wird Gerda von den Kindern dann weiter als „nett“, „hilfsbereit“, „freundlich und lustig“ beschrieben, wobei Anton hervorhebt, dass sie „in der Pause viel lacht, und nicht andere Kinder damit im Unterricht stört“. Ein Mädchen lobt sie als „schlaues Mädchen“. Auch Samuel mag Gerda, weil sie intelligent sei. Gerda spiele immer mit unterschiedlichen Kindern und lasse alle mitspielen, das sei toll, und sie habe lustige Spielideen. Ein Mädchen findet Gerda „cool“. Ansonsten wird Gerda als „hübsch“, „schön“, als eine „hübsche Freundin“ bezeichnet, ihre Augen, ihr Lächeln, ihr Blinzeln, ihr Schall, ihre Kleider usw.

werden gelobt, bis die Lehrerin interveniert, dass sich alles wiederhole und es ja um positive Charaktereigenschaften und nicht Kleidungsstücke ginge. Die Lehrerin fügt noch ihre eigenen Worte hinzu, sagt, dass Gerda eine „Grinsekatze“ sei, dass man immer sehen würde, ob es ihr gut oder nicht so gut gehe.

Aber ich finde, du bist nicht lange traurig oder eingeschnappt, du bist dann gleich wieder ein Sonnenschein und versuchst immer das Schönste draus zu machen, und das bereitet mir persönlich auch ganz viel Freude, weil du so viel strahlst! Und wenn es mir mal nicht so gut geht dann schaue ich zu Gerda und sehe ihr kleines Lachen und dann freue ich mich auch wieder, dann hab ich auch wieder gute Laune, das finde ich sehr sehr schön an dir. (Fp6-S4-K6-P7)

Neben dem Lob ihrer Charaktereigenschaften beziehen sich mehr als die Hälfte der Äußerungen auf ihr Aussehen. Die Aussagen der Kinder (Mädchen wie Jungen), ergeben das Bild des hübschen, lächelnden, freundlichen, hilfsbereiten und in den richtigen Momenten lustigen Mädchens. Gerda zeigt ein „kleines Lachen“, diese Verniedlichung verdeutlicht, dass sie nicht zu laut und störend lacht. Gerda kann mit ihrem Lächeln sogar die Gefühle der Lehrerin positiv beeinflussen und ihr wieder gute Laune machen, sie leistet sozusagen emotionale Care-Arbeit. Gerda wird von der Lehrerin zugleich dafür gelobt, dass sie ihre Gefühle zeigt und ihre schlechte Laune oder Traurigkeit schnell regulieren kann. Sie fällt der Klasse oder der Lehrerin nicht lange mit negativen Gefühlen zur Last, sondern ist schnell wieder positiv und strahlend. Den Text für Gerda, der in der nächsten Woche von der Lehrerin in der Klasse aufgehängt wird, hat die Lehrerin aus dem Gesagten zusammengestellt. Er lautet: „Du bist unser Sonnenschein. Wir finden Dein Lächeln schön. Du bist ein lustiges Mädchen und eine gute Spielkameradin, die immer gute Spielideen hat. Du bist hilfsbereit und freundlich“. Gerda wird zum „Sonnenschein“ der Klasse.

Als Anton nach vorne geht, melden sich für seine „warme Dusche“ weniger Kinder als bei Gerda und es melden sich mehr Jungen als Mädchen.

Elias sagt „ich finde dich cool!“ Cecilie sagt „ich find dich sehr lustig und auch sehr nett und ich finde es toll, dass du seit der ersten Klasse schon gelernt hast, nicht im Unterricht Quatsch zu machen, sondern in der Hofpause“. Milan sagt „Ich find dich cool, ich find dich lustig, ich find, du siehst gut aus und du bist in den richtigen Momenten witzig“. Elias sagt „ich find dich schlau“. Samuel sagt „Ich finde, dass deine Stimme sehr lustig ist und du bist sehr, sehr, sehr sehr sehr lustig und du bringst immer alle zum Lachen und...du bist eigentlich ein sehr netter Junge.“ (Fp6-S4-K6-P7)

Auch Anton ist nach Aussagen der Kinder im „richtigen Moment“ lustig, von Cecilie wird hervorgehoben, dass er „gelernt hat nur in der Hofpause Quatsch zu machen und nicht im Unterricht“. Bei ihm ist das ‚angemessene‘ Quatschmachen also (im Gegensatz zu Gerda) Ergebnis eines durch äußere Disziplinierungen angeregten Lernprozesses. Anton wird häufiger als Gerda als „cool“ gelobt, sein Äußeres wird als gutaussehend (und nicht hübsch) bezeichnet. Ganz besonders häufig wird Anton als „lustig“ und als „einer, der alle zum

Lachen bringt“ dargestellt. Ein Mädchen lobt ihn als „großen Fußballer“. Die Lehrerin beendet die Runde für Anton mit ihrem eigenen Kommentar.

„Hach, Anton! Du bist ja auch so ne kleine Grinsekatz, ne?“ lachen im Raum. „Also ich glaube, ich habe hier am meisten gehört, du bist sehr lustig und bringst die Kinder zum Lachen, ja? Bist schon son kleiner Clownie, oder?“ Es folgt Lachen bei einigen Kindern. (Fp6-S4-K6-P9)

Auch Anton ist eine „Grinsekatz“, er wird aber nicht zum Sonnenschein der Klasse, sondern zum „Clownie“. Der „Clownie“ erscheint zunächst als liebevolle Adressierung, der Clown kommt bei den Peers gut an, weil er sie zum Lachen bringt. Allerdings wird in dem Clownie das Motiv des ‚noch-nicht-reifen‘ Jungen aufgerufen. Die mitschwingende Infantilisierung wird durch das Adjektiv „kleiner“ verstärkt (vgl. Abschnitt 4.5). Darüber hinaus allerdings nutzt sie die Situation der ‚warmen Dusche‘ für eine disziplinierende Adressierung, indem sie das vorherige Lob durch Cecilie aufgreift und wie in einer Art Entwicklungsgespräch einschränkt.

„Dir gelingt es durchaus schon auch ein bisschen besser, dieses Reden im Unterricht einzustellen. Ich mag dich total gerne, ich mag euch alle gerne, ihr wisst, ihr seid meine Schüler und ich sehe durchaus eine positive Entwicklung, mein lieber Anton“. (Fp6-S4-K6-P9)

Anton wird dafür gelobt, dass es ihm ein „bißchen besser“ gelingt, sich in die schulische Verhaltensordnung einzupassen. Anschließend weitet die Lehrerin die mitschwingende Disziplinierung aus, in dem auch die anderen Schüler*innen in die Adressierung einbezogen werden und eine positive Entwicklung attestiert wird. Auf dem Sonnenkinder-Text, den die Lehrerin in der nächsten Woche für Anton in die Klasse hängt, zeigt sich eine negative Konnotation. Zuerst reflektiert die Lehrerin die Rückmeldungen im Gespräch mit ihrer Kollegin:

Bei Anton sei ja nur gekommen „du bist cool, toll, ein guter Freund, weil du lustig bist.“ Da würde sie als Elternteil schlucken. Bei Gerda stünde hilfsbereit. Bei manchen Kindern käme da nix, da müsse sie sich ganz schön was aus den Fingern saugen. Bei dem Text von Anton hätte sie noch dazu geschrieben „wir freuen uns, dass du ein Mathe-Profi bist“. Bei einigen Jungs sei das so, bei Milan, Elias, immer dasselbe... Mir geht es um positive Charaktereigenschaften. (Fp6-S4-K6-P9)

Die Lehrerin beklagt, wie wenig positive Eigenschaften den Kindern zu einigen Jungen einfallen. Die Tatsache, dass sie als lustig beschrieben wurden und die Kinder zum Lachen bringen, wird weniger positiv bewertet als der – auf die schulische Leistungsordnung verweisende – „Mathe-Profi“, den die Lehrerin für die Eltern hinzufügt, damit diese „nicht traurig“ sind, dass Anton von den Kindern primär lustig gefunden wird. Die schulische Leistungsordnung und die antizipierte schulische Erwartungshaltung der Eltern werden in die „warme Dusche“ der Kinder implementiert, als sei es eine Art Zeugnis oder Zertifikat. Die ‚warme Dusche‘, als wohlthuende Feedback-Übung angekündigt, wird dem schulischen Leistungs- und Bewertungsprinzip untergeordnet.

Gleichzeitig wird die in die Adressierung eingelassene Disziplinierung über Anton hinweg ausgeweitet, indem „alle“ angesprochen werden. Am Fall Anton können „alle“ etwas über Verhaltensverbesserung lernen.

Die Sonnenkinder-Stunde macht deutlich, dass Geschlecht im Unterricht interaktiv von den Schüler*innen und der Lehrerin hergestellt wird (wie auch unterlaufen werden kann). Der „Clownie“ als vergeschlechtlichte Adressierung für den lustigen, quatsch-machenden, kindlichen Jungen steht dem „Sonnenschein“ als vergeschlechtlichte Bezeichnung für das freundliche, hübsche und gute Laune machende Mädchen gegenüber, sodass Geschlecht relational hergestellt wird.

7 Fazit

In den Beobachtungen dokumentiert sich ein ambivalentes Bild von Geschlecht in der Schule: Geschlechter- und Männlichkeitskonstruktionen unterliegen wahrnehmbaren – wenngleich heterogenen – Veränderungen, die sich in ihrer Gesamtheit in einem Spektrum von Transformation und Tradierung bewegen. So zeigt sich eine Parallelität und Verwobenheit von *stereotypisierenden, dominanzorientierten* und *entstereotypisierenden, vielfaltsorientierten Praktiken*. Konstruktionen von Geschlecht bzw. Männlichkeit unterscheiden sich je nach Kontext, d.h. nach Schulform, Sozialraum, Klassenstufe oder Schulfach.

In allen Klassenstufen dokumentieren sich *Hierarchisierungen unter Jungen* (wie auch unter Mädchen) im Sinne stereotyper Männlichkeitskonstruktionen. In der Grundschule realisieren sich diese Konstruktionen bei einigen Jungen in Abgrenzung und Abwertung von Mädchen und untergeordneten Jungen. In den beobachteten Schulen zeigt sich dies bei marginalisierten Kindern und Jugendlichen überwiegend in direkter Form und bei privilegierten Schüler*innen überwiegend in subtilerer Form. Konstruktionen ‚gefährlicher‘ *young masculinities* lassen sich insbesondere in der marginalisierten Grundschule und bei marginalisierten Jungen an der bildungsbürgerlichen Schule finden. Diese Konstruktionen stehen im Konflikt mit den schulischen Normvorstellungen (Scheibelhofer 2018a: 202 f.), wie sie sich etwa in den Konstruktionen der ‚Sonnenkinder‘ zeigen, in denen junge Weiblichkeit („hilfsbereit und freundlich“) in Relation zu junger Männlichkeit („positive Entwicklung und Matheprofi“) stereotyp ausgedeutet und von der Lehrerin unterschiedlich bewertet wird – zu Ungunsten von Jungen. Entsprechend zeigen nicht nur, aber insbesondere marginalisierte Jungen Verhaltensweisen, die von den Lehrer*innen und auch zum Teil von Mitschüler*innen kritisiert werden.

Die Beispiele verweisen auf die anhaltende Bedeutung der von bürgerlichen Normen geprägten pädagogischen Praktiken der Lehrkräfte bei der Tradierung stereotyper Männlichkeitskonstruktionen. Dabei spielen Ironisierung, Disziplinierung und Infantilisierung eine wichtige Rolle. Alle drei Muster rekurren auf homogenisierenden Vorstellungen von geschlechts- und altersangemessener Normalität, die ein Teil der Jungen in den Augen der Lehrkräfte nicht erfüllt. Insbesondere der Sportunterricht erweist sich als anfällig für die Reproduktion von Dominanz, Wettkampf und Stärke. Im hier vorgestellten Datenmaterial sind es vor allem erzieherische Situationen, in denen Männlichkeit virulent wird und selten fachliche.

Geschlecht wird zumindest in den beobachteten Schulen nur *selten offensichtlich relevant gemacht*, sondern spielt in vielen Unterrichtsstunden kaum eine Rolle und kann vielmehr als „ruhende Ressource“ (Budde 2003) denn als offensichtliche, pädagogisch eingesetzte Differenzkategorie beschrieben werden. Entsprechend wird Männlichkeit weniger explizit, sondern vielmehr auf verschiedenen Ebenen implizit hergestellt und prozessiert, etwa in unterschiedlichen (vergeschlechtlichten) Kommunikationsformen, Beziehungsangeboten, unterschiedlichen Adressierungen und Anerkennungspraktiken sowie vergeschlechtlichten Erwartungshaltungen. So dokumentieren die Beobachtungen, dass in der Mehrzahl der Interaktionen Männlichkeitskonstruktionen nicht unmittelbar erkennbar sind: Viele Lehrer*innen verwenden keine explizit vergeschlechtlichten Adressierungen. Im Vergleich zu früheren Studien finden sich weniger Dramatisierungen von Geschlecht (Faulstich-Wieland et al. 2004) in den pädagogischen Praktiken. Geschlecht wird weniger offensichtlich, sondern in subtiler Form relevant gemacht.

Die meisten Lehrer*innen sind den Kindern und Jugendlichen zugewandt und zeigen anlassbezogen fürsorgende Praktiken. Seitens der Lehrer*innen sind keine expliziten Abwertungen von denjenigen Jungen (bzw. Mädchen) zu beobachten, die Geschlechtergrenzen überschreiten, sondern Lehrer*innen unterstützen diese Schüler*innen unter Absehung von deren geschlechtsunkonformen Verhaltensweisen. Geschlecht wird in verschiedenen Situationen relevant gesetzt, um Geschlechterungleichheiten zu bearbeiten. Parallel zu diesen, an Geschlechtergerechtigkeit und Vielfalt orientierten Praktiken finden sich Praktiken, die Differenz und Dominanz herstellen. Orientierung und Praktiken können auseinanderfallen: So beziehen Jungen im Unterrichtsgespräch inhaltlich geschlechterkritische Positionen, in der diskursiven Prozessierung zeigen sie jedoch praktisch z.T. eine an Dominanz orientierte Männlichkeit, so dass stereotype Konstruktionen von Geschlecht reproduziert werden.

Die heterogenen Aspekte deuten darauf hin, dass *geschlechtsbezogenes Wissen in die professionellen Praktiken in Schule Einzug gehalten hat* und die Annahme einer ‚institutionellen Geschlechterblindheit‘ entsprechend eingeklammert werden muss. Die meisten Lehrer*innen sind mit Diskursen um die Relevanz von Geschlecht in der Schule in Berührung gekommen oder setzen

sich aktiv damit auseinander. Der Diskurs um Jungen als Bildungsverlierer findet sich in den Äußerungen der Lehrer*innen ebenso wieder wie das Motiv des schüchternen, zu stärkenden Mädchens. Einige Lehrkräfte thematisieren eine Benachteiligung von Jungen in der Schule. Es scheint, als habe der Diskurs um (Geschlechter-)Differenz und Heterogenität in der Schule das Gleichheitspostulat tendenziell abgelöst.

Der Umgang mit Geschlecht und Junge-Sein nimmt vor dem Hintergrund der dreifachen Verpflichtung von Lehrkräften – erstens auf die Reflexion von (Geschlechter-)Differenz, zweitens auf die Adressierung je individueller Schüler*innen und drittens auf universalistische Gleichheit (Budde et al. 2016) – unterschiedliche Ausdrucksformen an. Während der Anspruch auf Geschlechtergerechtigkeit in der Grundschule über erzieherisch-organisatorische Praktiken (z.B. Auffrukette) umgesetzt wird, wird dieser Anspruch in den weiterführenden Schulen in den Unterrichtsinhalten thematisch – während die tradierte Interaktionsordnung (Goffman 1999) unangetastet bleibt.

Wie gezeigt, finden sich auch bei vielen Schüler*innen eine weitreichende praktische wie diskursive *Akzeptanz von Gleichstellung und geschlechtlicher und sexueller Vielfalt*. Im Unterricht an den weiterführenden Schulen äußern sich viele Jungen differenziert zu Geschlechtergerechtigkeit und zeigen weitreichendes Wissen über verschiedene gesellschaftliche Bereiche, in denen Ungleichheit sichtbar wird. Im städtischen Gymnasium zeigt sich insbesondere bei den Jungen der Oberstufe ein hohes Diskurswissen und Reflexionsvermögen bis hin zu pro-feministischen Positionen und Kritik an Homophobie, Sexismus und Zweigeschlechtlichkeit. Allerdings stellt sich die Frage, wie sich das jenseits des Diskurswissens im Kontext des Unterrichtsgeschehens darstellt, hierzu würde ein anderes Forschungsdesign benötigt. So berichten die LGBTIQ-Beauftragten sehr wohl von „Vorfallen“ im städtischen Gymnasium. Unterrichtsbeobachtungen zeigen demnach nur einen bestimmten Ausschnitt. Auch eine eigene Betroffenheit von der Persistenz von Geschlechterstereotypen, Männlichkeits- bzw. Weiblichkeitsanforderungen, Sexismus und Homophobie wird eher in den geführten Einzelgesprächen geäußert und eröffnet eine weiterführende Perspektive auf Geschlecht(erstereotype) in der Schule.

In allen Schulformen und Jahrgangsstufen finden sich selbstverständlich erscheinende, fürsorgliche körperliche Praktiken unter Jungen. In diesem Zusammenhang lässt sich – zumindest im eher bildungsbürgerlichen Kontext – eine Enttabuisierung sowie eine Entlastung vom Homosexualitätsverdacht verzeichnen. Es lassen sich bei den Jungen dominanz- und vielfaltsorientierte Praxismuster nebeneinander ausmachen. Auch lassen sich in den Unterrichtsbeobachtungen keinerlei homo- sowie transfeindlichen Orientierungen oder Abwertungen, Sanktionierungen oder Konflikte aufgrund der Überschreitung von Geschlechternormen feststellen. Die Bandbreite der Handlungsoptionen von Jungen in Schule weitet sich aus: Die Orientierung an hegemonialer Männlich-

keit zeigt sich abgeschwächt, allerdings ohne dass sich ein Typus inklusiver oder fürsorglicher Männlichkeit durchgesetzt hätte. Fürsorgliche Praktiken weisen nicht automatisch auf einen neuen Typus inklusiver Männlichkeit hin, sondern können durchaus in Einklang mit tradierter Männlichkeit gebracht werden.

Literaturverzeichnis

- Aktan, Oktay/Hippmann, Cornelia/Meuser, Michael (2015): „Brave Mädchen“? - Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte. In: Budde, Jürgen/Kansteiner, Katja/Bossen, Andrea (Hrsg.): Geschlechterkonstruktionen in schulischen Handlungsfeldern. *Gender*, 7 (1). Opladen: Budrich, S. 11–28.
- Anderson, Eric (2011): *Inclusive masculinity. The changing nature of masculinities*. New York: Routledge.
- Baumert, Jürgen (u.a.) (Hrsg.) (2001): *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Böhnisch, Lothar (2004): *Männliche Sozialisation. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert (2013): *Ethnografie*. Konstanz: UTB.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse*. Weinheim: Juventa.
- Budde, Jürgen (2003): Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 21 (1), S. 91–101.
- Budde, Jürgen (2005): *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: Transcript.
- Budde, Jürgen (2009): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg.): *Jungenforschung empirisch*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 73–90.
- Budde, Jürgen (2010): „Der Valentin ist ein Sorgenkind...“. Bildungsungleichheiten als kulturelle Passungsprobleme zwischen Habitus und Schulkultur? In: *Erziehung und Bildung*, (5+6), S. 505–512.
- Budde, Jürgen (2011): Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechts im Unterricht. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 12 (1), S. 125–148.
- Budde, Jürgen (2015): „Immer gut dabei, Vito zum Beispiel...“. Herstellung passformiger Männlichkeit in Schule. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Opladen: Budrich, S. 167–180.
- Budde, Jürgen (2021): Die Schule in intersektionaler Perspektive. In: Hascher, Tina/Helsper, Werner/Idel, Till Sebastian (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer.

- Budde, Jürgen/Dietrich, Anette (2021): Relevanz von Geschlecht in Interaktionen in der Grundschule. In: Dall'Armi, Julia/Schurt, Verena (Hrsg.): Von der Vielheit der Geschlechter. Wiesbaden: Springer, S. 147–161.
- Budde, Jürgen/Kansteiner, Katja/Bossen, Andrea (2016): Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Weinheim: Juventa.
- Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.) (2014): Männlichkeiten: Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen: Budrich.
- Connell, Raewyn W. (1999): Der gemachte Mann. Opladen: Budrich.
- Debus, Katharina/Stuve, Olaf (2012): Männlichkeitsanforderungen. In: Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Download www.jungenarbeit-und-schule.de/.
- Eckermann, Torsten (2015): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. In: Budde, Jürgen/Kansteiner, Katja/Bossen, Andrea (Hrsg.): Geschlechterkonstruktionen in schulischen Handlungsfeldern. Gender 7 (1). Opladen: Budrich, S. 49–63.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Weinheim: Juventa.
- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Fritzsche, Bettina/Tervooren, Anja (2012): Doing differences while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje et al. (Hrsg.): Feld und Theorie. Opladen: Budrich, S. 25–40.
- Frosh, Stephen/Phoenix, Ann/Pattman, Rob (2002): Young masculinities. Understanding boys in contemporary society. Hampshire: Palgrave.
- Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle (2015) (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen: Budrich
- Frohn, Judith (2020): Zur Rekonstruktion von Heterogenität aus Schüler*innensicht. In: Neumann, Peter (Hrsg.): Grundschulsport. Aachen: Meyer & Meyer, S. 105–117.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2008): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Goffman, Erving (1999): Interaktionsrituale. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gramespacher, Elke (2008): Die Tradierung geschlechtsstereotyper Wertvorstellungen im Schulsport. In: *Sportwissenschaft* 38 (1), S. 51–64.
- Hormel, Ulrike (2012): Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 491–506.
- Jösting, Sabine (2005): Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden: VS Verlag.

- Kelle, Helga (1999): Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (2), S. 211–228.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt.bildung.heteronormativität. Opladen: Budrich.
- Knapp, G.-A. (2005): „Intersectionality“ - ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von "Race, Class, gender". In: *Feministische Studien* (1), S. 68–81.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: *sozialersinn*, (1), S. 123–141.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder*. Weinheim und München: Juventa.
- Luttrell, Wendy (2012): Making Boys' Care Worlds Visible. In: *Boyhood Studies* 6 (2), S. 186–202
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen. Über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Opladen: Budrich, S. 109–121.
- Meuser, Michael (2002): „Doing Masculinity“ - Zur Geschlechtslogik männlichen Gewalthandelns. In: Dackweiler, Regina-Maria/Schäfer, Reinhod (Hrsg.): *Gewalt-Verhältnisse. Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt*. Frankfurt am Main: Campus, S. 53–78.
- Michalek, Ruth/Fuhr, Thomas/Schönknecht, Gudrun (2014): Der Zusammenhang von Männlichkeitskonstruktionen mit der Lern- und Leistungsmotivation bei Jungen. In: Budde, Jürgen/Ton, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen*, Bd. 10. Opladen: Budrich, S. 139–170.
- Michalek, Ruth/Schönknecht, Gudrun/Laros, Anna (2012): Männlichkeit, Leistungsorientierung und Arbeitsmotivation. In: Sophia Baader, Meike/Bilstein, Johannes/Tholen, Toni (Hrsg.): *Erziehung, Bildung und Geschlecht*. Wiesbaden: Springer, S. 255–269.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven, in: Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Juventa, S. 95–118.
- Rieske, Thomas Viola (2011): *Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen*. (Hrsg.): v. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Berlin.
- Rieske, Thomas Viola/Budde, Jürgen (2019): Auseinandersetzungen mit (Neuen) Theorien für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Männlichkeiten. In: Kubandt, Melanie/Schütz, Julia (Hrsg.): *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Budrich, S. 234–256.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 159–175.
- Scheibelhofer, Paul (2018a): *Der fremd-gemachte Mann*. Wiesbaden: Springer.

- Scheibelhofer, Paul (2018b): 'Du bist so schwul!' Homophobie und Männlichkeit in Schulkontexten, in: Arzt, Silvia/Brunnauer, Cornelia/Schartner, Bianca (Hrsg.): Sexualität, Macht und Gewalt. Wiesbaden: Springer, S. 35–50.
- Scholz, Sylka (2019): Männlichkeitsforschung: die Hegemonie des Konzeptes „hegemoniale Männlichkeit“. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer. S. 419–428.
- Scholz, Sylka/Heilmann, Andreas (2019): Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften. München: oekom.
- Schulz, Marc (2021): Humor und Ironie. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 1173–1178.
- Spindler, Susanne (2003): Boxer und underdogs: Männlichkeit als situative Ressource. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Jünschke, Klaus/Spindler, Susanne/Tekin, Uğur (Hrsg.): *Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 259–276.
- Spindler, Susanne (2006): Corpus delicti - Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten. Münster: Unrast.
- Stuve, Olaf (2016): Pädagogik. In: Horlacher, Stefan/Jansen, Bettina/Schwanebeck, Wieland (Hrsg.): *Männlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 136–153
- Tervooren, Anja (2006): *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren*. Weinheim: Juventa.
- Thielen, Marc (2010): *Jenseits von Tradition*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Thorne, Barrie (1994): *Gender play*. New Brunswick, NJ: Rutgers Univ. Press.
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje (Hrsg.): *Gender als interdependente Kategorie*. Opladen: Budrich, S. 23–64.
- Weber, Martina (2009): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Wiesbaden: Springer VS Verlag
- Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: Transcript.
- Wellgraf, Stefan (2021): *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*. Bielefeld: Transcript.

Wenn Man(n) dazugehört – Zum Verhältnis von Männlichkeit und Zugehörigkeit in gemischtgeschlechtlichen pädagogischen Kontexten non-formaler Bildung

Philippe Greif und Hartwig Schuck

1 Einleitung

In der ethnografisch angelegten Studie „Jungen und non-formale Bildung“ wurde die Umsetzung einer geschlechterreflektierten Pädagogik mit Jungen in verschiedenen gemischtgeschlechtlichen Settings non-formaler Bildung erforscht.¹ Darüber hinaus wurde untersucht, wie Jungen diese Angebote wahrnehmen und welche Relevanz Geschlechterkonstruktionen bzw. Männlichkeit für das Erleben und Handeln der Jungen in diesen Settings non-formaler Bildung beizumessen ist. Die Studie basiert auf themenzentrierten semi-narrativen Leitfaden-Interviews, die in Anlehnung an die Methode der objektiven Hermeneutik nach Oevermann (2001a, 2001b, 2002) ausgewertet wurden. Um zusätzlich die Ebene der Handlungspraxis methodologisch erfassen zu können, wurden die auf der Deutungsebene gewonnenen Erkenntnisse mit teilnehmenden Beobachtungen konfrontiert.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die ethnografische Beforschung einer gemischtgeschlechtlichen Tanzgruppe. In deren Rahmen wurde festgestellt, dass Männlichkeit als Geschlechterkonstruktion bei teilnehmenden Jungen im Alter zwischen 16 und 21 Jahren in Bezug auf ihre Teilnahme an der Tanzgruppe weder auf der Deutungs- noch auf der Handlungsebene als maßgeblich strukturierender Distinktionsmechanismus hervortritt. Dabei fällt auf, dass sich sowohl die teilnehmenden Jungen als auch die teilnehmenden Mädchen positiv auf ihre Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Tanzgruppe beziehen. Vor dem Hintergrund dieser Feststellung diskutieren wir in dem vorliegenden Artikel das Verhältnis von Zugehörigkeit, Distinktion und Männlichkeit in gemischtgeschlechtlichen Settings non-formaler Bildung. Wir stellen die These auf, dass eine positiv empfundene Zugehörigkeit bei Jungen zur Folge haben kann, dass Männlichkeitskonstruktionen als

¹ Zur Konzeption non-formaler Bildung und zur diesbezüglichen Forschung vgl. Rauschenbach et al. 2004, Cloos et al. 2009, Schulz 2010, Schwanenflügel et al. 2011, BMFSFJ 2017.

Distinktionsmechanismen in gemischtgeschlechtlichen Gruppenkontexten in ihren Deutungen und Handlungspraxen in den Hintergrund treten.

2 Bezugnahmen von Jungen auf ihre Zugehörigkeit zu der Tanzgruppe „Breakers“

Die Tanzgruppe der „Breakers“² ist an eine Sporteinrichtung mit dem Schwerpunkt Mädchenarbeit angebunden. Die Tanzgruppe besteht etwa je zur Hälfte aus Jungen und Mädchen. Die Altersspanne der Teilnehmer*innen liegt zwischen 14 und 21 Jahren. Das Training findet einmal pro Woche abends statt. In unregelmäßigen Abständen tritt die Gruppe vor Publikum auf.

Auf Basis themenzentrierter Leitfadeninterviews mit teilnehmenden Jungen werden im Folgenden drei exemplarische Fallrekonstruktionen vorgestellt. Dabei wird jeweils die Relevanz der Zugehörigkeit zu der gemischtgeschlechtlichen Tanzgruppe in den Bezugnahmen der interviewten Jungen und das damit zusammenhängende Deutungsmuster herausgearbeitet. Die Betrachtung der drei Muster zeigt, dass sie alle durch eine positive Hervorhebung der Gruppenzugehörigkeit zu den Breakers gekennzeichnet sind, die unterschiedlich stark und in unterschiedlicher Weise betont wird. Darüber hinaus fällt auf, dass Männlichkeitskonstruktionen in Bezug auf die Gruppe in allen drei Zugehörigkeitserzählungen nicht als relevant hervortreten.

2.1 Muster „Abhängigkeit“ – Fallrekonstruktion Mateo

Mateo misst der Tanzgruppe der Breakers in seiner Erzählung eine absolute Bedeutung bei. Sein Verhältnis zu der Gemeinschaft der Tanzgruppe tritt als Abhängigkeitsverhältnis hervor.

Absolute Relevanz der Gruppenzugehörigkeit

Die folgende Sequenz entstammt Mateos Antwort auf die Frage des Interviewers, was ihm die Breakers bedeuten.

Alles. Familie, Zusammenhalt, Unterstützen. Also, es bedeutet mir eigentlich alles, weil, das ist so, wir sind wirklich wie eine Familie. Das hat freundschaftlich angefangen und man hat sich immer besser verstanden, jetzt sind halt zwei Beziehungen in unserer Gruppe. Und wir sind unter uns auch sehr gute Freunde, wir machen viel zusammen, auch privat und so. Also, die Breakers bedeuten mir alles.

² Sämtliche Eigennamen wurden geändert.

Es fällt auf, dass Mateo die Frage des Interviewers, was ihm die Breakers bedeuten, mit „alles“ auf eine absolute Weise beantwortet. Die Einsilbigkeit der Antwort, die aus nur einem Wort besteht, kontrastiert dabei mit ihrer maximalen inhaltlichen Aufladung. In der Folge illustriert Mateo seine Antwort durch eine Aufzählung. Durch diese Aufzählung tritt die jeweilige Bedeutung der drei angeführten Begriffe „Familie, Zusammenhalt, Unterstützen“ auf besondere Weise hervor. Mit der Illustration „Familie“ misst Mateo den Breakers in sozialer Hinsicht eine absolut gesteigerte soziale Bedeutung bei. Die beiden Begriffe „Zusammenhalt, Unterstützen“ wirken ihrerseits wie positive Zuschreibungen an das, was „Familie“ für Mateo bedeutet. Durch die Anschlussformulierung „Also, es bedeutet mir eigentlich alles, weil, das ist so, wir sind wirklich wie eine Familie“ relativiert Mateo seine positive Bezugnahme etwas und erzählt sich als Teil einer starken Wir-Gemeinschaft der Breakers, die er mit einer Familie vergleicht. Mateo bindet diese familiengleiche Gemeinschaft an einen Prozess, der auf einer freundschaftlichen Ebene seinen Ausgang nimmt und in dessen Rahmen sich die positiven sozialen Bezüge bis hin zu zwei „Beziehungen“ steigern. Durch die Bekräftigung „Und wir sind unter uns auch sehr gute Freunde, wir machen viel zusammen, auch privat und so.“ wird die Bedeutung der Wir-Gemeinschaft der Breakers für Mateo nochmals besonders hervorgehoben. Im Rahmen der die Antwort abschließenden positiven Bezugnahme „Also die Breakers bedeuten mir alles.“ tritt Mateo aus dem Wir der Breakers heraus und betont dabei die absolute Bedeutung, die er den Breakers für sich persönlich beimisst.

In Mateos Zugehörigkeitserzählung wird erkennbar, dass er den Breakers zunächst ein absolutes und maximal positives Maß an Bedeutsamkeit zuschreibt. Im Anschluss an eine leichte Relativierung seiner maximal gesteigerten positiven Bezugnahme bekräftigt Mateo wieder die absolute Bedeutung, die er den Breakers für sich zuschreibt. In dieser absoluten und übersteigerten positiven Bezugnahme wird eine Bedürftigkeit nach der Gruppenzugehörigkeit erkennbar, in der keine Differenzierungen enthalten sind.

Exklusivierung der Gruppe

An der folgenden Sequenz lässt sich zeigen, dass Mateo ‚seine‘ Gruppengemeinschaft der Breakers nach außen hin abgrenzt. Die Sequenz entstammt Mateos Antwort auf die Frage, was für ihn das Besondere an den Breakers sei.

Wir sind sehr eigen. Wir sind nicht wie die anderen. Wir haben unseren eigenen Stil, wir haben unseren eigenen Charakter, und wir sind einfach offen. Wir sind so, wie wir sind. Wir verstellen uns nicht. Wir sind die Gleichen. Egal, ob wir jetzt einen Auftritt haben oder ob wir irgendwo sind, wir sind trotzdem so, wie wir auch normal sind. Also, wir verstellen uns jetzt nicht für irgendwelche Auftritte oder so was. Wir sind einfach die Gleichen.

In seiner Antwort tritt Mateo nicht als Individuum hervor, sondern spricht als Teil der Wir-Gemeinschaft der Breakers. Durch die Formulierung „Wir sind

sehr eigen.“ wird die Gemeinschaft auf betonte Weise geschlossen und von anderen abgegrenzt. Durch die Anschlussformulierung „Wir sind nicht wie die anderen“ wird diese Distinktion noch einmal besonders betont. Durch die Bezugnahmen auf einen „eigenen Stil“ und einen „eigenen Charakter“ wird die Gruppe als homogen präsentiert und dabei abermals implizit von anderen abgegrenzt. Diese Charakterisierung der Gruppe kontrastiert mit der Feststellung, „einfach offen“ zu sein. Über die tautologische Aussage „Wir sind so, wie wir sind“ wird auf implizite Weise gegenwartsbezogen jegliche Veränderung ausgeschlossen. Durch die Formulierung „Wir verstellen uns nicht“ wird der Gemeinschaft Authentizität zugeschrieben. Die darin implizit enthaltene Distinktion verweist darauf, dass andere, die nicht zur Gruppe gehören, bzw. andere Gruppen, die auch auftreten, sich verstellen. In der Formulierung „Wir sind die Gleichen“ bezieht sich Mateo als Mitglied der Wir-Gemeinschaft auf deren Mitglieder als „die Gleichen“. Neben der Authentizitätszuschreibung lässt sich dies auch im Sinne der Annahme einer internen Homogenität der Gruppe interpretieren. In der Formulierung „Egal, ob wir jetzt einen Auftritt haben oder ob wir irgendwo sind, wir sind trotzdem so, wie wir auch normal sind.“ wird abermals die Authentizität der Gruppe herausgestellt. Daran knüpft auch die die Sequenz abschließende Formulierung „Also wir verstellen uns jetzt nicht für irgendwelche Auftritte oder so was. Wir sind einfach die Gleichen.“ an.

Neben der absoluten Relevanz, die Mateo seiner Zugehörigkeit zu der Gruppe zuschreibt, wird erkennbar, dass Mateo „seine“ Gruppe gegenüber anderen betont abgrenzt. An der in diesem Zuge herausgestellten ausnahmslosen Authentizität der Gruppe sowie der sich selbst mit einschließenden Bezeichnung der Gruppenmitglieder als die „Gleichen“ tritt auf anschauliche Weise hervor, dass Mateos Selbstkonstruktion nicht von seiner Gruppenzugehörigkeit zu trennen ist.

Keine Alternative zur Gruppenzugehörigkeit

Das Primat der Tanzgruppe in Mateos Selbstkonstruktion tritt besonders deutlich in dem folgenden Sequenzausschnitt hervor. Dieser ist Mateos Antwort auf die Frage entnommen, was er machen würde, wenn es die Tanzgruppe nicht gäbe.

Deswegen, also wenn [die Sporteinrichtung] nicht wäre beziehungsweise meine Gruppe, dann wüsste ich jetzt echt nicht, wo ich sein würde. Wahrscheinlich irgendwie auf der Straße, also mit Freunden draußen hängen, weiß der Geier was.

In Mateos Antwort zeigt sich eine Orientierungslosigkeit angesichts der Vorstellung eines Lebens ohne Tanzgruppe. Indem Mateo sagt, dass er nicht wisse, wo er wäre, wenn es die Tanzgruppe bzw. die Sporteinrichtung nicht gäbe, wird impliziert, dass Mateo sich keine positive Alternative zur Tanzgruppe vorstellen kann. Als einzige Alternative zur Tanzgruppe nennt Mateo mit „der Straße“ einen Raum, der im Kontext adoleszenter Lebensentwürfe mit einem

Scheitern assoziiert wird. Die Tanzgruppe erscheint dadurch als alternativlos, wodurch Mateos Abhängigkeit von seiner Gruppenzugehörigkeit unterstrichen wird.

Muster: Abhängigkeit

In Mateos Erzählung wird ein Muster erkennbar, in dessen Rahmen seine Zugehörigkeit zu den Breakers als Abhängigkeitsverhältnis hervortritt. In seinen positiven Bezugnahmen auf die Gruppe sind keine Differenzierungen in der Binnenperspektive enthalten. Wenn Mateo auf soziale Beziehungen außerhalb der Breakers verweist, dann nur um auf seine Zugehörigkeit zu den Breakers hinzuweisen bzw. diese zu betonen. Darüber hinaus grenzt Mateo die Gemeinschaft der Tanzgruppe auf betonte Weise allgemein von einem Außen ab. Die Vorstellung eines Lebens ohne die Breakers mündet in Mateos Erzählung in ein ‚Abhängen auf der Straße‘. Diese Bezugnahme bedient eine Konstruktion der Straße als eines bedrohlichen Raums und evoziert in diesem Zusammenhang das Bild einer gescheiterten adoleszenten Normalbiografie. Das rekonstruierte Deutungsmuster „Abhängigkeit“ ist von Exklusivierung, Authentizitätszuschreibungen und Entdifferenzierung im Hinblick auf die Gruppe gekennzeichnet.

2.2 Muster „gemeinsamer Spaß“ – Fallrekonstruktion Niklas

In Niklas‘ Erzählung nehmen positive Bezugnahmen auf seine Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Breakers ebenfalls eine wichtige Rolle ein. Neben dem gemeinsamen Spaß in der Gruppe erscheinen jedoch auch weitere Lebensbereiche für Niklas‘ Selbstkonstruktion als relevant.

Betonte Relevanz der Gruppenzugehörigkeit

Anhand der folgenden Sequenz lässt sich zeigen, dass die Zugehörigkeit zur Tanzgruppe der Breakers als Gemeinschaft in Niklas‘ Erzählung betont hervortritt. Die Sequenz entstammt Niklas‘ Antwort auf die Frage des Interviewers, was ihm die Breakers bedeuten.

Ganz viel. Also, ich finde es auch, und wir sagen es gegenseitig von uns auch, dass es wie so eine kleine Familie ist. Wir kennen uns natürlich auch schon eine ganze Weile, haben Fahrten zusammen gemacht, haben Übernachtungspartys zusammen gemacht. Da kommt man natürlich schon zusammen und lernt sich immer besser kennen. Ich würde sagen, ich kenne auch die meisten sehr, sehr gut. Und deswegen, die Breakers sind schon auf jeden Fall ein Freundeskreis, wie eine Familie, und das ist eigentlich immer mit Spaß verbunden, die Breakers. Das ist ganz witzig.

Mit der Formulierung „Ganz viel.“ bezieht sich Niklas in seiner Antwort zunächst betont positiv auf die Bedeutung der Breakers für ihn. In dem Anschluss „Also, ich finde es auch und wir sagen es gegenseitig von uns auch, dass es wie so eine kleine Familie ist.“ vergleicht Niklas die Tanzgruppe mit einer ‚kleinen Familie‘, wodurch die positive Bedeutsamkeit der Gemeinschaft als sozialer Zusammenhang betont wird. Dabei tritt Niklas zunächst als Individuum in Erscheinung, das zugleich als Mitglied der Wir-Gemeinschaft der Tanzgruppe präsentiert wird. Durch die Bezeichnung „klein“ in der typisierenden Formulierung „wie so eine kleine Familie“ ist eine Relativierung enthalten. Zudem macht der vergleichende Charakter der Formulierung deutlich, dass es sich bei den Breakers nicht wirklich um eine „kleine Familie“ handelt. In dem Anschluss „Wir kennen uns natürlich auch schon eine ganze Weile, haben Fahrten zusammen gemacht, haben Übernachtungspartys zusammen gemacht.“ plausibilisiert Niklas seinen positiven Vergleich durch den Verweis auf einen gemeinsamen Prozess und Erfahrungen, die über das Tanzen hinausgehen. Anschaulich tritt im Rahmen dieser illustrierenden Plausibilisierung hervor, dass die Breakers als soziale Gemeinschaft den Rahmen einer Tanzgruppe übersteigen. In der Formulierung „Da kommt man natürlich schon zusammen und lernt sich immer besser kennen.“ betont Niklas die Prozesshaftigkeit der gemeinsamen Erfahrungen. In dem Anschluss „Ich würde sagen, ich kenne auch die meisten sehr, sehr gut.“ tritt Niklas wieder als Individuum hervor. Die im Konjunktiv verwendete Formulierung „Ich würde sagen“ verweist dabei auf eine gewisse Zurückhaltung. Ebenso impliziert die Formulierung „die meisten“, dass Niklas nicht alle Mitglieder der Gemeinschaft „sehr, sehr gut“ kennt. Mit der Formulierung „Und deswegen, die Breakers sind schon auf jeden Fall ein Freundeskreis, wie eine Familie und das ist eigentlich immer mit Spaß verbunden, die Breakers“ schließt Niklas resümierend an seine Plausibilisierung an. Dabei bezeichnet Niklas die Breakers als „Freundeskreis“ den er mit ‚einer Familie‘ vergleicht und dadurch besonders positiv betont. Als kennzeichnend für diesen Freundeskreis bezieht sich Niklas auf „Spaß“. In der Formulierung „eigentlich immer“ ist implizit eine Relativierung enthalten. Abschließend bezieht sich Niklas auf seine Erzählung mit der Formulierung „Das ist ganz witzig.“. Diese knüpft inhaltlich an den zuvor genannten Spaß-Aspekt an und lässt sich zugleich als Relativierung des Vergleichs der Breakers mit einer ‚kleinen Familie‘ deuten.

Aus Niklas' Erzählung geht hervor, dass die Breakers für ihn den Rahmen einer Tanzgruppe übersteigen. Er präsentiert die Gemeinschaft der Breakers als Freundeskreis, der sich durch gemeinsamen Spaß auszeichnet.

Gemeinsamer Spaß als Merkmal der Gruppe

Vor dem Hintergrund der betonten Zugehörigkeit zu den Breakers als Freundeskreis wird in der folgenden Sequenz das Motiv des Spaßes als wesentlicher

Aspekt der Gruppenzugehörigkeit wieder aufgenommen und mit dem gemeinsamen Tanzen verknüpft. Die Sequenz entstammt der Frage des Interviewers, was für Niklas das Besondere am Tanzen mit den Breakers sei.

Ich glaube, da haben sich viele gefunden, die ähnlich denken und einfach gar nicht so unbedingt die Leistung wollen, sondern einfach so austanzen und Power geben und dabei zusammen Spaß haben. Ich glaube, das sind so die Breakers, und [unverständlich] das in der Kombination ist eine ganz schön lustige Truppe [lachen].

Niklas nimmt den in der Frage des Interviewers enthaltenen Bezug zum Tanzen mit den Breakers auf. Dabei nimmt Niklas mit der Formulierung „Ich glaube“ eine individuelle Rahmung seiner Antwort vor, in der eine gewisse Zurückhaltung zu erkennen ist. In dem Anschluss „da haben sich viele gefunden, die ähnlich denken und einfach gar nicht so unbedingt die Leistung wollen,“ ist zu erkennen, dass Niklas eine externe Erzählposition einnimmt, von der aus er über die Breakers spricht. Indem Niklas sagt: „Da haben sich viele gefunden“, betont er auf positive Weise die Verbundenheit der Mitglieder der Gemeinschaft untereinander. Die Formulierung „die ähnlich denken“ konkretisiert auf anschauliche Weise die Verbundenheit der Mitglieder, die zwar als ähnlich, jedoch nicht als identisch präsentiert werden. Durch die Formulierung „und einfach gar nicht so unbedingt die Leistung wollen“ wird das die Gemeinschaft verbindende Moment des ‚ähnlich Denkens‘ einer unbedingten Leistungsbereitschaft gegenübergestellt und von dieser abgegrenzt. Im Anschluss illustriert Niklas die Verbundenheit zwischen den Mitgliedern der Gemeinschaft: „Sondern einfach so austanzen und Power geben und dabei zusammen Spaß haben“. Im Rahmen dieser Illustration stellt Niklas den gemeinsamen Spaß des Tanzens als körperlicher Praxis in den Mittelpunkt. Schließlich stellt Niklas resümierend fest: „Ich glaube, das sind so die Breakers, und [unverständlich] das in der Kombination ist eine ganz schön lustige Truppe [lachen].“. Dabei nimmt Niklas wieder eine individuelle Perspektive ein und bindet „die Breakers“ an das zuvor Gesagte zurück. Durch die Formulierung: „Das in der Kombination ist eine ganz schön lustige Truppe“ wird betont, dass die Besonderheit des Tanzens mit den Breakers darin liegt, dass alle Spaß daran haben, sich gemeinsam körperlich zu verausgaben, ohne die Leistung ins Zentrum zu stellen. Dem gemeinsamen Tanzen wird dabei eine vergemeinschaftende Funktion bzw. Wirkung zugeschrieben.

Es wurde deutlich, dass Niklas den gemeinsamen Spaß in den Mittelpunkt der positiven Bezugnahmen auf seine Zugehörigkeit zur Tanzgruppe stellt. Dabei grenzt er seine Deutung explizit von einem sportlichen Leistungsgedanken ab.

Alternativen zu den Breakers

Anhand der nachfolgenden Sequenz zeigt sich, dass Niklas neben dem Tanzen auch andere Hobbys verfolgt und dass die Breakers für Niklas nicht alternativ-

los sind. Bei der Sequenz handelt es sich um Niklas' Antwort auf die Frage des Interviewers, was er machen würde, wenn es das Sportzentrum und die Breakers nicht gäbe.

Ich denke, also meine Schwester hat vorher schon woanders getanzt. Vielleicht wäre ich dadurch zum Tanzen gekommen. Sonst würde ich wahrscheinlich mehr segeln, weil das mein zweites Hobby ist. Das wäre dann da mein Hauptpunkt, was ich machen würde. Schwer zu sagen. Also entweder ein anderes Tanzzentrum oder Segeln, denke ich.

In seiner Antwort bezieht sich Niklas zunächst auf seine Schwester als eine Bezugsperson hinsichtlich des Tanzens. Dies ermöglicht ihm eine Imagination des Tanzens, die von den Breakers entkoppelt ist. So wird deutlich, dass für Niklas das Tanzen und die Breakers nicht notwendigerweise zusammenhängen. Im Anschluss erwähnt Niklas das Segeln als „zweites Hobby“. Dabei zeigt sich, dass Niklas neben dem Tanzen ein weiteres Hobby verfolgt, also auch auf das Tanzen nicht zwingend angewiesen ist. Insgesamt lässt sich in Niklas' Bezugnahmen eine Flexibilität beobachten, die verdeutlicht, dass Niklas auf seine Gruppenzugehörigkeit zu den Breakers nicht angewiesen ist.

Muster: „Gemeinsamer Spaß“

Vor dem Hintergrund positiver Bezugnahmen auf seine Zugehörigkeit zur Tanzgruppe tritt Niklas' Verhältnis zu dieser als differenziert hervor. Als weiteres zentrales Merkmal seiner Zugehörigkeitserzählung tritt der Spaß beim gemeinsamen Tanzen hervor. Diesen grenzt Niklas von einer Leistungsorientierung ab. Darüber hinaus bezieht sich Niklas in seiner Erzählung auf andere Hobbys. Auch ein Leben ohne die Breakers erscheint für ihn vorstellbar.

2.3 Muster „Gemeinschaft und Selbstverwirklichung“ – Fallrekonstruktion Tim

Auch Tims Erzählung zeichnet sich durchgängig durch positive Bezugnahmen auf seine Zugehörigkeit zu den Breakers als Gemeinschaft aus. Darüber hinaus bezieht sich Tim auf das Tanzen als ein Mittel zur Selbstverwirklichung. Dabei wird deutlich, dass sein Verhältnis zum Tanzen nicht notwendigerweise an die Breakers gekoppelt ist. Tim bezieht sich auf die Breakers in erster Linie als Gemeinschaft, deren vielfältige soziale Aktivitäten den Rahmen des Tanzens übersteigen.

Betonte Relevanz der Gruppenzugehörigkeit

Die folgende Sequenz enthält Tims Antwort auf die Frage, was ihm die Breakers bedeuten:

Also, mittlerweile sind sie nicht nur Freunde, sondern auch schon fast Familie geworden, weil wir sehen uns auch eigentlich schon fast immer in der gesamten Gruppe teilweise sehr oft, auch außerhalb [der Sporteinrichtung], außerhalb von Auftritten, wie zum Beispiel zu Weihnachtsfeiern oder wenn Nadine mal sagt: Kommt vorbei und lasst einfach was essen. Und deswegen sehe auch ich die Breakers quasi schon als Familie an. Oder als sehr, sehr feste Freunde, wie man es nehmen möchte.

Zentral in dieser Sequenz ist die soziale Dimension, die Gesamtheit der Eigenschaften und Aktivitäten der Breakers jenseits der Tanztrainings und -auftritte: Freundschaft, Familie, Weihnachtsfeiern und Essenseinladungen bei Nadine, der Trainerin der Breakers. Die Bedeutung der Breakers für Tim wird hier auf diese gemeinschaftliche Dimension der Gruppenaktivitäten zurückgeführt. Vor allem im ersten Satz der Sequenz wird die besagte Bedeutung als etwas dargestellt, was nicht statisch gegeben, sondern mit der Zeit gewachsen ist: „Mittlerweile“ sind die Breakers für Tim nicht mehr „nur Freunde“ sondern „schon fast Familie“ – mit der zeitlichen Entwicklung wird eine Steigerung der Bedeutung verknüpft. Beide Motive, ‚Freunde‘ und ‚Familie‘, vermitteln eine starke und mit der Zeit noch gewachsene Zugehörigkeit Tims zu den Breakers. In diesem Zusammenhang wird betont, dass sich die ganze Gruppe nicht zum Tanzen, sondern oft („teilweise sehr oft“) auch aus anderen Anlässen trifft, wobei Weihnachtsfeiern und Essenseinladungen ausdrücklich nur Beispiele darstellen – es gibt, so die Implikation, darüber hinaus noch mehr Gelegenheiten, bei denen sich die Breakers außerhalb des Tanzens begegnen.

Angedeutet wird dabei, dass Nadine, die Trainerin der Breakers, eine wichtige Rolle spielt: Sie ist die einzige konkrete Person außer Tim selbst, die in dieser Sequenz erwähnt wird, und zwar indem sie die Mitglieder der Gruppe zu sich nach Hause zum Essen einlädt.³ Hierbei fällt die Vermischung oder Überlappung von beruflicher und privater Sphäre auf Seiten der Trainerin ins Auge, was die Betonung der sozialen, nicht-tänzerischen Dimension in der Sequenz noch verstärkt. „Deswegen“, also aufgrund solcher Aktivitäten, sieht Tim die Breakers „quasi schon als Familie“ oder alternativ „als sehr, sehr feste Freunde“ an – womit die Motive des ersten Satzes der Sequenz wieder aufgenommen und (durch die Formulierung „sehr, sehr“) gesteigert werden. Tims starke Zugehörigkeit zu den Breakers wird in der Sequenz vornehmlich auf diesen Charakter der Breakers als soziale Gemeinschaft zurückgeführt. Das wird auch daran deutlich, dass dies die einzige Sequenz in Tims Interview ist, in der er sich (im ersten Satz) ausdrücklich als Teil eines „Wir“ präsentiert, das die Breakers bilden. Zu beachten ist auch, dass unter dem Stichwort „Freundschaft“ hier (wie auch im ganzen Interview) nicht einzelne Beziehungen zu konkreten Einzelpersonen – außer der Tanztrainerin wird keine weiteren Personen benannt –, sondern Tims Zugehörigkeit zur Gruppe als kollektivem

³ In anderen Sequenzen des Interviews zeigt sich, dass die Trainerin für Tims Verhältnis zu den Breakers nicht nur sozial, sondern auch vermittels ihrer choreografischen und pädagogischen Kompetenzen eine Schlüsselrolle spielt.

Zusammenhang verhandelt wird. Verstärkt wird der Effekt dadurch, dass beide Bezüge auf „Freunde“ mit Bezügen auf „Familie“ parallelisiert werden, einem Kollektivzusammenhang, in dem der allgemeine Zusammenhalt traditionell über konkreten Beziehungen zwischen Einzelnen steht. Dennoch bleibt Tim in seinem Interview stets als Individuum erkennbar, das zu keinem Zeitpunkt vollständig im Kollektiv aufgeht. Dies zeigt sich am Ende der zitierten Frequenz, wenn er sagt: „Und deswegen sehe auch ich die Breakers quasi schon als Familie an. Oder als sehr, sehr feste Freunde, wie man es nehmen möchte.“. Beide Bezüge – „Familie“ und „sehr, sehr feste Freunde“ – drücken eine große Bedeutung und eine starke Zugehörigkeit aus. Zugleich tritt Tim erkennbar als individueller Betrachter in Erscheinung, der sich reflexiv zu den Breakers in ein Verhältnis setzt und dabei auch eine gewisse Distanz einnimmt. Die Art, wie die Familien-Analogie gerahmt wird, begrenzt zugleich ihre Bedeutung: Die Ausdrücke „ansehen als“ und „quasi“ stellen Relativierungen dar. Die Breakers sind für Tim zwar sehr wichtig, aber eben doch nicht ganz so wichtig wie eine echte Familie. Zudem bietet die Erzählung mit der Formulierung „Oder als sehr, sehr feste Freunde, wie man es nehmen möchte“ eine alternative Interpretationsmöglichkeit an: Tim ordnet die Bedeutung der Breakers differenzierend zwischen Familie und „sehr, sehr“ festen Freunden ein.

Tanzen als Selbstverwirklichung

Auch in seinen Bezugnahmen auf das Tanzen tritt Tim als Individuum hervor – insbesondere auf die Frage des Interviewers hin, was ihm das Tanzen bedeute:

Also, es hat mehrere Aspekte, zum Beispiel einfach mal als Hobby, als Freizeit. Und dann auch zum anderen Aspekt, sich selbst irgendwie darzustellen. Also, ich tanze auch sehr oder öfters Freestyle beim Battle und da hat man nicht wirklich eine Choreo, die man macht, sondern man tanzt das, was man glaubt, das zur Musik passt. Und versucht sich selbst zu sagen, die Tanzschritte aus der Musik zu holen, und dadurch zeigt man sich quasi durch diese Schritte. Und das ist halt so was Selbstverwirklichendes. Und ich glaube, das ist so das Tanzen für mich, einerseits so dieser Spaßaspekt mit mal loslassen können von Schule oder Arbeit oder was auch immer, und dann einmal dieses: Ich zeige das, was ich bin.

Dem Tanzen werden hier zwei verschiedene Bedeutungen gegeben: Erstens als „Hobby“ oder „Freizeit“, wobei der „Spaßaspekt“ im Vordergrund steht. Letzterer wird mit „mal loslassen können von Schule oder Arbeit oder was auch immer“ in Verbindung gebracht, also wiederum mit der Funktion von Freizeit oder Hobbys: Sich vom Stress und den Anspannungen des Alltags zu erholen. Die zweite Bedeutung ist die der Selbstdarstellung und ‚Selbstverwirklichung‘. Hier wird in der Erzählung durch die Verwendung des „man“ zunächst impliziert, dass es – nicht nur für Tim, sondern allgemein – im „Freestyle beim Battle“ darum gehe, sich durch den Versuch, „die Tanzschritte aus der Musik zu holen“, selbst zu zeigen, sich selbst zu verwirklichen. Darin ist

ein Moment der Entdeckung oder der Selbsterkenntnis enthalten: Indem die Tanzschritte nicht vorher geplant, sondern ‚aus der Musik geholt‘ werden, offenbart sich dem Tänzer dieser Erzählung zufolge erst im Improvisieren der Tanzschritte, was es ist, das da von ihm im Tanzen hervortritt – die Selbstverwirklichung erfolgt *durch* die Selbstdarstellung. Am Ende der Sequenz wird dieser Mechanismus dann explizit auf Tim selbst bezogen, der nun als ‚Ich‘ in Erscheinung tritt: ‚Ich zeige das, was ich bin.‘. In dieser Erzählweise – zunächst wird ein allgemeines Phänomen beschrieben und anschließend erläutert, wie dieses Phänomen bei Tim in Erscheinung tritt – wird erneut der Modus der reflektierenden Betrachtung durch den Erzähler erkennbar, der bereits für die erste zitierte Sequenz gezeigt wurde.

Ein bedeutender Unterschied zwischen beiden Sequenzen besteht darin, dass Tim in der zuletzt zitierten noch deutlich stärker als in der ersten – und auch in anderer Weise – als Individuum hervortritt: Außer Tim kommen hier nur das anonyme Publikum und die Konkurrent*innen beim ‚Battle‘ vor, wobei diese nicht ausdrücklich erwähnt, sondern durch den Begriff ‚Battle‘ impliziert werden. Im Mittelpunkt stehen Tim und sein Verhältnis zum Tanzen. Dieses Verhältnis erscheint hier als ein individuelles: Das Tanzen hat die (beiden) Bedeutungen, die es für Tim hat, unabhängig von den Breakers, seiner Tanzgruppe. Seine tänzerischen Aktivitäten sind nicht auf das Tanzen mit den Breakers und ganz allgemein nicht auf Gruppenaktivitäten beschränkt. Die Beschreibung beider Bedeutungen des Tanzens für Tim – Hobby und Selbstverwirklichung – werden an einer individualistischen Tanzform exemplifiziert. Der Bezug auf ‚Schule oder Arbeit oder was auch immer‘ verweist darauf, dass Tim ein Leben außerhalb der Breakers und außerhalb des Tanzens hat. Zugleich ist die Rede vom ‚Battle‘ männlich besetzt: ‚Battle‘ heißt ‚Schlacht‘ oder ‚Kampf‘, beim ‚Battle‘ treten Tänzer*innen gegeneinander an. Es liegt nah, dabei an die ‚ernsten Spiele des Wettbewerbs‘ unter Männern zu denken, die Bourdieu (1997: 203) zufolge den männlichen Habitus konstituieren⁴ – wobei Tims Erzählung allerdings nicht zu entnehmen ist, ob ein homosozialer oder ein gemischtgeschlechtlicher ‚Battle‘ gemeint ist. Wesentlicher ist jedoch, dass solche oder andere Referenzen auf Männlichkeit in Tims Bezügen auf die Breakers nicht auftauchen.

Tanzen auch ohne die Breakers

Die folgende Sequenz stammt aus Tims Antwort auf die Frage, was er machen würde, wenn es die Sporteinrichtung und die Breakers nicht gäbe:

Wenn [die Sporteinrichtung] von Anfang an nicht da wäre, wüsste ich, glaube ich nicht. [...] Und wenn [die] jetzt verschwinden würde, wäre schwierig, weil ich glaube schon, dass ich das jetzt weitermachen will, das, was [die Sporteinrichtung] mir gegeben hat mit dem Tanzen

⁴ Vgl. auch Bourdieu 2005 und Meuser 2007.

und Freunde treffen, die man halt nur im Tanzen sieht. Ich weiß nicht, ich würde, glaube ich, einen anderen Platz zum Tanzen suchen, wenn [die Sporteinrichtung] jetzt plötzlich aufhören würde zu existieren, und dann irgendwo anders hin tendieren. Wahrscheinlich auch irgendwie versuchen, die Freunde mitzunehmen, dass die dann auch da anfangen.

Hier wird die Bedeutung, die die Breakers für Tim haben, relativiert, indem eine Frage, die sich explizit auf die Sporteinrichtung und die Breakers bezieht, ausschließlich bezogen auf die Einrichtung beantwortet wird. Letzterer wird eine große Bedeutung für Tim zugeschrieben. Sie zeigt sich in dem geäußerten Wunsch, „weitermachen“ zu wollen, was die Einrichtung Tim „gegeben hat“: Zum einen das Tanzen, zum anderen Freunde beim Tanzen zu treffen, die er sonst nicht treffen würde. Dazu passt, dass Tim an anderer Stelle des Interviews angibt, erstmals in einer anderen Gruppe der Sporteinrichtung das Tanzen für sich entdeckt zu haben, bevor er zu den Breakers gekommen sei. Auch habe er außer den Breakers noch weitere Freunde in anderen Gruppen. Die Bedeutung, die der Einrichtung in diesem Zusammenhang zugeschrieben wird, ist zugleich jedoch begrenzt: Sie ist der Ort, der Tim das Tanzen und die Tanzfreunde „gegeben hat“, aber sie ist nicht die einzige Möglichkeit, weiterhin zu tanzen und Tanzfreunde zu treffen. Aus der Sequenz geht hervor, dass Tim, wenn es die Einrichtung plötzlich nicht mehr gäbe, versuchen würde, einen anderen Ort zu finden, an dem er diese Möglichkeiten weiterhin hat. Die Verwendung des „man“ anstelle des „ich“ (in „Freunde treffen, die man halt nur im Tanzen sieht“) unterstreicht, dass es weniger um konkrete Freunde von Tim geht als um eine bestimmte Kategorie von Freunden, die er Dank der Einrichtung entdeckt habe: Freunde, die man „nur im Tanzen sieht“. Die Aussage, er würde „wahrscheinlich“ versuchen, die jetzigen Tanzfreunde mitzunehmen, unterstreicht die Wichtigkeit der Tanzfreunde. Zugleich geht daraus hervor, dass Tim auch ohne die Breakers und andere Tanzfreunde das Tanzen weiterverfolgen würde. Diese Art von Freundschaft wird als endlich dargestellt: Es ist wichtig, überhaupt Tanzfreunde zu haben, aber es müssen nicht notwendig dieselben sein, die Tim jetzt hat. Wiederum tritt er als handlungsfähiges Individuum hervor, das nicht nur von den Breakers, sondern auch von seinen anderen derzeitigen Tanzfreunden sowie von der Sporteinrichtung unabhängig ist, indem es sich bei Bedarf andere Tanzmöglichkeiten und andere Tanzfreunde suchen würde.

Muster: Gemeinschaft und Selbstverwirklichung

In Tims Erzählung nehmen positive Bezugnahmen auf seine Zugehörigkeit zu den Breakers ebenfalls eine wichtige Rolle ein. Darüber hinaus wird jedoch ein individueller Zugang zum Tanzen erkennbar. Tanzen wird als Mittel zur Selbstverwirklichung und Ausgleich präsentiert. Die Gemeinschaft der Breakers erscheint in Tims positiven Bezugnahmen primär als sozialer Zusammenhang.

2.4 Zusammenfassung und Vergleich

Positive Betonungen der Zugehörigkeit zu den Breakers nehmen in allen drei beschriebenen Mustern eine zentrale Rolle ein. Wenngleich in unterschiedlichem Maße, werden in allen drei Mustern in den Beschreibungen der Tanzgruppe Familienbezüge erkennbar. Vor dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeit unterscheiden sich die Muster darin, welche Relevanz der Zugehörigkeit zukommt bzw. wie diese gerahmt und erklärt wird. Im ersten Muster tritt die Zugehörigkeit zur Gruppe als Abhängigkeit hervor, die Gruppe wird ohne Differenzierung als exklusiv, authentisch und homogen dargestellt. Beim zweiten Muster ist das zentrale Thema der gemeinsame Spaß, der mit den Gruppenaktivitäten verknüpft wird. Dabei tritt das Verhältnis zur Gruppe als differenziert hervor. Spaß wird nicht exklusiv an die Gruppenzugehörigkeit gebunden, eine Abhängigkeit von der Gruppe ist nicht erkennbar. Beim dritten Muster wird die positive Bedeutung der Gruppenzugehörigkeit ebenfalls auf den Charakter der Gruppe als sozialer Gemeinschaft zurückgeführt, hier jedoch primär an Aktivitäten jenseits des Tanzens geknüpft. Tanzen wird hier als individuelles Mittel des Ausgleichs und der Selbstverwirklichung beschrieben, welches auch jenseits der Breakers bedeutungsvoll erscheint. Wie im zweiten, so ist auch im dritten Muster keine Abhängigkeit von den Breakers erkennbar.

Im Hinblick auf Geschlecht fällt auf, dass Männlichkeit im Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit in keinem der drei Muster relevant gemacht wird. Stattdessen tritt als Gemeinsamkeit eine positive Betonung der Gruppenzugehörigkeit hervor.

3 Die Tanzgruppe der Breakers als gemischtgeschlechtliches gruppenpädagogisches Setting

3.1 Trainingsstruktur und Auftritte

Die Mitglieder der Tanzgruppe treffen sich einmal pro Woche zum gemeinsamen Training. Davon ausgenommen sind Ferienzeiten, die sich am Rhythmus der Schulferien orientieren. Zum Teil kommen Mitglieder der Gruppe gemeinsam zum Training. Die Teilnehmer*innen treffen sich in der Regel vor dem Tanzraum, in dem das Training stattfindet, und warten dort gemeinsam auf die Trainerin, die den Raum aufschließt. Während des Wartens auf die Trainerin unterhalten sich die Jugendlichen lebhaft miteinander, wobei sich private Themen mit Erfahrungen aus der Schule und Aspekten, die das Tanzen betreffen abwechseln. Zum Teil kommen die Jugendlichen einzeln zum Training oder in

kleinen Gruppen. Nachfolgend Eintreffende werden von den Anwesenden herzlich mit Umarmungen und Abklatschen begrüßt.

Bevor das Training beginnt, versammeln sich alle Anwesenden in einem Sitzkreis und werden von der Trainerin begrüßt, die in der Folge eine Eingangsrunde moderiert, in der alle erzählen können was sie seit dem letzten Training beschäftigt hat. Dabei ist auch die Möglichkeit gegeben, von persönlichen Erfahrungen und Problemen zu erzählen bzw. darauf einzugehen. Nach Beendigung dieser persönlichen Eingangsrunde werden je nach Bedarf noch inhaltliche oder organisatorische Belange geklärt, die sich auf neue Choreografien oder bevorstehende gemeinsame Auftritte beziehen.

Im Anschluss an den Sitzkreis schaltet die Trainerin die Musik ein, während die Jugendlichen sich vor einer Spiegelwand aufstellen und beginnen, sich zu lockern und zu dehnen. Dabei unterhalten sich die Jugendlichen untereinander und mit der Trainerin. Es folgt eine kurze wiederholende oder einführende Instruktion durch die Trainerin, die sich zugleich erklärend und demonstrierend auf Bewegungs- und Koordinationsabläufe der aktuell einstudierten Choreografie bezieht. Dabei können Fragen gestellt werden und zum Teil werden Einzelne mit Haltegriffen durch Bewegungsabläufe geführt, was von den anderen Jugendlichen beobachtet wird.

Im Anschluss beginnt die Trainerin, die vor und mit dem Rücken zu den Jugendlichen ebenfalls vor der Spiegelwand positioniert ist, zum Rhythmus der Musik die Choreografie vorzutanzten. Auf diese Weise haben die Jugendlichen die Möglichkeit zugleich die Trainerin, die anderen Tanzenden und sich selbst im Blick zu behalten. Ziel ist es, in der gemeinsamen Bewegung im Rhythmus der Musik gemeinsam einen hohen Grad an Synchronizität zu erreichen. Dabei ist es erforderlich, den eigenen Bewegungsrhythmus sowohl mit der Musik als auch mit den Bewegungen der anderen Tanzenden in Einklang zu bringen.

Während der Einübung der Choreografie kommentieren sich die Jugendlichen untereinander auf motivierende, unterstützende und häufig humorvolle Weise. Auch wenn etwas nicht gut funktioniert, wird miteinander gelacht. Nach dem Ende einer gemeinsamen Bewegungsausführung wird gegenseitig abgeklatscht, umarmt, und es werden einzelne Aspekte der kollektiven Performance der Choreografie besprochen.

Die einstudierten Choreografien werden von der Tanzgruppe zu unterschiedlichen Anlässen vor einem Publikum vorgeführt. Dem Publikum kommt bei diesen Auftritten als Bestandteil eines Unterhaltungsprogramms die Funktion eines konstituierenden Außen zu. Von solchen Auftritten zu unterscheiden ist die gelegentliche Teilnahme der Tanzgruppe an Tanzwettbewerben. In deren Rahmen tritt die Tanzgruppe als Gemeinschaft gegen andere Tanzgruppen an. Der kompetitive Rahmen im Kontakt zu gleichgesinnten Tanzgruppen stellt für die Gruppenmitglieder eine besondere vergemeinschaftende Erfahrung dar.

3.2 (Ver)Tanzen als kollektivierende Praxis

Bei dem Tanzen der Gruppe handelt es sich um choreografisch angelegte Bewegungen, mittels derer die Gruppe zusammen zu ausgewählter Musik eine in der Regel festgelegte und gemeinsam einstudierte Performance darbietet. Die Choreografien zeichnen sich dadurch aus, dass ein wesentlicher Anteil der getanzten Figuren und Elemente von den Tänzer*innen auf synchrone Weise gemeinsam getanzt wird. Darüber hinaus bieten die Choreografien auch Ausdrucksmöglichkeiten für die tänzerische Individualität einzelner oder mehrerer Tänzer*innen. Diese individuell angelegten Tanzpositionen changieren in der Regel von Choreografie zu Choreografie.

Das Prinzip „Alle machen alles“ geht auf die Deutung der Tanztrainerin zurück und bezieht sich zum einen auf den Aspekt der in der Choreografie angelegten Synchronizität, in deren Rahmen alle Tänzer*innen dieselben Bewegungen einstudieren und körperlich verinnerlichen. Darüber hinaus umfasst das Prinzip auch Einheiten verschiedener Kraft-Ausdauer-Übungen sowie Dehneinheiten, die von den Mitgliedern gemeinsam während der Trainingseinheiten absolviert werden.

Durch das wiederkehrende Einstudieren der Choreografie in den regelmäßigen Trainings verschmilzt die Tanzperformance schließlich zu einem synchronen kollektiven Bewegungsablauf. Die Herausforderung besteht in dem Erreichen dieser kollektiven Synchronizität der einzelnen Körperbewegungen, vor deren Hintergrund der einzelne Tanzkörper in den Hintergrund tritt und die Tanzchoreografie in ihrer rhythmischen Bewegung als Ganzes wahrgenommen wird.

Ein wesentliches Merkmal der Tanzgruppe der Breakers als gemischtgeschlechtliches pädagogisches Setting ist die inhaltliche Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen und Geschlechterverhältnissen. Die bearbeiteten Themen und Fragestellungen werden von der Tanztrainerin nicht vorgegeben. In diese kritische, praxisbezogene Auseinandersetzung bringen sich die teilnehmenden Jugendlichen mit ein, anhand von für sie lebensweltlich relevanten und aktuellen Themen und Fragestellungen. Die gemeinsame Er- und Bearbeitung geschlechterkritischer Themen und Fragestellungen ist eine wesentliche Grundlage für die getanzten Choreografien und ihre tänzerische Interpretation von Geschlecht. Dabei übersteigt die für das Tanzen zentrale Ebene der Leiblichkeit die kognitive Ebene und ist in diesem Sinne immer auch zugleich eine geschlechterkritische körperbezogene Praxis.

Durch das bewusste Experimentieren mit vergeschlechtlichten Körperhaltungen und -bewegungen wird die scheinbare Selbstverständlichkeit von Geschlechterkonstruktionen in ihrer interaktiven Inszenierung herausgefordert. Im Rahmen dieser Entnormalisierung entsteht für die teilnehmenden Jugendlichen ein Raum für neue Entdeckungen ihrer Körperlichkeit in Bezug auf das Tanzen. Durch die spielerische, experimentelle Neuordnung und Belegung

von vergeschlechtlichten Bewegungen, Haltungen und Positionen im Rahmen der Choreografie birgt das Tanzen als kollektive Praxis in diesem gemischtgeschlechtlichen Rahmen ein dekonstruktives Potenzial.

3.3 Zugehörigkeit als Ressource in der pädagogischen Praxis

Zugehörigkeit bei den Breakers

Die Zugehörigkeit zur Tanzgruppe wird bei den Breakers zur Ressource einer geschlechterreflektierenden pädagogischen Praxis. Zwar äußert sich die besagte Zugehörigkeit, wie anhand der oben diskutierten Interviews gezeigt, in unterschiedlicher Weise. Sie tritt aber in allen Interviews deutlich zutage. Das gilt auch für die drei von uns durchgeführten Interviews mit Mädchen. Der hohe Stellenwert der Gruppenzugehörigkeit zeigt sich in den Interviews unter anderem daran, dass alle befragten Jungen und Mädchen in ihren Beschreibungen der Bedeutung der Tanzgruppe auf unterschiedliche Weise positive Familienbezüge herstellen.

Eine wichtige Rolle bei der Hervorbringung und Verstärkung einer starken Gruppenzugehörigkeit unter den Breakers spielt Nadine, die Trainerin. Sie und ihr Status befördern den exklusiven Charakter der Gruppe. Das beginnt bereits mit dem Zugang: Alle sechs von uns interviewten Mitglieder der Breakers berichten, auf die eine oder andere Weise über Nadine zu den Breakers gekommen zu sein. Mateo erzählt im Interview, dass er zunächst in einer anderen Gruppe derselben Einrichtung getanzt habe und dann von Nadine für die Breakers „entdeckt“ worden sei. Auch Tim und Niklas geben an, von Nadine gewissermaßen zu den Breakers eingeladen worden zu sein. Tim antwortet auf die Frage, wie er die Trainer*innen hier finde, ausschließlich mit Bezügen auf Nadine:

Sehr, sehr, sehr, sehr cool. Also schon, als ich noch nicht bei den Breakers getanzt habe, hat man eigentlich quasi zu ihr hochgeguckt, weil sie war eine der Trainer*innen, wo man in die Gruppe reinkommen möchte, weil sie so gut ist und so gute Choreos macht. Und gleichzeitig, also sie ist sehr professionell und auch sehr streng, wenn es sein muss. Aber ist auch gleichzeitig sehr freundschaftlich und sehr freundlich und sehr familiär, was es sehr leicht macht, halt diese Gruppe auch mit der Trainerin als Familie zu sehen.

Die Tanztrainerin wird hier zum Idol: „Man“ schaut zu ihr auf, will Teil ihrer Gruppe werden. Mitglied der Breakers zu sein, erscheint als etwas Besonderes, weil es sich um eine exklusive Gruppe mit einer herausragenden Trainerin handelt. Für den hohen Status der Trainerin werden in der zitierten Sequenz mehrere Gründe angegeben: Sie wird als professionell und versiert hinsichtlich des Tanzens und der Choreografien sowie als eine ausgezeichnete Lehrerin dargestellt, die bei Bedarf auch sehr streng sein könne. Die Betrachtung der Gruppe als Familie wird auf das freundschaftliche und familiäre Wesen der

Trainerin zurückgeführt. In Tims Erzählung ist die Trainerin mitverantwortlich für den Familiencharakter der Breakers; zugleich erscheint sie selbst als Mitglied dieser Familie. Ganz ähnlich wie Tim äußert sich auch Niklas über Nadine, darüber hinaus betont er ihre ‚prägende‘ Wirkung sowohl hinsichtlich des Tanzens als auch in Bezug auf „den Umgang miteinander“. Nadine selbst sagt im Interview auf die Frage, wie sie ihre Arbeit einschätzt, unter anderem Folgendes:

Also, man ist mit Privatem und Arbeit, das ist sehr ineinander. [...] Ich sage immer so, man sagt immer, es ist irgendwie auch ein Teil von der Familie. Aber wenn man die eben so auch aufwachsen sieht hier, wie die ihre Wege gehen, das ist halt schön. Also das gehört irgendwie, also es ist nicht so eine Arbeit, wo man halt einfach kommt und irgendeinen Bericht macht oder, weiß ich nicht, Kundenbetreuung und dann wieder geht, sondern man ist irgendwie, das nimmt irgendwie auch einen Platz ein und ist auch eben eine Art Familie.

In diesem Ausschnitt wird die Arbeit der Trainerin in der Sporteinrichtung als Teil ihres Familienlebens bzw. selbst als „eine Art Familie“ dargestellt. Konkretisiert wird dies durch die Ausdrücke „aufwachsen“ und „ihre Wege gehen“, die typisch sind für einen familiären Zusammenhang mit Kindern. Nadies Arbeit in der Sporteinrichtung wird somit ein hoher Stellenwert und ein persönlicher Charakter zugeschrieben. Familien- und Arbeitsleben werden als miteinander verschränkt dargestellt. Diese Verschränkung wirkt sich auch auf die Mitglieder der Breakers aus bzw. wird auch von diesen wahrgenommen. So erwähnt zum Beispiel Tim auf die Frage, ob er hier Freund*innen kennengelernt habe, dass nicht nur die ganze Gruppe der Breakers, sondern auch Mitglieder anderer Gruppen sowie die Trainerin, deren Ehemann und Kinder zu seinen ‚Freunden‘ zählen. Die starke Bindung der Mitglieder an die Gruppe ist in dieser Deutung Teil einer Gesamtkonstellation, die wesentlich von der Trainerin mit ihrer als professionell und zugleich als familiär und freundschaftlich wahrgenommenen Art mit hervorgebracht wird.

Eine ‚Entdeckung‘ oder ‚Einladung‘ durch die Trainerin erscheint als Zugangsvoraussetzung zur Gruppe. Damit wird der Gruppe ein exklusiver, an die Trainerin gebundener Status zugeschrieben. Der Einstiegsprozess eines neuen Mitglieds erschöpft sich nicht in der mehrfachen Teilnahme am Training. Vielmehr ist ein längerer Integrationsprozess erforderlich. Für diesen Integrationsprozess ist nicht allein Nadine, sondern sind auch andere Mitglieder der Breakers verantwortlich. Niklas formuliert das im Interview so: „Wir haben jetzt auch viele Neue dazubekommen, aber die schließen wir schnell ein, sag ich mal.“ (Lacht.) Neben dem tänzerischen Können ist es für eine Mitgliedschaft bei den Breakers notwendig, genügend Zeit und Motivation für das regelmäßige Training aufbringen zu können. Das stellt sich gewöhnlich nicht gleich am Anfang, sondern im Laufe der Zeit heraus. Manche Gruppenmitglieder, sagt Clara, „sind gegangen, weil es einfach schulisch nicht mehr hingehauen hat, weil man das einfach nicht schafft“. Dies sind wichtige Aspekte der Ex-

klusivität der Breakers: Teilnehmen kann nur, wer gut tanzen und regelmäßig trainieren kann und will.

Szenen eines Einstiegs- und Integrationsprozesses bei den Breakers konnten wir im Rahmen unserer Forschung teilnehmend beobachten. Imre, ein Freund von Mateo, befindet sich in seiner ‚Probezeit‘ bei den Breakers. Während eines der ersten Trainings, an denen er teilnimmt, ist die Trainerin zeitweise abwesend. Die Breakers üben ohne sie weiter, wobei zunächst Niklas, später Rike die Leitungsrolle übernehmen. Imre wirkt zunehmend frustriert, Mateo versucht ihn aufzumuntern. Niklas fragt Imre, ob er möchte, dass sie die vorige Übung wiederholen, Imre bejaht. Als sich Imres Laune im weiteren Verlauf nicht verbessert, sagt Mateo schließlich zu ihm: „Ey, wenn Du keinen Bock aufs Training hast, dann meld‘ Dich ab, Digger.“. Vor dem Hintergrund, dass Mateo und Imre befreundet sind, verdeutlicht die Szene die Exklusivität der Breakers als Gruppe: Freundschaft allein reicht zur Mitgliedschaft nicht aus, Motivation und tänzerisches Können sind für eine Teilnahme unverzichtbar. Darüber hinaus zeigt sich hier, dass Mateos Freundschaft zu Imre, deren homosozialer Charakter durch das Wort ‚Digger‘ unterstrichen wird, gegenüber Mateos Zugehörigkeit zu den Breakers in den Hintergrund tritt. Im weiteren Verlauf der beschriebenen Trainingsstunde kehrt die Trainerin schließlich zurück und übernimmt die Anleitung für die verbliebenen Übungen. Schließlich beendet sie das Training und ruft einen Sitzkreis zusammen. Mateo und Imre sprechen aber noch miteinander, Anna unterbricht sie und weist darauf hin, dass die Abschlussrunde losgeht. Nadine wendet sich an Alina und Imre und sagt, sie möchte gern, dass die beiden sich miteinander vernetzen und zu zweit tanzen üben. Sie erklärt, dass das gerade Einige aus der Gruppe machen und dass sie denkt, dass das gut wäre. Sie lobt Imre, dass er von den Bewegungen her alles sehr gut könne, aber die Tanzschritte seien eben sehr schnell und daher schwierig. Alina und Imre reagieren beide zustimmend auf Nadines Anweisung. Die beschriebenen Szenen zeigen exemplarisch, dass das von Nadine im Interview angesprochene Prinzip „wir machen alle alles“ nicht nur für das Tanzen, sondern zumindest der Tendenz nach auch für Leitungsfunktionen und Zurechtweisungen sowie für die Integration neuer Mitglieder in die Gruppe gilt. Wechselseitig übernehmen die Gruppenmitglieder solche Aufgaben und reproduzieren damit die soziale Ordnung innerhalb der Gruppe. Mit vereinzelt Ausnahmen von Seiten des ‚Neuen‘, Imre, äußert keine der anwesenden Personen angesichts einer Zurecht- oder Anweisung Irritation oder Widerstreben, was auf eine hohe Akzeptanz der jeweils bekräftigten Norm bei den Mitgliedern hindeutet. Obwohl die Atmosphäre der Tanztrainings bei den Breakers, die wir beobachten konnten, überwiegend von Lockerheit und Fröhlichkeit geprägt war, zeigte sich zugleich eine gewisse Disziplin als selbstverständlicher Bestandteil der Gruppendynamik. Diese Selbstverständlichkeit verdankt sich einem geteilten Ziel, das zugleich eine regelmäßig geteilte Praxis darstellt – dem gemeinsamen Tanzen – sowie den

geteilten sozialen Normen, die unter anderem die Erreichung dieses Ziels ermöglichen. Zu solchen in der Regel unausgesprochenen, sich in der sozialen Praxis zeigenden Normen gehört zum Beispiel, dass das Tanzen und der Sitzkreis nicht gestört werden sollen, und dass bei Verstößen gegen diese Norm Zurechtweisungen durch andere Gruppenmitglieder erfolgen können. Dieses System erfordert nicht die Anwesenheit der Trainerin – Verantwortung wird bei Bedarf von den Gruppenmitgliedern übernommen. Die Breakers bilden gemeinsam einen ‚Normkreis‘: Eine Gruppe von Menschen, die ein Bündel sozialer Normen teilen und stützen (Elder-Vass 2017). Das bedeutet allerdings nicht, dass Nadine einfach ein normales Gruppenmitglied wäre.⁵ Sie genießt unübersehbar eine besondere Autorität in der Gruppe – was sich in der beschriebenen Szene am deutlichsten daran zeigt, mit welcher Selbstverständlichkeit sie Alina und Imre auffordert, sich zusätzlich zum gemeinsamen Training der Breakers zu zweit zum Üben zu treffen und mit welcher Selbstverständlichkeit beide – auch Imre, der Neuling – sofort zustimmen. Wenngleich die Integration des ‚Neuen‘ als gemeinsame Aufgabe der Gruppe behandelt wird, nimmt die Tanztrainerin dabei eine leitende Rolle ein.

Zugehörigkeit als pädagogische Ressource

Die Gruppenzugehörigkeit der Breakers dient als pädagogische Ressource, welche von der Tanztrainerin genutzt wird. Dies bildet sich auch sprachlich im Interview in einer Sequenz ab, die Nadines Antwort auf die Frage, worin ihre Arbeit genau bestehe, entnommen ist:

Ich mache jetzt keine Stunde, wo sie einfach nur Choreografien lernen, sondern wir machen es immer meistens nach den Schulferien, nach den großen Sommerferien, so, dass wir gucken: Was passiert in der Gruppe? Was ist gerade aktueller Stand? Schule, Uni, Arbeit, verändert sich da irgendwas? Und dann überlegen wir uns immer gemeinsam: Was gerade steht an? Zu was haben wir Lust zu tanzen? Es gibt manchmal so Ideen von mir, wo ich dann reingehe und gucke: Ich hätte total Lust, mal zu dem Thema was zu machen. Aber manchmal kommt es von den Jugendlichen auch selber [...]. Aber ich finde es gerade interessant, da vielleicht auch mal Sachen anzusprechen und die eben zu vertanzten und nicht jetzt so eine coole Show zu basteln, wo nur Akrobatik und nur Effekte drin sind, sondern eben mehr wo es darum geht, eben die Problematiken von den Jugendlichen oder auch Themen, es sind ja nicht immer nur Probleme, sondern was die beschäftigt halt auch, das in ein Tanzstück zu packen.

Aufschlussreich sind hier die Wechsel zwischen ‚ich‘ und ‚sie‘ einerseits und dem gemeinsamen ‚wir‘ andererseits. In dem Szenario, das Nadine ausdrücklich verneint – einer Tanzstunde, in der Nadine als Lehrerin Choreografien vorgäbe, die von den Jugendlichen nachgetanzt würden –, gibt es kein ‚wir‘, sondern nur – klar voneinander getrennt – ein ‚ich‘ und ein ‚sie‘. In dem Szenario hingegen, das als wirkliches beschrieben wird, tritt die Erzählerin

⁵ Vgl. dazu die ‚Mitmach-Regel‘ bei Cloos et al. 2009: 20f., 165–67.

zunächst als Teil des ‚wir‘ der Tanzgruppe in Erscheinung, als wäre sie ein einfaches Mitglied unter Gleichen.⁶ Dabei scheint ein vertrauter und vertraulicher Raum auf, in dem unter anderem mögliche Themen für das Tanzen frei besprechbar sein sollen. Im Anschluss wechselt die Erzählerin wieder zum ‚ich‘, das die Initiative ergreift, ‚reingeht‘ und ein Thema vorschlägt – oder auf Initiativen eingeht, die ‚von den Jugendlichen kommen‘. Hier wird deutlich, dass die Zugehörigkeit Nadines zur Tanzgruppe, die der Gebrauch des ‚wir‘ anzeigt, Differenzierungen zulässt: Bei Bedarf kann Nadine aus dem ‚wir‘ heraustreten, sich als ‚ich‘ erkennbar und damit auch ihre Vorschläge als ihre kenntlich machen, in Folge dessen werden die teilnehmenden Jugendlichen als solche benennbar und benannt. In diesem Moment tritt Nadine nicht mehr als Gruppenmitglied, sondern als Trainerin hervor, deren Rolle und Interessen sich erkennbar von denen der Jugendlichen unterscheiden. Die geteilte Zugehörigkeit zum ‚wir‘ der Tanzgruppe, in welches Nadine bei Bedarf ein- und wieder heraustreten kann, ist jedoch eine Bedingung dafür, dass Nadine als ‚ich‘ Impulse einbringen kann, die eine Chance haben, Gehör zu finden, und dafür, dass auch Impulse der teilnehmenden Jugendlichen diese Chance haben.

Im weiteren Verlauf von Nadines Erzählung wird ausgeführt, dass nicht nur bereits artikulierte Problematiken der Mitglieder gemeinsam ‚vertanz‘ werden, sondern dass bestehende Probleme oder persönliche Betroffenheiten von Problemen mitunter erst im Anschluss an ihr ‚Vertanz‘ verbalisiert werden:

Also zum Beispiel in einem Stück, da haben wir so ein bisschen was gemacht zum Thema Mobbing auch. Und dann merkt man ja innerhalb, wenn man diese Stücke entwickelt, dann treten halt einfach Fälle auf, die selber betroffen sind. Und dass meistens dann durch Übernachtungen oder Reisen oder wenn man direkt an dem Thema arbeitet, merkt man auf einmal: Huch, das ist ja auch wirklich Thema in der Gruppe. Und dann geht man halt eben in Gespräche. Und ganz oft ist es hier eben auch, dass man halt auch wirklich weiterguckt, zum Beispiel wenn Jugendliche auch die Probleme zu Hause haben, dass man da die begleitet und guckt: Was gibt es für Möglichkeiten? Wo kann man sich helfen lassen?

Hier wird nahegelegt, dass die soziale Struktur der Tanzgruppe als Gemeinschaft über das Tanzen hinausgeht: Gemeinsame Reisen und Übernachtungen bilden eine Manifestation des bereits erwähnten vertrauten und vertraulichen Raumes, an dem auch die Erzählerin teilhat und in dem beispielsweise die persönliche Betroffenheit durch Mobbing auf Seiten einzelner Gruppenmitglieder erstmals artikuliert werden könne. So könne die Pädagogin – hier als ‚man‘ artikuliert – die Betroffenen in der Auseinandersetzung mit ihren Problemen ‚begleiten‘ und bei Bedarf zum Beispiel bei der Suche nach professioneller Hilfe unterstützen. Wiederum wird erkennbar, dass Nadines Teilnahme am ‚wir‘ der Tanzgruppe – in diesem Fall im Rahmen gemeinsamer Übernachtungen und Reisen – eine Basis ihrer pädagogischen Arbeit darstellt.

⁶ Vgl. die ‚Mitmach-Regel‘ von Cloos et al. 2009: 20f., 165-167.

Die gemeinschaftlichen Struktur der Tanzgruppe und das an sie geknüpfte Zugehörigkeitsempfinden der Mitglieder spielen für die Bereitschaft und das Engagement, das die Breakers im Hinblick auf die tänzerische – und daran gekoppelt auch soziale und persönliche – Bearbeitung geschlechtsbezogener Themen und insbesondere die Auseinandersetzung mit Sexismus zeigen, eine zentrale Rolle. Nur eine Minderheit der befragten Mitglieder positioniert sich im Interview eindeutig (pro-)feministisch. Clara hingegen äußert im Interview, ihr werde die Beschäftigung mit Sexismus in der Sporteinrichtung manchmal etwas zu viel; Niklas meint, dass sich das Problem der Geschlechterungleichheit in ein oder zwei Generationen mehr oder weniger von selbst erledigen werde. Doch zeigen die teilnehmenden Beobachtungen, dass alle jeweils anwesenden Mitglieder der Breakers – einschließlich der beiden vorgenannten – auch beim Üben und Diskutieren dezidiert geschlechterreflektierender Tanzstücke nicht nur dabei sind, sondern sich engagiert beteiligen. Grundlage ist die besondere Verbindung von geteiltem tänzerischem Anspruch, gemeinsam gelebter tänzerischer Praxis und freundschaftlicher, ‚familienähnlicher‘ Gemeinschaft, die einen Teil der pädagogischen Praxis in der Tanzgruppe erst ermöglicht.

Zur Rolle der Trainerin bei den Breakers gehört auch, dass sie von Jungen in der Gruppe unübersehbar als Orientierungsfigur dargestellt wird: Als tänzerisch, sozial und individuell ‚prägend‘, als eine, zu der ‚man hochguckt‘. Das erinnert an die Rolle, die in großen Teilen der Jungenarbeitsliteratur männlichen Pädagogen als Vorbildern für Jungen zugesprochen wird.⁷ Nadine selbst äußert im Interview die Auffassung, dass Jungen ‚diese männlichen Vorbilder brauchen‘. Unsere Forschung legt jedoch nahe, dass die Mitglieder der Breakers – gerade auch die Jungen – mit Nadine als Frau ein pädagogisches Gegenüber in der Gruppe haben, an dem sie sich orientieren und zu dem sie aufschauen.

Die Trainerin als Produkt des Feldes

Im Interview spricht Nadine wiederholt davon, dass Kinder oder Jugendliche ‚hier‘ in der Einrichtung ‚groß werden‘ oder ‚aufwachsen‘ – und das Gleiche sagt sie in der Vergangenheitsform über sich selbst, als die auf die Frage antwortet, wie es dazu gekommen sei, dass sie in der Sporteinrichtung arbeite:

Also, ich bin mit 15 selber Schülerin hier gewesen. Ich habe hier angefangen zu tanzen, habe früher Ballett getanzt. Und dann irgendwann habe ich gemerkt: Ballett ist gar nicht meins. Habe dann mal einen Streetdance-Kurs gemacht und dann irgendwie durch einen Flyer bin ich hier zum Hip-Hop-Tanzen gekommen. Und die, die hier selber die Leitung ist, war damals meine Tanzlehrerin. Das, was ich jetzt an die Jugendlichen weitergebe, habe ich früher hier gemacht. Und mit 18 ging es los, dass wir/Der Hip-Hop war ja noch nicht so

⁷ Vgl. kritisch Behnisch 2010, ferner die Debatte über Jungen und Lehrer*innen in der Schule; dazu kritisch Rieske 2012, Faulstich-Wieland 2009.

irgendwie populär, sage ich mal. Und dann haben wir eben sozusagen Anfänger*innengruppen gehabt und dann mit 18 habe ich die erste Gruppe übernommen hier. Und daraus wurden dann irgendwie zwei, drei, vier Tanzgruppen, also immer mehr. Und deswegen habe ich mich dann auch entschieden, die Ausbildung in die Richtung zu machen, weil ich immer hier Dozentin war. Und dann hat die Leitung irgendwann gesagt: Jetzt reicht es, jetzt mach mal eine Ausbildung, dann kann ich dich hier auch einfach anstellen. Also ich bin zur Jugendlichen selber hier groß geworden, irgendwann Trainerin und jetzt Mitarbeiterin.

Das sich hier andeutende Empfinden des Teilens vieler Erfahrungen, die auch Nadines Tanzschüler*innen in der Einrichtung sowie im Zuge gemeinsamer Reisen, Übernachtungen und Auftritte machen, äußert sich auch, wenn Nadine darüber spricht, was für sie das Tollste an ihrer Arbeit sei:

Wenn wir mal ehrlich sind, die Jobs könnten besser bezahlt sein in dem Sinne, aber darum geht es gar nicht. Sondern es ist einfach, man kriegt hier was zurück. Man kommt hierher, alleine das Tanzen. Also ich selber bin auch so großgeworden und man kann selber mit ihnen tanzen und abschalten. Oder wenn wir Auftritte haben oder Reisen haben, dann kann ich einfach mal abschalten auch. Und ich sage immer, man hat Hobby und Beruf eben in einem.

In den beiden Sequenzen wird eine Entwicklungsgeschichte der Trainerin konstruiert, der zufolge diese auf ähnliche Weise ‚hier‘ in der Einrichtung ‚großgeworden‘ ist wie heute ihre Tanzschüler*innen und sich wie diese als Teil der Hip-Hop-Subkultur betrachtet. In besagter Geschichte wird die Trainerin als Teil und Produkt des sozialen Feldes der Einrichtung situativ wieder zur Jugendlichen, die sie einmal war, und für die das Tanzen ein leidenschaftliches Hobby und nicht (nur) ein Beruf ist. Mit diesen Deutungen der Trainerin korrespondiert eine Fremddeutung Claras in deren Antwort auf die Frage, wie sie die Trainer*innen in der Sporteinrichtung finde:

Supernet. Ich finde das so schön, weil [in der Sporteinrichtung] sind superviele Trainer*innen Schüler gewesen. Und dadurch kennt man die halt auch. Und wir haben ja nicht superviele Trainer, aber das ist halt auch ganz angenehm, weil du kennst die Leute einfach. Und ich habe mit manchen Trainern schon zusammen in Stücken getanzt. Und gerade auch Nadine [...]. Die sind so herzlich und offen und du weißt halt, dass du dich auf die Leute verlassen, also auf die Trainer verlassen kannst. Und du kannst mit deinen Trainern genauso gut reden, wie die dir das Tanzen beibringen. Das ist halt super angenehm. Und ich kenne auch andere Tanzschulen, wo die Trainer das echt nicht können.

Daraus, dass viele Trainerinnen der Einrichtung – nicht nur Nadine – früher selbst Schülerinnen dort gewesen seien, leitet Clara eine besondere Vertrautheit zu diesen Trainerinnen ab. Nadine und die Breakers als Gruppe werden in den Deutungen Nadines und Claras als Teil der umfassenderen, generational angelegten sozialen Struktur der Einrichtung erkennbar, die geteilte Erfahrungen und Vertrautheit ermöglicht.

4 Zum Verhältnis von Zugehörigkeit und Geschlecht in gemischtgeschlechtlichen Gruppen

Auf Basis der rekonstruierten Muster wurde herausgearbeitet, dass eine positive Gruppenzugehörigkeit ein zentrales Merkmal für die teilnehmenden Jungen der Tanzgruppe „Breakers“ darstellt. Diese Erkenntnis wurde in eine Analyse der Tanzgruppe als gemischtgeschlechtlichem gruppenpädagogischen Setting eingeordnet. Dabei wurde deutlich, dass eine positive Gruppenzugehörigkeit für alle Mitglieder der Tanzgruppe eine hohe Relevanz hat und auf der pädagogischen Ebene von der Trainerin auch als Ressource eingesetzt wird. Vor dem Hintergrund dieser Befunde lässt sich feststellen, dass es sich bei dem Thema Zugehörigkeit um ein wesentliches Merkmal des untersuchten Feldes der Tanzgruppe handelt.

Im Hinblick auf die im Rahmen der drei Muster verdichteten Zugehörigkeitserzählungen teilnehmender Jungen fällt auf, dass Männlichkeit auf der Deutungsebene nicht als maßgeblich strukturierender Distinktionsmechanismus hervortritt. Zwar wird Geschlecht von den Jungen auf unterschiedliche Weise thematisiert, dabei jedoch nicht auf die Zugehörigkeit zur Gruppe bezogen. In Bezug auf die Tanzgruppe wird Geschlecht weder auf der Deutungs- noch auf der Handlungsebene relevant gemacht, wie auch aus den teilnehmenden Beobachtungen hervorgeht.

Bezugnahmen der Mädchen auf Geschlecht

Um vor dem Hintergrund der Relationalität von Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen Aussagen über eine Relevanz von Männlichkeitskonstruktionen für das gemischtgeschlechtliche Setting der Tanzgruppe treffen zu können, wurden auch mit weiblichen Mitgliedern der Tanzgruppe themenzentrierte semi-narrative Interviews geführt. Am Beispiel des nachfolgenden Sequenzausschnitts aus dem Interview mit Clara lässt sich beispielhaft illustrieren, dass der Strukturkategorie Geschlecht von teilnehmenden Mädchen für die Dynamik der Tanzgruppe nur eine indirekte oder negative Relevanz beigemessen wird:

Mit den Breakers ist es halt, keine Ahnung, da ist es auch normal, wenn ich mich mal einfach so auf die raufschmeiße oder wir vor den Jungs über irgendwelche Mädelsprobleme reden oder so und die dann da auch noch ihren Mist zugeben. Das ist halt einfach noch ein Stück offener, weil ich meine, wir haben ein Stück zu [anonymisiert] gemacht.⁸ Da muss man halt einfach lernen, noch so irgendwie/Also man fasst sich halt auch an. Und das ist auch durch dieses, also das klingt so komisch, finde ich, aber dass man halt so einen engen Körperkontakt auch hat, ist ja auch irgendwie noch mal, dadurch ist man sich irgendwie noch mal näher. Und das ist, glaube ich, ein bisschen anders einfach, dass man durch das Tanzen einmal das

⁸ Aus Gründen der Anonymisierung wird das konkrete Thema nicht benannt.

Körperliche irgendwie weiß, wie dass man weiß: Okay, das ist jetzt nicht komisch, ihn auch mal ein bisschen länger zu umarmen. Oder man wird, nur weil ich mich bei ihm ausheule oder weiß ich nicht was, heißt das nicht gleich, dass ich in ihn verliebt bin oder Sonstiges. Also es ist einfach, man kann sich hier fallen lassen und das ist so okay. Also in der Schule ist es halt, wenn man sich gut mit jemandem versteht, also mittlerweile ist das nicht mehr so, aber wenn man ein bisschen jünger ist, dann ist es oft so in den Klassen, dass es heißt: Die wollen was voneinander, die sind ein Pärchen. Also ich verstehe mich gut mit Jungs und das ist auch superschön, aber ich will mir den Quark nicht anhören müssen, nur weil ich irgendwie einen männlichen besten Freund habe oder so. Also das hat man hier halt nicht.

Aus den Bezugnahmen der Sequenz geht hervor, dass die Kategorie Geschlecht für Clara generell eine relevante Kategorie darstellt. Dabei fällt auf, dass die Tanzgruppe anhand der von Clara angeführten Beispiele von dem Kontext Schule abgegrenzt wird, dem heteronormativ geprägte Vergeschlechtlichungen in Bezug auf den Umgang von Mädchen und Jungen miteinander zugeschrieben werden. Für den Umgang der Gruppenmitglieder werden diese Vergeschlechtlichungen als nicht relevant präsentiert. Genauer gesagt, ist es gerade das Fehlen bestimmter heteronormativer Zuschreibungen und damit einhergehender Zumutungen, das in Claras Erzählung die Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Breakers in positiver Weise auszeichnet. Über die Auswertung der Deutungen der teilnehmenden Jungen hinaus scheinen die Bezugnahmen der teilnehmenden Mädchen die Annahme zu stützen, dass Geschlecht für die Dynamik unter den Teilnehmer*innen der gemischtgeschlechtlichen der Tanzgruppe keinen maßgebliche Distinktionsmechanismus darstellt.

Männlichkeit, Zugehörigkeit und Distinktion

Ausgehend von der Annahme, dass nicht alles, was Jungen bzw. Männer tun, Männlichkeit konstruiert, lässt sich die Frage stellen, wann bzw. unter welchen Umständen Männlichkeitskonstruktionen für Jungen bzw. Männern relevant werden, genauer gesagt: welche Funktion Männlichkeit für Jungen und Männer erfüllt. Um dieser Frage nachzugehen, folgen wir der These einer ‚doppelten Distinktionslogik‘ von Männlichkeit, wie sie im Anschluss an Bourdieu (1997, 2005) von Meuser (2007) artikuliert wird:

Der Konstruktion von Männlichkeit liegt mithin eine doppelte Distinktionslogik zugrunde, eine Logik der Unterscheidung, die Dominanzverhältnisse sowohl gegenüber Frauen als auch gegenüber anderen Männern impliziert (15).

Demnach sind Abgrenzung und Abwertung gegenüber Frauen und Weiblichkeitsattributen für Männlichkeitskonstruktionen auf zentrale Weise konstituierend. Beziehungen zwischen Männern sind von einer ‚kompetitiven Logik‘ (Meuser und Scholz 2005: 221) geprägt. Ohne diese sozial distinguierende Funktion ist Männlichkeit als vergeschlechtlichter Modus von Herrschaft nicht zu denken. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Verortung begreifen wir

Männlichkeit als vergeschlechtlichten bzw. vergeschlechtlichenden Distinktionsmechanismus. Als solcher basiert sie auf einem heteronormativen Verständnis von Zweigeschlechtlichkeit und trägt zugleich zu dessen Aufrechterhaltung bei. Dabei impliziert Männlichkeit immer auch die Herstellung von Zugehörigkeit: Die Funktion der Konstruktion von Männlichkeit besteht darin, Zugehörigkeit zur Gruppe der Männer durch den Ausschluss von Frauen und Weiblichkeit herzustellen. Dominanz und Distinktion sind zwar sowohl in der heterosozialen als auch in der homosozialen Dimension zentral, sie funktionieren aber jeweils unterschiedlich: Frauen und Weiblichkeit gelten grundsätzlich als unterlegen (vgl. Bourdieu 1997, 2005), Männer untereinander hingegen können sich, sofern sie nicht als ‚Nicht-Mann‘ markiert werden, in einem gewissen Sinne als ‚Gleiche‘ begegnen, selbst wenn sie sich dabei als Gegner gegenüberstehen (Whitehead 2005).

Aus einer intersektionalen Perspektive⁹ liegt es darüber hinaus nahe, die Beziehungen zwischen der durch Männlichkeit hergestellten Zugehörigkeit und anderen Zugehörigkeiten in den Blick zu nehmen. In diesem Zusammenhang werden häufig in erster Linie Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Makro-Gruppen bzw. imaginären Kollektiven etwa im Kontext von Ethnizität, Herkunft oder Klasse thematisiert.¹⁰ In der Jungenarbeit hingegen wird traditionell dafür plädiert, homosoziale Jungengruppen mit einem oder mehreren männlichen Pädagogen zu bilden,¹¹ also die Zugehörigkeit zu einer konkreten Mikro-Interaktionsgruppe an Männlichkeit zu knüpfen. In den Interviews mit Jungen, die der von uns beforschten Tanzgruppe angehören, zeigt sich jedoch ein Phänomen, das sich sowohl von der intersektionalen Verknüpfung von Männlichkeit mit anderen ‚Makro-Zugehörigkeiten‘ als auch vom jugenarbeiterischen Konzept der homosozialen Jungengruppe grundlegend unterscheidet: Die starke positive Betonung der Zugehörigkeit zu *einer konkreten gemischtgeschlechtlichen Gruppe*. Zentral für die Zugehörigkeit der teilnehmenden Jungen und Mädchen zu dieser Gruppe ist das Tanzen bzw. das ‚Ver-Tanzen‘ von Geschlecht und anderen Themen als gemeinsame und vergemeinschaftende Handlungspraxis. Über diese Praxis des Tanzens hinaus besteht ein weiteres Merkmal der Zugehörigkeit zur Gruppe in deren Exklusivität. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Breakers stellt auch ein Distinktionsmerkmal dar: Wer zu den Breakers gehört, kann sich als etwas Besonderes fühlen. Die Zugehörigkeit zur Gruppe ist mit einem (empfundene) Statusgewinn verknüpft, ohne dass dabei andere, nicht Zugehörige abgewertet werden. In diesem Sinne ist die Zugehörigkeit als Distinktionsmechanismus hier nicht an Dominanz geknüpft, wie es bei Männlichkeit als Distinktionsmechanismus

⁹ Zur Konzeption von Intersektionalität vgl. z.B. Collins und Bilge 2016, McCall 2005 oder die Beiträge in Kallenberg et al. 2013.

¹⁰ So z.B. bei Meuser und Scholz 2005: 213, 219.

¹¹ Zu solchen und anderen Prinzipien der Jungenarbeit vgl. z.B. die Beiträge in Stecklina und Wienforth 2016, Jantz und Grote 2003 sowie die Diskussion bei Rieske 2015.

der Fall ist. Auch in den Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander findet sich kein erkennbares Dominanzverhältnis.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Männlichkeit als dominanzfördernder Distinktionsmechanismus innerhalb der gemischtgeschlechtlichen Gruppe der Breakers nicht relevant gemacht wird, weil die Zugehörigkeit zur gemischtgeschlechtlichen Tanzgruppe der Breakers für die Jungen einen Distinktionsmechanismus darstellt. Der Distinktionsmechanismus Zugehörigkeit ist in diesem Fall im Gegensatz zu Männlichkeit jedoch nicht an Dominanz geknüpft.

5 Fazit: Zum Potenzial gruppenorientierter gemischtgeschlechtlicher Settings non-formaler Bildung für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen

Am Beispiel der in dieser Studie beforschten Tanzgruppe wurde dargelegt, welche Vorteile und Möglichkeiten ein positives Zugehörigkeitsempfinden von Jugendlichen zu einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe für eine geschlechterreflektierte Pädagogik eröffnen kann. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass Männlichkeitskonstruktionen als Distinktionsmechanismus in den Deutungen und Handlungen von teilnehmenden Jungen im Gruppenkontext nicht auf relevante Weise hervortreten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass gemischtgeschlechtliche gruppenorientierte pädagogische Settings vor dem Hintergrund der nachgewiesenen Relevanz von Gruppenzugehörigkeit besondere Möglichkeiten für die Umsetzung einer geschlechterreflektierten Pädagogik bieten können. Zentral für diese ist das transformative Potenzial der gemeinsamen gruppenkonstituierenden Aktivität – insbesondere dann, wenn die Aktivität in besonderer Weise die kognitive Ebene der Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen und -verhältnissen überschreitet und die erarbeiteten Reflexionen auf eine vergemeinschaftende Weise im Rahmen der Gruppenaktivität experimentierend umgesetzt werden können.

Weiterer Forschungsbedarf besteht hinsichtlich der Frage, inwiefern das Potenzial zur Relativierung von Geschlechterkonstruktionen, das hier anhand einer gemischtgeschlechtlichen Tanzgruppe aufgezeigt wurde, auch in anderen gemischtgeschlechtlichen Settings non-formaler Pädagogik realisiert werden kann. Vor dem Hintergrund des in dieser Studie als zentral erscheinenden Aspekts der Leiblichkeit des choreografischen Tanzens könnten diesbezügliche Potenziale z.B. von Angeboten der Jugendkulturarbeit sowie gemischtgeschlechtlichen Angeboten der Sportverbandsarbeit untersucht werden.

Literaturverzeichnis

- Behnisch, Michael (2010): Pädagogische Beziehungen in der Jungenarbeit. Über das Gelingen und Misslingen. In: LVR-Landesjugendamt Rheinland/LAG Jungenarbeit NRW (Hrsg.): Geschichten aus der Jungenarbeit. Kleine Jungs – ganze Kerle! Jungenarbeit(er) und Jungen zwischen Konzept, Praxis und Prosa. Köln/Dortmund: LVR-Landesjugendamt Rheinland/LAG Jungenarbeit NRW, S. 167–175.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Betate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 153–217.
- Bourdieu, Pierre (Hrsg.) (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/115438/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Zugriff: 03.08.2021).
- Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (Hrsg.) (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS.
- Collins, Patricia Hill/Bilge, Sirma (Hrsg.) (2016): Intersectionality. Cambridge, Malden: Polity.
- Elder-Vass, Dave (2017): Wie wirken Normen? In: Lindner, Urs/Mader, Dimitri (Hrsg.): Critical Realism meets kritische Sozialtheorie. Ontologie, Erklärung und Kritik in den Sozialwissenschaften. Bielefeld: Transcript, S. 77–94.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2009): „Jungenverhalten“ als interaktive Herstellungspraxis. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingeborg (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: VS, S. 91–101.
- Graff, Ulrike (2011): Genderperspektiven in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Schmidt, Holger (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS, S. 179–188.
- Jantz, Olaf/Grote, Christoph (Hrsg.) (2003): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Kallenberg, Vera/Meyer, Jennifer/Müller, Johanna M. (Hrsg.) (2013): Intersectionality und Kritik. Neue Perspektiven für alte Fragen. Wiesbaden: VS.
- McCall, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs. Journal of Women in Culture and Society 30, H. 3, S. 1771–1800.
- Meuser, Michael (2007): Ernste Spiele. Zur Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb der Männer. In: Meuser, Michael (Hrsg.): Herausforderungen. Männlichkeit im Wandel der Geschlechterverhältnisse. Mit einer Laudatio von Andrea Maihofer. Köln: Rüdiger Köppe, S. 11–25.
- Meuser, Michael/Scholz, Sylka (2005): Hegemoniale Männlichkeit. Versuch einer Begriffsklärung aus soziologischer Perspektive. In: Dingel, Martin (Hrsg.): Männer – Macht – Körper. Hegemoniale Männlichkeiten vom Mittelalter bis heute. Frankfurt am Main: Campus, S. 211–228.

- Oevermann, Ulrich (2001a): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: Kutzner, Stefan/Loer, Thomas/Maiwald, Kai-Olaf/Sutter, Hans-Jörg/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Sozialer Sinn 2 (1)*: Berlin: Walter de Gruyter GmbH, S. 3–34.
- Oevermann, Ulrich (2001b): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Kutzner, Stefan/Loer, Thomas/Maiwald, Kai-Olaf/Sutter, Hans-Jörg/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Sozialer Sinn 2 (1)*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, S. 35–82.
- Oevermann, Ulrich (Hrsg.) (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (Zugriff: 12.08.2021).
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2004): *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. (Hrsg.): v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). <https://d-nb.info/971374708/34> (Zugriff: 28.01.2021).
- Rieske, Thomas Viola (2012): *Feminisierung der Pädagogik? Kritik einer Problem diagnosis*. In: LAG Mädchenarbeit in NRW e.V. (Hrsg.): *Betrifft Mädchen 25*, H. 1. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–20.
- Rieske, Thomas Viola (Hrsg.) (2015): *Pädagogische Handlungsmuster in der Jungenarbeit. Eine Untersuchung zur Praxis von Jungenarbeit in kurzzeitpädagogischen Settings*. Opladen: Barbara Budrich.
- Scherr, Albert (2013): *Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit*. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 297–310.
- Schmidt, Holger (2011): *Zum Forschungsstand der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: Schmidt, Holger (Hrsg.): *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS, S. 13–127.
- Schulz, Marc (2009): *Performances. Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Eine ethnografische Studie*. Wiesbaden: VS.
- Schwanenflügel, Larissa von/Löffler, Marlen/Bub, Eva-Maria/Zeumer, Ann-Christine/Stein, Gebhard (2011): *Bildung in der Jugendarbeit. Eine Untersuchung zu non-formalen Lern- und Bildungsprozessen in den Jugendverbänden des Rems-Murr-Kreises*. (Hrsg.): v. Kreisjugendring Rems-Murr e.V.
- Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (Hrsg.) (2016): *Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstöße und Praxisbeispiele*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Whitehead, Antony (2005): *Man to Man Violence. How Masculinity May Work as a Dynamic Risk Factor*. In: *The Howard Journal of Criminal Justice* 44 (4), S. 411–422.

Männliche Jugendliche und junge Männer in der Ausbildung

Berufliche und geschlechtsbezogene Orientierungen von männlichen Auszubildenden in geschlechtstypischen Berufen. Ein exemplarischer Vergleich von Assistenzberufen im Erziehungs- und Gesundheitssektor

Barbara Scholand und Marc Thielen

1 Einleitung

Aktuell werden Assistenzberufe im Erziehungs- und Gesundheitsbereich immer noch überwiegend von jungen Frauen angesteuert, die anschließend auch dort zu einem höheren Anteil verbleiben als ihre männlichen Kollegen, von denen viele in Leitungspositionen streben (vgl. in Bezug auf männliche Erzieher Cremers et al. 2015: 40). Ungeachtet der Lockerung geschlechtlicher Normen neigen Männer insgesamt noch (zu) selten dazu, in Frauendomänen vorzudringen (vgl. Meuser 2005: 1; Scambor 2015: 3–5), auch wenn sich ihr Anteil an den Ausbildungsanfänger*innen in Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufen in den letzten Jahren geringfügig erhöht hat (vgl. BMBF 2021: 59 f.). Dass dennoch etwas Bewegung in die Geschlechterverhältnisse gekommen ist, belegen Ergebnisse der jüngsten Berufswahlforschung: Danach wird die Relevanz der Geschlechtstypik eines Berufs, die z.B. Gottfredson (1981) in ihrer Berufswahltheorie akzentuiert, gegenüber der Prestige-Dimension relativiert (vgl. Rottermann 2017: 33 f.). Für Jugendliche ist demnach vor allem die soziale Anerkennung eines Berufs bedeutsam (vgl. Oeynhausens und Ulrich 2020; Granato und Ulrich 2020), welche nicht zwangsläufig von seiner Geschlechtstypik abhängen muss.

Die wenigen Studien zu männlichen Auszubildenden in geschlechtstypischen Berufen liefern Erkenntnisse zur Bedeutung von Wissen, Praktika, Eltern und Peers im Berufsfindungsprozess: Je klarer der Berufswunsch und je größer das Wissen um den Beruf und die Geschlechterverteilung darin, desto eher wurde dieser – auch gegen elterliche und peerseitige Widerstände – durchgesetzt, während umgekehrt gilt: Je weniger Wissen vorhanden und je unklarer die Orientierung bei Eintritt in die Ausbildung ist, desto eher sehen

die jungen Männer das Erlernen des jeweiligen Berufs lediglich als Zwischenschritt an (vgl. Faulstich-Wieland 2016). Einige wenige Untersuchungen zeigen, dass Jungen, die Praktika in sozialen Bereichen absolviert haben, sich auch für entsprechende Berufe interessieren (Cremers und Diaz 2012; Budde et al. 2009) und dass bei Schülern (und Schülerinnen), deren Eltern in Gesundheits- oder Pflegeberufen tätig sind, ein – gegenüber ihren Mitschülern mit Eltern in anderen Berufen – erhöhtes Interesse an solchen Berufen besteht (Brüggemann et al. 2016). Nach einer US-amerikanischen Studie begünstigen bspw. Freundschaften mit jungen Frauen, dass junge Männer auch ‚Frauenberufe‘ in ihr Spektrum infrage kommender Berufe einbeziehen (Hardie 2015).

Im Fokus der dem Beitrag zugrundeliegenden, in Hamburg an berufsbildenden Schulen durchgeführten Studie stehen junge Männer, die eine Ausbildung in einem sog. SAGE-Beruf aufgenommen haben. Die Bezeichnung „SAGE-Berufe“ (Soziale Arbeit, Gesundheit und Erziehung und Bildung) wird als Pendant zum männlich codierten Feld der „MINT-Berufe“ (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) verwendet (vgl. Höppner 2018). Diese Klassifizierungen von Berufen rekurrieren auf *Gemeinsamkeiten* und lassen ähnliche Bedingungen und Herausforderungen für junge Frauen bzw. Männer in der Bewältigung des beruflichen Übergangs erwarten. Aus Perspektiv der Berufsorientierung(sforschung) ist diese Sammelbezeichnung jedoch wenig hilfreich und zementiert darüber hinaus die Entgegensetzung von SAGE – MINT als geschlechtlich different codierten Berufsfeldern. Daher richten wir unseren Blick auf die *Pluralität* von Ausbildungsberufen im Bereich SAGE und fragen nach den daraus resultierenden Unterschieden in den beruflichen und geschlechtsbezogenen Orientierungen von männlichen Auszubildenden (vgl. Scholand und Thielen 2021).

In unserem Beitrag nehmen wir einen Vergleich von zwei Ausbildungsberufen vor, die in den letzten Jahren aufgrund gestiegener beruflicher Anforderungen reformiert wurden und sich ungeachtet der Zugehörigkeit zu den sogenannten SAGE-Berufen in wesentlichen Aspekten als kontrastierende Felder verstehen lassen (Kap. 2). Im Erziehungssektor betrachten wir den Beruf der*des Sozialpädagogischen Assistent*in, der in einer schulischen Ausbildung erlernt wird. Der Beruf der bzw. des Medizinischen Fachangestellten, der den Gesundheitssektor repräsentiert, ist demgegenüber an eine betriebliche Ausbildung geknüpft. Das Datenmaterial – Interviews mit Auszubildenden – wurde im Rahmen einer ethnografisch angelegten Studie erhoben (Kap. 3). In unserem Beitrag rekonstruieren und vergleichen wir die Motive von jungen Männern für die Wahl der beiden Ausbildungsberufe (Kap. 4) sowie deren geschlechtsbezogene Deutungen zum Ausbildungskontext und zum beruflichen Handlungsfeld (Kap. 5). Im Fazit diskutieren wir die empirischen Befunde im Hinblick auf ihre Relevanz für die Berufsbildungs- wie auch Männlichkeitsforschung (Kap. 6).

2 Kontrastierung der Berufe „Sozialpädagogische/r Assistent/in“ und „Medizinische/r Fachangestellte/r“

Sowohl der Beruf „Sozialpädagogische/r Assistent/in“ (SPA) als auch der Beruf „Medizinische/r Fachangestellte/r“ (MFA) ist im Zuge der Herausbildung weiblicher Erwerbsmöglichkeiten entstanden, beide gelten bis heute als ‚Frauenberufe‘.

Für die Arbeit mit Kleinkindern wurden ab etwa der Mitte des 19. Jahrhunderts unterschiedliche Qualifizierungswege geschaffen (vgl. Pasternak und Keil 2013: 15). Die heutigen frühpädagogischen Ausbildungsangebote zu Kinderpflege bzw. Sozialpädagogischer Assistenz werden nach den Schulgesetzen der Länder geregelt. Ab 2004 setzte eine Akademisierung über die Einführung von Studiengängen für Früh- bzw. Kindheitspädagogik ein (vgl. Pasternak 2015). Der Beruf der Arzthelferin bildete sich hingegen erst nach 1945 aufgrund ärztlicher Bedarfe im Praxisbetrieb heraus¹. Im Zuge der Reformen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 1969 erhielt der Beruf die staatliche Anerkennung und Zuordnung zum dualen Berufsbildungssystem. 2006 erfolgten die Ausweitung der Qualifizierung und die Umbenennung des Berufs in „Medizinische/r Fachangestellte/r“. Eine Akademisierung ist nicht in Sicht. Eine Gemeinsamkeit beider Berufe besteht darin, dass sie als ‚soziale‘ Berufe gelten, in denen der Umgang mit Menschen im Mittelpunkt steht.² Aufstiegsoptionen *innerhalb* des Berufs sind in beiden Fällen kaum gegeben: Sie beschränken sich bei den MFA auf den Ausbau fachlicher Kenntnisse durch Weiterbildungen, bspw. zu Praxismanagement, Hygiene und Dokumentation; für die SPA bleibt als einzige Möglichkeit die (verkürzte) Ausbildung zum Erzieher.

Die landesrechtlich geregelte berufsfachschulische Ausbildung zum Sozialpädagogischen Assistenten/zur Sozialpädagogischen Assistentin dauert in Hamburg regelhaft zwei Jahre. Sie wurde 2017 für Personen mit „erweitertem erstem Schulabschluss“ geöffnet, die jedoch ein vorgeschaltetes Probehalbjahr absolvieren müssen. Eine Ausbildungsvergütung wird nicht gezahlt. Die duale Ausbildung zum/zur Medizinischen Fachangestellten dauert demgegenüber regelhaft drei Jahre und hat keine Zulassungsbeschränkung, empfohlen wird ein Mittlerer Schulabschluss. Auszubildende mit Abitur können die Dauer der Ausbildung um ein halbes oder ein Jahr verkürzen. Die Auszubildenden erhalten eine Vergütung nach Gehaltstarifvertrag, die anfänglich bei ca. 900 Euro liegt. Die unterschiedlichen Regularien der beiden Ausbildungen spiegeln sich in divergierenden Handlungslogiken wider. Zwar sind Hierarchien in beide

¹ Vgl. <https://www.vmf-online.de/mfa/mfa-geschichte> (Zugriff: 14.10.2021).

² Jugendliche im Prozess der Berufsorientierung finden Informationen zu den beruflichen Tätigkeiten unter <https://planet-beruf.de/schuelerinnen/berufe-finden/a-z/ausbildungsberufe-s/sozialpaedagogische-r-assistent-in-kinderpfleger-in>; <https://planet-beruf.de/schuelerinnen/berufe-finden/mint-und-sozial/sozial-ausbildungsberuf-medizinischer-fachangestellter-1> (Zugriff: 22.11.2021).

Berufe eingelassen, in der ärztlichen Praxis ist die Distanz zwischen MFA und Arzt*Ärztin jedoch ungleich größer als die zwischen SPA und Erzieher*in in der Kita. Die Interaktion zwischen Anleitenden und Auszubildenden in der ärztlichen Praxis folgt eher dem in MINT-Berufen üblichen Muster von Anweisung und Ausführung, während sie in pädagogischen Kontexten tendenziell auf Konsens und Kooperation ausgelegt ist (vgl. Barthold 2020).

Der Männeranteil in den beiden Berufen zu Ausbildungsbeginn differiert deutlich: Im Untersuchungszeitraum 2019 lag dieser in erziehenden Berufen bei 24,5 Prozent³. Demgegenüber betrug er bei den MFA-Auszubildenden nur 2,9 Prozent.⁴ Während in der Frühpädagogik seit einigen Jahren Anstrengungen unternommen werden, um den Männeranteil zu erhöhen, sind vergleichbare Bemühungen um MFA-Auszubildende nicht zu verzeichnen.⁵

Den unterschiedlichen Männeranteilen entsprechend hat auch die Forschung zu Männern in den beiden Berufen einen unterschiedlichen Umfang: Während zu Männern im Erzieherberuf eine Vielzahl an Studien vorliegt, konnte zu Medizinischen Fachangestellten lediglich eine ältere Publikation auffindig gemacht werden. Puhlmann (2012) stellt Ergebnisse aus 53 Interviews mit männlichen MFA-Auszubildenden vor: Etwa die Hälfte sind Berufswechsler oder Studienabbrecher; knapp 50 Prozent sind auf das Berufsfeld orientiert, nur etwa zehn Prozent direkt auf den Beruf MFA; weitere 10 Prozent erproben sich in der Ausbildung und 30 Prozent haben die Ausbildung ohne konkrete Berufsvorstellungen begonnen (ebd.: 49 f.). Entsprechend hat die Ausbildung unterschiedliche Funktionen: Teils werde an im sozialen Umfeld vorhandene Berufe angeknüpft und somit eine Tradition fortgeführt (ebd.: 52), teils „dem Drang nach Individuierung“ gefolgt (ebd.), teils dienen sie als notwendiger Zwischenschritt auf dem Weg zum Medizinstudium. Interessant ist, dass die Geschlechtstypik des MFA-Berufs nach dieser Studie für die Auszubildenden selbst keine Relevanz besitzt, aber in deren Familien auf Vorbehalte stößt (ebd.: 53).

Anhand von 60 Interviews mit männlichen und weiblichen Auszubildenden und (vormaligen) Beschäftigten im Erzieherberuf zeichnen Cremers et al. (2015) differente Wege in den Beruf nach: „Unüberlegte“ ohne konkrete berufliche Vorstellungen, auf den Beruf orientierte „Überzeugte“, „berufsnahere Quereinsteiger“ sowie Berufswechsler, die sich in der Ausbildung erproben

³ Eigene Berechnung, bezogen auf die Anfänger*innenzahlen in den Berufen Erzieher*in, Sozialpädagogische/r Assistent/in, Berufe in der Kinderbetreuung und -erziehung lt. Tabelle 14 im Berufsbildungsbericht (BMBF 2020: 50).

⁴ Eigene Berechnung, bezogen auf die Anzahl der Neuabschlüsse von MFA-Ausbildungsverträgen 2019 gemäß BIBB-Datenblatt 8110 für Deutschland, www.bibb.de/dienst/dazubi/de/1871.php. (Zugriff: 12. April 2021)

⁵ Beide Berufe werden zwar nicht als Engpassberufe geführt, allerdings werden für das pädagogische Personal „Rekrutierungsprobleme“ (Warning 2020) konstatiert und bei medizinischen Fachangestellten wird ein Mangel erwartet (z.B. Deutsche Presse-Agentur 2021).

(ebd.: 38). Auch hier zeigen sich unterschiedliche Funktionen der Ausbildung: Viele haben im Berufsfeld tätige Angehörige, die Mehrheit möchte im Berufsfeld aufsteigen oder ein Studium aufnehmen (vgl. ebd.: 39 f.). Die Geschlechtstypik des Berufs wirkt sich bei den Erziehern dahingehend aus, dass sie die Anforderungen in der Arbeit mit kleinen Kindern unterschätzen und angeben, lieber mit Jugendlichen arbeiten zu wollen (vgl. ebd.: 42). Männlichkeit ist insofern relevant, als Erzieher zum Teil andere Tätigkeitsbereiche als Erzieherinnen übernehmen oder zugewiesen bekommen (ebd.: 44). Weitere Studien attestieren männlichen Erziehern ein teilweise mangelndes Professionsverständnis (Breitenbach und Bürmann 2014), thematisieren deren Nachteile und Privilegien im Beruf (Rohrmann 2014), weisen hegemoniale Männlichkeit nach (Pangritz 2020) und rekonstruieren komplizenhafte, aber auch alternative Männlichkeitskonzepte (vgl. Buschmeyer 2013: 204). Frühpädagogische Assistenzkräfte sind gegenüber den Erziehern noch kaum untersucht. In einer der wenigen Studien, in denen sie berücksichtigt werden, wird auf einen steigenden Anteil an Personal aus „dem Milieu der ‚Benachteiligten‘“ (Wippermann 2018: 128) verwiesen. Der Einstieg in den pädagogischen Bereich sei für jene eine Qualifizierungsmöglichkeit, berge jedoch zugleich „Risiken geringerer Bereitschaft zur Professionalisierung und Innovation“ (vgl. ebd.).

Den Resultaten nach sind „*caring masculinities*“ (Heilmann und Scholz 2017) noch kaum in Sicht – und/oder werden immer noch (zu) wenig wahrgenommen (vgl. Budde et al. 2011).

3 Das Forschungsprojekt „Junge Männer in geschlechtsuntypischen Berufen“

Anknüpfend an den Forschungsstand vergleicht unsere Studie Auszubildende in zwei weiblich codierten Ausbildungsberufen, die sich, wie im vorigen Kapitel ausgeführt, als Kontrastfelder verstehen lassen. Im Fokus stehen zum einen die Fragen nach den Kontexten, welche die Ausbildungsentscheidungen befördern und nach der Bedeutung, welche die Auszubildenden selbst ihrer Berufswahl zuweisen. Zum anderen beleuchten wir im Licht berufswahl- und geschlechtertheoretischer Ansätze, inwiefern Geschlecht in Bezug auf die Ausbildungswahl zum Thema gemacht wird. In Bezug auf die Selbstpositionierungen in den beruflichen Handlungsfeldern interessieren uns vergeschlechtlichte Bezugnahmen, die von den jungen Männern⁶ vorgenommen werden. Zur Klärung unserer Forschungsfragen realisierten wir eine

⁶ Alle Interviewpartner wurden von den Forschenden im Kontext von Unterrichtsbeobachtungen für die Teilnahme gewonnen, indem explizit nach männlichen Auszubildenden gefragt wurde.

ethnografische Strategie, die Interviews mit Auszubildenden und Lehrkräften mit Beobachtungen des schulischen Teils der Ausbildung kombinierte. Mittels eines offenen und erzählgenerierenden Leitfadens wurden sieben Auszubildende zum Medizinischen Fachangestellten und neun Schüler einer Berufsfachschule für Sozialpädagogische Assistenz interviewt.⁷ Der Erzählimpuls, der auf den Prozess der Berufswahlentscheidung rekurriert, lautete: „Wie ist es dazu gekommen, dass Sie jetzt hier diese Ausbildung machen?“ An die Erzählungen anschließende Nachfragen bezogen sich auf mögliche Vorbilder und/oder Unterstützung bei der Ausbildungswahl, Vorerfahrungen, andere berufliche Optionen, weitere (Karriere-)Pläne sowie Erfahrungen in Schule und Ausbildungsbetrieb. Die Positionierung zu Geschlecht wurde in zwei Schritten erhoben: Zunächst wurde danach gefragt, mit wem die Interviewten in Schule und Betrieb am meisten zu tun haben. Diese Frage spricht den Geschlechteraspekt nur indirekt an und lässt es offen, mit einer geschlechtlichen Markierung zu antworten. Im nächsten Schritt wurden die Interviewten gefragt, inwiefern es für sie eine Rolle spielt, dass sie in der Ausbildung überwiegend mit Kolleginnen zu tun haben. Die Interviewten befanden sich zum Untersuchungszeitpunkt im ersten Ausbildungsjahr. Mit je zwei Auszubildenden pro Beruf konnten telefonische Folgeinterviews im zweiten Ausbildungsjahr durchgeführt werden, bei denen Aspekte aus dem Erstinterview vertieft wurden. Die Interviewauswertung orientierte sich an der Methodologie der Grounded Theory. Die Daten wurden zunächst thematisch codiert, anschließend wurden einschlägige Interviewsequenzen ausgewählt und in einem kommunikativ-reflexiven Verfahren interpretiert (vgl. Breuer 2010). In der Analyse erfolgte ein Vergleich der beiden Berufsfelder, der Gemeinsamkeiten und Kontraste zu Tage förderte. In Bezug auf die Forschungsfragen erwiesen sich die individuell und berufsfeldspezifisch unterschiedlichen Bedeutungen der Ausbildung (Kap. 4) und die damit zusammenhängenden Befunde zu den Bezugnahmen auf Geschlecht (Kap. 5) als markant.

4 Heterogene biografische Kontexte und Bedeutungen einer Ausbildung im Erziehungs- und Gesundheitssektor

Die Aufnahme einer Berufsausbildung kann für junge Menschen sehr unterschiedliche biografische Bedeutungen haben (vgl. Handelman 2020), wobei die Ausbildungsentscheidung nur einen Schritt im prinzipiell lebenslangen Prozess der beruflichen Orientierung darstellt (vgl. Brüggemann und Rahn

⁷ Eine Übersicht zu den MFA- und SPA-Auszubildenden folgt in Kap. 4. Es wurden außerdem acht Schüler in der Ausbildung zum Altenpfleger befragt (siehe den Beitrag von Scholand und Stützel in diesem Band).

2020: 13). Um die biografische Relevanz der Ausbildung zu beleuchten und miteinander zu vergleichen, betrachten wir zunächst die Kontextualisierungen im Lebenslauf und rekonstruieren die Ausbildungsmotive. Unsere Analysen zeigen (vgl. Tabelle 1), dass die Ausbildung in mehr oder weniger komplexe Übergangsszenarien eingebettet ist (vgl. Stauber et al. 2007).

Tabelle 1: Übergangsverläufe der Interviewten⁸

I.	Übergangsmuster der SPA-Auszubildenden	Interviewte (Alter)
I.1	Direkter Einstieg in Ausbildung nach der Schule	BARAN (16), NIKLAS (17)
I.2	Verzögerter Einstieg nach Berufsvorbereitung bzw. Freiwilligem Sozialem Jahr	MAX (20), CEM (18)
I.3	Einstieg in Ausbildung nach vorzeitig beendeter Erstausbildung	FINN (17), RAY (20), LEON (22)
I.4	Einstieg in Ausbildung nach längerem Orientierungsprozess	MURAT (22)
I.5	Später Einstieg in Ausbildung nach diskontinuierlichem Verlauf	NILS (24)
II.	Übergangsmuster der MFA-Auszubildenden	Interviewte (Alter)
II.1	Direkter Einstieg in Ausbildung nach der Schule	MOUSSA (16), PATRICK (20), BEN (16), NADIK (20)
II.2	Verzögerter Einstieg nach Berufsvorbereitung bzw. Freiwilligem Sozialem Jahr	ARVI (18), TILL (20)
II.3	Fortsetzung eines migrationsbedingt unterbrochenen Bildungsweges	KADIR (25)

Dabei offenbaren sich berufsfeldspezifische Unterschiede, die in einem Zusammenhang mit den differentiellen Zugangsvoraussetzungen und Bildungsabschlüssen der Interviewten zu betrachten sind. Während die SPA-Auszubildenden allesamt nur über einen (erweiterten) ersten Schulabschluss verfügen und somit eingeschränkte Chancen im selektiven und segmentierten Ausbildungssystem haben (vgl. Holtmann et al. 2019), bringen die MFA-Auszubildenden höhere Schulabschlüsse mit⁹, die ein breiteres berufliches Spektrum eröffnen: Ein MFA-Auszubildender hat einen ersten Schulabschluss, drei haben einen mittleren Schulabschluss, zwei das Abitur bzw. Fachabitur, einer hatte im Herkunftsland ein Medizinstudium begonnen.

Die Übergänge der SPA-Auszubildenden erscheinen im Vergleich zu denen der MFA-Auszubildenden heterogener, komplexer und tendenziell prekärer. Während die Mehrheit der MFA-Auszubildenden einen direkten Einstieg

⁸ Die Namen der Interviewten wurden durch Pseudonyme ersetzt.

⁹ Die bundesweite Statistik zu den männlichen Ausbildungsanfängern im MFA-Beruf zeigt, dass etwa ein Viertel einen Hochschul-, knapp die Hälfte einen Realschul- und ein weiteres Viertel einen Hauptschulabschluss hat (vgl. BIBB-Datenblatt 8110, abrufbar unter <https://www.bibb.de/dienst/dazubi/de/1871.php> (Zugriff: 12 April 2021)).

in die Ausbildung realisiert hat, sind es bei den SPA-Auszubildenden nur zwei von neun. Demgegenüber finden sich brüchige, langwierige und diskontinuierliche Übergänge ausschließlich bei den SPA-Auszubildenden. Auffällig sind auch die vorzeitig beendeten Erstausbildungen bei insgesamt vier SPA-Auszubildenden. Jene Abbrüche verweisen auf berufliche Um- und Neuorientierungen, nachdem sich die jungen Männer zunächst für eine Ausbildung in einem männlich codierten Beruf – Elektriker (LEON), Fachlagerist (RAY), Maler und Lackierer (NILS), Zerspanungsmechaniker (FINN) – entschieden hatten. Die genannten Berufe sind Ausbildungssegmenten zuzuordnen, welche für junge Menschen mit maximal Hauptschulabschluss gut zugänglich sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Übergangsszenarien betrachten wir die biografische Relevanz der Ausbildung für beide Ausbildungsberufe separat.

4.1 Biografische Bedeutungen der SPA-Ausbildung: Erweiterung der beruflichen Optionen bei nur partiellem Interesse an einer frühpädagogischen Tätigkeit

Die rekonstruierten Übergänge zeigen, dass die SPA-Ausbildung – ähnlich wie die Erzieher*innenausbildung (Cremers et al. 2015: 37f.) – biografisch sehr unterschiedlich kontextualisiert ist. In den Interviews zeigen sich entsprechend vielfältige Ausbildungsmotive, wobei das Interesse an einer frühpädagogischen Tätigkeit nur bei jedem Zweiten im Vordergrund steht.

a) Tätigkeitsbezogene Motive für die SPA-Ausbildung

Fünf SPA-Auszubildende beschreiben die berufliche Qualifizierung primär tätigkeitsbezogen und interessengeleitet. In drei Fällen (NIKLAS, RAY, LEON) wird ein Verbleib in der Frühpädagogik, in einem Fall (FINN) in der Jugendarbeit angestrebt. Der Wunsch der meisten nach einer späteren Weiterqualifizierung zum Erzieher lässt eine hohe Identifikation mit dem Beruf und dem Handlungsfeld Kita erkennen (vgl. Handelmann 2020: 193). Die Interviewten stellen eine Passung zwischen einem biografisch früh einsetzenden Interesse an der Interaktion mit Kindern und dem Beruf her: „Es hat mir immer Spaß gemacht, mit Kindern zu spielen“ (NIKLAS). Es wird von positiven Erfahrungen in der Betreuung von Kindern berichtet und daraus eine bereits vor Ausbildungsbeginn vorhandene pädagogische Expertise abgeleitet – „kenne mich mit kleinen Kindern schon gut aus“ (NIKLAS) –, die bisweilen auch vom sozialen Umfeld gespiegelt wird: „Mach was mit Kindern.“ (NIKLAS). Die Praxis in den Kitas wird von den Interviewpartnern positiv bewertet. Bei einem Interviewten, dem 18-jährigen CEM, erweist sich die interessengeleitet gewählte Ausbildung als erste Etappe eines angedachten

Bildungsaufstiegs, der an den nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen geknüpft wird. Als Ziel gibt der Interviewte den Lehrerberuf und damit die Tätigkeit in einem anderen Bildungssektor an. Hier wird die Ausbildung „instrumentalisiert und in ihrer Funktion der Weiterqualifizierung und Professionalisierung gesehen“ (Handelmann 2020: 195).

b) Tätigkeitsferne Motive für die SPA-Ausbildung

Bei vier Interviewten ist die frühpädagogische Tätigkeit weder das entscheidende Ausbildungsmotiv noch das berufliche Ziel. Für zwei ältere Interviewte (MURAT und NILS) mit deutlich verlängerten Übergängen stellt die Ausbildung eine solide berufliche Grundlage dar, die ganz explizit mit der Nachfrage nach männlichen Fachkräften argumentiert wird: „Wenn du die Ausbildung hast, dann hast du quasi unendlich viele Chancen, weil man sagt mir nach, dass vor allem SPA-Erzieher, männliche, in Hamburg gesucht werden“ (MURAT). Der 22-jährige Interviewte, der eine zeitlich ausgedehnte berufliche Orientierungsphase hinter sich hat, begründet die Ausbildung mit Empfehlungen des sozialen Umfelds und der Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz. Ein Verbleib im Beruf ist zwar durchaus auch eine Option, aber keineswegs sicher: „Ab und zu gibt’s mal so Momente, jetzt aktuell, wo ich so sage, vielleicht mach ich irgendwann auch noch zum Lageristen.“ MURAT kann sich demnach auch eine Tätigkeit in der Logistik vorstellen, in der er bereits längere Zeit gearbeitet hat und ebenfalls einen hohen Fachkräftebedarf sieht. Die Funktion der Ausbildung wird entsprechend in der Gewährleistung einer ökonomisch sicheren beruflichen Position gesehen.

Bei zwei jüngeren Interviewten (BARAN und MAX) erscheint die Ausbildung als Verlängerung eines Bildungsmoratoriums (Reinders 2003: 52), dessen biografische Funktion sich am Interview mit BARAN illustrieren lässt, der die Ausbildungswahl als elterlich motiviert beschreibt: „Meine Eltern wollten das, weil es ohne körperliche Anstrengungen ist. [...] Die wollten unbedingt, dass ich weiter Schule mache.“ Die Ausbildung ist Teil eines familialen Bildungsauftrags und wird als Fortsetzung einer schulischen Bildungskarriere interpretiert, die vor körperlich belastender Arbeit schützt. Der Jugendliche, der sich vergeblich um einen mittleren Schulabschluss und Ausbildungsplätze in technischen Berufen bemüht hatte, grenzt die Ausbildung zwar dezidiert von einer berufsvorbereitenden Maßnahme ab, schreibt ihr aber eine ganz ähnliche Funktion in Gestalt einer biografischen Orientierung zu: „Mein Ziel ist es in der laufenden Ausbildung einen Plan zu finden.“ Die Ausbildung erscheint als Versuch, einen Umgang mit den deutlich begrenzten beruflichen Möglichkeiten zu finden.

4.2 Biografische Bedeutungen der MFA-Ausbildung: Basisqualifikation für eine alternative berufliche Tätigkeit im Gesundheitssektor

In den Interviews der MFA-Auszubildenden wird die Ausbildung mit einem biografisch früh einsetzenden Interesse an einem medizinischen Beruf begründet und ein Verbleib im Gesundheitssektor angestrebt – allerdings ausnahmslos in anderen Berufen. Damit erscheint die Ausbildung als ‚Eintrittskarte‘ in eine längerfristige berufliche Karriere im Gesundheitssektor.

a) Tätigkeitsbezogene Motive für die MFA-Ausbildung

Während MOUSSA, der später gerne im OP arbeiten möchte, angibt, sein Interesse sei dadurch geweckt worden, dass er „viele Serien geguckt [hat], wo man so sieht, wie Patienten operiert werden“, wird in den Interviews mit TILL und BEN die Tätigkeit im Gesundheitssektor als familiäre Tradition gerahmt (vgl. Puhmann 2012: 52): Sie verweisen auf nahe Verwandte, die medizinische Berufe ausüben und bereits in der Kindheit Einblicke in den Gesundheitssektor eröffnet und ein entsprechendes berufliches Interesse angeregt oder verstärkt haben. Illustrieren lässt sich dies am Interview mit BEN, der eine früh einsetzende Passung zu Gesundheitsberufen herstellt: „Also, ich habe mich schon immer so für den medizinischen Bereich interessiert. Und mein Vater ist auch im medizinischen Bereich aktiv, deswegen bin ich so eher in die Richtung gegangen.“ (BEN). Auf Nachfrage konkretisiert der junge Mann, dass der Vater „medizinischer Bademeister, also Masseur“ ist. In BENs Schilderungen wird besonders deutlich, dass die MFA-Ausbildung als Grundlage für eine alternative berufliche Tätigkeit fungiert: „Und deswegen mache ich jetzt erstmal Arzthelfer, um schon einmal so ein kleines Vorwissen zu haben. Was ich denn entweder zum Physiotherapeuten übergehen kann oder zu Rettungssanitäter.“ (BEN). Die Formulierung „kleines Vorwissen“ und die ältere Berufsbezeichnung „Arzthelfer“ relativieren den Wert der MFA-Ausbildung, die für den jungen Mann lediglich eine Basisqualifikation darstellt. Die beruflichen Anschlussoptionen sind zum Interviewzeitpunkt (noch) nicht erreichbar: Während die schulische Ausbildung zum Physiotherapeuten als zu kostspielig betrachtet wird, setzt der Beruf des Rettungssanitäters den Führerschein voraus, den der 16-Jährige erst noch erwerben muss.

In drei Interviews (PATRICK, NADIK, KADIR) hat die MFA-Ausbildung die Funktion, die noch fehlenden Voraussetzungen für ein Medizinstudium zu schaffen. Während NADIK den Wunsch, Medizin zu studieren, als „von Kindheit an“ bestehend beschreibt und nicht weiter begründet, wird von KADIR das Studium als Fortsetzung einer familiären Tradition beschrieben. Bei einem anderen Interviewten, dem 20-jährigen PATRICK, der zunächst Polizist werden wollte, haben eine im Interview als Zäsur evaluierte lebensbedrohliche

Erkrankung und damit einhergehende Klinikaufenthalte intensive Einblicke in die Medizin eröffnet und das berufliche Interesse geweckt, das der Interviewte im Anschluss an die Schilderung seiner Krankengeschichte hervorhebt: „Im Zuge dessen [...] sind meine Interessen weitergewachsen. Da habe ich mir gesagt, okay, ich würde eigentlich gerne etwas zurückgeben.“ Da der Interviewte nur einen mittleren Schulabschluss hat, möchte er die Ausbildung zum Erwerb des Fachabiturs nutzen.

b) Pragmatische Motive für die MFA-Ausbildung

Unter den MFA-Auszubildenden findet sich nur einer, bei dem die Ausbildung nicht primär interessenbezogen begründet wird. Der 18-jährige ARVI hat leistungsbedingt zunächst an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilgenommen, obwohl er lieber in die gymnasiale Oberstufe gewechselt wäre. Trotz eines mit familiärer Tradition argumentierten Interesses an der Medizin erscheint die Ausbildungswahl als eine Notlösung, da sich die durch ein Praktikum in einer Apotheke entstandene Idee, Pharmazeutisch-technischer Assistent (PTA) zu werden, aufgrund des dafür fehlenden Schulabschlusses nicht realisieren ließ. Eine alternativ in Erwägung gezogene Ausbildung als Krankenpfleger schließt der junge Mann aufgrund der unattraktiven Arbeitszeiten aus. Die Entscheidung für die MFA-Ausbildung, die während der berufsvorbereitenden Maßnahme erfolgte, war mit sehr viel Druck verbunden, den ARVI für sich in ein Ziel übersetzt: „Ich musste ja eine Ausbildung finden. [...] Ich habe mir ein Ziel vorgenommen. Ein halbes Jahr in der AV, dann bin ich weg und dann ist das passiert. Weil ich mich/Das hat mir einfach nicht gefallen. Dann habe ich mein Ziel verfolgt und ja, erledigt.“ Der Interviewte beschreibt sich als getrieben und begründet die Bewerbungen bei unterschiedlichen Arztpraxen mit dem Ziel, die als sehr negativ evaluierte Berufsvorbereitung so schnell wie möglich zu verlassen. Daneben äußert er ein allgemeines Interesse an Medizin. Insofern wurde die Ausbildungsentscheidung in einem Spannungsfeld von „Norm und Selbstverwirklichung“ (Handelmann 2021: 201f.) getroffen: Der im Interview eher unspezifisch begründete Wunsch nach einer Ausbildung im Gesundheitssektor ist verknüpft mit der gesellschaftlichen Erwartung, einen institutionalisierten Normallebenslauf (Kohli 1985) zu realisieren.

c) Unterschiedliche Ausgangslagen – differente berufliche Pläne

Der Vergleich der Ausbildungsmotive zeigt, dass die Berufsausbildung in beiden beruflichen Feldern unterschiedliche biografische Bedeutungen hat und häufig als Zwischentappe auf dem Weg in andere Berufe betrachtet wird. Während bei den SPA-Auszubildenden nur ein Teil tatsächlich im pädagogischen Feld zu bleiben beabsichtigt und die anderen ihre qua Schulabschluss

eingeschränkten beruflichen Chancen eher prinzipiell zu erweitern suchen, sehen die weniger zu beruflichen Kompromissen gezwungen MFA-Auszubildenden ihre berufliche Perspektive eher unmittelbar im Gesundheitssektor. Inwieweit hierbei die wahrgenommene geschlechtliche Codierung der beruflichen Tätigkeiten ausschlaggebend ist, bleibt offen. Der von einem Interviewten geäußerte Berufswunsch des Rettungssanitäters könnte als Hinweis dafür gelesen werden, dass der Gesundheitssektor im Vergleich zur Frühpädagogik möglicherweise als ein in geschlechtlicher Hinsicht heterogeneres Berufsfeld betrachtet wird.

5 Heterogene Bezugnahmen auf Geschlecht und Männlichkeit in divergierenden beruflichen Kontexten

Die in den Interviews sichtbar gewordenen geschlechtsbezogenen Orientierungen lassen sich in unterschiedlichen Ausbildungskontexten verorten. Am Lernort der beruflichen Schule wird Geschlecht in erster Linie im Zusammenhang mit den Peer-Kontakten in den weiblich dominierten Lerngruppen zum Thema, am Lernort Betrieb treten hingegen vergeschlechtlichte Deutungen zu den beruflichen Tätigkeiten in den Vordergrund.

5.1 Thematisierung, Nicht-Thematisierung und De-Thematisierung von Geschlecht im Kontext der Peer-Beziehungen

Vor dem Hintergrund einer verlängerten Jugendzeit und der Herausbildung einer eigenständigen Lebenslage junger Erwachsener betrachten wir die Institution der beruflichen Schule auch als Kontext jugendlicher Vergemeinschaftung und Selbstsozialisation. Während jugendliche Peergroups bisweilen auch homosoziale Kontexte sind (vgl. Meuser 2018), finden sich die Interviewten in Lerngruppen wieder, in denen junge Frauen deutlich in der Überzahl sind. Zur Analyse der Peerkontakte nutzen wir in Anlehnung an Wetterer (2002: 149) und Klinger (2015: 123) als heuristisches Konzept die Begriffe Thematisierung (ex- oder implizite Bezugnahme auf Geschlecht), Nicht-Thematisierung (keine Bezugnahme auf Geschlecht) und De-Thematisierung von Geschlecht (aktive Nicht-Bezugnahme auf Geschlecht).

a) SPA-Auszubildende

In den Schilderungen der SPA-Auszubildenden zu engeren Peerkontakten werden entweder ausschließlich oder an erster Stelle die Namen von männlichen Mitauszubildenden genannt, Geschlecht wird hierbei implizit thematisiert. Der

Befund verweist darauf, dass Kontakte zu anderen jungen Männern offenbar eine relevante Ressource in der Ausbildung darstellen (vgl. Meuser 2018). Primäre Benennungen von Mitschülerinnen stellen demgegenüber eine Ausnahme dar. Einige Interviewte nehmen keine Thematisierung von Geschlecht vor. So verweist MURAT auf eine geschlechtsunabhängige Strategie in der Anbahnung sozialer Kontakte und schildert, dass er versucht habe, „überall irgendwie Kontakt zu knüpfen“. Thematisierungen von Geschlecht finden sich in unterschiedlicher Weise bei NILS und FINN. NILS argumentiert eine geschlechtsbezogene Ausgewogenheit in der Kontaktaufnahme: „Also, gemischt. Männlein, Weiblein auf jeden Fall“. FINN berichtet hingegen, dass er erst dann Kontakte zu Mitschülerinnen geknüpft hat, nachdem einige junge Männer, mit denen er zunächst mehr zu tun hatte, die Ausbildung verlassen mussten und der Jungenanteil entsprechend auf „nur noch vier“ schrumpfte. An seinem Fall wird deutlich, dass die geschlechtliche Zusammensetzung der Lerngruppen in weiblich dominierten Ausbildungsberufen dazu führen kann, dass junge Männer die Organisation ihre Peer-Beziehungen verändern (müssen) und auch alternative, gemischtgeschlechtliche Kontakte eingehen. Die Frage, ob es eine Rolle spielt, dass sie in Schule und Kita überwiegend mit Kolleginnen zu tun haben, wird von einigen SPA-Auszubildenden verneint und somit de-thematisierend beantwortet: „Ist kein Problem“, meint z.B. BARAN. Vor dem Hintergrund seiner Eingebundenheit in eine männliche Peergroup erscheint diese De-Thematisierung widersprüchlich, denn die Kontakte zu weiblichen Mitauszubildenden ergeben sich offensichtlich nicht mit der gleichen zwanglosen Selbstverständlichkeit wie zu den männlichen.

b) MFA-Auszubildende

Von den MFA-Auszubildenden, die in eine im Vergleich noch kleinere Minderheit in den Lerngruppen darstellen, wird zum Teil bereits die Frage nach dem ‚Wie‘ des Ankommens in der beruflichen Schule unter Thematisierung des geringen Männeranteils beantwortet. So führt MOUSSA aus: „Ganz normal. Also, ich wusste schon von Anfang an, dass es fast nur Mädchen sind. Deshalb habe ich jetzt auch nicht erwartet, dass ich hier viele Jungs treffe.“ Auch TILL gibt an: „Also, klar, dass jetzt nur noch ein anderer Junge dabei ist, damit habe ich jetzt gerechnet.“ Die Interviewten hatten sich auf die Geschlechterverteilung eingestellt und schreiben ihr keine besondere Relevanz zu. Insofern erscheint die De-Thematisierung von Geschlecht seitens der Auszubildenden folgerichtig. So sagt MOUSSA auf die Frage danach, ob der hohe Frauenanteil für ihn eine Rolle spielt: „Eigentlich nicht. Ich bin nicht so darauf fokussiert.“ ARVI antwortet mit einem Verweis auf professionelle Anforderungen im Beruf: „Also, es spielt keine Rolle, weil man muss schon mit allen Menschen irgendwie [...] klarkommen.“ Gleichwohl finden wir deutliche Hinweise auf die Bedeutsamkeit homosozialer Kontakte. So reagiert

ARVI auf die Frage, mit wem er in der Klasse er am meisten zu tun hat, lachend: „Mit dem anderen Jungen @natürlich!“ In der normalisierenden Formulierung kommt die Selbstverständlichkeit homosozialer Peerkontakte zum Ausdruck, an denen der Interviewte ungeachtet des geringen Anteils an männlichen Auszubildenden festhält. Für einen Interviewten, NADIK, war die Situation, zunächst der einzige männliche Auszubildende in der Klasse zu sein, so dramatisch, dass er in Erwägung zog die Ausbildung abzubrechen: „Ich war alleine und also kein Junge neben mir. Halt ich glaube, ich kann das nicht durchziehen.“ Die Schilderung verweist auf die hohe Bedeutsamkeit homosozialer Kontakte als unverzichtbare Ressource zur Bewältigung der Ausbildung. Das Fehlen männlicher Gleichaltriger erscheint entsprechend als krisenhaft und bedrohlich. Umso größer war NADIKs Erleichterung, als mit dem Mitauszubildenden ARVI ein weiterer junger Mann in der Klasse erschien: „Also, ich habe mich gefreut, natürlich.“ Die Relevanz gleichgeschlechtlicher Kontakte verweist auf Aspekte männlicher Selbstsozialisation, die bisweilen auch in expliziter Distinktion zu Frauen erfolgt. Allerdings grenzen sich nur einzelne Auszubildende dezidiert von weiblichen Mitauszubildenden ab und schreiben ihnen negative Eigenschaften zu. TILL merkt an, dass er angesichts der Überrepräsentanz von jungen Frauen „Zickenkrieg erwartet“ habe und stellt damit männliche Distinktion im Rekurs auf ein pejoratives Geschlechterstereotyp von Frauengruppen her.

c) De-Thematisierung von Geschlecht und Homosozialität – ein Widerspruch?

Die De-Thematisierung von Geschlecht erscheint angesichts der Bedeutsamkeit homosozialer Peerkontakte in beiden Ausbildungsberufen auf den ersten Blick paradox: Einerseits wird die Frage nach der Bedeutsamkeit überwiegend weiblicher Peers de-thematisierend beantwortet, andererseits steht der behaupteten Irrelevanz von Geschlecht eine Praxis homosozialer Vergemeinschaftung gegenüber (vgl. Meuser 2018). Der Widerspruch kann vor der Folie, dass die Normalität der zweigeschlechtlichen Ordnung nicht in Frage gestellt wird, verstanden werden. Zur zweigeschlechtlichen Ordnung gehört, dass sie binär-hierarchisch und androzentrisch verfasst ist, und zu ihrer Normalität gehört das Primat der zwischenmännlichen Verbindung. Die Anerkennung, ob eine Praxis mannhaft genug ist, um als männlich zu gelten, erfolgt unter Männern. Damit sind für die männlichen Auszubildenden in beiden Berufen die weiblichen Kolleginnen nicht oder nur wenig bedeutsam. Wenn es um die Legitimität männlicher Zugehörigkeit zum weiblich codierten Ausbildungsberuf geht, muss diese in erster Linie durch männliche Mitauszubildende bestätigt werden. Damit haben letztere eine zentrale Funktion im Hinblick auf die Vergewisserung über Männlichkeit im weiblichen Ausbildungskontext – zumindest für viele der von uns Befragten, wenn vielleicht auch nicht für alle: MOUSSA de-

thematisiert Geschlecht konsequent und erwähnt auch keine gleichgeschlechtlichen Peerkontakte.

5.2 *Doing gender and doing dominant masculinity in Bezugnahmen auf berufliche Tätigkeiten und Beziehungen*

Aus der Klassifizierung der Ausbildungsberufe als ‚weiblich‘ resultiert die Frage, ob und inwiefern die Interviewten vergeschlechtlichte Deutungen zum beruflichen Aufgabenspektrum vornehmen. Wir greifen in den Analysen auf den sozialkonstruktivistischen Ansatz des *doing gender* (West und Zimmerman 1987) zurück und fassen hierunter Praktiken der Geschlechterunterscheidung in Form der Explikation von Differenzen zwischen Frauen und Männern. *Doing masculinity* bezeichnet in diesem Zusammenhang diskursive Praktiken der Auszubildenden, bei denen Bezüge auf Männlichkeit erkennbar werden.

a) SPA-Auszubildende

Mehrere SPA-Auszubildende rekurren implizit auf Diskurse um Jungen als Bildungsverlierer (vgl. Fegter 2012). So führt MURAT aus:

„Das ist ja ein frauendominanter Beruf [...], da merkt man halt, dass die Frauen diese Berufung halt können. Die sind einfach da, mehr da als Männer. Aber Männer sind halt auch beim SPA in der Kita wichtig, weil, wenn so ein Kind immer nur Frau, Mutter, so Mutter-Rolle kennenlernt, dann verfällt die Vater-Rolle auch irgendwo.“

Über den Weg der Identifikation mit der Vaterrolle, die MURAT in Differenz zur Mutterrolle konzipiert, kann er eine Passung zum „frauendominanten Beruf“ herstellen. Weitere Interviewte nehmen Bezug auf die Figur der abwesenden Väter bei alleinerziehenden Müttern – abwesende Mütter bei alleinerziehenden Vätern werden nicht thematisiert. So bemerkt CEM: „Wir sollen nicht so viele Väter haben in der Kita.“ MAX hingegen argumentiert die Relevanz männlicher Fachkräfte über die Bedürfnisse von Kindern, insbesondere Jungen: „Ich glaube, viele Kinder sehnen sich auch quasi nach einem Mann, der jetzt quasi sie begleitet. [...] Ich glaube, es fehlt gerade den Jungs eine andere Person, die sie richtig ausreizen kann, auch mit denen Sport machen kann.“ Sowohl bei MURAT als auch bei MAX sind Distanzierungen gegenüber bestimmten beruflichen Tätigkeiten zu finden. So äußert MURAT: „[...] ab und zu merke ich so bei den Kindern, dass sie jetzt nicht einen Mann, so bei den kniffligen Phasen, wo die weinen, sondern wirklich eine Frau das besser handhabt.“ Das Trösten erfordert als professionelle Handlungskompetenz eine zugewandt-empathische Haltung, die MURAT Frauen zuordnet und überlässt – er selbst traut sich offenbar nicht zu, sich ihn möglicherweise verunsichernden weinenden Kindern zuzuwenden. MAX grenzt sich ebenfalls von der zur pro-

fessionellen Haltung gehörenden Empathie ab: „Also, zunächst einmal, würde ich sagen, sind Männer von Natur aus nicht ganz so empathisch und sie sind ja ein bisschen rationaler veranlagt [...] als Frauen.“ Bei beiden Auszubildenden ist eine defizitäre Haltung in Bezug auf pädagogische Professionalität zu erkennen, sie sehen sich aufgrund gesellschaftlich verbreiteter Geschlechterstereotype nur für einem Teil des beruflichen Aufgabenspektrums zuständig. MAX beansprucht zudem eine „vergeschlechtlichte Professionalität“ (Sabla und Rohde 2014: 190), denn er glaubt, für die Arbeit mit Jungen als männliche Bezugsperson besonders gut geeignet zu sein:

„[E]s [ist] natürlich ein bisschen leichter, mit den Jungs zu reden und mit denen zu kommunizieren, gerade wenn man auch ganz andere Druckmittel hat. Man kann z.B. sagen: Wenn du dich jetzt nicht gut benimmst, kann ich mit dir nicht Fußballspielen. [...] Es ist natürlich etwas anderes zu einem Jungen zu sagen: Ich kann mit dir keinen Fußball spielen, anstatt zu sagen: Dann kann ich mit dir nicht basteln.“

Deutlich wird, dass die Tätigkeit des Bastelns feminisiert und ihr Entzug als ‚strafuntauglich‘ markiert wird, während das Fußballspiel als maskulin und seine Vorenthaltung als ‚straftaugliches‘ „Druckmittel“ präsentiert und somit männliche Hegemonie über die Möglichkeit des Strafens (vgl. Pangritz 2020: 51) behauptet wird.

SPA-Auszubildende, die männliche Anleiter im Kita-Praxisbetrieb haben, gehen im Vergleich zu denjenigen, die weibliche Anleiterinnen haben, mit diesen eine enge Verbindung ein. So stellt NILS fest, „dass ich echt, bisher echt viel noch an meinem Anleiter hänge“. NILS berichtet, dass seine Kita ein „offenes Konzept“ habe, bei dem die Erzieher*innen nicht Gruppen- sondern Raumzuständigkeiten unter sich aufteilen. NILS‘ Anleiter ist für einen „Allzweckraum“ zuständig, „wo die Kinder echt mit Puppenhäusern spielen können“, wie NILS berichtet. In dem Zusammenhang erzählt er: „Mein Anleiter und ich sind quasi, das haben wir für uns umgenannt, im Ritterraum.“ Während die „Puppenhäuser“ weiblich codiert sind, evoziert die Bezeichnung „Ritterraum“ Bilder starker und edler Männlichkeiten und stellt ein kontrapunktisches *doing gender* dar. Darüber hinaus offenbart sich in der gemeinschaftlich beschlossenen Umbenennung des Raums, die eine abgegrenzte, männlich-hegemonial konnotierte Domäne schafft, eine komplizenhafte Männlichkeit (vgl. Connell 2015: 133) zwischen NILS und seinem Anleiter.

b) MFA-Auszubildende

Einige MFA-Auszubildende stellen eine Passung zum geschlechtsuntypischen Beruf darüber her, dass sie männlich konnotierte Tätigkeiten betonen und mit ihrer Selbstbeschreibung verknüpfen. So hebt zum Beispiel BEN hervor, dass er „schon immer sehr computerbegabt“ gewesen sei, aber nicht den ganzen Tag im Büro sitzen wolle, daher sei MFA „der perfekte Beruf“ für ihn. Durch die Akzentuierung von computergestützten Verwaltungstätigkeiten, die ja keines-

wegs ein exklusives Merkmal von Gesundheitsberufen darstellen und zudem nur einen Teil des Aufgabenspektrums in der Arztpraxis repräsentieren, sowie durch die Abgrenzung gegenüber mit Monotonie und Passivität assoziierter Büroarbeit erfolgt eine Aufwertung des Tätigkeitsfeldes, mit der sich der Interviewte positiv identifiziert. Eine andere Möglichkeit, den weiblich codierten Ausbildungsberuf in Kongruenz zu Männlichkeit zu argumentieren, lässt sich am Interview mit PATRICK illustrieren. Der junge Mann führt aus, dass seine Wahl eines „frauendominant[en] [Berufs] eigentlich in meinem Umfeld gar nicht auf Widerspruch getroffen [ist]“. Dies begründet er so:

„Jeder hat gesagt: ‚Ja, das ist doch völlig okay.‘ Jeder wusste auch, dass es nicht meine endgültige Berufswahl ist und dass ich mich auch noch weiterbilden möchte. Und die nächsten Berufe sind ja wiederum gar nicht so/auch Notfallsanitäter oder Arzt ist jetzt nicht so frauendominant, sodass ich ja im Endeffekt [...] aber auf jeden Fall in einem gut durchgemischten Beruf landen werde.“

PATRICK plausibilisiert die Ausbildungswahl als Etappe einer beruflichen Karriere, die in Gesundheitsberufe mündet, welche im sozialen Umfeld auf hohe Akzeptanz stoßen und die Herstellung einer Passung zum „frauendominanten Beruf“ obsolet machen. Während Notfallsanitäter*innen mehrheitlich männlich sind, ist der Arztberuf ungeachtet des in den letzten Jahren gestiegenen Frauenanteils noch immer einer der prestigeträchtigsten Berufe, der problemlos mit dem Ideal hegemonialer Männlichkeit vereinbar ist.

Der MFA-Auszubildende BEN akzentuiert die Relevanz seines männlichen Ausbilders im feminisierten Ausbildungskontext. Dies lässt sich am impliziten Gehalt einer Äußerung illustrieren, mit der er auf die Frage nach dem weiblichen Arbeitsumfeld antwortet: „Ja, nur Kolleginnen und mein Chef.“ Die Aussage ist insofern interessant, als dass der in einer von einer Ärztin und einem Arzt geführten Gemeinschaftspraxis unter der Kategorie „Kolleginnen“, offenbar auch die Ärztin subsumiert, während der Arzt über die Positionierung als „Chef“ als Führungsperson hervorgehoben wird. Auch diese Form von *doing gender* kann als eine komplizenhafte Männlichkeitspraktik gelesen werden, da über die Ausklammerung der Ärztin aus dem hierarchischen Personalgefüge die hegemoniale Position des Arztes bestätigt wird.

5.3 Undoing gender und doing caring masculinity in Bezugnahmen auf berufliche Tätigkeiten und Beziehungen

Undoing gender verstehen wir im Anschluss an Hirschauer (2001) als eine in den Interviews sichtbar werdende Praxis, die herkömmliche (Zu-)Ordnungen zu Geschlecht ruhen lässt oder unterläuft. Als *doing caring masculinity* fassen wir weiblich codierte, fürsorgliche Praktiken von Männern, welche durch die Aktivierung von bspw. „Werthaltungen wie Empathie und Zugewandtheit“

(Heilmann/Scholz 2017: 349) eine Abwendung vom Ideal hegemonialer Männlichkeit zeigen. Diese Praxisformen sind geeignet, zu einem sozialen Wandel und zur Transformation von Männlichkeit in Richtung „eines inklusiv-solidarischen Weltbezugs“ (ebd.) beizutragen.

a) SPA-Auszubildende

In der symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit wird die in den Kitas regelmäßig praktizierte Aktivität des Bastelns als weiblich codierte Tätigkeit häufig abgewertet, wie oben anhand der Deutung von MAX aufgezeigt. Allerdings wird Basteln keineswegs in allen Interviews in dieser Weise markiert, was als Verzicht auf distinktive Praktiken und damit als *undoing gender* gedeutet werden kann. So beschreibt LEON sich ausdrücklich als begeisterter Adept der Basteltechnik Origami und BARAN erzählt, dass ihm „mit den Kindern zu basteln“ am meisten Spaß macht. CEM berichtet, dass er mit den Kindern gerne Papierflugzeuge bastelt und verweist dabei auf eigene Kindheitserfahrungen: „Die Kinder lieben Papierflugzeuge und ich habe die als Kind auch immer geliebt.“

CEM ist auch derjenige, der sich nicht auf stereotyp männliche Qualitäten beruft, als er im zweiten Interview über Erfahrungen im ersten Ausbildungsjahr berichtet:

„Die Zeit bis jetzt war sehr schön, weil ich oft immer gutes Feedback von den Eltern auch höre, dass es mal schön ist, einen Mann in der Kita zu haben und der so für die Kinder da ist, weil ich in meiner Kita, ich habe auch viele Kinder, die jetzt keinen Vater haben. Die haben dann zwei Mütter und ich merke dann richtig, wie die also oft zu mir kommen, mal kuscheln wollen, mit mir was spielen wollen, einfach meine Nähe wollen.“

Bei der Wiedergabe der elterlichen Rückmeldung klingen fürsorgliche Aspekte an: „Da sein für“ bedeutet, sich einer anderen Person vollständig zuzuwenden. Nachfolgend thematisiert CEM die kindlichen emotionalen Bedürfnisse, die er mit dem Zulassen von Zärtlichkeit und körperlicher Nähe beantwortet.¹⁰ Die Frage, ob er die von seiner Anleiterin angesprochenen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auch selbst wahrnimmt, verneint CEM: „Eigentlich nicht, also bei mir in der Praxis nicht. Ich finde, dass es alles so gleichläuft halt, ob Mann oder Frau, es ist egal.“ Auf Nachfrage berichtet er davon, dass er auch fürsorgliche und körpernahe Aufgaben übernimmt, z.B. das Wickeln von Krippenkindern. CEM war sich hierbei des sog. „Generalverdachts“ (Cremers und Krabel 2012) gegenüber Männern in der Kita bewusst – dieser verunsichert ihn zu Beginn der Ausbildung: „Wenn ich mit den Kindern auf Toilette muss, oder Wickeln bei den Mädchen, da war mir noch am Anfang dann ein bisschen unwohl, weil ich nicht wollte, dass irgendwas Falsches gedacht wird.“ Er thematisiert seine Sorge im Anleitergespräch

¹⁰ Buschmeyer fasst diese Praktiken als „alternative Männlichkeit“ (Buschmeyer 2013: 13).

und erhält daraufhin eine positive Rückmeldung: „Und dann wurde mir das auch erklärt, dass das alles gut ist, so wie ich das mache und [...] dass ich so weitermachen soll.“ Die bei CEM erkennbare Selbstoffenbarung von Unsicherheit im körpernahen Umgang mit kleinen Kindern kann – im deutlichen Kontrast zu den oben als *doing dominant masculinity* interpretierten Ausführungen von MAX – als *undoing dominant masculinity* (vgl. Peukert 2017: 108) verstanden werden.

b) MFA-Auszubildende

Fürsorgliche Aspekte sind in der MFA-Ausbildung angelegt und von fast allen Auszubildenden wird „Helfen“ als Motiv genannt, so auch von TILL: „[D]iese Hilfe, die ich geben kann, das ist das, was mich im Beruf erfüllt.“ Bei der Erwähnung seines Betriebs, einem Labor, führt er aus: „Das ist auch das Einzige, was mich an dem Arbeitgeber stört. Wie gesagt, dieses Helfen ist eben da nicht erfüllt.“ ARVI, der im Interview auf Krankenhausbeschäftigte in der Familie verweist, sieht keinen Unterschied zwischen pflegerischen Tätigkeiten und dem MFA-Beruf: „Es ist genau das gleiche wie dort.“ Er positioniert sich als „Typ der gerne Menschen hilft“ und nennt konkrete Sorgetätigkeiten, die seiner Neigung entgegenkommen: „Und im Krankenhaus passiert das ja oft, dass du Menschen zum Beispiel auf die Toilette begleitest oder Menschen allgemein unterstützt, was sie nicht machen können [...] und sie zum Beispiel Hunger haben, natürlich bringen wir das Essen. Und ja, das hat mich dann/also, wie gesagt, das Interesse mehr geweckt.“ Wenngleich sich der junge Mann aufgrund der Arbeitszeiten gegen eine Ausbildung in der Pflege entschieden hat, zeigt er sich hier an konkreter Care-Arbeit interessiert, durch die er Menschen unmittelbar unterstützen kann. Ein Karriereinteresse, das ihn „fern der Basis“ (Klein und Wulf-Schnabel 2007: 138) führen würde, ist bei ihm nicht gegeben.

Auch in den Antworten auf die Frage, welche Eigenschaften sie für den Beruf mitbringen, beziehen sich einige MFA-Auszubildende auf nicht-stereotyp männliche Aspekte: MOUSSA sagt: „Man muss auch klar kommen mit den Patienten, das ist das Wichtigste.“ Damit bezieht er sich auf für den MFA-Beruf zentrale kommunikativ-soziale Kompetenzen. Auf Nachfrage, was er dafür mitbringt, meint er: „Man muss auf jeden Fall Geduld haben, Respekt. Man darf auch nicht aufdringlich sein.“ Der Interviewte erachtet soziale Kompetenzen für den Beruf als besonders wichtig, seine Äußerungen lassen erkennen, dass er darum weiß, dass die Arbeit an und mit den Patient*innen die Ausbalancierung von Nähe und Distanz erfordert. Um „nicht aufdringlich sein“, werden bspw. weiblich codierte Fähigkeiten wie Achtsamkeit und Feingefühl benötigt. Auf den Umgang mit Patient*innen und die Notwendigkeit

von Geduld – welche traditionell als ‚weibliche Tugend‘ gilt¹¹ – verweist auch ARVI: „Patienten haben keine Geduld und dafür müssen wir dann Geduld haben. Man muss natürlich freundlich sein.“ Beide Auszubildende verzichten darauf, sich auf hegemoniale Weise von Anforderungen des Berufs abzugrenzen oder auf vermeintlich männliche Eigenschaften Bezug zu nehmen.

6 Diskussion und Fazit: Transformationspotenziale in Bezug auf Männlichkeit und Beruf

Ausgangspunkt unserer Studie war die Frage nach den beruflichen und geschlechtsbezogenen Orientierungen von männlichen Auszubildenden in geschlechtsuntypischen Berufen vor dem Hintergrund ihrer Ausgangslagen und der unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen. Im Beitrag haben wir die Pluralität der weiblich codierten SAGE-Berufe akzentuiert, welche in Diskursen über Berufe häufig den männlich codierten MINT-Berufen gegenübergestellt werden. Hierzu haben wir die Berufe SPA und MFA als Kontraste gewählt, da sie sich in den strukturellen Rahmenbedingungen, dem Männeranteil, aber auch den Handlungslogiken in der Ausbildung deutlich voneinander unterscheiden. Ein sichtbar gewordenes Merkmal beider Ausbildungsgänge besteht in der Heterogenität der Auszubildenden hinsichtlich ihrer Ausgangslagen, welche bisher vorrangig unter der Perspektive ihrer Bedeutung für die Betriebe bzw. Ausbildungsstätten (vgl. z.B. Albrecht et al. 2014), jedoch kaum im Hinblick auf die Situation der jungen Männer im Prozess der Berufsausbildung diskutiert wurde.

6.1 SPA-Auszubildende

Die im Kontext der erzieherischen Ausbildungsberufe bislang wenig wahrgenommene Gruppe der SPA-Auszubildenden kann unseren Befunden nach als bildungsarme Personengruppe (vgl. Holtmann et al. 2019) und i. d. S. als ‚benachteiligt‘ verstanden werden. Vor diesem Hintergrund erklärt sich die Ausbildungswahl als attraktive Möglichkeit, kulturelles Kapital in Form des mittleren Schulabschlusses zu erwerben, welches zur Erweiterung der beruflichen Möglichkeiten gebraucht wird, um „Anschlüsse zu finden“ (vgl. Wippermann 2018: 128), sowohl innerhalb des pädagogischen Feldes als auch im Hinblick auf männlich codierte Wunschberufe. Die bildungspolitische Intention, durch

¹¹ So formulierte bspw. Kant (1798: 257) „Geduld ist demnach nicht Muth. Sie ist eine weibliche Tugend: weil sie nicht Kraft zum Widerstande aufbietet, sondern das Leiden (Dulden) durch Gewohnheit unmerklich zu machen hofft.“ <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/aa07/257.html> (Zugriff: 22.11. 2021).

die Absenkung der Zugangsvoraussetzungen zusätzliche Fachkräfte und insbesondere Männer zu gewinnen, wird somit nur bedingt erreicht.

Ein direkter und gezielter Einstieg in die Ausbildung ließ sich nur bei zwei jungen Männern (BARAN, NIKLAS) rekonstruieren, während sieben nach Erkundungen des Berufs, Erprobung anderer Ausbildungswege und/oder einer längeren Phase in angelegerten Tätigkeiten in die Ausbildung eintreten. Bei allen SPA-Auszubildenden, die an der beruflichen Schule nach Auskunft der Schulleitung eine qua *Schulabschluss* – und nicht qua Geschlecht – institutionell ungewohnte Zielgruppe repräsentieren, sind biografische Erfahrungen des Scheiterns zu rekonstruieren, die auf eingeschränkte berufliche Partizipationsmöglichkeiten verweisen. Die jungen Männer nutzen die SPA-Ausbildung als biografische Chance, die ihnen eine Basisqualifikation verschafft und darüber weitere Bildungs-, Aufstiegs- und somit Teilhabeoptionen eröffnet. Entsprechend ist bei ihnen im Vergleich zu den MFA-Auszubildenden seltener ein konkretes Interesse an den genuin beruflichen Tätigkeiten erkennbar.

Von den fünf SPA-Auszubildenden, die *tätigkeitsnahe Motive* angeben, planen alle den Verbleib im pädagogischen Berufsfeld; drei von ihnen streben (mindestens) die Weiterqualifizierung zum Erzieher an (vgl. Tab. 2). Bei zwei der aufstiegsorientierten SPA-Auszubildenden – CEM und LEON – lässt sich ein auf Männlichkeit und Beruf bezogenes Transformationspotenzial insofern erkennen, als sich bei ihnen *Geschlechtnormen überschreitende* sowie *beruflichen Anforderungen entsprechende* Praktiken zeigen. Bei NIKLAS ist aufgrund der Nicht-Thematisierung von Geschlecht und seinen nicht nur homo-sozialen Kontakten ein solches Potenzial teilweise rekonstruierbar. Bei RAY und FINN verbindet sich die Nicht-Thematisierung von Geschlecht mit einer Orientierung an männlichen Mitauszubildenden, so dass hier lediglich ein entwickelbares Transformationspotenzial zu erkennen ist.

Von den vier SPA-Auszubildenden, die mit *tätigkeitsfernen Motiven* in die SPA-Ausbildung eingetreten sind, gibt lediglich NILS an, im Beruf arbeiten und sich zum Erzieher weiterqualifizieren zu wollen. Die anderen – MAX, MURAT und wohl auch BARAN, der zuvor mit seinen Bewerbungen um eine Ausbildung im KFZ-Bereich nicht erfolgreich war – halten sich die Option auf eine weitere Ausbildung in einem geschlechtstypischen Beruf offen. Anzeichen für eine Transformation von Männlichkeit sind bei den tätigkeitsfern motivierten Auszubildenden kaum zu finden, sondern vor allem – gekoppelt an die Thematisierung von Geschlecht seitens der Interviewten – *Geschlechtnormen konforme* und *berufliche Anforderungen unterschreitende* Praktiken, welche tendenziell zur Ausbildung von ‚Geschlechterrevieren‘ im Kita-Alltag führen.

Tabelle 2: Übergangsmuster, berufs- und geschlechtsbezogener Orientierung sowie Transformationspotenzial in Bezug auf Männlichkeit und Beruf bei SPA-Auszubildenden.

I. Name (Alter): mit <u>tätigkeitsnahen</u> Motiven	Übergangsmuster	Berufsbezogene Orientierung	Geschlechtsbezogene Orientierung	Transformationspotenzial in Bezug auf Männlichkeit und Beruf
NIKLAS (17)	(I.1) Einstieg in Ausbildung nach der Schule	Arbeiten als SPA	De-Thematisierung, männliche wie weibliche Peers	teilweise erkennbar
CEM (18)	(I.2) Verzögerter Einstieg nach Freiwilligem Sozialem Jahr	Arbeiten als SPA, Erzieherausbildung, Lehramtsstudium	De-Thematisierung, männliche wie weibliche Peers, <i>undoing gender, doing caring masculinity</i>	Erkennbar
RAY (20)	(I.3) Ausbildung nach vorzeitig beendeter Erstausbildung	Arbeiten als SPA	Nicht-Thematisierung, Männliche Peers	als entwickelbar zu erkennen
FINN (17)		Arbeiten als SPA, Erzieherausbildung	Nicht-Thematisierung, Männliche Peers	als entwickelbar zu erkennen
LEON (22)		Arbeiten als SPA, Erzieherausbildung	Weibliche Peers, <i>undoing gender</i>	Erkennbar
II. Name (Alter): mit <u>tätigkeitsfernen</u> Motiven	Übergangsmuster	Berufsbezogene Orientierung	Geschlechtsbezogene Orientierung	Transformationspotenzial in Bezug auf Männlichkeit und Beruf
BARAN (16)	(I.1) Direkter Einstieg in Ausbildung nach der Schule	Bildungsabschluss MSA, Plan finden	De-Thematisierung, männliche Peers	als entwickelbar zu erkennen
MAX (20)	(I.2) Verzögerter Einstieg nach Berufsvorbereitung	Bildungsabschluss MSA, Ausbildung in technischem Beruf	Thematisierung, männliche Peers, <i>doing gender, doing dominant Masculinity</i>	nicht erkennbar
MURAT (22)	(I.4) Einstieg in Ausbildung nach längerem Orientierungsprozess	Sicherer Arbeitsplatz, evtl. Ausbildung als Fachlagerist	Thematisierung, männliche wie weibliche Peers, <i>doing gender</i>	nicht erkennbar
NILS (24)	(I.5) Späterer Einstieg in Ausbildung nach diskontinuierlichem Verlauf	Sicherer Arbeitsplatz, Erzieherausbildung	Thematisierung, Männliche wie weibliche Peers, <i>doing gender</i> , komplizenhafte Männlichkeit	nicht erkennbar

6.2 MFA-Auszubildende

Die männlichen MFA-Auszubildenden sind eine in Berufspraxis und Bildungsforschung bislang kaum wahrgenommene Personengruppe, die von einer Berufsschullehrkraft im Feld explizit qua *Geschlecht* als „Exoten“ bezeichnet und damit außerhalb des institutionellen Normalitätskorridors verortet wird. Gleichwohl stellen alle von uns interviewten MFA-Auszubildenden eine berufsfeldbezogene Passung zum Gesundheitssektor her, in dem sie zudem bleiben möchten. Das Spektrum an Ausgangslagen ist hier zwar ebenfalls divers, jedoch in geringerer Ausprägung und weniger eingeschränkt durch einen Mangel an Bildungsressourcen. Die von allen Interviewten angestrebten, weiteren Qualifizierungen im medizinischen Feld lassen sich als Aus- und Aufstiegsbestrebungen kennzeichnen, die aus dem weiblich codierten MFA-Beruf heraus- und in eher neutral oder männlich codierte Berufe hineinführen – ohne dass dies jedoch benannt wird.

Bei den MFA-Auszubildenden, die sich das Medizinstudium und damit den Arztberuf oder den ‚arztnahen‘ Beruf des Notfallsanitäters zum Ziel setzen, sind in den Interviews keine Transformationspotenziale erkennbar: Ihre Aufstiegsorientierung verbindet sich mit einer vorwiegend binär-hierarchischen Orientierung in Bezug auf Geschlecht. Im Fall von NADIK – bei dem der Wunsch, Medizin zu studieren, vage bleibt – und TILL, der einen weiteren Assistenzberuf erlernen möchte, lässt sich zwar über die Betonung des Motivs, ‚Menschen helfen‘ zu wollen, eine fürsorgliche Grundhaltung, aber kein *undoing gender* erkennen. Am Fall TILL wird außerdem deutlich, dass die Bezugnahme auf Geschlecht nicht konsistent gestaltet wird: Neben einem *doing caring masculinity* zeigt sich eine dominanzorientierte Distinktionspraktik (Stichwort „Zickenkrieg“). Dieser Befund deckt sich mit der Erkenntnis von Heilmann und Scholz, „dass die Ausübung einer Care-Tätigkeit [...] nicht zwangsläufig zur Abwendung von Dominanz [...] führt“ (vgl. Heilmann und Scholz 2017: 350). Lediglich von MOUSSA und auch von ARVI (bei letzterem ungeachtet des zunächst tätigkeitsfernen Motivs und des Bezugs auf einen männlichen Peer), werden konkrete fürsorgliche Praktiken und die Aneignung weiblich codierter Fähigkeiten benannt, wodurch beide eine Überschreitung geschlechtlicher Stereotype und somit Transformationspotenziale erkennen lassen

Tabelle 3: Übergangsmuster, berufs- und geschlechtsbezogener Orientierung sowie Transformationspotenzial in Bezug auf Männlichkeit und Beruf bei MFA-Auszubildenden

II. Name (Alter): mit <u>tätigkeitsnahen</u> Motiven	Übergangsmuster	Berufsbezogene Orientierung	Geschlechtsbezogene Orientierung	Transformationspotenzial in Bezug auf Männlichkeit und Beruf
MOUSSA (16)	(II.1) Direkter Einstieg in Ausbildung nach der Schule	Weitere Ausbildung zum Operationstechnischen Assistenten	De-Thematisierung, <i>undoing gender, undoing dominant masculinity</i>	Erkennbar
PATRICK (20)		Medizinstudium, alternativ Ausbildung zum Notfallsanitäter	Thematisierung, männlicher Peer, <i>doing dominant masculinity</i>	nicht erkennbar
BEN (16)		Weitere Ausbildung zum Physiotherapeuten oder Notfallsanitäter	Männlicher Peer, <i>doing gender</i> , komplizenhafte Männlichkeit	nicht erkennbar
NADIK (20)		Medizinstudium	Thematisierung, männlicher Peer, <i>doing caring masculinity</i>	teilweise erkennbar
TILL (20)	(II.2) Verzögerter Einstieg nach Freiwilligem Sozialem Jahr	Weitere Ausbildung zum Medizinisch-technischen Assistenten	Thematisierung, männlicher Peer, <i>doing dominant masculinity, doing caring masculinity</i>	als entwickelbar zu erkennen
KADIR (25)	(II.3) Fortsetzung eines migrationsbedingt unterbrochenen Bildungsweges	Medizinstudium	De-Thematisierung, komplizenhafte Männlichkeit	nicht erkennbar
II. Name (Alter): mit <u>tätigkeitsfernen</u> Motiven	Übergangsmuster	Berufsbezogene Orientierung	Geschlechtsbezogene Orientierung	Transformationspotenzial in Bezug auf Männlichkeit und Beruf
ARVI (18)	(II.2) Verzögerter Einstieg nach Berufsvorbereitung	Arbeiten als MFA	De-Thematisierung, männlicher Peer, <i>undoing gender, doing caring masculinity</i>	erkennbar

6.3 Fazit

In Bezug auf die geschlechtsbezogenen Orientierungen hat unsere Studie die Aufmerksamkeit auf einen Bereich gerichtet, der in der Forschung zu jungen Männern in geschlechtsuntypischen Berufen bislang weniger berücksichtigt wird: Homosoziale Beziehungen zu Mitauszubildenden und Vorgesetzten, die infolge des geschlechtlichen Minoritätsstatus in den Ausbildungsinstitutionen unseren Befunden nach von relativ hoher Bedeutung für die „Aneignung und Bewältigung“ (Böhnisch und Schroer 2010) der Herausforderungen in der Ausbildungseingangsphase zu sein scheinen. Die Bezugnahmen auf gleichgeschlechtliche Peers und/oder Anleiter bzw. Ausbilder in beiden Berufsfeldern deuten auf deren Relevanz für die Vergewisserung über Männlichkeit und das Erreichen einer selbstsicheren Position an den weiblich dominierten Lernorten (vgl. Meuser 2005: 4 f.). Möglicherweise spielt das Wissen um die Geschlechterverteilung im Beruf und der antizipierte Verzicht auf homosoziale Peerkontakte während der Ausbildung eine bislang eher unterschätzte Rolle bei der Entscheidung junger Männer gegen eine Ausbildung in einem geschlechtsuntypischen Beruf. Um solchen potentiellen Zusammenhängen vertiefend nachzugehen, wären weitere Forschungen zu Berufs- wie Geschlechtsorientierungsprozessen junger Männer erforderlich.

Ebenfalls mit Blick auf die Relevanz von Homosozialität und bezogen auf die berufs(fach)schulische Praxis erscheint uns eine anerkennungsgeleitete und inklusionsorientierte Thematisierung und Reflexion von Geschlecht unter professionsbezogener Perspektive – statt seiner von uns beobachteten Nicht-Thematisierung im berufs(fach)schulischen Kontext – sinnvoll und hinsichtlich der immer wieder beobachteten Herausforderung von beruflichen ‚Geschlechterrevieren‘ sogar geboten. In der Konsequenz müssten an den hochschulischen Ausbildungsstätten für die berufsbildenden Lehrkräfte Anstrengungen unternommen werden, um vergeschlechtlichte Berufskulturen und Wissensbestände zu entgendern und kritisch-queeres Geschlechterwissen im jeweiligen Professionswissen zu verankern. Mit Blick auf die Tatsache, dass die Ausbildung in einem Assistenzberuf eine erste Qualifizierung darstellt und Arbeitsmarkt wie Berufswelt sich ständig wandeln, sind die beruflichen Schulen darüber hinaus gefordert, Unterstützung für die weitere Berufs- und Lebensplanung vorzuhalten.

In Bezug auf berufs- und tätigkeitsbezogene Geschlechterkonstruktionen haben die Interviewanalysen ungeachtet aller Gemeinsamkeiten auch Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungsberufen sichtbar gemacht. Eine explizit vergeschlechtlichte Deutung von beruflichen Tätigkeiten haben wir in Interviews mit tätigkeitsfern motivierten SPA-Auszubildenden gefunden: Während bestimmte Tätigkeiten weiblich codiert und folglich aus dem eigenen Zuständigkeitsbereich suspendiert werden – z.B. emotionale Zuwendung und Empathie bei weinenden Kindern – werden andere als männliche Domänen

markiert und als Ausdruck einer exklusiv männlichen Expertise argumentiert – z.B. Sozialisationsfunktion für Kinder von alleinerziehenden Müttern oder sportliche Angebote wie Fußball. Eine ähnlich offensive Vergeschlechtlichung des Tätigkeitsprofils von medizinischen Fachangestellten war in den Interviews mit den MFA-Auszubildenden nicht erkennbar. Ein Interviewter hebt zwar auf Tätigkeiten ab, die (auch) männlich codiert sind (Arbeiten am Computer), nimmt jedoch keine explizit vergeschlechtlichte Deutung vor. Die in beiden Feldern also unterschiedlich stark ausgeprägte Vergeschlechtlichung beruflicher Handlungskompetenz kann im Zusammenhang mit den beruflichen Perspektiven der Interviewten betrachtet werden: Während die SPA-Ausbildung primär für eine frühpädagogische Tätigkeit in der Kita qualifiziert, eröffnet die MFA-Ausbildung Zugänge in weitere, prestigeträchtige Gesundheitsberufe, die weniger stark geschlechtlich codiert sind. Da die Ausbildung von den MFA-Interviewten in erster Linie als Durchgangsstation betrachtet wird, besteht möglicherweise keine mit dem frühkindlichen Feld vergleichbare Notwendigkeit, sich mit der Vergeschlechtlichung des Ausbildungsberufs auseinanderzusetzen (vgl. Puhlmann 2012: 53).

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Günter/Ernst, Helmut/Westhoff, Gisela/Zauritz, Manuela (2014): Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. Kompendium. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Publikation.
- Barthold, Hans-Martin (2020): SAGE-Berufe – Trotz Systemrelevanz wenig Wertschätzung und Anerkennung. /www.berufsreport.com/sage-berufe-trotz-systemrelevanz-wenig-erkennung-und-wertschaetzung/ (Zugriff: 07.11.2021).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020. Bonn: BMBF. www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/berufliche-bildung/strategie-und-zusammenarbeit-in-der-berufsbildung/der-berufsbildungsbericht/der-berufsbildungsbericht_node.html (Zugriff: 07.11.2021).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): Berufsbildungsbericht 2021. Bonn: BMBF. www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/berufliche-bildung/strategie-und-zusammenarbeit-in-der-berufsbildung/der-berufsbildungsbericht/der-berufsbildungsbericht_node.html (Zugriff: 07.11.2021).
- Böhnisch, Lothar/Schroer, Wolfgang (2010): Soziale Räume im Lebenslauf – Aneignung und Bewältigung. In: sozialraum.de, Grundlagen, Ausgabe 2/2010. www.sozialraum.de/soziale-raeume-im-lebenslauf.php (Zugriff: 07.11.2021).
- Breitenbach, Eva/Bürmann, Ilse (2014): Heilsbringer oder Erlösungssucher? Befunde und Thesen zur Problematik von Männern in frühpädagogischen Institutionen. In:

- Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen, S. 51–66.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer.
- Brüggemann, Tim/Driesel-Lange, Katja/Weyer, Christina/Weyland, Ulrike (2016): Favorisieren Jugendliche Gesundheitsberufe? Empirische Befunde und pädagogische Perspektiven zur Berufsorientierung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Rahn, Sylvia/Scholand, Barbara (Hrsg.): Berufsorientierung über die Lebensspanne. <https://www.bwpat.de/ausgabe/spezial12>. (Zugriff: 07.11.2021).
- Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. New York: Waxmann.
- Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (2020): Der Übergang Schule–Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.) Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch, S. 11–24.
- Budde, Jürgen/Böhm, Maika/Willems, Katharina (2009): Wissen, Image und Erfahrungen mit Sozialer Arbeit - relevante Faktoren für die Berufswahl junger Männer? In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 7 (3), S. 264–283.
- Budde, Jürgen/Debus, Katharina/Krüger, Stefanie (2011): „Ich denk nicht, dass meine Jungs einen typischen Mädchenberuf ergreifen würden“: Intersektionale Perspektiven auf Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen in der Jungenarbeit. In: *Gender*, 3 (3), S. 119–127.
- Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.) (2014): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich.
- Buschmeyer, Anna (2013): Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren. Wiesbaden: Springer.
- Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS.
- Cremers, Michael/Krabel, Jens (2012): Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas. Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In: Koordinationsstelle Männer in Kitas (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Budrich, S. 265–285.
- Cremers, Michael/Krabel, Jens/Calmbach, Marc (2015): Männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin: BMFSFJ.
- Cremers, Michael/Diaz, Miguel (2012): „... mir ist es egal, Hauptsache soziale Arbeit.“ Neue Wege für Jungen in der Berufswahl. In: Koordinationsstelle Männer in Kitas (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Budrich, S. 29–44.
- Deutsche Presse-Agentur (2021): Regierung: Wertschätzung für medizinische Fachangestellte. www.zeit.de/news/2021-04/12/regierung-wertschaetzung-fuer-medizinische-fachangestellte (Zugriff: 07.11.2021).
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2016): Auszubildende in geschlechtsuntypischen Berufen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.), Berufsorientierung und Geschlecht. Weinheim: Juventa, S. 85–114.
- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer.

- Gottfredson, Linda S. (1981): Circumscription and compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. In: *Journal of Counseling Psychology*, 28 (6), S. 545–579.
- Granato, Mona/Ulrich, Joachim (2020): Berufsorientierung von Jugendlichen unter den Bedingungen eines Ausbildungsmarktes: Welche Sicht haben Jugendliche auf Berufe? In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch, S. 157–177.
- Handelmann, Antje (2020): Die Suche nach einem Beruf. Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen. Weinheim: Juventa.
- Hardie, Jessica Halliday (2015): Women's Work? Predictors of Young Men's Aspirations for Entering Traditionally Female-dominated Occupations. In: *Sex Roles* (72), p. 349–362.
- Heilmann, Andreas/Scholz, Sylka (2017): Caring Masculinities – gesellschaftliche Transformationspotentiale fürsorglicher Männlichkeiten? In: *Feministische Studien*, 2, S. 345–353.
- Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): Geschlechtersoziologie, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 41), S. 208–235.
- Holtmann, Anne Christine/Menze, Laura/Solga, Heike (2019): Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut, Wiesbaden: Springer, S. 365–388.
- Höppner, Heidi (2018): SAGE – Potenziale nutzen. In: *Sozialwirtschaft*, (6), S. 24–25. DOI: <https://doi.org/10.5771/1613-0707-2018-6-24>
- King, Vera (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: Springer.
- Klein, Uta/Wulf-Schnabel, Jan (2007): Männer auf dem Weg aus der Sozialen Arbeit. In: *WSI Mitteilungen* (3), S. 138–144.
- Klinger, Sabine (2015): Das ‚feminisierte‘ Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und die studentische (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen. In: *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, (7) H. 1, S. 113–128.
- Meuser, Michael (2005): Die widersprüchliche Modernisierung von Männlichkeit. Kontinuitäten und Veränderungen im Geschlechterverhältnis. Online: www.genderkompetenz.info/veranstaltungen_publications_and_news_archiv/gend_erlectures/gendlecturemeuser.pdf (Zugriff: 07.11.2021).
- Meuser, Michael (2018): Jungen und Männlichkeit. In: Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabine/Steiner, Christine (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 365-378.
- Meuser, Michael/Scholz, Sylka (2012): Herausgeforderte Männlichkeit. Männlichkeitskonstruktionen im Wandel von Erwerbsarbeit und Familie. In: Baader, Meike-Sophie/Bilstein, Johannes/Tholen, Toni (Hrsg.): Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies. Wiesbaden: Springer, S. 23–40.

- Oeynhaus, Stephanie/Gerd, Joachim (2020): Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung bei der Berufswahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch, S. 97–108.
- Pangritz, Johanna Maria (2020): Strafende Pädagogen – fürsorgend und doch hegemonial? Brauchen wir wirklich mehr Männlichkeit? (Dissertation). Bielefeld.
- Pasternak, Peer (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Pasternak, Peer/Keil, Johannes (2013): Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur gestuften Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik. HoF-Handreichungen 3, Beiheft zu „die hochschule“ 2013. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Peukert, Almut (2017): „Involvierte“ Väter zwischen Beruf und Familie. Zur Re/Produktion von Männlichkeiten in paarinternen Aushandlungen. In: JFR – Journal of Family Research, (29), H. 1, S. 90–113.
- Puhmann, Angelika (2012): Zwischen Differenzierung und Angleichung - Berufsorientierungsprozesse junger Männer und Frauen. In: Koordinationsstelle Männer in Kitas (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Budrich, S. 45–56.
- Reinders, Heinz (2003). Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Wiesbaden: Springer. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-10454-4>
- Rohrman, Tim (2014): Männer in Kitas: Zwischen Idealisierung und Verdächtigung. In: Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen, Opladen: Barbara Budrich, S. 67–84.
- Rottermann, Benno (2017): Sozialisation von Jugendlichen in geschlechtsuntypischen Berufslehren. Opladen: Budrich.
- 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, S. 187–200.
- Scambor, Elli (2015): Burschen und Care-Berufe – Geschlechtersegregation, Barrieren und bewährte Praktiken. AMS info 327/328. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.
- Scholand, Barbara/Thielen, Marc (2021): Männer in Care-Berufen: Fürsorgliche Männlichkeiten in Sicht? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* – BWP 4/2021, S. 35-38.
- Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim: Juventa.
- Warning, Anja (2020): Rekrutierungsprobleme im Beruf der Erzieherin/des Erziehers – Engpässe werden immer stärker sichtbar. IAB-Kurzbericht 2. Nürnberg.
- Wetterer, Angelika. (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz: Universitätsverlag.
- Wippermann, Carsten (2018): Kitas im Aufbruch – Männer in Kitas. Die Rolle von Kitas aus Sicht von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Berlin: Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“.

Sorge als Beziehungsverhältnis – Zum Umgang männlicher Auszubildender mit Emotionen in der Pflege

Kevin Stützel und Sylka Scholz

1 Einleitung

In der Debatte um Care-Arbeit wird die Verknüpfung von Sorge und Emotionen bisher wenig in den Blick genommen (vgl. Thelen 2013). In den vorhandenen Untersuchungen gerät damit oftmals aus dem Blick, wie sich Sorge als emotionales Beziehungsverhältnis konstituiert. Der vorliegende Text beschäftigt sich mit der Komplexität von Gefühlen im Beziehungsverhältnis von Care-Gebenden und Care-Empfangenden in der beruflichen Pflege, die unter dem Aspekt von Männlichkeit analysiert werden. Nachdem zunächst Sorge als emotionales Beziehungsverhältnis betrachtet wird (Kap 1.), setzt sich der Artikel mit dem Verhältnis von Männlichkeit, Sorge und Emotionen auseinander (Kap. 2). Anhand einer rekonstruktiven Interviewstudie wird anschließend aufgezeigt, wie männliche Auszubildende im Hinblick auf Sorgebeziehungen Emotionen bearbeiten (Kap. 3). Im abschließenden Fazit werden die Erkenntnisse zu Pflege als emotionales Beziehungsverhältnis systematisiert (Kap 4). Herausgearbeitet wird, wie sich das Beziehungsverhältnis ausgehend von der Perspektive männlicher Auszubildender gestaltet. Dabei wird das Konzept *caring masculinities* (Scholz und Heilmann 2019) als Prozess- und Analysekatgorie genutzt, um aufzuzeigen, wie komplex und vielfältig sich die Relationen zwischen Männern, Männlichkeit, Sorge und Emotionen gestalten.

2 Sorge als Beziehungsverhältnis¹

In den aktuellen Debatten um die Frage, wie die alltäglichen Bedürfnisse nach Fürsorge befriedigt werden sollen und wie die Pflege von kranken und alten

¹ In diesen Abschnitt fließen Überlegungen ein, die in dem DFG-Projekt „Fürsorgliche Jungen? Alternative (Forschungs-)Perspektiven auf die Reproduktionskrise“ gemeinsam mit

Menschen angemessen erfolgen kann, konkurrieren zwei Begriffe: Der im internationalen Kontext genutzte Ausdruck Care und die deutschen Bezeichnungen Sorge bzw. Fürsorge. Der englische Begriff Care ruft die „positiven Assoziationen ‚von Apfelkuchen und Mutterliebe‘ hervor“, wie es Tatjana Thelen mit Bezug auf Michael D. Fine herausstellt (Fine 2007: 23, zit. nach Thelen 2013: 23), während der deutsche Begriff „Sorge“ negativer konnotiert ist: Eine Person sorgt sich um eine andere Person oder eine (eigene) Angelegenheit (vgl. auch Kohlen und Kumbruck 2008; Papenkort 2020).

2.1 Care oder Sorge? Begriffliche Klärungen

Der englische Begriff Care ist sehr eng mit dem in den 1990er Jahren von Joan Tronto entwickelten Konzept der „Ethic of Care“ (Tronto 1993) verbunden. Er schließt an die Studien zur unterschiedlichen Moralentwicklung von Männern und Frauen von Carol Gilligan (1982) an. Tronto und weitere feministische Wissenschaftler*innen machten darauf aufmerksam, dass Menschen grundlegend aufeinander angewiesen und abhängig von menschlichen Beziehungen sind. Die Möglichkeitsbedingungen individueller Autonomie sind entsprechend prekär und verletzbar. Care wird als eine wechselseitige Beziehungspraxis zwischen Menschen verstanden, die zugleich darauf abzielt, das soziale Zusammenleben zu erhalten. In ihrer viel zitierten Definition von Care formuliert Tronto ein sehr weites Verständnis:

„[I]n the most general sense, care is a species activity that includes everything we do to maintain, continue, and repair our world so that we may live in it as well as possible. That world includes our bodies, our selves, and our environment, all of which we seek to interweave in a complex, life-sustaining web“ (Tronto 1993: 103).

In der Care-Ethik Trontos werden praktische Care-Tätigkeiten mit moralischen Qualitäten verknüpft. Der Ansatz zielt auf eine Aufwertung der in der Regel unentgeltlich von Frauen geleisteten Care-Arbeit. Aus dieser Ausrichtung resultiert auch die bereits genannte Kritik an einem Verständnis von Care, welches Sorgebeziehungen nur mit positiven Assoziationen in Verbindung bringt. Unbeachtet bleibt, dass viele Care-Tätigkeiten mit negativen Emotionen wie Ekel oder Scham, aber auch diffusen Aggressionen bis hin zu Wut einher gehen können und durchaus mit Dominanz, Kontrolle und Macht verknüpft sind (vgl. Laufenberg 2017; Rieske 2018).²

den Projektmitarbeiter*innen Nadine N. Başer, Jessica Just, Aaron Korn, Kevin Leja und Iris Schwarzenbacher entstanden sind (vgl. Korn 2020).

² In Kontexten beruflicher Pflege wird demgegenüber durchaus der Umgang mit Ekel thematisiert (vgl. u.a. Jettenberger 2017).

Der Begriff Sorge nimmt diese Verknüpfungen stärker auf als der Begriff Care. So umfasst das semantische Feld von Sorge eine Bedeutungsvielfalt von Fürsorge, Vorsorge, Obsorge, Sorgfalt, Besorgnis, aber auch Sorglosigkeit (vgl. Klinger 2014). Nach Cornelia Klinger bezieht sich dieses Begriffsfeld sowohl auf theoretische Reflexionen als auch auf praktische Relationen zwischen Menschen, „die sich aus den Bedingungen der Kontingenz, das heißt aus dem Werden und Vergehen des Lebens ergeben“ (ebd.: 82 f.). Die Notwendigkeit von Sorge entsteht durch Natalität, Morbidität und Mortalität des Menschen. Entsprechend umfasst Sorge auch ein breites Spektrum von Aufgaben: Sie betreffen den Körper, der erhalten, bei Krankheit wiederhergestellt werden muss und sich fortpflanzen soll. Auch „Seele und Geist“ (ebd.: 83) sind einbezogen. Das Spektrum reicht für Klinger von der Vermittlung von sozialem Wissen und Orientierung bis zur Persönlichkeitsentwicklung. Auch „Aktivitäten der Sorglosigkeit“ (ebd.: 83) sind angesprochen, wie kreative Tätigkeiten in Spiel, Sport oder Kunst, sowie Fragen nach dem Lebenssinn, wie die Sorge um die Seele als „kontemplative, spirituelle und religiöse Dimension“ (ebd.: 83). Weil Sorge so umfassend mit der menschlichen Natur und dem menschlichen Leben verbunden ist, trägt „Sorgearbeit [...] entsprechend zirkuläre und repetitive Züge und ist nie fertig“ (ebd.: 83).

Vor diesem Hintergrund nutzen wir im Beitrag den Begriff Sorge, gleichwohl greifen wir auch auf Erkenntnisse aus der Debatte um Care zurück. Da sich die Begriffe, wie gezeigt, nicht synonym verwenden lassen, nehmen wir an einigen Punkten auf die englische Begrifflichkeit Bezug. Unser breit angelegtes Konzept von Care/Sorge wird im Folgenden auf die Wechselbeziehung zwischen den involvierten Personen fokussiert und in seiner Verflochtenheit mit Emotionen betrachtet. Denn Sorge als Tätigkeit ist Ulrich Papenkort zufolge „ein nach Außen gerichtetes Geschehen“ (2020: 7), dass mit einem „innere[n] Zustand des Besorgtseins“ (ebd.: 7) einhergeht, der als „Befindlichkeit“ (ebd.), aber auch als „Gefühl der Sorge“ (ebd.: 8) bezeichnet werden kann.

2.2 *Sorge als emotionales Beziehungsverhältnis*

Um Sorge als Beziehungsverhältnis genauer zu fassen, greifen wir auf das vierteilige Analysemodell von Joan Tronto zurück, welches von ihr im Rahmen ihrer Care-Ethik entwickelt wurde. Tronto differenziert zwischen *caring about*, *caring for*, *care giving*, *care receiving* (vgl. Tronto 2015: 5 ff.). *Caring about* und *caring for* sind als Haltungen zu verstehen. Während *caring about* darauf abzielt, bestimmte Bedürfnisse einer Person zu erkennen, bedeutet *caring for* die Verantwortung für die identifizierten Bedürfnisse zu übernehmen und diese zu adressieren. Die praktische Handlung wird als *care giving* bezeichnet. Diese Trennung zwischen Haltung und Handlung wird auch der

Tatsache gerecht, dass gerade in verberuflichten Sorgebeziehungen *caring for* und *care giving* oftmals nicht von der gleichen Person geleistet werden. *Care receiving* bezieht sich auf die Person, auf deren Bedürfnisse eingegangen wird: Ihre Reaktionen zeigen an, ob ihre Bedürfnisse hinreichend befriedigt worden sind. Konzeptionell zeigt sich ein starkes Wechselverhältnis zwischen der Person, die Sorgearbeit leistet und der Person, die sie empfängt. Während in der Idealvorstellung die Beziehungen zwischen Care-Gebenden und Care-Empfangenden reziprok sind, ist dies im Alltag selten der Fall. Oftmals sind Sorgebeziehungen in Generationshierarchien eingelassen und somit asymmetrisch strukturiert. Dies betrifft nicht nur die Eltern-Kind-Beziehung, sondern auch, wie in unserem analysierten Fall, Pflegebeziehungen zwischen männlichen Pflegekräften und kranken oder alten pflegebedürftigen Menschen.

Um die emotionalen Dimensionen der Sorgebeziehungen zu erfassen unterscheidet Beatrice Müller (2020) zwischen zwei Dimensionen von Sorgearbeit: „Thinly und thickly embodied labor“ (Müller 2020: 69). Unter *thinly embodied labor* versteht sie die funktionalen, rein körperlichen Aspekte von Care, die keine leibliche „Interaktion beziehungsweise Resonanz“ (ebd.: 69) erfordern, wie etwa die Körperpflege. Während in der professionellen Pflege häufig davon ausgegangen wird, dass vor allem *thinly embodied labor* zu leisten ist, argumentiert Müller, dass auch das tägliche Waschen, das zur Alltagspraxis der Pfleger*innen gehört mit *thickly embodied labor* verknüpft ist. Denn auch das Waschen erfolgt in einer Beziehung, die auf „einer umfassend verkörperlichten Interaktion basiert und etwa Zuneigung, Mitgefühl, Spontanität und manchmal auch Schmerz umfassen kann“ (ebd.: 69). Sorgearbeit muss daher als ein emotional-leibliches Beziehungsverhältnis verstanden werden. Müller geht davon aus, dass Sorgebeziehungen durch oftmals diffuse „leiblich-affektive Dimensionen“ (ebd.: 70) bestimmt sind und nennt „Schmerz, Scham und Wohlbefinden“ (ebd.: 70). Als anschlussfähig an diese leibliche Dimension der Sorgearbeit erweist sich die Konzeptualisierung von Gefühlen bei Christoph Demmerling und Hilge Landweer (2007). Mit Bezug auf die Phänomenologie charakterisieren Demmerling und Landweer Gefühle als leibliche „Widerfahrnis“ (ebd.: 31), von denen Personen meist ohne bewusstes und kontrolliertes Zutun betroffen sind. „Gefühle geschehen einem gewissermaßen“, wie es Landweer an anderer Stelle formuliert, „sie stoßen einem zu und (...) stellen sich nicht unbedingt ein, wenn man es wünscht“ (ebd.: 66). Gefühle verschwinden vor allem auch nicht, „wenn man sie loswerden will; man ist ihnen zunächst einmal ausgeliefert.“ (ebd.: 66). Gefühle in diesem weiten Sinn verstanden, umfassen alle affektiven Phänomene wie Emotion, Stimmung und Empfindung.³

³ Insgesamt liegt eine Fülle an Ansätzen im Bereich der Emotionsforschung und Affect Studies vor (vgl. Senge 2013), die je unterschiedliche Begriffe benutzen und kaum in einem Austausch miteinander stehen (vgl. Landweer 2018).

3 Männlichkeit – Sorge – Emotionen

Gefühle sind für die Geschlechtsdarstellung und Geschlechtswahrnehmung relevant (vgl. Landweer 1997: 251). Eine Verbindung von Gefühlsphänomenen und Geschlecht zeigt sich etwa in Interaktionen, bei denen sich die Interagierenden „zu Geschlechternormen ins Verhältnis setzen [müssen]“ (ebd.: 251). Meist werden jedoch in der Alltagsinterpretation, die physiologischen Veränderungen, die auftreten, wenn man von einem Gefühl betroffen ist, mit dem Gefühl selbst identifiziert. In wissenschaftlichen Diskussionen zeigt sich, dass Gefühle häufig als reine Bewusstseinsphänomene behandelt werden. Demgegenüber verweist die phänomenologische Auseinandersetzung darauf, dass Gefühle nicht als Summe von Einzelprozessen, sondern „*ganzheitlich* erfahren“ (ebd.: 252) werden. Landweer verweist auf die „implizite, aber leiblich verankerte Wirkung von Geschlechternormen“ (ebd.: 264).

Gerade in der Herausbildung der Pflege als geschlechtersegregiertem Berufsfeld zeigt sich, dass bestimmte Emotionen historisch weiblich konnotiert sind. Frauen wurden Tätigkeiten zugewiesen, deren Handlungsmaxime sich an Liebe, Sorge und moralischer Pflicht orientieren, während männliche Tätigkeiten mit Verstand, Technik und Muskelkraft assoziiert wurden. Hinzu kommt, dass die Geschichte ‚männlicher Gefühle‘ für die Moderne meist negativ erzählt wird „als Disziplinierung, Unterdrückung oder verhängnisvolle Entfesselung“ (Borutta und Verheyen 2010: 7). Catherine Newmark hat darauf aufmerksam gemacht, dass die abendländische Geistesgeschichte von einem „eigenartige[n] Mechanismus“ (Newmark 2010: 50) durchzogen ist, männliche Gefühle zu „entemotionalisieren“ und tendenziell in Richtung Vernunft umzuinterpretieren. Newmark kommt zu dem Schluss, dass die traditionell männlich konnotierten Gefühle „schlicht aus dem Emotionalitätsdiskurs [des 19. Jahrhunderts] herausdefiniert“ (ebd.: 52) wurden. Mit dieser geschlechtsspezifischen Diskursivierung von Emotion hängt zusammen, dass Sorge und Sorgearbeit mit Weiblichkeit verknüpft wurde und immer noch wird. Auch wenn männliche Fachkräfte nie gänzlich aus der Pflegearbeit verschwanden (Schwamm 2020), werden sie erst seit kurzem wieder explizit als Arbeitskräfte adressiert (vgl. Bohn 2020).

Die Relation von Männlichkeit und Sorge(-arbeit) bildete lange Zeit eine konzeptionelle Leerstelle innerhalb der Männlichkeitsforschung (vgl. Ruby und Scholz 2018). In den vergangenen zehn Jahren hat sich jedoch eine neue Debatte zu diesem Zusammenhang unter dem Schirmbegriff *caring masculinities* herausgebildet (vgl. Heilmann et al. 2019), die sich an der Schnittstelle von wissenschaftlicher Männlichkeitsforschung sowie Geschlechter- und Männlichkeitspolitik konstituiert (vgl. Scambor et al. 2014). In einer Verbindung von kritischer Männlichkeitsforschung und feministischer Care-Theorie fasst Karla Elliot *caring masculinities* als „masculine identities that reject do-

mination and its associated traits and embrace values of care such as positive emotion, interdependence, and relationality (Elliott 2016: 40). Eine solche Definition wendet sich normativ gegen männliche Dominanz- und Herrschaftsansprüche. Um den normativen Beiklang, der in diesem Begriffsverständnis mitschwingt, mit einer analytischen Perspektive zu verbinden, wird den folgenden empirischen Rekonstruktionen *caring masculinities* als Prozess- und Praxiskategorie zugrunde gelegt (vgl. Scholz und Heilmann 2019). Das Caring im englischen Begriff ist somit kein definierendes Attribut eines neuen Männlichkeitstypus, wie dies im Konzept von Elliott angedacht ist. Caring ist vielmehr ein Tun-Wort, eine Praxis, die auf Männlichkeit angewandt wird: Männlichkeiten, so die Annahme, können durch eine Fürsorgepraxis über einen längeren Zeitraum transformiert werden und dies mit ergebnisoffenem Ausgang. Ausgehend von einer rekonstruktiven Interviewstudie, die im Verbundprojekt „Jungen und Bildung“ durchgeführt wurde, richtet sich der Blick also nicht darauf, wie die Befragten in einem geschlechtersegregierten Berufsfeld eine männliche Identität konstruieren und Sorge(-arbeit) in diese integrieren. Herausgearbeitet wird vielmehr, wie männliche Pflegekräfte mit Sorge als emotionalem Beziehungsverhältnis umgehen. Nach dieser Rekonstruktion werden die empirischen Befunde vor dem Hintergrund der Kategorie Männlichkeit diskutiert.

4 Umgang mit Emotionen in der Pflege

Im Rahmen der rekonstruktiven Interviewstudie „Wege männlicher Jugendlicher in Pflegeberufe“ wurde der Zugang männlicher Auszubildende zur Alten- und Krankenpflege untersucht. In den zwanzig erhobenen biographisch-narrativen Interviews, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden⁴, zeigt sich, dass die Bearbeitung von Emotionen eine hohe Bedeutung für viele der männlichen Auszubildenden im Berufseinstieg hat. Im Folgenden werden unterschiedliche Bearbeitungsweisen von Emotionen wie Ekel und Scham herausgearbeitet, die in der Gestaltung der Beziehung zu den *care receivers* aufgeworfen werden und sich als Reziprozität (Typus I), Re-Souveränisierung (Typus II) und Generativität (Typus III) fassen lassen. Die Darstellung erfolgt im Hinblick auf die Zuordnung der Interviews im Rahmen einer rekonstruktiven Typenbildung, in der die Fälle systematisch aufeinander bezogen wurden.⁵

⁴ Ausführlicher zur Anlage der Untersuchung siehe den Beitrag von Scholand und Stützel in diesem Band

⁵ Die Interviews wurden im Rahmen der rekonstruktiven Typenbildung als *pragmatisch-passageres Muster* (Typus I), *altruistisches Muster* (Typus II) und *generatives Muster* (Typus

4.1 Reziprozität (Typus I)

Die Befragten, die Typus I zugeordnet wurden, schildern im Interview, dass sie in den Pflegebereich gekommen sind, ohne dies geplant zu haben. In der Arbeit mit den *care receivers* wird Fachlichkeit und professionelle Distanz betont. Damit einher geht eine *Orientierung an Reziprozität* im Hinblick auf die Gestaltung von Sorgebeziehungen, die sich auch im Umgang mit Emotionen zeigt. Dies wird etwa bei Fall IBRAHIM deutlich, der zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt ist und sich im ersten Lehrjahr einer Ausbildung zum Altenpfleger befindet. IBRAHIM hat in seinem Geburtsland Ägypten ein Studium im Bereich Tourismus abgeschlossen und absolviert einen Quereinstieg in den Pflegebereich. IBRAHIM kommt an verschiedenen Stellen des Interviews auf seinen Umgang mit Emotionalität zu sprechen. Die Frage, ob er einem anderen Mann seinen Beruf empfehlen würde, bejaht er mit der Einschränkung, dass dieser mit Ekel umgehen können muss. Die Auseinandersetzung mit Ekel wird von IBRAHIM im Interview als „Hauptarbeit“ benannt und mit einer körperlichen Herausforderung verbunden („Körperbelastung“). Ekel wird außerdem als „seelische Belastung“ geschildert, was mit den Ausführungen von Demmerling und Landweer korrespondiert, dass Ekel ein vergleichsweise „körpernahes Gefühl“ (2007: 95) ist, dass mit einer heftigen leiblichen Reaktion einhergehen kann.

In meiner Praxis mein erster Tag das war für mich bisschen interessant (1) ich sehe die alte Menschen so die Wunde mit Dekubitus und sowas und die alten Menschen auch so die inkontinent sind für mich war das das erste Mal in mein Leben das zu sehen es war teilweise eklig soll ich ehrlich sagen aber (1) ja es hat mir Gefühl das diese Menschen brauchen jemand zu helfen die sind alt und die brauchen eine professionelle Mitarbeiter zu helfen und ich hab gesagt ok trotzdem ich muss einen Monat noch in meine Praxis mich selber prüfen ob ich weitermachen kann oder nicht und ich hab gefunden das jeden Tag ich lerne was Neues mit Menschen und die alte Menschen sind froh wenn jemand hilfsbereit da ist (Fall IBRAHIM, 07:37-08:41).

IBRAHIM schildert in der Beispielsequenz seinen ersten Tag in der Praxis. Aufgeworfen wird ein ambivalentes Gefühl („bisschen interessant“), dass IBRAHIM auf seine erste Begegnung mit Wunden und Inkontinenz bezieht („das erste Mal in mein Leben“). In seinen Ausführungen dokumentiert sich Überraschung, die mit der Einsicht einhergeht, wie herausfordernd das Beobachtete ist („soll ich ehrlich sagen“). Der Umgang mit Ekel wird von IBRAHIM dahingehend thematisiert, dass es darum gehe alten Menschen zu helfen („brauchen jemand zu helfen“). Dieser Umgang lässt sich als *Orientierung an*

III) charakterisiert. Da die Bearbeitungsweisen von Emotionen nur einen Teilaspekt des jeweiligen Musters darstellt konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf diese Vergleichsebene. Für eine Übersicht der rekonstruierten Muster siehe den Beitrag von Scholand und Stützel in diesem Band.

Reziprozität charakterisieren („jemand hilfsbereit da ist“). Hierbei macht IBRAHIM aber auch deutlich, dass er sich weiter prüfen muss, ob er die Ausbildung absolvieren kann („ob ich weiter machen kann“). Als positiver Horizont wird eine Orientierung an Lernen und Zukunft herausgestellt.

Das ist unsere Arbeit wir arbeiten mit Toilettensachen so mit Menschen die dement sind wir arbeiten jeden Tag mit Urin wir arbeiten jeden Tag mit Stuhlgang wir arbeiten jeden Tag mit Leuten die übergeben die alles das ist auch für viele Menschen ist nicht einfach ich glaube für mich am Anfang erste Monate vor mich das war sehr schwierig aber (2) Schritt für Schritt jetzt ist okay aber erste Monate für mich das war voll schwierig das (1) mit mit Urin jeden Tag zu tun zu arbeiten der Geruch von Stuhlgang und natürlich das zu arbeiten wir haben immer Schutz und alles natürlich wir haben immer gute Hygiene Handdesinfektion wir haben Handschuhe alles aber trotzdem ist nicht einfach für manche Menschen muss man wissen ob man das machen kann oder möchte oder nicht (Fall IBRAHIM, 50:18-51:20).

In einer detaillierten Aufzählung („Urin“, „Stuhlgang“, „übergeben“) stellt IBRAHIM die Alltäglichkeit der Konfrontation mit Ekel heraus („jeden Tag“). In seiner Beschreibung werden keine konkreten Situationen oder konkreten Heimbewohner*innen erwähnt („Menschen die dement sind“), was auf wiederkehrende Handlungsabläufe verweist. Als herausfordernd wird der Umgang mit Ausscheidungen benannt („Geruch von Stuhlgang“). In der Darstellung von IBRAHIM zeigt sich, dass Ekel mit einer Grenzüberschreitung verbunden ist, die von außen kommt und droht „einen zu Durchdringen“ (Demmerling und Landwehr 2007: 95). Demgegenüber verweist IBRAHIM zwar auf die Möglichkeit der Professionalisierung („Hygiene“, „Handdesinfektion“, „Handschuhe“). Dennoch bleibt es bei einer Herausforderung, („muss man wissen ob man das machen kann“). IBRAHIM macht deutlich, dass sich etwas bei ihm verändert hat („Schritt für Schritt“), nachdem es am Anfang für ihn schwierig war mit „Toilettensachen“ umzugehen.

Auch Fall KAZIM kommt auf einen Lernprozess zu sprechen, der mit einer *Orientierung an Reziprozität* einhergeht. Der Interviewte ist zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt und befindet sich im dritten Lehrjahr einer Ausbildung zum Krankenpfleger. KAZIM ist aus Afghanistan geflohen und entscheidet sich vor dem Hintergrund einer drohenden Abschiebung für die Ausbildung. Im Vorfeld absolviert er ein freiwilliges Praktikum in einem Krankenhaus.

Ich hab ne Patientin gehabt sie hatte- er hatte wirklich die Hose komplett voll und ich bin rein und ja mit Schwester mussten wir den sauber machen und ich konnte nicht da stehen weil es so doll gestunken hat ja das war als Praktikant so bisschen krass wenn man das zum ersten Mal gesehen hat aber jetzt in der Ausbildung ist halt denke es ist total locker ich hab auch letzte Woche zwei Praktikanten gehabt und die hatten gleiche Situation wie meine Situation damals in der Praktikumszeit und er hat so ich kann nicht mehr ich- ich sage so nein du musst nicht bei mir stehen wenn du willst kannst du rausgehen aber ich denke du bist hier um dir die ganze Situation anzusehen vielleicht willst du später in der Pflege arbeiten dann hat er sich da hingestellt und nächste Tag kam er zu mir ja ich dachte ich kann gar nicht essen nach dem Arbeit und so weil von dieser ganzen Sache halt aber eigentlich sacht er zu mir es geht eigentlich ist ja gar nicht so schlimm (Fall KAZIM, 08:50-09:45).

KAZIM schildert eine Situation, die er mit einer emotionalen Herausforderung verbindet. Deutlich wird in seiner Erzählung ein Gefühl des Ekels („die Hose komplett voll“), dass keinen Raum für eine Distanzierung lässt („ich konnte nicht da stehn“). In der weiteren Erzählung von KAZIM wird eine *Orientierung an Reziprozität* geschildert, bei dem er sich als jemand beschreibt, der heute andere Praktikant*innen anleitet, die eine vergleichbare Situation erleben („gleiche Situation wie meine damals“). Hierbei stellt er heraus, dass man sich zwar nicht zwingend mit einer solchen Situation auseinandersetzen muss („wenn du willst kannst du rausgehen“). Allerdings ist es für ihn im Hinblick auf eine Tätigkeit in der Pflege notwendig sich an solche Situationen zu gewöhnen („vielleicht willst du später in der Pflege arbeiten“). Aufgeworfen wird, wie eine andere Person etwas lernt („is gar nich so schlimm“), was KAZIM für sich bereits erfolgreich bewältigt hat.

Neben Ekel setzt sich KAZIM im Interview mit Scham auseinander. An verschiedenen Stellen kommt er auf sein Geburtsland Afghanistan zu sprechen in dem eine strikte Geschlechtertrennung vorherrscht. KAZIM schildert, wie er eigene Schamgefühle, die mit „sexuellen Gedanken“ gegenüber weiblichen *care receivern* einhergehen, überwindet. Gleichzeitig kommt er auf einen sexualisierten Übergriff seitens einer älteren Patientin, während seiner Arbeit zu sprechen.

Ick hab auch nochmal was erlebt mit ein Patientin die war halt dement 82 und (2) ick hab ihr halt beim Abendbrot geholfen da hat sie mir irgendwas erzählt ja machen sie das Fenster zu damit mein Mann es nich sieht ich bezahle ihnen das Geld und so ick hab erstmal gar nich verstanden was sie will von mir und dann nach dem Essen hab ich sie umgezogen Nachthemd angezogen und dann wollt ich sie bisschen ein Stück hochziehn damit sie besser liegt als ich sie so hochziehn wollte sie hat mein Kopf und wollte mich küssen (1) das war so schrecklich für mich (1) und ich bin schnell raus zu meine Kollegin hab ich gesagt ich geh nich in dieses Zimmer rein weil sie hat versucht mich zu küssen und dann hat sie irgendwas vom Fenster zu machen damit mein Mann es nich sieht und sowas erzählt das war natürlich das war unangenehm für mich und (1) ja dann hat wurde mir erzählt ja sie is halt dement sie weiß gar nich was sie macht und so (1) da hab ich gesagt aber trotzdem ich will wirklich heute nicht in dieses Zimmer rein weil es wirklich nich so schön für mich war (Fall KAZIM, 21:21-22:22).

Nach der Äußerung „machen sie das Fenster zu damit mein Mann es nich sieht ich bezahle ihnen das Geld“ versucht die Patientin KAZIM festzuhalten und zu küssen. Deutlich wird ein Gefühl des Ekels („das war so schrecklich für mich“), dass dazu führt das KAZIM die Situation verlässt und sich seiner Kollegin mitteilt („ich bin schnell raus zu meine Kollegin“). Während seine Kollegin den Vorfall bagatellisiert („sie weiß gar nich was sie macht“), zieht KAZIM eine Grenze („ich will wirklich heute nich in dieses Zimmer rein“). Der sexualisierte Übergriff stellt die Asymmetrie der Pflegebeziehung zwischen KAZIM und der Patientin in Frage. KAZIM wird passiviert, was ihm eine untergeordnete Position im Geschlechterverhältnis zuschreibt.

4.2 Re-Souveränisierung (Typus II)

Die Befragten des Typus II finden vor dem Hintergrund biographischer Krisensituationen zur Pflege. Hinsichtlich des Umgangs mit Emotionen dokumentiert sich eine Gleichzeitigkeit von Verletzlichkeitserfahrungen und dem Streben nach *Re-Souveränisierung*. Pflege wird als persönliche Anerkennung durch die *care receiver* dargestellt. Betont wird der Spaß, den die Befragten bei ihrer Arbeit in der Pflege haben. Dies wird etwa bei Fall PADDY deutlich, der zum Zeitpunkt des Interviews 34 Jahre alt ist und sich im dritten Lehrjahr einer Ausbildung zur Altenpflege befindet. PADDY absolviert einen Quereinstieg, nachdem er seinen vorherigen Beruf aus gesundheitlichen Gründen, nicht mehr ausüben konnte. Der Befragte kommt im Interview auf seinen ersten Probearbeitstag in der ambulanten Pflege zu sprechen.

Total lustige Situation alte Frau sitzt auf der Toilette meine erste Aufgabe die ältere Dame vonner Toilette zu holn und den Po sauber zu machen stand ick da wusste nich wie ick was machen muss und dann hat er son bisschen erklärt der da zugeguckt hat dann hab ick dat halt so gemacht hab mich halt gewundert warum nischt dreckig is war ne lustige Situation sie saß auf Toilette @(1)@ is hochgekommen war nischt auf Toilette hab ick mich halt gewundert na kennst et halt nich wa is halt neuer Beruf ja will se anzieh'n und dann war halt die Wurst inne Schlüpfer drinne die Dame hatte en Witz gerissen und hat mich dann so zum Lachen gebracht dass ick dachte ja @dat willstste machen is zwar@ jetzte auf eene Art auch en bisschen für manch einen eklig mir macht et nischt aber war halt ne lustige Situation dacht ick mir ja in dem Beruf kannste bestimmt lachen machste (Fall PADDY, 03:22-04:12).

Bezogen auf seinen ersten Probearbeitstag schildert PADDY eine Situation, in der er eine Patientin beim Toilettengang unterstützen soll. In seiner Schilderung zeigt sich eine gewisse Unbeholfenheit („wusste nich wie ick was machen muss“), die für ihn mit seiner neuen Tätigkeit in der Pflege einhergeht („neuer Beruf“). Im Gegensatz zu den Fällen des Typus I wird der Umgang mit Stuhlgang, aber nicht als etwas Ekliges beschrieben, an das man sich erst gewöhnen muss. Herausgestellt wird vielmehr das Lustige an der Situation („so zum Lachen gebracht“) und ein individualisierter Umgang mit Emotionen („für manch einen eklig mir macht et nischt“). Negative Emotionen werden eher de-thematisiert, was sich in einer Erzählung über eine Patientin dokumentiert, die PADDY im Interview als „Lieblingspatientin“ bezeichnet.

Man flirtet so als Mann man hat ja den tollen Reiz als männlicher Pfleger bei den älteren Damen jut anzukommen @(.).@ ja mit der hab ick mich halt total toll verstanden bis sie palliativ gesetzt wurde und dann halt im Sterbeprozess och war (1) da fühlt man doch auf eenmal anders weil is wie ein Familienmitglied denn irgendwann hat man so dat Gefühl dass man das verliert irgendwie und dat is dann halt ne emotionale Sache sag ick mal mit der glaub ick also bei mir gehts immer noch aber halt glaub ick nich jeder klarkommen würde am besten is dann wirklich jar keene Bindung den Patienten wirklich als Patient ansehn klingt für mich oder is für mich eigentlich och hart in ner Pflege find ick aber man muss es halt so machen weil sonst glaub ick wird man nie professionell irgendwie dann wird man och nich ernstgenommen oder wenn man dann wirklich ernsthafte Sachen machen muss dann fang

die an rumzualbern oder sowat weil die eenen halt anders kennengerlernt ham ja ich bin da sowieso so der Paradiesvogel in meiner Einrichtung so der Clown (Fall PADDY, 11:40-12:42).

PADDY stellt in der Beispielsequenz eine starke persönliche Nähe heraus („toll verstanden“). Zum einen wird die Anerkennung seitens der Patientin aufgeworfen („man flirtet so als Mann“). Zum anderen wird das Ende der persönlichen Beziehung zwischen ihm und der Patientin durch den Sterbeprozess thematisiert („palliativ gesetzt“). Deutlich wird ein Modus männlicher *Re-Souveränisierung*. Obwohl sich in der Passage dokumentiert, wie stark PADDY den Verlust der Patientin empfindet („wie ein Familienmitglied“), macht er deutlich, dass ihm dies anscheinend nur wenig auszumachen scheint („bei mir gehts immer noch“). Als positiver Gegenhorizont wird ein Ideal der Bindungslosigkeit aufgeworfen („keene Bindung“), dass nicht erreicht werden kann. Zwar reflektiert PADDY in seinen Ausführungen, dass Professionalität bei zu starker persönlicher Nähe nicht möglich ist, gleichzeitig gestaltet er die Beziehungsverhältnisse mit den *care receivern* persönlich nah und schildert sich als „Clown“ und „Paradiesvogel“.

Die Bedeutung einer persönlichen Beziehung mit den *care receivern* wird auch bei Fall PAUL herausgestellt. PAUL ist zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt und absolviert im zweiten Lehrjahr eine Ausbildung als Altenpfleger. Deutlich wird im Interview – ähnlich wie bei Fall PADDY – eine starke persönliche Nähe zu den Patient*innen.

Ich hatte es im ambulanten Bereich extrem (1) da wollten die halt die wir versorgt hatten oder denen ich mal die Kompressionsstrümpfe angezogen hatte (1) die wollten mir halt immer Geld geben ja hier so ne Kleinigkeit oder so oder halt was man sonst auch erlebt Kuchenstücke oder so es gab so Personen also so drei (1) es gab so drei Ehepärchen mit denen hab ich mich echt gut verstanden in der Zeit in den neun Wochen und die auch und da hat man sich halt mehr ausgetauscht so was mag der andere was mag derjenige dann hab ich denen auch mal selbstgemachtes Rhabarber oder so mitgebracht (1) und geschenkt (2) wusste aber auch wiederum ich weiß dass das in Ordnung is also sowas so Dinge die selbstgemacht sind sind besser als wie man Geld irgendwie kriegt weil ich fühl mich damit nich wohl (2) is nich meins ich verdien mein Geld mit dem Beruf und ich brauch nich noch ma extra Geld für das was ich tue als Dank eher will ich ein Danke in mündlicher Form (Fall PAUL, 29:16-30:20).

PAUL geht in der Beispielsequenz auf die materielle Wertschätzung ein, die er im Zuge seiner Tätigkeit in der ambulanten Altenpflege von Seiten der *care receiver* erlebt („Geld geben“, „ne Kleinigkeit“, „Kuchenstücke“). Aufgeworfen wird eine starke persönliche Nähe zu manchen der Patient*innen („echt gut verstanden“), die zu einem wechselseitigen Austausch von Aufmerksamkeiten führt („selbstgemachtes Rhabarber“). Als positiver Horizont stellt PAUL Geschenke heraus „die selbstgemacht sind“ und grenzt diese von finanziellen Zuwendungen ab („is nich meins“). Anerkennung seitens der *care receiver* ist für PAUL nicht an Geld geknüpft, sondern zeigt sich in einer persönlichen Bezugnahme („was mag der andere“). Hierbei deutet sich an, dass PAUL zwar ver-

sucht nicht abhängig von den *care receivern* zu werden („ich brauch nich noch ma extra Geld für das was ich tue“), aber sich dennoch stark persönlich verstrickt. Dies zeigt sich im Interview anhand von Berichten sexualisierter Übergriffe. Die Rede ist im Interview von grenzverletzenden Situationen seitens weiblicher Klientinnen („hinterhergefasst“, „flotte Sprüche“).

Bei der Körperpflege zum Beispiel da gehen wir ja in die Intimszonen total rein und dann hat sie mir halt zum Beispiel ma an=nen Hintern gegriffen und meinte so ja zieh dich doch auch aus und so und hab ich dann gesagt nein also bis hierhin und nich weiter also auszieh werd ich mich vor ihnen garantiert nich (1) wenn dann würden wir nach anderen Möglichkeiten suchen die=s ja gibt (1) ja und das hab ich halt auch im Team besprochen dass es dazu kam und dann wurde halt direkt im gesamten Team drüber gesprochen wie=s jetzt weitergeht dass ich wirklich so weiter sage nein bis hierhin und nich weiter das is mein Bereich das is ihr Bereich und hier is Grenze ja damit=s halt nich also damit die männlichen Kollegen wir ham auch nur zwei drei im Team nich das Gleiche ereilt (Fall PAUL, 07:59-08:52).

PAUL kontextualisiert die grenzverletzende Handlung entlang einer Beschreibung der Situation („Körperpflege“). In seiner Beschreibung der Klientin, die grenzverletzend gehandelt hat, bleibt er allerdings vage. Auch die Intensität des sexualisierten Übergriffs wird von PAUL relativiert („ma an Hintern gegriffen“). Angedeutet wird ein Modus männlicher *Re-Souveränisierung* („nach anderen Möglichkeiten suchen“), der im Kontrast zur betonten Grenzziehung von PAUL steht („bis hierhin und nich weiter“) und sich von der Passivierung unterscheidet, die KAZIM (Typus I) bezogen auf einen sexualisierten Übergriff beschreibt. Darüber hinaus wird deutlich, dass PAUL im Team Anerkennung für seine Grenzziehung bekommt („im gesamten Team drüber gesprochen“), während der sexualisierte Übergriff KAZIM gegenüber von einer Kollegin relativiert wird. PAUL wird allerdings auch die Verantwortung für andere männliche Kollegen gegeben und er wird zum Repräsentanten aller männlicher Pflegekräfte gemacht bzw. macht sich selbst dazu („nich das Gleiche ereilt“).

4.3 *Generativität (Typus III)*

Bei Typus III wird die Pflege als Tätigkeit geschildert, bei der das eigene Mitgefühl verberuflicht wird. Bezogen auf den Umgang mit Emotionen dokumentiert sich eine *Orientierung an Generativität*, die auch im Hinblick auf die eigene Bestimmung für den Pflegeberuf aufgeworfen wird. Dies wird etwa bei Fall JULIAN deutlich, der eine Ausbildung im Bereich Altenpflege im zweiten Lehrjahr absolviert und zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt ist. Bezogen auf seinen Weg hin zur Altenpflegeausbildung erscheint JULIAN wie jemand, der einen durch Andere vorgeschriebenen Weg folgt. Diese *schicksalsergebene* Haltung zeigt sich auch, wenn JULIAN auf Situationen aus seiner Ausbildung zu sprechen kommt. Bezogen auf ein Praktikum in einem Hospiz

erzählt er vom Tod eines Patienten, den er bereits aus einem vorherigen Praktikum in einer Seniorenresidenz kannte.

Ich mach so die Tür auf auf einmal kam komplett Blut raus aus seinem Mund alles is hochgespritzt und dann is er umgekippt wir ham ihn gerade noch so halten können und ich glaub nach 30 Sekunden is er gestorben an (1) ich glaub Lungenriss war das Lungenriss? (3) also ich bin mir jetzt unsicher ob es Lungenriss oder so war aber es kam so viel Blut raus das war für mich so erschreckend (2) es war für mich nich schön (1) gerade weil ich ja wirklich dabei war auch in dem Raum geblieben bin auch einer Seite war=s wirklich mega spannend muss ich ehrlich sagen bei einer andern Art war das für mich extrem belastend (Fall JULIAN, 17:02-18:00).

JULIAN schildert die Situation in nüchterner Weise. Erwähnt wird die mögliche Todesursache („ich glaub Lungenriss“) und weniger welche emotionale Bedeutung das Ereignis für ihn hatte („nich schön gerade“). Ausgedrückt wird die Faszination für das Gesehene („megaspannend“). Gleichzeitig wird von JULIAN aber auch deutlich gemacht, dass die Situation „extrem belastend“ für ihn war. Entgegen der nüchternen Schilderung des Erlebten dokumentiert sich, dass JULIAN die Situation nah begleitet hat („gerade noch so halten können“). In seinen weiteren Schilderungen im Interview wird eine hohe Bedeutung von Familie für ihn deutlich, was auch im Bezug auf die *care receiver* aufgeworfen wird.

Na es gab ma ne Patientin die hatte en sehr sehr schlechte Zeit durchgehabt die hatte Depression hat sie halt immer noch und ich war derjenige der immer mit ihr gesprochen hat un sie nich irgendwie zur Seite geschubst hat und so getan hat als wär sie irgendwie ne kranke Olle sage ich jetzt ma so wie=s is (1) ja sie ich hab immer mit ihr gesprochen weil wir hatten auch irgendwie so so den gleichen Humor sag ich jetzt so dann ham wir uns oft unterhalten oft Späße gemacht (1) und (1) ja da hat sie hat dann halt auch gesagt ich bin dir so dankbar dass du in der schweren Zeit immer für mich da warst wo=s kein anderer weil Familie hatte sie nich mehr (Fall JULIAN, 22:50-23:36).

In der Beispielsequenz zeigt sich die Unterstützung des Befragten für eine Patientin, die eine „sehr schlechte Zeit“ hatte. Geschildert wird eine permanente Unterstützung („immer mit ihr gesprochen“), die ihn aus seiner Sicht von anderen Pflegekräften unterscheidet („nich irgendwie zur Seite geschubst“). Der Befragte macht deutlich, dass er die Patientin nicht pathologisiert hat („ne kranke Olle“) und sich beide auf einer persönlichen Ebene begegnet sind („den gleichen Humor“). Wichtig scheint für JULIAN die zwischenmenschliche Ebene zu sein („Späße gemacht“), die zwischen beiden gut funktioniert hat und die JULIAN als eine Art Familienersatz erscheinen lässt („Familie hatte sie nich mehr“).

Ein vergleichbarer Umgang mit Sorge als emotionalen Beziehungsverhältnis wird auch bei Fall TIM deutlich, der zum Zeitpunkt des Interviews 22 Jahre alt ist und im dritten Lehrjahr eine Ausbildung im Bereich Altenpflege absolviert. Angesprochen darauf, ob sich über die Ausbildung etwas in seinem Leben verändert hat, kommt er auf seinen Umgang mit Ekel zu sprechen.

Beim WC bin ich zu Hause derjenige der=s macht weil ich einfach auch ne Toilette reinigen kann ohne gleich Ekel zu verspürn ne weil das ja (2) sag ma so Körperausscheidungen in irgendeinem Sinne sind normal für mich geworden ne es is vieles normaler geworden wo man früher gesacht hat oh niemals ne um Gottes Willen ekelhaft (1) Schamgefühl is ganz klar zurückgegangen bei mir also man brauch sich einfach nich schämen weil sich durch die ja auch vielleicht durch die Ausbildung durch das theoretische Wissen aber auch durch die Pflege sich ganz andere Türen geöffnet haben die man so als normaler Mensch in Anführungsstrichen nich kennt oder nich mit konfrontiert wird ne so Toilettengänge meine Güte es geht mal was daneben die ersten 30 Male das wegzumachen klar is für jeden dann was Neues aber irgendwann is das normal da lernt man hier im Theorieunterricht warum wieso weshalb und dann wird es so alltäglich zu ner normalen Geschichte auch das Sterben sollte eigentlich keine normale Geschichte sein es gehört aber dazu wie die Geburt so (2) (Fall TIM, 51:35-52:56).

TIM stellt heraus, dass der Umgang mit Ausscheidungen für ihn „normal“ geworden ist. Aufgeworfen wird ein Unterschied zwischen früher („um Gottes Willen ekelhaft“) und heute („vieles normaler geworden“). Auch bezogen auf Schamgefühle schildert er einen Rückgang („man brauch sich einfach nich schämen“). Aufgemacht wird ein Unterschied zwischen seiner Persönlichkeitsentwicklung, die er über seine Tätigkeit in der Altenpflege gemacht hat („ganz andere Türen geöffnet“) und Menschen, die diese Erfahrung nicht gemacht haben. Herausgestellt wird ein Prozess der Routinisierung („die ersten 30 Male“), den TIM an einer anderen Stelle des Interviews auch als „abstumpfen“ beschreibt. In den Schilderungen von TIM bezogen auf den Tod von Patient*innen dokumentiert sich zudem eine *Orientierung an Generativität* („gehört aber dazu wie die Geburt“). Dieser Umgang mit Tod und Trauer zeigt sich an verschiedenen Stellen des Interviews, in denen der Befragte darauf zu sprechen kommt, dass er nach seiner Ausbildung eine Weiterbildung als Palliativfachkraft absolvieren möchte.

Jetzt aus rein persönlicher Sicht wo ich selbst entschieden hab dass ich in die Palliativmedizin gehe war ein solcher Fall da hatten wir eine demente Bewohnerin gehabt die dann also im Sterbeprozess lag und sie hatte keine Angehörigen mehr gehabt da warn die Kinder auch schon traurigerweise verstorben der Mann auch also sie hatte dann niemanden mehr und sie hatte wahnsinnige Angst und ich bin dann wirklich zu jeder möglichen Sekunde sach ich ma so wies mir halt möglich war zu dieser Bewohnerin gegangen und hab ganz normale Sachen letztendlich mit ihr gemacht ne hab vielleicht Buch gelesen bisschen Zeitung übers Wetter unterhalten Nachrichten mit ihr geguckt ihr das erläutert falls sie ma nichts also das nich verstanden hat aber ich wusste aufgrund der Demenz ich red da gegen also in nen schwarzes Loch hinein aber das war für mich eher sekundär ob die Bewohnerin das jetzt nu weiß oder nich noch in zwei Stunden für mich is halt wichtig dass die in dieser Situation wo ich dann da bin halt keine Ängste verspürn oder sonstiges oder einfach abgelenkt werden auch von diesem ganzen Prozess ne sodass se halt en bisschen runterfahren können (Fall TIM, 17:38-19:02).

TIM schildert die Erfahrung des Sterbeprozess einer Patientin als ausschlaggebend für seine Entscheidung in die Palliativmedizin zu gehen. Erzählt wird vom Gefühl der Angst einer Bewohnerin des Pflegeheims, in dem er seine

Ausbildung absolviert („wahnsinnige Angst“). Obwohl TIM deutlich macht, dass die Bewohnerin auf sich allein gestellt war („hatte dann niemanden mehr“), scheint es in seiner Begleitung des Sterbeprozesses nicht um ihn persönlich, sondern eine Art Familienersatz zu gehen. TIM tut, was getan werden muss auch wenn er nicht weiß, ob seine Zuwendung aufgrund der Demenz der Bewohnerin überhaupt etwas bringt („in nen schwarzes Loch hinein“). Deutlich wird auch ein Spannungsverhältnis zwischen der Dringlichkeit die Bewohnerin nicht allein lassen zu wollen („zu jeder möglichen Sekunde“) und der Banalität der Betreuung („Buch gelesen bisschen Zeitung übers Wetter unterhalten“). Die Situation scheint TIM im Unterschied zu den Befragten des Typus I nicht herauszufordern. Im Vergleich zu den Befragten des Typus II muss er auch nicht betonen, dass ihm die Situation nichts auszumachen scheint. Es dokumentiert sich vielmehr ein *schicksalsergebener* Umgang mit Emotionen, der von der eigenen Person absieht und auf die *care receiver* fokussiert („bisschen runterfahren“).

5 Männer, Männlichkeit und emotionale Sorgebeziehungen

In den dargestellten empirischen Befunden zeigt sich, wie männliche Auszubildende im Berufseinstieg mit Sorge als emotionalen Beziehungsverhältnis umgehen. Konzipiert als eine Praxis- und Prozesskategorie⁶ können die sich andeutenden Männlichkeitskonstruktionen in der Pflegepraxis sowohl als Ressource und Bewältigungsstrategie, aber auch als Hemmnis fungieren. Weitergehend wird daher nach einem möglichen Transformationspotenzial von Männlichkeitskonstruktionen gefragt. Diese Transformationen sind in den Wandel von modernen Geschlechterverhältnissen eingebunden, die sich durch eine widersprüchliche Dynamik auszeichnen, welche sich mit Barbara Rendtorff et al. (2019: 6) als „Un/Gleichzeitigkeiten“ bezeichnen lassen. Anders ausgedrückt: Wir erwarten keine linearen Entwicklungen, sondern nehmen Verschiebungen in der Relation von Männern, Männlichkeit, Emotionen und (Für-)Sorge in den Blick.

5.1 Sorgebeziehungen im Kontext von Mortalität und Morbidität

In den empirischen Befunden im Kontext von männlichen Auszubildenden und Pflege zeigt sich, dass die Befragten der Interviewstudie in einem Ausmaß mit

⁶ Vgl. auch die Debatte zu Männlichkeit als Analysekatgorie in dem Beitrag „Was heißt heutzutage ‚männlich‘ sein?“ in diesem Band.

Krankheit, Bedürftigkeit und Tod konfrontiert sind, welches nur schwer mit ihren bisherigen Lebenserfahrungen vermittelbar ist. Mit Rekurs auf die Arbeiten von Cornelia Klinger lässt sich feststellen, dass die emotionalen Sorgebeziehungen in der Pflege, mit denen die Befragten umgehen müssen, durch die *menschliche Kontingenz in Bezug auf Morbidität und Mortalität* strukturiert sind (2014). Dies gilt in Kranken- und Altenpflege in unterschiedlichen Abstufungen. Insbesondere bei Altenpfleger*innen ist das berufliche Handeln im Vergleich mit Erzieher*innen oder Lehrer*innen, die in anderen Teilprojekten des Forschungsverbundes „Jungen und Bildung“ untersucht wurden, am Ende des Lebens der Klient*innen situiert. Die männlichen Auszubildenden haben nicht teil an einem offenen Entwicklungsprozess, sondern begleiten ihre Klient*innen beim Abschiednehmen vom Leben und teilweise im Sterbeprozess.

Übergreifend über die drei rekonstruierten Typen hinweg lässt sich Pflege als *asymmetrisches Beziehungsverhältnis* beschreiben, das von der Abhängigkeit der *care receiver* geprägt ist. Dieses Beziehungsverhältnis geht, wie empirisch aufgezeigt wurde, oftmals mit negativen Emotionen wie Ekel oder Scham einher, mit denen die männlichen Auszubildenden in ihrem Arbeitsalltag umgehen müssen. Die vorliegenden Rekonstruktionen verweisen aber auch darauf, dass sich Machtasymmetrien zu Ungunsten der *caregiver* verschieben, etwa wenn es um sexualisiertes, grenzverletztes Verhalten geht. Die Komplexität der emotionalen Wechselbeziehung zwischen *care giver* und *care receiver* zeigt sich hier auf eine andere Weise. Deutlich wird eine Konstellation, die der hegemonialen Geschlechterordnung widerspricht: Ältere Frauen können junge Männer verletzen. Dieser Befund verweist darauf, dass Verletzungsmacht nicht per se Männern zugeschrieben werden kann respektive Verletzungs Offenheit Frauen, sondern für beide Geschlechter in einem komplexen Wechselverhältnis stehen (vgl. auch Bereswill 2007).

5.2 Praktiken von *Caring Masculinities*?

Nutzt man das Konzept der *caring masculinities* als Prozess- und Analysekategorie so zeigt sich, dass in allen rekonstruierten Typen eine Haltung der Fürsorge (*caring for*) entwickelt wird, die mit den praktischen Fürsorgetätigkeiten (*care giving*) verknüpft ist. Diese Erkenntnis mag zunächst banal klingen, bricht aber die kulturell verfestigte Konnotation von Weiblichkeit und Fürsorge(-arbeit) auf. Die dargestellten Fallrekonstruktionen verweisen jedoch zugleich auf eine unterschiedliche Ausgestaltung des Verhältnisses von Männlichkeit, Sorge und Emotionen. Bei den Fällen des Typus I (IBRAHIM, KAZIM) wird eine *Orientierung an Reziprozität* ersichtlich. Vergeschlechtlichte Deutungsmuster werden de-thematisiert, was damit zusammenhängen könnte, dass bei den Befragten mit Flucht- oder Migrationsgeschichte in den Her-

kunftsändern Pflege weniger stark vergeschlechtlicht ist als in Deutschland. Ob sich mit diesem Typus langfristig ein Transformationspotenzial in Richtung Abbau der weiblichen Konnotation und Verschiebung hin zu einem geschlechtergemischten Beruf für das Feld der Pflege konstituiert, lässt sich zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht sagen. Zu vermuten ist, dass die vielfältigen oftmals rassistisch konnotierten Diskriminierungserfahrungen und die Dethe-matisierung von Männlichkeit dem entgegenstehen.⁷

Die Fälle des Typus II (LARS, PADDY) erleben vor dem Hintergrund der Kontingenz des Lebens, dass der angestrebte *Modus der Re-Souveränisierung* nicht erreicht werden kann. Angesichts der eigenen Verletzungsoffenheit wird ein Ideal der Bindungslosigkeit aufgeworfen, dass eng mit hegemonialer Männlichkeit verknüpft ist. Die eigene Verletzungsoffenheit führt jedoch zu einer Wiederholung krisenhafter Erfahrungen, die eigentlich vermieden werden sollen. Ihr Platz im Feld der immer noch weiblich konnotierten Pflege wird von den Befragten als der eines ‚Clowns‘ oder ‚Paradiesvogels‘ entworfen.

Bei den Fällen des Typus III (JULIAN, TIM) zeigt sich ein *generativer, schicksalsergebener Umgang* mit Emotionen. Deutlich wird eine Übergegen-sätzlichkeit von Müssen und Wollen, bei dem die Befragten ihre gesellschaftliche Positionierung („Pflegeader“) nicht als Zwang, sondern als Präferenz schildern. Das eigene Werden wird als vorherbestimmt gesehen, wobei der damit einhergehende Zwang biographisch nicht bearbeitet werden kann. In den Blick geraten damit tendenziell Pflegekräfte, die anders als die Befragten des Typus I und Typus II nicht erst seit kurzem in der Pflege anzutreffen sind, sondern was ihre Orientierungen anbelangt vermutlich schon länger in der Pflege arbeiten, jedoch bisher kaum sichtbar waren. Zumindest spielen diese Männer, so auch Christoph Schwamm (2020), im öffentlichen Diskurs um Männer und Pflege keine Rolle. Gerade sie könnten im Anschluss an Karla Elliott (2016) als Verkörperung eines neuen Typus von *caring masculinities* verstanden werden, denn ihre berufliche Identität als Pfleger ist Teil ihrer männlichen Identität. Es greift aber zu kurz, ihnen das Transformationspotenzial einer antihegemonialen Männlichkeit zuzuschreiben. Die empirische Re-konstruktion zeigt, wie sie in biographische Zwänge eingebunden sind, die sie nicht bearbeiten können und ihnen damit andere berufliche Entwicklungsmög-lichkeiten gar nicht erst offenstehen.

⁷ Offen bleibt, inwieweit es sich bei der gesellschaftlich erwünschten Integration von jungen Männern mit Flucht- und Migrationserfahrungen in die Altenpflege um eine Domestizierung von migrantischen Männlichkeiten handelt wie sie Ester Gallo und Francesca Scrinzi (2016) für Italien festgestellt haben. Im Kontrast zur Konstruktion der Diskursfigur des gefährlichen und oftmals gewalttätigen migrantischen Mannes wird eine sanfte, gesellschaftlich nützliche Männlichkeit in den Anwerbekampagnen diskursiviert.

5.3 Komplexe Relationen

Statt den Fokus auf Identitätskonstruktionen zu richten, plädieren wir dafür die komplexe Relation zwischen Männlichkeit, Sorge und Emotionen zu rekonstruieren, um auf diese Weise verfestigte gesellschaftliche Stereotype aufzubrechen. Die immer noch weit verbreitete Annahme, Männlichkeit sei mit Gefühlsabstinenz verbunden,⁸ lässt sich anhand eines rekonstruktiven Zugangs, der das implizite handlungspraktische Wissen in den Blick nimmt, relativieren. Insbesondere die Vielfalt der Emotionen von Ekel, Scham, Trauer bis hin zu Anerkennung und Begehren, die mit Sorge als Beziehungsverhältnis einhergeht, verweist auf die Fruchtbarkeit eines emotionstheoretisch fundierten Zugangs zur Analyse von Sorgebeziehungen. Zwar zeigt sich auf der Ebene der manifesten Darstellung, dass es in den Interviews nur zu wenigen detaillierten Schilderungen emotionaler Herausforderungen kommt. Demgegenüber werden aber vielfältige positive und negative Horizonte aufgeworfen, die Bestandteil der Handlungspraxis männlicher Pflegekräfte sind und Rückschlüsse auf Männlichkeitskonstruktionen zulassen. Diesen Zusammenhang gilt es in der Männlichkeitsforschung stärker zu berücksichtigen, empirisch zu erforschen und weiter zu theoretisieren. In der Pflegeausbildung bedarf es der Bearbeitung institutionalisierter Deutungs- und Bewältigungsmuster, insbesondere was die Reflexion der emotionalen Herausforderungen angeht, die teilweise zwar in Rahmenlehrplänen verankert ist, aber häufig nicht auf Geschlecht bezogen wird. Dies gilt vor allem auch für sexualisierte grenzverletzende Situationen, die der hierarchischen Geschlechterordnung widersprechen. Gerade im Umgang damit deutet sich ein Wandel von Männlichkeit an, der sich im Feld der Pflege vollzieht. Die männlichen Auszubildenden reagieren nicht mit Wut, Zorn oder gar Gewalt – Emotionen die mit Männlichkeit konnotiert sind (vgl. Newmark 2010), auf die erlebten Grenzüberschreitungen seitens der *care receiver*, sondern zunächst mit Scham und/oder Ekel, später jedoch auch mit einer reflexiven Perspektivenübernahme und der Suche nach angemessenen Bewältigungsmustern. Ersichtlich wird eine Haltung, die auf die komplexe Relation von Männern, Männlichkeit und Fürsorge verweist und belegt, wie wichtig es ist, Emotionen in die Erforschung der Konstruktion, aber auch der Transformation von Männlichkeit einzubeziehen.

⁸ Vgl. dazu die wissenschaftliche Auseinandersetzung von Lothar Böhnisch (2004) mit Prozessen männlicher Sozialisationsanforderungen bezüglich der Bearbeitung von Emotionen. Verwiesen sei auch auf die populärwissenschaftliche Kritik des britischen Journalisten Jack Urwin (2016) in seinem Buch „Boys don't cry“

Literaturverzeichnis

- Bereswill, Mechthil (2007): Sich auf eine Seite schlagen. Die Abwehr von Verletzungs-offenheit als gewaltsame Stabilisierung von Männlichkeit. In: Bereswill, Mecht-hild/Meuser, Michael/Scholz, Sylka (Hrsg.): Dimensionen der Kategorie Ge-schlecht. Der Fall Männlichkeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 101–118.
- Böhnisch, Lothar (2004): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim: Ju-venta.
- Borutta, Manuel/Verheyen, Nina (2010): Vulkanier und Choleriker? Männlichkeit und Emotion in der deutschen Geschichte 1800-2000. In: Borutta, Manuel/Verheyen, Nina (Hrsg.): Die Präsenz der Gefühle. Männlichkeit und Emotion in der Moderne. Bielefeld: Transcript, S. 11–40.
- Demmerling, Christoph/Landweer, Hilge (2007): Philosophie der Gefühle. Von Ach-tung bis Zorn. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Elliott, Karla (2016): Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. In: Men & Masculinities, 19 (3), S. 240–259.
- Fine, Michael D. (2007): A Caring Society? Care and the Dilemmas of Human Service in the 21st Century, Houndsmills: Palgrave McMillan.
- Gilligan, Carol (1982): In a different Voice. Psychological Theory and Women's De-velopment. Harvard University Press.
- Gallo, Ester/Scrinci, Francesca (2016): Männer und Männlichkeiten in der internationalen Teilung reproduktiver Arbeit. In: Lengersdorf, Diana/Meuser, Michael (Hrsg.): Männlichkeiten und der Strukturwandel von Erwerbsarbeit in globalisierten Gesellschaften. Weinheim: Juventa, S. 112–136.
- Heilmann, Andreas/Korn, Aaron/Scholz, Sylka (2019): Einleitung: Vom Wachstum zur Fürsorge. In: Scholz, Sylka/Heilmann, Andreas (Hrsg.): Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften. München: Oekom, S. 13–40.
- Jettenberger, Marion (2017): Ekel – Professioneller Umgang mit Ekelgefühlen in Ge-sundheitsfachberufen. Maßnahmen und Strategien für einen gesunden Umgang mit Ekelgefühlen. Berlin: Springer.
- Klinger, Cornelia (2014): Krise war immer - Lebenssorge und geschlechtliche Arbeits-teilung in sozialphilosophischer und kapitalismuskritischer Perspektive. In: Ap-pelt, Erna/Aulenbacher, Brigitte/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Gesellschaft. Femi-nistische Krisendiagnosen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 82–104.
- Kohlen, Helen/Kumbruck, Christel (2008): Care-(Ethik) und das Ethos fürsorglicher Praxis (Literaturstudie). Bremen: Universität Bremen, https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/artec/Publikationen/artec_Paper/151_pape_r.pdf (Zugriff: 22.10.2021)
- Korn, Aaron (2020): Männlichkeit, Adoleszenz und die Frage nach Care. Eine kritisch-tiefenhermeneutische Betrachtung der Lebenswelten männlicher Jugendlicher. Masterarbeit. Jena: Friedrich-Schiller-Universität/Fakultät für Verhaltenswissen-schaften (unveröff.).
- Landweer, Hilge (2018): Gefühle: Von der Geschlechter- und der Emotionsforschung zu den Affect Studies. In: Kortendiek, Beate/Sabisch, Katja/Riegraf, Birgit (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden: Springer, S. 1083–1091.

- Landweer, Hilge (2007): Sozialität und Echtheit der Gefühle. Geschlechtertheoretische Perspektiven. In: Neumayr, Agnes (Hrsg.): Kritik der Gefühle. Feministische Positionen. Wien: Milena, S. 63–91.
- Landweer, Hilge (1997): Fühlen Männer anders? Überlegungen zur Konstruktion von Geschlecht durch Gefühle. In: Stoller, Silvia/Vetter, Helmuth (Hrsg.): Phänomenologie und Geschlechterdifferenz. Wien: WUV-Universitätsverlag, S. 249–273.
- Laufenberg, Mike (2017): Fürsorge, Männlichkeit und Postwachstum – Ein Kommentar. In: *Feministische Studien*, 35, 2, S. 359–364.
- Müller, Beatrice (2020): Die Abwertung von Care als relational-leibliche Arbeit. In: Müller, Beatrice/Spahn, Lea (Hrsg.): Den LeibKörper erforschen. Bielefeld: Transcript, S. 65–84.
- Newmark, Catherine (2010): Männliche Rationalität und Emotionalität von der frühneuzeitlichen Moralphilosophie bis zum bürgerlichen Zeitalter. In: Borutta, Manuel/Verheyen, Nina (Hrsg.): Die Präsenz der Gefühle. Männlichkeit und Emotion in der Moderne. Bielefeld, S. 41–56.
- Papenkort, Ulrich (2020): Sorge. In: Socialnet. www.socialnet.de/lexikon/Sorge (Zugriff: 22.10.2021)
- Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahns, Claudia (2019): Einleitung. In: Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahns, Claudia (Hrsg.): Struktur und Dynamik – Un/Gleichzeitigkeiten im Geschlechterverhältnis. Wiesbaden: Springer, S. 1–10.
- Rieske, Thomas Viola (2018): Caring Masculinities – eine Reflexion. Flensburg: Arbeitspapier im Verbundprojekt Jungen und Bildung (unveröff.).
- Ruby, Sophie/Scholz, Sylka (2018): Care, Care Work and the Struggle for a Careful World from the Perspective of the Sociology of Masculinities. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 43, 1, S. 73–83.
- Scambor, Elli/Bergmann, Nadja/Wojnicka, Katarzyna/Belghiti-Mahut, Sophia/Hearn, Jeffery/Holter, Øystein Gullvåg/Gärtner, Marc/Hrženjak, Majda/Scambor, Christian/White, Alan (2014): Men and Gender Equality: European Insights. In: *Men and Masculinities*, 17(5), S. 552–577.
- Scholz, Sylka/Heilmann, Andreas (Hrsg.) (2019): Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften. München: Oekom.
- Senge, Konstanze (2013) Die Wiederentdeckung des Gefühls. In: Senge, Konstanze/Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Hauptwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 11–32.
- Schwamm, Christoph (2020): Pflegenotstand, Hegemoniale Männlichkeit und der Gender Care Gap in der Wirtschaftswunderzeit. In: Dinges, Martin (Hrsg.): Männlichkeit und Care. Weinheim: Juventa, S. 262–279.
- Thelen, Tatjana (2014): Care/Sorge. Konstruktion, Reproduktion und Auflösung bedeutsamer Bindungen. Bielefeld: Transcript.
- Urwin, Jack (2017): Boys don't cry. Identität, Gefühl und Männlichkeit. Hamburg: Nautilus.

Jenseits von Dominanz und Hegemonie? Männliche Auszubildende in der Pflege

Barbara Scholand und Kevin Stützel

1 Einleitung

Das Berufsfeld der Pflege gilt als Engpassberuf und ist von einem starken Mangel an Fachkräften bestimmt. Der Pflegebereich kann außerdem als geschlechtstypisch weiblich charakterisiert werden: Mehr als drei Viertel der Fachkräfte sind Frauen. Männliche Auszubildende werden erst in jüngster Zeit adressiert, sich eine berufliche Zukunft in der Pflege aufzubauen (Schwamm 2020; Bohn 2020). Der folgende Beitrag setzt sich mit männlichen Auszubildenden auseinander, die eine Ausbildung im Pflegebereich absolvieren. Ausgehend von Analysen zur geschlechtersegregierten Arbeitsteilung wird zunächst die „Feminisierung der Pflege“ (Wetterer 2002: 89) in den Blick genommen (Kap. 2), um dann auf den Wissensstand zu männlichen Fachkräften in der Pflege (Kap. 3) einzugehen. Anhand von zwei rekonstruktiven Interviewstudien werden die berufs- und geschlechtsbezogenen Orientierungen der Befragten im Übergang in die Pflegeausbildung herausgearbeitet (Kap. 4). Ausgehend von einer studienübergreifenden Zusammenführung der empirischen Befunde wird abschließend diskutiert, inwiefern der Übergang der Befragten in einen geschlechtsuntypischen Pflegeberuf mit einer nachlassenden Bedeutung hegemonialer Männlichkeit (Connell 2015) und einer zunehmenden Relevanz fürsorglicher Männlichkeit (Heilmann und Scholz 2017) einhergeht (Kap. 5).

2 Pflege als weiblicher Beruf

Mit der Herausbildung der bürgerlich-industriellen Gesellschaft ging ein Ausschluss von Frauen aus Bildung und Beruf einher. Im Zuge der Durchsetzung eines binär vergeschlechtlichten Berufsmodells erfolgte die Einschließung von

Frauen in die bürgerliche Familie. Für weiblich kategorisierte Personen war lediglich „Arbeit für andere“ (Rabe-Kleberg 1996: 288) vorgesehen. Frauen wurden Tätigkeiten zugewiesen, die als „Verlängerungslinie der häuslichen Funktionen“ (Bourdieu 2005: 163) verstanden werden können. Dies galt auch für Frauen aus der Arbeiterklasse, die als Dienstmädchen in bürgerlichen Haushalten arbeiteten (Klinger 2014: 91). Sozialkonstruktivistische Analysen heben, bezogen auf die „rigide Geschlechterexklusivität“ (Wetterer 2002: 45) der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, den diskursiven Prozess der Vergeschlechtlichung der Arbeitsinhalte hervor (vgl. ebd.: 93). Außerdem verweisen sie darauf, dass die Reproduktion geschlechtshierarchischer Strukturen von politischen, rechtlichen, ökonomischen und sozialen Ressourcen abhängt (vgl. ebd.: 98). Hinsichtlich der Herausbildung der Pflege als ‚typischer Frauenberuf‘ gilt unter dieser Perspektive, dass die Tätigkeiten, die als ‚weiblich‘ gedacht und konzipiert werden, vor allem Effekt der Erfindung der ‚weiblichen‘ oder ‚männlichen‘ Tradition eines Berufs auf Basis vermeintlich essentieller Geschlechterdifferenzen sind (vgl. ebd.: 98). Geschlechter im Berufsfeld der Pflege sind also nur „in dem Maße verschieden, in dem sie Unterschiedliches tun“ (ebd.: 100).

2.1 *Feminisierung der Pflege*

Mit der Herausbildung der Pflege als erstem bürgerlichen Frauenberuf zu Beginn des 19. Jahrhunderts¹ ging die Feminisierung der Pflegetätigkeiten und die Ver-Weiblichung der Pflegekräfte einher. Die ‚weiblichen‘ Fähigkeiten, die ins Feld geführt wurden, um Frauen des Bürgertums für die Pflege zu gewinnen², wurden von den Verhaltensmustern, die etwa für die Krankenpflege als unerlässlich galten, kaum noch unterschieden (vgl. ebd.: 327f.).³ Historisch erkennbar ist eine Berufserziehung, die als „Erziehung zur Weiblichkeit“ (ebd.: 331) charakterisiert werden kann. Der Berufsalltag war als beständige Übung spezifisch ‚weiblicher‘ Tugenden konzipiert (vgl. ebd.: 331).

Die Analogie zwischen Frauenberufsarbeit und Weiblichkeit wird mit der Schaffung weiterer bürgerlicher Frauenberufe ab der zweiten Hälfte des 19.

1 Siehe hierzu ausführlich Wetterer 2002: 299-336.

2 Als verlängerter Arm des Arztes [...] waren Frauen der bürgerlichen Sozialschichten“ (Frevert 1985: 423) nicht nur in der Familie, sondern auch in Anstalten und Kliniken für die Umsetzung anspruchsvoller werdender Hygiene- und Pflegearbeiten vorgesehen. Arbeiterfrauen galten demgegenüber als moralisch unfähig bzw. zu unvernünftig, um solche Aufgaben zu übernehmen (vgl. ebd.: 425).

3 Wetterer macht am Beispiel der Dienstordnung für evangelische Diakonissen deutlich, dass Selbstdisziplin und Diensterfüllung, Unterordnung unter die Leitung und Fürsorge für andere sowie Enthaltensamkeit gegenüber ‚der Welt‘ und Konzentration auf die Arbeit erwartet wurden (vgl. Wetterer 2002: 331).

Jahrhunderts auch im Bereich der Wohlfahrts- oder Kinderpflege vorherrschend. Hegemonial wird die Überzeugung, dass sich vor allem im Bereich pflegerischer und sozialer Arbeit „die besonderen ‚weiblichen‘ Eigenschaften und Fähigkeiten zum Nutzen der Gesellschaft wie der Frauen realisieren lassen“ (ebd.: 335). Berufliche Tätigkeiten werden mit binären Geschlechterbildern verbunden, die andere Geschlechter ausschließen, wobei der sukzessive Zugang zu qualifizierter Erwerbsarbeit sich für Frauen vor allem über Erziehungs- und Pflegeberufe eröffnete (vgl. Niemeyer 2016: 297). Frauen werden geringfügig vergütete Berufe zugewiesen, deren Handlungsmaxime sich an Liebe, Sorge, Pflege und moralischer Pflicht orientieren, während männliche Tätigkeiten mit Verstand, Sachlichkeit, Technik und Muskalkraft assoziiert werden (vgl. ebd.: 284).

2.2 De-Platzierung von Männern in der Pflege

Der rasante Ausbau von Krankenhäusern zu Beginn des 20. Jahrhunderts führte – parallel zur Industrialisierung und Bevölkerungszunahme – vor allem in Großstädten zur Gründung von Ausbildungseinrichtungen durch „Schwesternschaften“ (Klindt 1998: 36). Erkennbar ist die Verdrängung männlicher Pflegekräfte, die in der Regel Angehörige ärmerer Bevölkerungsgruppen waren. Darüber hinaus wurde dem männlichen Pflegepersonal mit der abwertenden Berufsbezeichnung „Wärter“ die Eignung für den Pflegeberuf abgesprochen. Männliche Pflegekräfte wehrten sich dagegen, in der sich herausbildenden Krankenhaushierarchie weiblichen Pflegekräften unterstellt zu werden, indem sie bspw. in Verbandszeitschriften Stellung bezogen (vgl. Klindt 1998). Zu keinem Zeitpunkt verschwanden Männer gänzlich aus der Pflege. Bekannt ist, dass sie in psychiatrischen Einrichtungen, im militärischen Sanitätsdienst sowie vorrangig auf Stationen für Urologie sowie für Haut- und Geschlechtskrankheiten tätig waren (vgl. Hähner-Rombach 2015: 133). In der Bundesrepublik fanden seit den 1960er Jahren junge Männer über den Zivildienst oder ein Freiwilliges Soziale Jahr Zugang zu einem Pflegeberuf, seit 2011 über den Bundesfreiwilligendienst.

Als Ende der 1960er Jahre die Berufsorganisationen der Krankenschwestern und der Krankenpfleger im Zuge einer umfassenden Pflegereform zusammengeführt wurden, zeigten sich die Folgen der geschlechtersegregierten Entwicklung im Berufsfeld Pflege. Nicht nur war die „Aufhebung der Geschlechtertrennung“ (Schwamm 2020: 267) umstritten, sondern männliche Pflegekräfte verteidigten „ihre Präsenz in der Pflege mit völlig konträren Strategien“ (ebd.: 271). Um ihre Unterordnung unter die „Schwesterneliten“ (ebd.: 269) zu überwinden und den Zugang zu Weiterbildungen durchzusetzen, wurde von männlichen Pflegekräften bspw. argumentiert, dass sie aufgrund von „Technikkompetenz“ sowie „Dominanz und Entscheidungskraft“ (ebd.:

270) im modernen, zunehmend von Medizintechnik geprägten Krankenhaus unverzichtbar seien. Diese Strategie „orientierte sich eindeutig an hegemonialer Männlichkeit“ (ebd.: 271). Im Gegensatz zu Pflegekräften in Krankenhäusern in öffentlicher Trägerschaft vertraten Männer aus christlich geprägten Organisationen die Auffassung, dass empathische Fürsorge durchaus männlich und Technikkompetenz weiblich sei. Mit diesen „Entwürfe[n], die den idealen Krankenpfleger lieber in Abstand zur sozial erwünschten Männlichkeit sahen“ (Schwamm 2020: 273), war eine Kritik an den herrschenden Geschlechternormen verbunden. Langfristig ermöglichten beide Strategien, hegemoniale wie nichthegegoniale, den Aufstieg von männlichen Pflegefachkräften in leitende Positionen, die vormals den Krankenschwestern vorbehalten waren. Letztlich wurde dadurch „mittelbar auch der Weg zur heutigen ungleichen Verteilung von Sorgearbeit in den Pflegeberufen“ (ebd.: 274) geöffnet: Männer in der Pflege bevorzugen leitend-verwaltende sowie unterrichtende Tätigkeiten und vermeiden den Verbleib in der direkten pflegerischen Arbeit (vgl. ebd.: 263).

3 Männliche Fachkräfte in der Pflege

Die Herausbildung der Pflege als weiblicher Beruf hat weitreichende und bis heute bestehende Konsequenzen. Diese zeigen sich etwa im zahlenmäßigen Geschlechterverhältnis in der Pflege. In den zurückliegenden Jahren stieg die Zahl der Beschäftigten im Pflegebereich um mehr als ein Drittel, wobei sich der Männeranteil nur geringfügig von 15,4% (2009) auf 17,3% (2019) in den Pflegeheimen und von 12,5% auf 14,0% in den ambulanten Pflegediensten erhöhte (Statistisches Bundesamt 2020a).⁴ Im gleichen Zeitraum stieg der Männeranteil an den Ausbildungsanfänger*innen im Pflegebereich von 19 auf 25 Prozent (Statistisches Bundesamt 2020b).

Die Abbruchquote in den Pflegeausbildungen wird auf 20 bis 30 Prozent und damit als durchschnittlich eingeschätzt (vgl. Auffenberg 2021: 147), wobei keine Daten darüber vorliegen, ob sich die Abbruchquoten nach Geschlecht unterscheiden. Als Gründe für den Ausbildungsabbruch werden vor allem physische und psychische Belastungen sowie Konflikte mit der Leitung bzw. im Team genannt (vgl. Hasselhorn et al. 2005). Vermutlich trägt auch das geringe Prestige der Pflege dazu bei, dass ein Berufswechsel vollzogen wird oder ausbildungsinteressierte Jugendliche Pflegeberufe für sich ausschließen. Insbesondere die Altenpflege hat mit einem schlechten Image zu kämpfen, da sie häufig mit Körperpflege und der Beseitigung von Körperausscheidungen as-

⁴ Eigene Berechnung auf Basis der Tabellen „Personal in Pflegeheimen“ und „Personal in ambulanten Pflege- und Betreuungsdiensten“.

soziiert wird. Die jüngsten Versuche, das Image der Pflege aufzubessern, um das Interesse junger Männer zu wecken⁵, erscheinen jedoch insofern zweifelhaft, als teilweise auf vermeintlich männliche Eigenschaften gesetzt und somit das geschlechtsbezogene „Sameness Taboo“ (Rubin 1975) aufrechterhalten wird: „Angesprochen werden nicht Männer, die sich ihren Beruf jenseits von Geschlechterklischees wünschen, sondern solche, die bereit sind, Männlichkeit im Beruf zur Ressource zu machen“ (Bohn 2020: 291).

Mit Blick auf die Berufswahlforschung zeigt sich, dass der Forschungsstand zur Berufsfindung von Männern insbesondere im Hinblick auf geschlechtsuntypische Berufe noch dürftig ist (vgl. Makarova und Herzog 2020).⁶ Bei der Entscheidung für einen Pflegeberuf sind allerdings nicht nur die Geschlechtszugehörigkeit, sondern auch andere soziale Lagerungen relevant. Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass ein Hauptschulabschluss sowie – insbesondere bei männlichen Schülern – ein Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ein Pflegeberuf in Betracht gezogen wird (vgl. Matthes 2019: 97 f.). Heintz et al. (1997) unterscheiden beim Übergang von Männern in die Pflege „Direkteinsteiger“ von „Zweitberuflern“ (ebd.: 83). Bei beiden stellen sie ein „heterogenes Spektrum an Motivationslagen“ fest. Unter „intrinsische Orientierungen“ (Heintz et al. 1997: 82) fassen sie „starke Prägung durch Elternhaus“ bzw. durch Verwandte, „existenzielle Motivierung durch Kindheitserfahrungen mit Krankheit und Tod“ sowie „Frömmigkeit oder humanistische Orientierung“ (ebd.). Demgegenüber ordnen sie Nennungen wie die „Möglichkeiten zur Realisierung von Neuem/Aufstiegsorientierung“, „Arbeit im Team“ sowie „gescheiterte berufliche Alternativen“ als „sekundäre Orientierungen“ ein (ebd.: 83). Im Einzelfall zeige sich auch eine Mischung aus beiden Orientierungen, wobei Männer ebenso wie Frauen „sinnstiftende Funktionen als zentrale Gratifikation des Berufs“ (ebd.: 84) anführen. Unterschiede zwischen Männern und Frauen stellen sie hinsichtlich der berufsbezogenen Selbstdarstellung fest. Männer schildern ihre Berufsbiografien eher als „Abfolge autonomer Entscheidungen“ (ebd.: 95). Dies sei auch dort noch erkennbar, „wo durch situationelle Umstände (...) die Weichen schon gestellt sind“ (ebd.: 85).

Insgesamt ist ein gestiegenes Interesse von Männern an geschlechtsuntypischen Sorge-Berufen erkennbar (vgl. Cremers 2017). Vor dem Hintergrund eines gesamtgesellschaftlichen Strukturwandels gerät auch zunehmend das Verhältnis von Männlichkeit und (Für-)Sorge in den Fokus (vgl. Böhnisch 2018).

⁵ Vgl. die von der Bundesregierung im Rahmen der Konzentrierte Aktion Pflege umgesetzte Werbekampagne: <https://www.zukunftsberuf-pfleger.de/>.

⁶ Bisherige Studien fokussieren vor allem auf Männer in pädagogischen Berufen (vgl. Scholand und Thielen in diesem Band). Hingegen sind vor dem Hintergrund der historisch spät eintretenden Berufstätigkeit sowie der immer noch nicht überwundenen beruflichen Benachteiligung von Frauen zu deren Berufswahlen umfangreiche Forschungen zu verzeichnen (vgl. Makarova und Herzog 2020).

Daher ist zu fragen, ob sich der gesellschaftliche Wandel auch in veränderten Männlichkeitskonzepten – jenseits von Dominanz und Hegemonie (Connell 2015) – dokumentiert, etwa indem bisher als weiblich geltende Orientierungen integriert werden.

4 Empirische Befunde: Männliche Auszubildende in der Pflege

Im Rahmen des Forschungsverbunds „Jungen und Bildung“ setzten sich zwei Interviewstudien mit männlichen Auszubildenden in der Pflege auseinander. In den empirischen Rekonstruktionen der beiden Forschungsprojekte zeigte sich, dass starke Ähnlichkeiten zwischen den erhobenen Fällen bestehen.

In der Studie *Wege männlicher Jugendlicher in Pflegeberuf (Studie A)* wurde untersucht, wie männliche Auszubildende den Übergang in einen Pflegeberuf gestalten und ob bzw. inwiefern es zu einem Wandel geschlechtsbezogener Orientierungen kommt. Erhoben wurden 20 biografisch-narrative Interviews (Schütze 1983) mit Auszubildenden im Alter von 16 bis 41 Jahren, die sich in unterschiedlichen Phasen der Ausbildung zur Alten- und Krankenpflege befanden. Der Schwerpunkt der Studie lag auf dem Bereich Altenpflege (13 Fälle). Im Hinblick auf mögliche Kontraste wurden weitere Interviews mit Krankenpflegern (fünf Fälle) und Studenten der Pflegewissenschaften (zwei Fälle) durchgeführt. Von den erhobenen Fällen absolvierten sieben einen Quereinstieg in die Pflege. Sechs Befragte hatten eine Flucht- oder Migrationsgeschichte. Insgesamt wurden zehn Fälle mit der Dokumentarischen Methode feinanalysiert (Bohnsack 2021; Nohl 2017).

Die ethnografische Studie *Junge Männer in beruflicher Bildung (Studie B)* fragte nach den Motiven und Erfahrungen Auszubildender, die sich am Beginn ihrer Ausbildung zum Altenpfleger befanden. Vor dem Hintergrund des Vergleichs geschlechtsuntypischer Ausbildungsgänge an berufsbildenden Schulen wurden leitfadengestützte Interviews mit acht Auszubildenden durchgeführt.⁷ Die Befragten befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews im ersten Jahr der Ausbildung und waren zwischen 16 und über 49 Jahre alt. Für fünf von ihnen ist es die erste Ausbildung, drei weitere sind Berufswechsler aus männlich konnotierten Berufen. Die Interviewten unterscheiden sich außerdem im Hinblick auf Migrationserfahrung, Familienstand und Bildungsabschlüsse. Neben dem Zugang zur Ausbildung und den weiteren beruflichen Perspektiven wurden die geschlechtsbezogenen Orientierungen

⁷ Insgesamt wurden 24 männliche Auszubildende in den Ausbildungsgängen Altenpflege, Medizinische/r Fachangestellte/r und sozialpädagogische Assistenz befragt.

der Auszubildenden analysiert. Die Interviewauswertung erfolgte gemäß der Grounded Theory Methodologie (Strauss 1991; Strübing 2021).

Bei ähnlich gelagerten Fragestellungen folgten die beiden Studien unterschiedlichen methodologisch-methodischen Designs. Studie A zielte auf biografische Erzählungen und die Erarbeitung einer Typologie, während Studie B den Fokus auf die Abfrage von berufs- und geschlechtsbezogenen Erfahrungen legte. Die unterschiedlichen Herangehensweisen ergänzten sich: Während Studie A von den in Studie B erarbeiteten Kategorien profitierte, gewann Studie B durch die typologische Rekonstruktion in Studie A an Abstraktion. Die Befunde beider Studien werden zunächst in getrennten Kapiteln dargestellt, um sie anschließend zusammenzuführen und im Hinblick auf die Transformation von Männlichkeit weitergehend zu diskutieren.

4.1 Wege männlicher Jugendlicher in Pflegeberufe

In Studie A wurden anhand der analysierten Fälle drei Typen herausgearbeitet: Das pragmatische Muster (Typus I), das altruistische Muster (Typus II) und das generative Muster (Typus III). Diese Modi unterscheiden sich bezogen auf den Zugang zur Ausbildung, den reflexiven Selbstbezug der Befragten sowie die Gestaltung der Beziehung mit den zu Pflegenden.⁸ In der folgenden Darstellung der empirischen Befunde werden die Zugänge der männlichen Auszubildenden herausgearbeitet, die sich als Individuelle Statusverbesserung (Typus I), Hilfe für andere (Typus II) und familiäre Einsozialisation (Typus III) fassen lassen.

Pragmatisches Muster – Individuelle Statusverbesserung

Bei den Fällen des *pragmatischen Musters* wird eine *Orientierung an Statusverbesserung* deutlich. Die Entscheidung für den Pflegeberuf erfolgt selbsttätig etwa über das aktive Beschaffen von Informationen oder das Sammeln erster Praxiserfahrungen. Hierbei überprüfen die Befragten schrittweise, ob sie eine Ausbildung in der Pflege absolvieren können, was sich bei Fall IBRAHIM dokumentiert. Der Befragte ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt und befindet sich im ersten Lehrjahr einer Ausbildung zum Altenpfleger. IBRAHIM hat in seinem Geburtsland Ägypten ein Studium im Bereich Tourismus absolviert und auch im Tourismusbereich gearbeitet. Angesprochen auf seinen Werdegang bis zum Quereinstieg in eine Pflegeausbildung beginnt der Befragte seine Erzählung mit dem Zeitpunkt seiner Ankunft in Deutschland. IBRAHIM erzählt davon, dass er nach der Absolvierung eines Integrationskurses zwei Jahre in der Gastronomie gearbeitet hat.

⁸ Siehe hierzu den Beitrag von Scholz und Stützel in diesem Band.

Obwohl diese Arbeit für ihn „kein Problem“ war, macht er deutlich, dass die Gastronomie „keine gute Zukunft“ für ihn geboten hat. IBRAHIM sieht sich in seiner Tätigkeit in der Gastronomie als ersetzbar, da zwar einige in diesem Bereich über eine Ausbildung verfügen, diese aber nicht unbedingt notwendig ist. Als positiver Horizont wird ein Beruf aufgerufen, der finanzielle Absicherung und eine zertifizierte Ausbildung bietet. Deutlich wird eine Orientierung an der Verbesserung des eigenen Status.

Hab ich gefragt meine Kollegin wie viel verdient man wenn examiniert ist sie haben mir gesagt ungefähr 2500 Brutto ich hab gesagt naja das ist ungefähr 700 Euro mehr als Gastronomie so ich hab in Gastronomie gearbeitet und ich hab weniger verdient (1) das ist so ein Teil von mir natürlich an Geld das es für mich wichtig ist das ich besser leben kann vielleicht ist unterbezahlt für andere Leute aber für mich gerade is finde ich gut wenn ich 2500 Euro Brutto monatlich habe (2) und eine andere Seite das find ich ok dass ich mehr lernen kann das über Sachen die hab ich noch nie in mein Leben gelernt so wie die Krankheiten die Menschen die Psyche und das für mich war sehr interessant jede Mal wenn ich die Unterricht meinen Stundenplan sehe oh wir lernen über Krankheit wir lernen über Lagerung oder Depression oder der Gesprächsführung das für mich eine sehr interessant Sache und seit dem ich hab gesagt ok das mach ich das- mach ich gerne jetzt und ich will gerne weitermachen bis zu die drei Jahre fertig ist (1) (Fall IBRAHIM, 08:45-10:12)

In der Beispielsequenz zeigt sich ein *pragmatischer Abwägungsprozess* bezogen auf den Zugang zur Ausbildung. Ausgehend von der Befragung einer Kollegin vergleicht IBRAHIM das Gehalt einer examinierten Pflegefachkraft mit seinem früheren Einkommen in der Gastronomie. Hierbei zeigt sich, dass die angestrebte *Statusverbesserung* von IBRAHIM am Status seiner vorherigen Tätigkeit und nicht an Verdienstmöglichkeiten generell gemessen wird. Die mögliche Fremdbeurteilung anderer Menschen („vielleicht ist unterbezahlt für andere“) wird von ihm antizipiert. IBRAHIM wägt ab und entscheidet, dass es für ihn persönlich erstrebenswert ist, das Gehalt einer Pflegekraft zu bekommen, um besser leben zu können. Im Modus einer Theorie über das eigene Selbst stellt IBRAHIM allerdings auch heraus, dass der zukünftige Verdienst ein Faktor neben anderen ist („dass ich mehr lernen kann“). Die Ausbildung im Bereich Altenpflege bietet ihm auch die Möglichkeit neuer Lernerfahrungen („Krankheit“, „Lagerung“, „Depression“, „Gesprächsführung“). In diesem Zusammenhang macht IBRAHIM im Interview auch deutlich, dass er seine bisherigen Kenntnisse für die Pflege anderer als nicht ausreichend erachtet. Hieraus folgt für IBRAHIM, dass er angesichts von herausfordernden Situationen eine andere Bezugnahme, auf die zu Pflegenden entwickeln muss.

Seitdem ich hab gesagt ok wenn du diese Ausbildung machen möchtest du musst mehr Geduld lernen (1) mehr als ich habe das muss weil normale Geduld geht nich muss man eine spezielle Geduld haben mit so richtig mit alte Menschen und mit alte kranke Menschen aber soll ich ehrlich sagen das am Anfang hat mich richtig geärgert ich weil ich andere Arbeit machen möchte weil ich hab nich jeden Tag nur eine Person wenn ich jeden Tag nur eine Person vor achtundhalbe Stunde is ok is nur eine Person aber ich habe mehrere Personen

mehrere Bewohner ich muss diese Zimmer fertig und dann zum ändern und zum ändern und zum ändern und zwischendurch gibt=s auch Klingel zwischendurch gibt Situationen die du=du nich gerechnet hast muss sofort den machen (1) und seitdem das hat mich auch hat mich selbst so gelernt dass ich mehr strukturiert und mehr Geduld auch mit den Menschen ja (Fall IBRAHIM, 33:21-34:33)

IBRAHIM berichtet in einer Hintergrundkonstruktion im Modus einer Beschreibung von seiner Einsicht, nicht geduldig genug für seine Arbeit zu sein. Deutlich wird ein reflexiver Selbstbezug („wenn du diese Ausbildung machen möchtest“), der mit einer hohen Erwartungshaltung an sich selbst einhergeht („mehr Geduld lernen“). Dieser Prozess des Umlernens bisheriger Orientierungen wird von IBRAHIM mit den körperlichen und kognitiven Einschränkungen der Bewohner*innen begründet („alte kranke Menschen“). Mit der argumentativen Unterscheidung zwischen „normaler“ und „spezieller Geduld“ wird eine Theorie über die Erfordernisse des Feldes aufgeworfen. Geduld als traditionell weibliche Fähigkeit wird von IBRAHIM in Anerkennung der beruflichen Anforderungen positiv angeeignet und nicht in einen Zusammenhang mit Geschlecht gebracht. Seine ursprüngliche Fähigkeit zur Geduld ist dabei das „normale“ Maß an Geduld. Für die Anforderungen, die ihm in seiner Ausbildung begegnen, braucht er hingegen eine „spezielle“ Geduld, die darüber hinausgeht. Angedeutet werden Situationen, in denen Bewohner*innen die Aufmerksamkeit von IBRAHIM übermäßig beanspruchen („ich hab nich jeden Tag nur eine Person“). Hierbei zeigt sich, dass IBRAHIM den Umgang mit der hohen Arbeitsbelastung in der Pflege als individuelle Aufgabe begreift, die er durch eine Optimierung seiner Haltung zu bewältigen versucht („mehr Geduld auch mit den Menschen“). Aufgeworfen wird, dass die herausfordernde Arbeitssituationen ein hohes Maß an Strukturierung erfordert, die von ihm eigenverantwortlich geleistet werden muss. Im Interview mit IBRAHIM finden sich hierbei keine Bezugnahmen oder Begründungen, die explizit mit Geschlecht in Verbindung gebracht werden.

Altruistisches Muster – Hilfe für andere als Hilfe für sich selbst

Die männlichen Auszubildenden des *altruistischen Musters* entscheiden sich vor dem Hintergrund von biografischen Krisensituationen für eine Ausbildung im Pflegebereich. Dies wird etwa bei Fall PADDY deutlich. Der Befragte ist zum Zeitpunkt des Interviews 34 Jahre alt und befindet sich im dritten Lehrjahr einer Ausbildung zur Altenpflege. PADDY absolviert einen Quereinstieg in den Pflegebereich, nachdem er seinen vorherigen Beruf nicht mehr ausüben konnte.

Nach der Schule hab ick erstma ne Ausbildung angefangen als Schlosser nach der Ausbildung bin ick halt auf Montage gefahrn dann jabs nach nen paar Jahren nach sechs Jahren genau gesehn (2) hab ick ne große Knie OP jehabt weil man da ja auf Stahlträgern Gitterros-

ten auf Knien und dann stand ick halt da (1) wat mach ick jetzt weil den Beruf durft ick nich mehr weiter machen vom Arbeitsamt dann auch MDK und allet und die wollten mich eigentlich in EU Rente schicken wat ick persönlich nich wollte weil in dem Alter von wie alt war ick da 27 wollt ick jetzt nich Rentner sein oder sowat weil ick halt gerne arbeiten geh und dann stand ick halt wieder da dann hab ick ne Freundin kennengelernt die Schwiegermutter hatte en @Pizzaunternehmen@ dann bin ick Pizzafahrer geworden hab ick später die Firma übernommen wat heißt übernommen geleitet wie es halt is im Familienunternehmen gab nen großen Knall nach der Trennung dann stand ick halt wieder da dann musste die Platte ausm Knie rausgenommen werden dann hieß es wieder (1) weil ick mich ja dann aufgrund meiner Krankheit wieder beim Amt melden musste hieß es wieder EU Rente (1) hab ick wieder nein gesacht und hab gefragt wat für Alternativen ick habe (Fall PADDY, 00:52-02:08)

PADDY erzählt in der Eingangspassage des Interviews, dass er nach seinem Schulbesuch eine geschlechtstypische Berufsausbildung („Schlosser“) absolviert hat. Eine berufsbedingte Erkrankung („Knie OP“) führt zum Bruch der bisherigen Berufsbiografie („dann stand ick halt da“). Mit diesem Bruch geht eine persönliche Krise einher, da der Medizinische Dienst der Krankenkassen („MDK“) eine Erwerbsunfähigkeitsrente („EU-Rente“) empfiehlt, die er jedoch ausschlägt („wollt ick jetzt nich Rentner sein oder sowat“). Im Rahmen einer neuen Beziehung erfolgt eine berufliche Umorientierung („Pizzafahrer“), die mit einer erneuten biografischen Krisensituation endet („en großen Knall“). Hierbei dokumentiert sich, dass der Befragte, die Situation selbstständig und ohne externe Unterstützung bewältigen möchte („hab ick wieder nein gesacht“).

Im Interview dokumentiert sich eine *Hilfe für andere als Hilfe für sich selbst*. Der Zugang zur Ausbildung wird als „Helfersyndrom“ gerahmt. PADDY kommt im weiteren Verlauf des Interviews etwa darauf zu sprechen, dass er seinen Onkel, der nach einem Arbeitsunfall querschnittsgelähmt ist, unterstützt und spricht davon, dass er Spaß daran habe, anderen Menschen zu helfen. In diesem Zusammenhang macht er deutlich, dass er sich besser um andere Menschen kümmern könne als um sich selbst. PADDY erhält Anerkennung für seine Hilfe für andere, was ihm auch in Bezug auf seine eigene Krisensituation weiterhilft.

Dann aber irgendwann wieder im Krankenhaus hochgekommen; also war dann och kurz in Therapie weil (1) war ne Akutsituation da hat=s mir halt och schon Spaß gemacht da hab ick och nich um mich gekümmert sondern um die Patienten die da warn hab dann die Ärzte angemockert wenn die da nich reagiert ham oder sowat also überhaupt nie um mich selber gekümmert so wirklich (1) ja das is och so=n (1) wahrscheinlich mach ick deswegen den Beruf so gerne weil es einfach halt toll is anderen Menschen zu helfen (2) das et jetzt älteren Menschen (3) kann ick jetzt nich sagen ick muss sagen in meiner Einrichtung sind etwas jüngere da sieht man halt och so Fälle auch in mein Alter mit 30 die dann beatmet sind nach=m schweren Unfall die dann och im Wachkoma liegen (1) is auf eene Art abschreckend (3) wo man weeiß so will man nich enden das war auch der erste Grund warum ick gesagt habe Patientenverfügung in=ner Schule ja so willste nich werden und da gewaschen werden oder sowat aber du weeiß halt dass du den Menschen noch wat Jutes tust (Fall PADDY, 15:48-16:41)

PADDY schildert in der Beispielsequenz, wie sich seine Situation im Krankenhaus verbessert hat, wobei die Bedeutung fremder Hilfe von ihm eingegrenzt wird („Akutsituation“). Der Befragte wechselt von der Rolle des Patienten in die Rolle eines Anwalts anderer Patient*innen („hab dann die Ärzte angemeckert“). Im Modus einer Theorie über das eigene Selbst stellt PADDY die Freude heraus, die er über die Hilfe für andere erfährt („einfach halt toll is anderen Menschen zu helfen“). Hierbei hat es für PADDY eine hohe Bedeutung anderen Hilfe anbieten zu können und selbst nicht auf Hilfe angewiesen zu sein. Dies macht er am Beispiel von Wachkomapatienten deutlich, die er in seiner Praxiseinrichtung betreut („auf eene Art abschreckend“). PADDY deutet über den Verweis auf die Patientenverfügung an, auf lebensverlängernde Maßnahmen verzichten zu wollen („so will man nicht enden“), wobei er herausgestellt, wie wichtig es ist diesen Menschen zu helfen („dass du den Menschen noch wat Jutes tust“).

Helfen als weiblich konnotierte Tätigkeit stellt für PADDY den positiven Horizont seiner Tätigkeit in der Pflege dar. Demgegenüber scheint es ihm schwer zu fallen, Hilfe durch andere in biografischen Krisensituationen anzunehmen. Bezogen auf seine Arbeit in der Pflege stellt PADDY auch heraus, dass es einer Gewöhnung an pflegerische Tätigkeiten bedarf. So gibt er an, aufgrund seiner vorherigen Tätigkeit im Stahlbau seine Körperkraft in der Pflege nicht richtig einschätzen zu können („schmeißt man den Menschen jetzte zu doll auf die Seite“). Körperkraft, die männlich konnotiert ist, wird von PADDY aber auch nicht zur Ressource für seine Arbeit gemacht. Vielmehr führt er im Interview aus, dass es wichtig für ihn war, seine Kraft besser einschätzen zu können („en Gefühl halt kriegen“).

Generatives Muster – Familiäre Einsozialisation in die Pflege

Bei den männlichen Auszubildenden des *generativen Musters* dokumentiert sich eine frühe Ausübung pflegender Tätigkeiten und ein gezielter Zugang in den Pflegebereich. Der eigene Werdegang wird als bruchlos geschildert und es wird kein Zweifel an einer Tätigkeit in der Pflege deutlich. Aufgeworfen wird eine schicksalhafte Bestimmung, die sich etwa beim Fall JULIAN dokumentiert. Der Befragte ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und befindet sich im zweiten Ausbildungsjahr zum Altenpfleger. JULIAN schildert in der Eingangspassage des Interviews, dass die Unterstützung seiner Großmutter zentral für seine spätere Altenpflegeausbildung war.

Ich war damals nich im Kindergarten (1) weils gar keine Plätze dafür gab somit war ich eigentlich Tag und Nacht immer mit meiner Oma zusammen gewesen (3) irgendwann hab ich dann gemerkt das sie nicht mehr viel alleine machen konnte das sie zum Beispiel Probleme hatte beim Laufen deswegen hat sie auch nen Rollator bekommen das sie beim Essen machen nicht mehr so wirklich wie soll ich erklären konnte sie alles selbst nicht mehr ausführen somit hab ich sie unterstützt ich war da glaub ich (1) fünf sechs weiß ich aber dann hab probiert zu unterstützen beim zum Beispiel (1) Zwiebel schneiden oder Ähnliches und

da hatte ich dann auch schon den ersten Kontakt gehabt so dieses Pflegerische da so also quasi das mir das liegt hab ich damals dann irgendwie schon bemerkt (2) und (1) naja ich hab sie wirklich viel unterstützt und deswegen wurde mir halt auch immer gesagt ich hab irgendwie so ne Pflegeder also das mir das in die Wiege gelegt wurde jemanden zu pflegen (Fall JULIAN, 02:15-03:14)

JULIAN macht deutlich, dass er als Kind sehr viel Zeit mit seiner Großmutter verbracht hat („Tag und Nacht“). In der Erzählung dokumentiert sich, dass sich die Betreuungsverhältnisse hierbei umkehren. Nachdem zunächst die Großmutter für JULIAN sorgt, weil dieser keinen Platz im Kindergarten hat („immer mit meiner Oma zusammen gewesen“), erkennt der Befragte, dass seine Großmutter zunehmend auf Hilfe angewiesen ist („gemerkt dass sie nicht mehr viel alleine machen konnte“). Vor dem Hintergrund der Pflegebedürftigkeit der Großmutter schildert JULIAN, dass er sie zunehmend in Alltags-tätigkeiten unterstützt hat („Zwiebel schneiden“). Seine Unterstützung wird von ihm als eine natürliche Disposition andere zu pflegen gerahmt: Die „Pflegeder“ wird von JULIAN als etwas beschrieben, dass bereits im frühen Kindesalter („fünf sechs“) bei ihm zu beobachten gewesen sei („in die Wiege gelegt“). Deutlich wird eine *familiäre Einsozialisation* als Zugang zur Ausbildung, die auf die Familie bzw. Sorgeverhältnisse innerhalb der Familie zurückgeht. Dies zeigt sich auch im weiteren Verlauf des Interviews, in dem JULIAN bezogen auf seine Mutter und seinen Bruder ein gemeinsames, familiäres „Pflegerding“ herausstellt. Deutlich wird eine starke Orientierung an der eigenen Familie und eine Einordnung der eigenen Interessen und Fähigkeiten in den familiären Horizont. Demgegenüber grenzt sich JULIAN von Pflegekräften ab, die missmutig ihre Arbeit erledigen.

Ich hab da im ersten Ausbildungsjahr einen andern Azubi zum Beispiel gehabt und einen Ausgelernten mit dem hatte ich mich immer sehr gut verstanden (1) und wir ham auch immer zusammen Patienten und alles gepflegt und die Damen hatten halt immer angefangen irgendwie zu lästern und gesagt ja der eine der hat irgendwie zugenommen und wenn er weiter so macht dann sieht er irgendwann so und so aus oder ja die drei die arbeiten immer zusammen und die machen ihre Arbeit nich richtig und wir ham nie ein böses Wort denen gegenüber verloren also wir ham immer gesagt ja die machen ihre Arbeit gut also nie jemanden kritisiert; heute is es denk ich normal dass man Leute kritisiert weil (1) ja die wolln wirklich ne Menge an den Azubis halt auch abwälzen und deswegen (1) bin ich der Meinung dass ein Pfleger der bessere Pfleger is (Fall JULIAN, 26:34-27:35)

Anhand eines Beispiels aus seinem ersten Ausbildungsjahr geht JULIAN auf eine gute Zusammenarbeit mit zwei anderen männlichen Pflegekräften ein („wir ham auch immer zusammen Patienten und alles gepflegt“). Demgegenüber wird das Verhalten der weiblichen Pflegekräfte als negativer Vergleichshorizont geschildert. JULIAN geht auf Distanz zu seinen Kolleginnen („die Damen“). Er stellt heraus, dass die weiblichen Pflegekräfte die männlichen Kollegen diskreditieren („lästern“) und ihnen misstrauen („die machen ihre Arbeit nich richtig“). Im Gegenzug hebt er hervor, dass die männlichen Pflegekräfte ihren weiblichen Kolleginnen ein positives Zeugnis ausstellen („die

machen ihre Arbeit gut“). Aus seiner heutigen Perspektive fügt er hinzu, dass die damalige Kritik weiblicher Pflegekräfte für ihn heute Alltag geworden ist („heute ist es denk ich normal“). Dies begründet JULIAN damit, dass es darum gehe Arbeit abzuwälzen. Als positiver Horizont werden – an anderer Stelle im Interview – Pflegekräfte geschildert „die wirklich mit Herz dabei sind“. Dies bringt JULIAN mit männlichen Pflegekräften in Verbindung. Mit der Formulierung „ein Pfleger ist der bessere Pfleger“ stellt JULIAN dezidiert einen Zusammenhang zwischen guter Pflege und Männlichkeit her und konstruiert eine fachliche Überlegenheit männlicher Pfleger gegenüber weiblichen Pflegekräften.

4.2 Junge Männer in beruflicher Bildung

In Studie B wurde die Altenpflegeausbildung bei fünf Befragten als Wunschberuf bzw. bedingter Wunschberuf eingeordnet, bei zwei Interviewten als erste Karrierestufe im Berufsfeld Pflege, bei einem weiteren Auszubildenden als Zwischenstation auf dem Weg in das männliche konnotierte Berufsfeld Polizei/Zoll (vgl. Scholand und Thielen 2021: 36 f.). In einigen Fällen lassen sich Parallelen zu den in Studie A rekonstruierten Fällen erkennen, in einem Fall zeigt sich ein deutlicher Kontrast. Nachfolgend wird in der Präsentation der Befunde zugunsten einer Überblicksdarstellung zum jeweiligen Fall auf die Analyse längerer Interviewausschnitte überwiegend verzichtet.

Orientierung an familiärer Tradition

Im Fall des 20 Jahre alten Interviewten GERO, bei dem sich die Ausbildung als Wunschberuf bezeichnen lässt, zeigt sich, dass sein Zugang zur Ausbildung in eine familiäre Tradition eingebunden ist. GERO orientiert sich nach dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses zunächst geschlechtstypisch und beginnt eine Ausbildung als Elektroniker. Diese bricht er ab, da ihm die langen und anstrengenden Arbeitstage auf Baustellen nicht zusagen. Er gibt an, dass seine Mutter wie auch seine Großmutter in der Pflege arbeiten. Diese Tätigkeit hatte er zunächst als für sich nicht passend abgelehnt:

„Anfangs dachte ich mir so: Nee, ist nichts für mich, weil [ich wollte] so handwerklich, ein bisschen männlicher und sowas, aber danach habe ich mich doch anders entschieden.“ (GERO, Z. 23-25).

GERO thematisiert einen Prozess der Umorientierung, in dessen Verlauf er – nach negativ bewerteten Erfahrungen in der Elektroniker-Ausbildung – die anfängliche Relevanz der Geschlechtstypik hinsichtlich seiner Berufswahl zurückstellt und eine biografische Wende einleitet. Als wichtigsten Kontakt in der Schule führt er seinen männlichen Sitznachbarn an. Im Betrieb hat er überwiegend mit Kolleginnen zu tun. Auf Nachfrage äußert er, dass dies keinen

Unterschied für ihn mache, denn er verstehe sich gut „mit den ganzen Leuten, mit den ganzen Frauen, können auch gut lachen“ (GERO. Z. 271 f.).

Als ausschlaggebend für seine Entscheidung bezüglich der Altenpflegeausbildung benennt er seine Erfahrungen während eines einwöchigen Praktikums. Dort erhält er positive Resonanz von den zu Pflegenden. Für seine Arbeit erfährt GERO Dankbarkeit und Respekt in Form von „Lächeln“. Entscheidend sind für ihn die persönlichen Beziehungen zu den alten Menschen und als bedeutsam erscheinen die freundschaftlichen Interaktionen mit ihnen („unterhalten“, „quatschen“). Dieser Austausch ist für GERO der entscheidende Antrieb, der ihn gerne zur Arbeit gehen lässt. Der Befragte führt „gute Laune“ und „Fitness“ als wichtige Eigenschaften für den Beruf an. Die im Beruf geforderte – und tendenziell weiblich konnotierte – Fähigkeit zur Empathie ist bei ihm wenig ausgeprägt: Dass die Patient*innen die Pflegehandlungen mitunter als schmerzhaft erleben, relativiert er („das tut denen jetzt nicht so super weh“).

GERO berichtet im weiteren Verlauf des Interviews von fehlgeschlagenen Bewerbungen bei Firmen des handwerklich-technischen Bereichs. Das Praktikum in der Altenpflege absolviert er schließlich auf Drängen seiner Mutter und Anraten eines Freundes, der sich in der Ausbildung zum Altenpfleger befindet. GERO zitiert den Leiter der Altenpflegeeinrichtung, der mit ihm am Ende des Praktikums ein Gespräch führt: „Hey, du bist noch jung, ich gebe dir eine Chance.“ (Z. 154 f.). GERO ergreift diese Chance und bezeichnet das Ausbildungsangebot als „Glück“: „Ja, ich hab noch mal schnell Glück gehabt, dass ich jetzt nicht großartig noch eine Bewerbung machen muss.“ (Z. 162 f.). Im Licht dieser Äußerungen erscheint der Übergang in die Altenpflege-Ausbildung als *schicksalhafte Wende*, welche durch sein soziales Umfeld befördert wird. Insofern ist bei GERO eine starke Homologie zum *generativen Muster* erkennbar.

Divergierende Sorge-Orientierungen

Der Zugang zur Ausbildung der Interviewten JOHANN, über 50 Jahre alt, und JOSÉ, 27 Jahre, wurde in der Untersuchung als bedingter Wunschberuf gefasst, weil beide Interviewte Umschüler und in ihren Wahlmöglichkeiten durch Vorgaben der Arbeitsagentur eingeschränkt sind. Angesprochen auf die zahlenmäßige Dominanz weiblicher Kolleginnen im Pflegeberuf zeigt sich bei JOHANN eine De-Thematisierung von Geschlecht. Der Befragte berichtet, dass er diese Konstellation bereits aus seinen bisherigen beruflichen Tätigkeiten kenne („ist mir nicht fremd“, „das merke ich gar nicht“). JOSÉ hingegen nimmt, nach einer anfänglichen De-Thematisierung von Geschlecht („eigentlich egal“), eine die weiblichen Pflegekräfte kritisierende Differenzsetzung vor („Frauen sind zickiger“), welche er darauf bezieht, dass Kolleginnen auf „kleine“ Fehler „dramatisch“ reagieren, während männliche Kollegen diese hingegen nur andeuten würden.

JOHANN hat aufgrund der Digitalisierung in seinem bisherigen Tätigkeitsfeld keine Anstellung mehr in seinem erlernten, männlich konnotierten künstlerischen Medienberuf gefunden. Weil er seine „Familie versorgen muss“, habe er sich „überlegt, noch einmal neu zu starten in eine zukunftssichere Ausbildung“, die ihm „auch Spaß macht“ und ihm „liegt“. JOHANNs Orientierung auf die Existenzsicherung der eigenen Familie lässt Züge eines *pragmatischen* Handlungsmusters erkennen. Den Ausschlag für die Altenpflege gab sein „persönliches Interesse im sozialen Bereich zu arbeiten“. Er rekurriert auf seinen weit zurückliegenden Zivildienst, den er in der Altenpflege abgeleistet hat, und konstatiert eine Neigung zu helfenden Tätigkeiten, welche er als „sinnvoll“ erachtet. Die Tätigkeit in der Pflege entwirft JOHANN mit der Aussage „jetzt steht der Mensch im Vordergrund“ als positives Gegenbild zu seinem bisherigen Berufsleben, in dem „immer nur Zahlen herrschten“. Es zeigt sich eine intensive Reflexion der „Beweggründe“ für den Altenpflegeberuf sowie eine Orientierung auf konkrete Pflegetätigkeiten („praktische Sachen“), die JOHANN „unter Anleitung“ und „durchs Zuschauen“ lernt.

Auch der als Teenager von den Philippinen eingewanderte JOSÉ hat Familie und ist gerade Vater geworden. Die Möglichkeit, in dieser ihn sehr erschöpfenden Situation Hilfe in Anspruch zu nehmen, thematisiert er nicht. Nach der Erstausbildung zum Fachlageristen – einem geschlechtstypisch männlichen Beruf – und einer längeren gesundheitlichen Krise absolviert er auf Drängen seiner Eltern zunächst eine Qualifizierungsmaßnahme zum Altenbetreuer, bei der er sein Interesse an der Arbeit mit Menschen und am Pflegeberuf „entdeckt“. Als Motivation führt er an, später seine Eltern pflegerisch versorgen zu wollen, worin sich ein enger Bezug zur Herkunftsfamilie dokumentiert. In einem einwöchigen Praktikum stellt er fest, dass er „gut mit Ekel umgehen kann“ und er die pflegerische Behandlung alter Menschen und deren Begleitung im Sterbeprozess erlernen möchte, um für ihr Wohlergehen sorgen zu können („dass sie lächeln beim Sterben“). Dieser Zugang zur Ausbildung lässt eine *altruistische* Haltung gegenüber der älteren Generation erkennen. Seinen Entwurf für die Zeit nach der Ausbildung umreißt JOSÉ mit „arbeiten“, „Geld haben“ und „sich etwas gönnen“, was den Pflegeberuf als Mittel zum Gelderwerb erscheinen lässt. Später möchte JOSÉ, sofern er „das Geld hat“, in sein Herkunftsland zurückkehren, denn „dort kann man wie ein König leben“. Diese Aussagen lassen eine Orientierung auf Ungebundenheit und Souveränität („König“) und damit eine Ausrichtung an tradierten Männlichkeitsmustern erkennen.

Orientierung auf Karriere im Pflegeberuf

Anders als bei den bisher vorgestellten Fällen werden vom Interviewten HENRIK, 17 Jahre, weitergehende Bildungs- und Karriereziele thematisiert, so dass sich die Altenpflege-Ausbildung als erste Karrierestufe darstellt. Sein Zugang

zur Altenpflege ist unspezifisch: Der Interviewte gibt an, dass er keine Lust mehr auf Schule gehabt habe und er dann darauf gestoßen sei, dass er sein Fachabitur im Rahmen einer Ausbildung erwerben kann. In der Ausbildungsvorbereitung entscheidet er sich auf Empfehlung einer Lehrkraft für ein Altenpflege-Praktikum. Auf die Frage danach, was ausschlaggebend für die Altenpflegeausbildung gewesen sei, gibt er an, dass Zeitdruck bestanden und er „keine große Wahl mehr“ gehabt habe. Den gleichzeitig angebotenen Ausbildungsplatz zum Rechtsanwaltsfachangestellten schlägt er aus, weil er dort, anders als in der Altenpflege, „nicht herzlich empfangen“ worden sei und keine Wertschätzung erfahren habe. Seine Eltern unterstützen seine Entscheidung, in seinem Umfeld ist er jedoch der Einzige, der im Pflegebereich arbeitet.

HENRIK macht im Interview deutlich, dass sein Betrieb viel von ihm erwartet und ihm ein hohes Maß an Unterstützung im Kontext einer Zehn-Jahres-Perspektive zukommen lässt, welche – nach Ausbildung, Weiterbildung und Studium – in die Übernahme der Einrichtungsleitung münden soll. HENRIK fühlt sich davon sehr angesprochen und ist zuversichtlich, die Belastungen des zusätzlichen Fachabiturs bewältigen zu können. Er rekurriert in diesem Zusammenhang auf ein Sprichwort: „Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg.“ HENRIK beschreibt sich als willensstark und mit einer schnellen Auffassungsgabe ausgestattet. Zudem gibt er an, über gute soziale und kommunikative Kompetenzen sowie Einfühlungsvermögen zu verfügen. HENRIKs selbstbewusste Erzählung verbindet sich mit einer geschlechteregalierenden und Vielfalt akzeptierenden Haltung. Es stellt für ihn kein Problem dar, überwiegend mit Kolleginnen zu tun zu haben, für ihn ist die Qualität des Kontakts („nett“) relevant:

„Für mich ist es jetzt nicht abhängig davon, ob jemand Mann oder Frau ist. Es geht darum, wie man mit der Person auskommt und da alle nett zu mir sind, habe ich keine Veranlassung dagegen zu arbeiten, gegen die Person. Solange jemand nett ist zu mir, bin ich auch nett zu dem. Da ist es egal, ob Mann oder Frau, schwul, lesbisch, schwarz, weiß ist. Ja.“ (HENRIK, Z.326-330).

Auf die Frage nach seinen Kontakten in der Schule gibt er an, dass er am meisten mit seinem etwa gleichaltrigen männlichen Sitznachbarn und „eigentlich nur mit Jungs“ zu tun habe: Man habe „die gleichen Interessen“, wie „Sport“ und „schöne und teure Klamotten“.

HENRIKs Erzählungen lassen in erster Linie prestige- und statusbezogene Motive erkennen, seine inhaltlichen Bezugnahmen auf Pflege sind diesen untergeordnet: Der Befragte weist die Darstellung, dass Pflege vor allem mit „ekligem Sachen“ zu tun habe, zurück und argumentiert, dass „viel mehr dahintersteckt“ und sich zudem „immer mehr Jungs oder auch Männer“ für den Pflegeberuf entscheiden würden. Diese Aussagen lassen sich als Aufwertung der Pflege deuten, um darüber die geschlechtsuntypische Ausbildungswahl zu *legitimieren*, wobei HENRIK seinen Aufenthalt in der Altenpflege von vorneherein als zeitlich begrenzt – *passager* – konzipiert.

5 Jenseits von Dominanz und Hegemonie?

Die dargestellten empirischen Befunde zeigen, dass der Übergang in eine geschlechtsuntypische Pflegeausbildung mit differenten geschlechts- und berufsbezogenen Orientierungen einhergeht. Deutlich wird, dass männliche Auszubildende in eigensinniger Weise an vergeschlechtlichte Aspekte des Berufsfeldes anschließen oder diese zurückweisen. In der Zusammenführung der empirischen Befunde zeigen sich vier fallübergreifende Muster, bei denen der Zugang zum bzw. Übergang in den geschlechtsuntypischen Pflegeberuf mit einer jeweils typischen geschlechtsbezogenen Orientierung einhergeht.

Die Befragten des *pragmatischen Musters* gelangen vor dem Hintergrund einer prekären bzw. prekär gewordenen Existenz in die Pflegeausbildung. Der Übergang in den Pflegeberuf erscheint als positiver Horizont, der eine Statusverbesserung ermöglicht. Der Einstieg in ein gänzlich anderes berufliches Feld ist mit einer Öffnung gegenüber den zu erlernenden beruflichen Tätigkeiten und Haltungen verbunden. Es dokumentiert sich ein Einlassen auf die Pflege und eine Transformation von Wertorientierungen (vgl. Heilmann und Scholz 2017: 349), die auf einen Bruch mit an Dominanz orientierten Reproduktionsmustern von Männlichkeit hinweisen. Verknüpft wird die De-Thematisierung von Geschlecht mit einer pflegeaffinen, fürsorglichen Männlichkeit. Diese zeigt sich beispielsweise als „*learning by doing*“ (Grulich 2019: 112) in der Einübung von Geduld. Das *pragmatische Muster* verspricht die weitreichendste Chance auf eine nachhaltige Veränderung von Männlichkeit. Eine öffentliche Diskursivierung könnte diesen pragmatischen Wandel von Männlichkeit und Sorge vorantreiben.

Die Befragten des *altruistischen Musters* gelangen angesichts einer durch Krankheiten und Krisen geprägten Biografie in den Pflegebereich. Ihre berufsbezogene Orientierung kann zwar als pflegenah beschrieben werden, ist jedoch insofern ambivalent, als auf die Anforderung, weiblich konnotierte, berufsrelevante Handlungen zu erlernen, eher widerstrebend reagiert wird. Die den Typus kennzeichnende Spannung zwischen der Zuwendung zu den zu Pflegenden und dem Bestreben nach Souveränität verweist auf eine Männlichkeit, die keine Ressourcen für eine Transformation von Männlichkeit aktivieren kann.

Die Befragten des *generativen Musters* schließen an eine familiäre Pflegetradition an, wobei der Verbleib im Herkunftsmilieu mit der Orientierung an hegemonialer Männlichkeit einhergeht. Zwar werden mit der Entscheidung für den Pflegeberuf geschlechtliche Normen überschritten, es erfolgt jedoch eine distinktive Abgrenzung gegenüber dem weiblichen Personal. Die Einnahme einer professionell erforderlichen, empathischen Haltung wird verweigert.

Kennzeichnend für das *legitimierend-passagere Muster* ist eine Orientierung an Prestige und Status. Das Karriereziel einer zukünftigen Leitungstätigkeit korrespondiert mit einer pflegefernen Haltung und einer egalisierenden

Einstellung bezogen auf Geschlecht. Es zeigt sich eine modernisierte Form hegemonialer Männlichkeit, durch welche – wie bereits in Untersuchungen zu gesellschaftlich diskutierten neuen Männlichkeiten herausgestellt wurde (vgl. Speck 2020) – eine vergeschlechtlichte Aufteilung von Sorgearbeit sowie die vertikale Segregation nach Geschlecht in der Pflege konserviert werden.

Der Beitrag zeigt darüber hinaus die Wandlungen des Berufsfeldes der Pflege auf: Die ehemals eingeschränkten beruflichen Möglichkeiten für Männer in der Pflege haben sich im historischen Verlauf sukzessive erweitert. Der steigende Männeranteil in Pflegeberufen birgt die Chance auf eine ‚Neutralisierung‘ der weiblichen Kodierung des Berufs. Die empirisch erkennbare Heterogenität von Biografien und Männlichkeitskonstruktionen verdeutlicht, dass „*caring masculinities*“ (Heilmann und Scholz 2017) – verstanden als nicht-dominanzorientierte Formen von Männlichkeit – sich nicht quasi von selbst mit der Ausübung einer Care-Tätigkeit einstellen. Daher müsste das berufsbildende Personal dafür qualifiziert werden, in Unterricht und Praxis eine Reflexion von Geschlechternormen anzuregen und eine Entstereotypisierung des Berufsbildes zu fördern. Letzteres gilt auch im Hinblick auf Werbekampagnen für den Pflegeberuf, die sich an männliche Ausbildungsinteressierte richten: Es sollte eine Vielfalt von Männern abgebildet und die mit dem pragmatischen Typus verbundenen Haltungen und Handlungen in den Mittelpunkt gerückt werden.

Literaturverzeichnis

- Auffenberg, Jenny (2021): Fachkräftemangel in der Pflege? In: Bericht zur Lage 2021, Arbeitnehmerkammer Bremen, S. 145–153.
- Bohn, Simon (2020): Altenpflege: Männersache?! – Die Konstruktion beruflicher Passungsverhältnisse in der Anwerbung männlicher Pfleger. In: Dinges, Martin (Hrsg.): Männlichkeiten und Care. Selbstsorge, Familiensorge, Gesellschaftssorge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 279–296.
- Böhnisch, Lothar (2018): Der modularisierte Mann. Eine Sozialtheorie der Männlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Stuttgart: UTB.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 4., durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden. Springer.
- Cremers, Michael (2017): Bundesprogramm „Lernort Praxis“. Abschlussbericht. Berlin: BMFSFJ. www.bmfsfj.de/resource/blob/117924/5886996db9c4021efb6c821fad48e3b6/lernort-praxis-abschlussbericht-data.pdf. (Zugriff: 09.02.2022).

- Frevert, Ute (1985): „Fürsorgliche Belagerung“: Hygienebewegung und Arbeiterfrauen im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: *Geschichte und Gesellschaft*, 11 (4), Frauenleben, S. 420–446.
- Grühlich, Julia (2019): Und sie ändern sich doch!? Die Transformation von Männlichkeit aus praxeologischer Perspektive. In: Scholz, Sylka/Heilmann, Andreas (Hrsg.): *Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften*. München: oekom, S. 109–120.
- Hähner-Rombach, Sylvelyn (2015): Männer in der Geschichte der Krankenpflege. Zum Stand einer Forschungslücke. *Medizinhistorisches Journal* 50 (1, 2), Themenheft: Geschlechterspezifische Gesundheitsgeschichte: Warum nicht einmal die Männer? S. 123–148.
- Hasselhorn, Hans-Martin/Müller, Bernd Hans/Tackenberg, Peter/Kümmerling, Angelika/Simon, Michael (2005): Berufsausstieg bei Pflegepersonal. Arbeitsbedingungen und beabsichtigter Berufsausstieg bei Pflegepersonal in Deutschland und Europa. www.baua.de/DE/Angebote/Publikationen/Schriften-reihe/Uebersetzungen/Ue15 (Zugriff: 09.02.2022).
- Heilmann, Andreas/Scholz, Sylka (2017): Caring Masculinities – gesellschaftliche Transformationspotentiale fürsorglicher Männlichkeiten? In: *Feministische Studien*, 2, S. 345–353.
- Heintz, Bettina/Nadai, Eva/Fischer, Regula/Ummel, Hannes (1997): Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes. Frankfurt a. M.: Campus.
- Klindt, Kai Martin (1998): „Geschlecht“ und „soziale Schichtung“ als Kategorien der Pflegegeschichte: Männliche Pflegekräfte in der Verberuflichung der deutschen Krankenpflege um 1900. In: *Pflege: Die wissenschaftliche Zeitschrift für Pflegeberufe*, 11, S. 35–42.
- Klinger, Cornelia (2014): Krise war immer... Lebenssorge und geschlechtliche Arbeitsteilungen in sozialphilosophischer und kapitalismuskritischer Perspektive. In: Appelt, Erna/Aulenbacher, Brigitte/Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 82–102.
- Makarova, Elena/Herzog, Walter (2020): Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): *Berufsorientierung – Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann, S. 271–278.
- Matthes, Stephanie (2019): Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. Bonn: BIBB.
- Niemeyer-Jensen, Beatrix (2016): Die Ausbildung des Übergangs – Überlegungen zur Institutionalisierung einer Lebenslaufphase. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 287–310.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer.
- 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 a. M.: Suhrkamp, S. 276–302.
- Rubin, Gayle (1975): *The Traffic in Women: Notes on the „Political Economy“ of Sex*. In: Reiter, Rayna R. (Hrsg.): *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review Press, S. 157–210.

- Scholand, Barbara/Thielen, Marc (2021): Männer in Care-Berufen: Fürsorgliche Männlichkeiten in Sicht? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* – BWP 4/2021, S. 35–39.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13 (3), S. 283–293.
- Schwamm, Christoph (2020): Pflegenotstand, Hegemoniale Männlichkeit und der Gender Care Gap in der Wirtschaftswunderzeit. In: Dinges, Martin (Hrsg.): *Männlichkeiten und Care. Selbstsorge, Familiensorge, Gesellschaftssorge*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 262–278.
- Speck, Sarah (2020): Paradoxe Modernisierung. Warum Gleichheit zu Ungleichheit wird. In: Forster, Edgar/Kuster, Friederike/Rendtorff, Barbara/Speck, Sarah (Hrsg.): *Geschlecht er-denken: Theoretische Erkundungen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 54–82.
- Statistisches Bundesamt (2020a): Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Thema/Abschnitt: Gesundheitsversorgung/Beschäftigte und Einrichtungen der Gesundheitsversorgung/Pflege (ambulant) und Pflege (teilstationär/stationär). <https://www.gbe-bund.de> (Zugriff: 09.02.2022).
- Statistisches Bundesamt (2020b): Gestiegenes Interesse an Pflegeberufen: 71 300 Menschen haben 2019 eine Ausbildung begonnen. Pressemitteilung Nr. N 070 vom 28. Oktober 2020. www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/10/PD20_N070_212.html (Zugriff: 09.02.2022).
- Strauss, Anselm L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strübing, Jörg (2021): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer.
- Wetterer, Angelika (2002): *Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at work“ in theoretischer und historischer Perspektive*. Konstanz: UVK.

Theoretische Perspektiven auf Forschungen zu männlichen Akteuren in Bildungs- kontexten

Männlichkeitskonzeptionen in Kindheit und Jugend im Kontext von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen

Jürgen Budde

1 Einleitung¹

Der vorliegende Band betont an unterschiedlichen Stellen, dass Männlichkeit kein einheitliches oder monolithisches Konstrukt ist, sondern als soziale Konstruktion in Relation zu den jeweiligen Kontexten und ihren Praktiken steht. So wird etwa auf unterschiedliche institutionelle Zugehörigkeit, auf Entwicklungen von Männlichkeitskonzeptionen im biographischen Verlauf sowie auf die Verschränkung von Männlichkeit mit anderen sozialen Differenzkategorien verwiesen. Weiter impliziert die Vorstellung sozialer Konstruiertheit ebenso, dass sich kulturell geprägte Männlichkeitskonzeptionen transformieren können. Besondere Aufmerksamkeit in der Forschung erhalten in den letzten zwei Jahrzehnten alternative, metrosexuelle, hybride, inklusive, fürsorgliche sowie queere Männlichkeiten. In Politik, pädagogischer Praxis, Zivilgesellschaft und Wissenschaft werden Fragen nach der Tradierung oder Transformation von Geschlechterverhältnissen und Männlichkeiten diskutiert. Besondere Bedeutung für Prozesse geschlechtsbezogener Sozialisation in Kindheit und Jugend haben dabei pädagogische Institutionen. Der Beitrag nimmt Datenmaterial aus ethnografischen Protokollen sowie Interviews in den Blick, um darüber zu einer empiriegestützten, auf Männlichkeit bezogenen Heuristik für zukünftige Forschungen beizutragen. Die Darstellung erfolgt entlang der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen im Lebensverlauf. Es lassen sich in Kindertagesstätte, Schule, Berufsbildung und Jugendarbeit sowohl durchlaufende Muster als auch institutionenspezifische Differenzen erkennen.

¹ Besonderen Dank gilt Barbara Scholand sowie Thomas Viola Rieske, die durch mehrfache Diskussionen zur Qualitätssteigerung des Textes beigetragen haben.

2 Männlichkeitskonzeptionen in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen

Wiederholt weist der vorliegende Sammelband darauf hin, dass Männlichkeit weder ein homogenes Konzept ist, noch eine unmittelbare Gleichsetzung der Aktivitäten von Jungen mit der Herstellung von Männlichkeit theoretisch wie empirisch zielführend ist. Entsprechend werden Praktiken von und mit Jungen in Bezug auf unterschiedliche biographische und pädagogische Kontexte diskutiert. Rieske und Budde (in diesem Band) argumentieren, dass sich Männlichkeitskonzeptionen je nach biographischer Entwicklungsphase transformieren und entsprechend Unterschiede etwa zwischen früher Kindheit und Adoleszenz bestehen. Auch je nach sozialer Situation (etwa Peergroup, auf einer Familienfeier, im Sportverein oder in der Schulpause) zeigen sich bei Jungen individuell unterschiedliche Männlichkeitskonzeptionen. In der Summe verweist dies darauf, dass Männlichkeit als flexibel, dynamisch und transformierend angesehen werden muss.

Die Frage, inwieweit und in welcher Weise sich Transformationen bzw. Tradierungen in Praktiken des *doing masculinity* zeigen, wird im Folgenden anhand von Unterschieden und Gemeinsamkeiten in eben diesen Praktiken in verschiedenen Bildungsinstitutionen systematisch untersucht. Da im Datenmaterial neben geschlechtsbezogenen Unterscheidungspraktiken auch Praktiken des *doing difference* auftauchen, wird außerdem der Frage nachgegangen, inwieweit und in welcher Weise Praktiken des *doing masculinity* mit anderen Differenzierungspraktiken verschränkt sind und in welcher Relation die jeweiligen Kategorien sozialer Differenzierung zueinanderstehen.

Insofern die Annahme der Flexibilität und Dynamik von Praktiken des *doing masculinity* plausibel ist, ist auch davon auszugehen, dass sich verschiedene pädagogische Bildungs- und Erziehungsinstitutionen hinsichtlich der sich in ihnen realisierenden Männlichkeitskonzeptionen unterscheiden könnten und Jungen entsprechend in divergierenden Möglichkeitsräumen agieren, je nachdem, ob es sich um Kindertagesstätte, Jugendclub, Sportverein, Gymnasium oder Förderschule handelt. Dies läuft darauf hinaus, zu argumentieren, dass der pädagogische Kontext in Zusammenhang mit den je feldspezifisch dominanten Männlichkeitskonzeptionen steht.

2.1 Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in Kindheit und Jugend

Bildungsinstitutionen werden in diesem Artikel nicht als starre Gebilde in den Blick genommen, sondern als Konstellationen, in denen sich bestimmte pädagogische Praktiken routinisieren und so institutionellen und dauerhaften Charakter annehmen. Pädagogische Institutionen lassen sich in dieser Optik

entsprechend als historisch gewachsene Konstellationen verstehen, in denen Fragen der Erziehung, der Bildung, des Lernens oder etwa der Fürsorge regelhaft organisiert und ‚auf Dauer‘ gestellt sind. Strukturfunktionalistische Theorien betonen dabei die Funktionalität und Stabilität von Institutionen zur Regulierung gesellschaftlich relevanter Bereiche, idealtypisch Jura die Normen, Ökonomie den Warentausch und Bildung die gesellschaftliche Reproduktion. Zu den klassischen Bildungsinstitutionen zählen etwa Schule, Kindertagesstätten, Einrichtungen der Jugendhilfe oder der Erwachsenenbildung, denen jeweils unterschiedliche Funktionen und Aufgaben für Erziehungs- und Bildungspraktiken in Kindheit und Jugend zugeschrieben werden. Im Anschluss an die „Konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht“ geht der Artikel davon aus, dass

„formale Bildung in den formalen Institutionen des Bildungssystems im engeren Sinne: Schule, Ausbildung und Hochschule [stattfindet]. Der Ort informeller Bildung ist der Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der Familie, in der Nachbarschaft, in der Arbeit und der Freizeit. Und non-formale Bildung [...] ermöglicht die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren auf Freiwilligkeit basierenden Angeboten und Aktivitäten“ (Rauschenbach et al. 2004).

Im Mittelpunkt des hier diskutierten Forschungsprojektes stehen formale und non-formale Institutionen des Bildungssystem, wobei der Begriff *Bildungssystem* insofern irreführend ist, als dass damit erstens Bildung als die zentrale Leistung aller Institutionen in Kindheit und Jugend gleichsam vorausgesetzt wird. Zwar hat der frühkindliche Bereich seit längerem einen Bildungsauftrag und auch Familien werden zunehmend in ihrer Bildungsverantwortung adressiert. Insbesondere die Indienstnahme der Familie für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen während der Coronapandemie verstärkt diese Adressierung und wirkt darüber hinaus ungleichheitsverschärfend. Dadurch wird jedoch gleichzeitig einer (nicht unproblematischen) Privilegierung von Bildung als primärer Gegenstand pädagogischer Kontexte Vorschub geleistet. Auf diese Weise werden gleichzeitig andere Aspekte wie Erziehung, Fürsorge, Beratung etc. marginalisiert und unkenntlich gemacht, die ja ebenfalls in pädagogischen Kontexten stattfinden (für pädagogische Praktiken vgl. Budde und Eckermann 2021). Zweitens wird per definitionem vorausgesetzt, dass in den genannten Institutionen auch wirklich Bildung stattfindet. Ob und inwiefern dieses aber tatsächlich der Fall ist, wäre im Einzelfall empirisch zu prüfen. So zeigen ethnographische Forschungsprojekte etwa für die Schule deren Bedeutung auch als informeller Ort für Peer- und Freizeitaktivitäten auf (Breidenstein 2006), die sich kaum als formale Bildungsaktivitäten im bildungstheoretischen Sinne definieren lassen.

Daher wird hier vorgeschlagen, für die Organisation von non-formaler und formaler Bildung zusammenfassend von *pädagogischen Institutionen* zu sprechen; pädagogisch insofern, als dass all diese Institutionen auf der Idee der geplanten und professionellen Bearbeitung von spezifischen Heraus-

forderungen in Kindheit und Jugend basieren. Mit pädagogisch ist weiter gemeint, dass diese Institutionen über spezifische Ziele, Aufgaben, Didaktiken und Methoden verfügen und auf dieser Basis intentional pädagogisch gerahmte Angebote und Maßnahmen für Zielgruppen realisieren, um Bildung und Erziehung zu realisieren.² Pädagogische Institutionen haben damit – wie jede Institution – ihre je spezifische eigene Ordnung, Ziele und Normen, die sich insbesondere entlang von der Praxis von Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation organisiert und die pädagogische Praktiken (vgl. Budde und Eckermann 2021) ausbilden.

Kinder und Jugendliche verbringen große Teile ihres Alltags in Bildungs- und Erziehungskontexten und die Entstehung einer eigenständigen Lebensphase „Kindheit“ lässt sich historisch mit der Institutionalisierung von Bildung in Verbindung bringen (Aries 2007). Durch die Etablierung von Schule und Schulpflicht wird Kindheit – von unmittelbarer Verantwortung für die (Mit-)Erbringung des Lebensunterhaltes tendenziell entpflichtet – zum Bildungsmoratorium; durch die Etablierung von Jugendwohlfahrt wird Jugend erzieherisch institutionell konturiert. Gesteigert wird dies etwa durch den sich ausweitenden Anspruch auf Ganztagsbildung, sodass auch von einer zunehmenden „Institutionalisierung von Kindheit“ (Zeiger 2009; Kelle 2013; Honig 2010) gesprochen wird, in der Kinder und Jugendliche mit zunehmender Häufigkeit und Dauer an unterschiedlichen Institutionen partizipieren. Entwicklungen wie ein früherer und täglich längerer Besuch elementarpädagogischer Einrichtungen oder der gesetzliche Anspruch auf Ganztagsbetreuung in der Grundschule deuten darauf hin, dass Kinder immer größere Anteile ihrer Biografie in pädagogischen Institutionen verbringen.³

Häufig wird die generelle Institutionalisierung von Kindheit zusätzlich mit einem Verschwimmen institutioneller Grenzen in Zusammenhang gebracht (Bittner und Budde 2018; Fölling-Albers 2000). So besteht einerseits die Annahme einer ‚Scolarisation außerschulischer Lebenswelten‘, die sich in der Etablierung institutioneller Regelungen sowie schulunterrichtsähnlicher Erziehungs- und Bildungspraktiken in Familie und Freizeit (und damit als eine generelle Ausweitung des Schulischen) zeigt und die für den Elementarbereich bereits ansatzweise in den Blick genommen wird (Mierendorff 2016). Andererseits deutet die Rede von einer ‚Famialisierung von Schule‘ etwa im Zuge von Individualisierung und Inklusion darauf hin, dass Schule Elemente non- und informeller Institutionen integriert, sodass das Verhältnis pädagogischer

2 Inwieweit diese Intentionen erreicht werden, ob dies praktisch als Bildung, Erziehung oder etwas anders zu verstehen ist, ist damit noch nicht vorausgesetzt, sondern muss sich in der Praxis erweisen und hängt nicht unwesentlich damit zusammen, was in der Praxis als ebendieses verstanden wird.

3 So ist beispielweise der Anteil an 0- bis 3-Jährigen in Tageseinrichtungen von ca. 250.000 im Jahr 2006 auf fast 700.000 im Jahr 2020 gestiegen (destatis 2021). Gleichzeitig weitet sich die Dauer des täglichen Besuches aus.

Institutionen in Kindheit und Jugend sich generell in Transformation befindet, Schnittmengen ausbildet und Grenzziehungen zwischen formalen und non-formalen Bildungsinstitutionen zunehmend schwieriger werden (Budde 2020). Mit neoinstitutionalistischen Theorien (Meyer und Rowan 1977; Schaefer 2009) sowie aus Perspektive der „institutional ethnography“ (Smith 2006) lassen sich diese Abgrenzungsproblematiken theoretisch fassen. Neoinstitutionalistische Theorien verstehen pädagogische Institutionen nicht – wie etwa im Strukturfunktionalismus – entlang ihrer Funktion, sondern anhand ihrer Praktiken, sodass Institutionen sich im Laufe von Zeit und Kontext transformieren. Pädagogische Praktiken als Basisoperation von pädagogischen Institutionen im Sinne von „ruling relations“ (Smith 2006: 32) organisieren die Verknüpfungen von Aktivitäten, Akteur*innen, Dingen sowie Räumen und konstituieren auf diese Weise eine jeweilige pädagogische Ordnung.⁴ Pädagogische Institutionen stellen also keine ‚Gegenwelten‘ dar, die Kindern gegenüber stünden und sie disziplinierend zurichteten. Vielmehr werden Kinder und Jugendliche in modernen Gesellschaften in erheblichem Maße als pädagogisierte Kindheiten subjektiviert.

Die je konkrete Praxis pädagogischer Institutionen variiert dabei je nach Lebensphase. Während im frühkindlichen Bereich Fürsorge neben Erziehung und Bildung einen wichtigen Bestandteil pädagogischer Praktiken darstellt, gewinnt in der Jugend die Orientierung auf berufliche Institutionen einen immer größeren Stellenwert. Dies korrespondiert damit, dass Kindheit und Jugend als Lebensphasen mit besonderen persönlichen Transformationen verstanden werden. Kognitiv, körperlich oder etwa emotional verändern und entwickeln sich Menschen während dieser Lebensphase in besonderer Weise. Dies bedeutet nicht, einen bestimmten ‚natürlichen Entwicklungsverlauf‘ anzunehmen, denn die Art und Weise, wie diese Entwicklungen praktisch vollzogen und pädagogisch gerahmt werden, variiert je nach Kontext oder Epoche. Der bereits zitierte Verweis auf Aries oder etwa die Arbeiten von Kelle (2013) oder Bollig und anderen (2018) zeigen, dass Kindheit oder Jugend – wie ja auch Geschlecht – keine anthropologischen Konstante sind, sondern soziale Konstruktionen, sodass von einem *doing generation* oder *doing age* zu sprechen wäre. Scholz und Heilmann (2019) oder Rieske und Budde (in diesem Band) argumentieren, dass auf Geschlecht resp. Männlichkeit bezogene Herstellungsprozesse von Jungen nicht mit den Männlichkeitskonzeptionen von Erwachsenen gleichgesetzt werden können und Konzepte wie hegemoniale Männlichkeit oder männliche Herrschaft nur bedingt geeignet sind, die spezifischen Subjektivierungen in der Kindheit zu beschreiben. Eine generational-differenzierende Betrachtung der Transfor-

⁴ Der Begriff *ruling relations* beschreibt „jene objektivierten Formen von Organisation und Wissen, die moderne Gesellschaften koordinieren und regulieren: formale Organisationen sowie wissenschaftliche, professionelle und mediale Diskurse“ (Nadai 2012: 151).

mationen von Männlichkeitskonzeptionen in Kindheit und Jugend erscheint also zielführend.

2.2 *Doing gender and doing masculinity in pädagogischen Institutionen*

Geschlechterkonstruktionen stellen einen grundlegenden Bestandteil pädagogischer Institutionen dar. Geschlecht ist „present in processes, practices, images and ideologies, and distributions of power“ (Acker 1992: 567), sodass sämtliche soziale Institutionen als vergeschlechtlicht angenommen werden müssen. Institutionen und ihre Organisationen bilden je spezifische Geschlechterkulturen (s. Beiträge in Müller et al. 2013). Dabei folgt der Beitrag nicht dem Vorschlag, Geschlecht als eine soziale Institution zu verstehen, innerhalb und mithilfe derer vor allem Fragen der Organisation von re/produktiver Arbeit geregelt werden (Martin 2004). Vielmehr richtet sich das Interesse auf Männlichkeitskonzeptionen in unterschiedlichen Kontexten, sprich verschiedenen pädagogischen Institutionen sowie unterschiedlichen biographischen Phasen. Die jeweiligen Männlichkeitskonzeptionen sind Resultat von subjektivierend wirkenden Praktiken des *doing gender*. Eingeführt von West und Zimmerman (1991) betont das *doing gender*-Konzept, dass den Inszenierungen und praktischen Aktivitäten ein bedeutender Anteil an der Re/Produktion von Geschlecht und Männlichkeit zukommt. *Doing gender* wird verstanden als ein aktiver und handlungsorientierter Prozess. Die geschlechtliche Selbstinszenierung muss für die soziale Umwelt ständig berechenbar – „accountable“ (Fenstermaker und West 2001: 244) – sein. Nach West und Zimmerman bedeutet *doing gender* die permanente Mitarbeit an der Herstellung von Geschlecht: „Members do gender, as they do housework“ (ebd.: 31). Durch diesen Rückgriff können die individuellen Aktivitäten mit breiteren gesellschaftlichen Ebenen verbunden werden.

Geschlecht muss zwar praktisch hergestellt werden, die Subjektivierung realisiert sich jedoch erst in Interaktionen auf der Grundlage kollektiver und dichotomer Deutungsmuster. Die dauerhafte Wiederholung von Männlichkeit in *doing gender*-Praktiken bedeutet gleichzeitig nicht, dass diese immer in der gleichen Weise aufgeführt werden. Butlers Konzept der Iterabilität etwa weist auf die Möglichkeit und Notwendigkeit von Verschiebungen, Brüchen und Kontingenz hin (Butler 1995). Für Aktivitäten, die in Bezug zu Männlichkeit stehen, findet sich in der Debatte der Begriff des „*doing masculinity*“ (Meuser 2002; Budde 2005a). Meuser versteht darunter jene Interaktionen, in denen ein männlicher Habitus erworben und hergestellt wird. Alternativ kann auch von männlichen Subjektivierungen gesprochen werden, um die Relationalität sozialer Praxis besser abzubilden (vgl. Rieske und Budde in diesem Band).

Bereits Goffman (2001) schärfte mit seinem Verweis auf die institutionelle Reflexivität die Aufmerksamkeit für die Tatsache, dass Geschlecht im Rahmen eines *doing gender*-Ansatzes nicht als interaktionistische und situative Herstellungsleistung verkürzt missverstanden werden dürfte, sondern dass sich Geschlechterordnungen durch Institutionalisierungen stabilisieren, ‚verlässlich‘ gestalten und ‚auf Dauer gestellt‘ werden. Die Institutionalisierung bildet gewissermaßen ein Bindeglied zwischen einer rein interaktionistischen und einer makrostrukturellen Perspektive, indem die Stabilität von Geschlechterordnungen und deren permanente Transformation zugleich in den Blick genommen werden können. Dominierend ist dabei eine geschlechtsbezogene Dichotomisierung. Goffman spricht von parallelen Organisationen und stellt fest:

„Wie bei den parallelen Organisationen, die sich an anderen binären sozialen Klassifizierungen festmachen – Schwarze-Weiße, Erwachsene-Kinder, Offiziere-Rekruten und so weiter –, bietet die auf dem Geschlecht basierende parallele Organisation einen leicht handhabbaren Ausgangspunkt für die Etablierung einer unterschiedlichen Behandlung der Geschlechter“ (Goffman 2001: 114).

Dichotome Vergeschlechtlichungen von Institutionen werden in unterschiedlicher Hinsicht kenntlich. Beispielsweise können sich bereits in der quantitativen Verteilung von Teilnehmer*innen Geschlechterdifferenzen zeigen. So wird etwa historisch ein Wandel in der Geschlechterrelation von Lehrer*innen dokumentiert, wobei etwa das Prestige der Schulform Einfluss auf die Geschlechterrelationen nimmt. Auch die Institutionenkultur kann vergeschlechtlicht sein. Untersucht werden zum Zusammenhang von Geschlecht und Bildungsinstitutionen bislang insbesondere Faktoren, die eine gleichberechtigte Teilhabe von Mädchen und Frauen am MINT-Bereich (Augustin-Dittmann und Gotzmann 2015) und an Führungspositionen erschweren (Henn 2009; Beaufays et al. 2012). Auch ein Wandel des Charakters pädagogischer Institutionen im Sinne einer vermeintlichen ‚Feminisierung‘ wird erforscht (Hurrelmann 2012; Baar 2010). Kleiner (2015) analysiert Möglichkeiten und Blockaden transformatorischer und gegenheteronormativer Bildungsprozesse in der Schule am Beispiel von LGBT*Q(I)-Jugendlichen auf der Ebene von pädagogischen Interaktionen und schulischen Institutionen.

Entsprechend der zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit und Jugend gewinnen auch institutionell gerahmte Konstruktionsprozesse von Geschlecht und Männlichkeit an Relevanz, die sich nicht nur auf explizite Praktiken mit pädagogisch Professionellen beziehen, auch Freizeit- und Peeraktivitäten verlagern sich verstärkt in institutionelle und pädagogische Kontexte. Insofern sich Subjektivierungen zunehmend als pädagogisch-institutionell gerahmt vollziehen, verschieben sich auch – so die Vermutung – die Möglichkeitsräume geschlechtsbezogener (und hier genauer: männlicher) Subjektivierung.

In der Literatur finden sich verschiedene Sichtweisen der Jungenforschung auf die Relationierung von Institutionalisierung und Männlichkeit. So zeigen

einige Studien, dass die Schule als formale Bildungsinstitution konfliktuell zu bestimmten Formen tradierter Männlichkeit steht und diese negativ sanktioniert (Budde 2010; Wellgraf 2014). Die bildungsbürgerlichen schulischen Leistungs- und Erziehungserwartungen gelten als zwei der Gründe. Demgegenüber scheinen non-formale pädagogische Institutionen mehr Freiräume für diversitätsorientierte und eigensinnige Männlichkeitskonzeptionen zu bieten. Eine ähnliche Sichtweise findet sich auch in der Jungenpädagogik, die sich in Distanz zum Schulischen entwirft (Budde 2014). Andere Studien zeigen, dass gerade non-formale Bildungsinstitutionen eine Inszenierungsarena für problematisierte Männlichkeitspraktiken marginalisierter Jungen und junger Männer darstellen können (Weber und Gosch 2005). Für formale wie non-formale Bildungsinstitutionen lassen sich aber gleichermaßen gegendominante, vielfaltsorientierte und geschlechterkritische Praktiken identifizieren (vgl. die Beiträge in diesem Band; auch Rose und Schulz 2007). Über die hier kursiv aufgeführten Forschungen hinaus bestehen national wie international kaum Studien, die sich systematisierend der kontextbezogenen Unterschiedlichkeit von *doing masculinity* widmen.

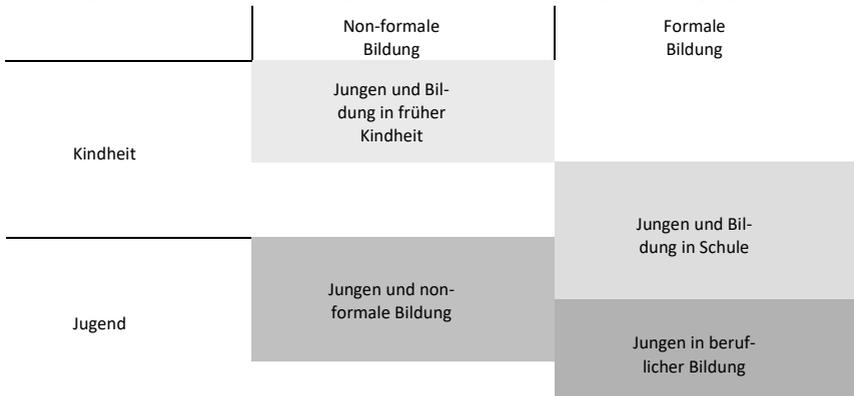
Studien zur Herstellung von Männlichkeit weisen auf die Bedeutung dominanzorientierter Aktivitäten und der Einübung in Männlichkeit durch die „ernsten Spiele des Wettbewerbs“ (Meuser 2006: 163) hin. Zwar ist der Befund, dass Aktivitäten von Jungen je nach Altersstufen und pädagogischer Institution eine Ressource zu Herstellung und Absicherung männlicher Dominanz sein können einerseits nach wie vor aktuell, andererseits weisen Studien auf unterschiedliche Alternativen hin, sodass der Befund der Einübung in Männlichkeit durch die „ernsten Spiele des Wettbewerbs“ relativiert werden muss. Die Gruppe um Anderson dokumentierten Praktiken, in denen Elemente wie Dominanz, die Abgrenzung von Weiblichkeit oder ein funktionaler, wett-kampforientierter Umgang mit dem Körper nicht aufgegriffen werden sollen, und die sich als „inklusive Männlichkeit“ verstehen lassen (Anderson 2011; Anderson und McCormack 2018).

Darüber hinaus ist einzubeziehen, dass Männlichkeit nicht nur ein relationales Konzept innerhalb von Geschlechterordnungen ist. Vor allem die Zusammenhänge von *gender* mit weiteren sozialen Kategorien stehen im Fokus (Qin 2006; Phoenix 2009; Martino und Rezai-Rashti 2009). Auch in Deutschland konzentrieren sich die bisher vorliegenden qualitativen Studien auf Schnittstellen von *gender* mit weiteren Kategorien (King 2009; Riegel 2010). Die Arbeitsgruppe um King und Koller (King 2009) beispielsweise analysiert Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Milieu und Ethnizität anhand der Bildungsverläufe von Schüler*innen mit Migrationshintergrund und weist darauf hin, dass Heranwachsende aufgrund von Effekten und Wechselwirkungen zwischen diesen Kategorien unterschiedlich große „Entfernungen“ zurücklegen müssen, um im Bildungssystem bestehen zu können.

3 Die Erforschung der Praxis von und mit Jungen in pädagogischen Praktiken

Der Beitrag entwirft auf der Basis zentraler Befunde der ethnographischen Teilprojekte des Forschungsverbundes zum ersten eine kontrastierende Systematisierung von Bildungspraktiken von und mit Jungen in den formalen Bildungsinstitutionen Schule und Berufsvorbereitung sowie den non-formalen Bildungsinstitutionen Kindertagesstätte und Jugendhilfe. Im Rahmen eines ‚simulierten Längsschnitts‘ wird zum zweiten eine Systematisierung von der Kleinkindphase bis zur späten Jugend vorgenommen. Grundlegend dafür ist ein praxistheoretischer Ansatz. So wird die praktikentheoretische Vorstellung aufgegriffen, dass die Ordnungen pädagogischer Institutionen keiner Dichotomie von Mikro- und Makroebene und keiner Differenz von Individuum und Struktur folgen, sondern – im Sinne Schatzkis Vorschlag einer „flachen Ontologie“ (Schatzki 2016a, 2016b) – Konstellationen ausbilden. Damit wird auch eine Perspektive eingenommen, die die Dichotomie zwischen Individuum und Institution auflöst. Vielmehr ist soziale Ordnung in Praktiken selber eingeschrieben, Praktiken stellen aufgrund der ihnen inhärenten regelhaften Elemente einen geordneten Zusammenhang von unterschiedlichen Aktivitäten dar. Die Konstellationen bilden sich in der Relationierung von Aktivitäten und Entitäten bzw. in Form sogenannter „Practice-Arrangement-Bundles“. Mit dem Subjektivierungskonzept lassen sich die in diesen Konstellationen prozessierten Subjektpositionierungen analysieren.

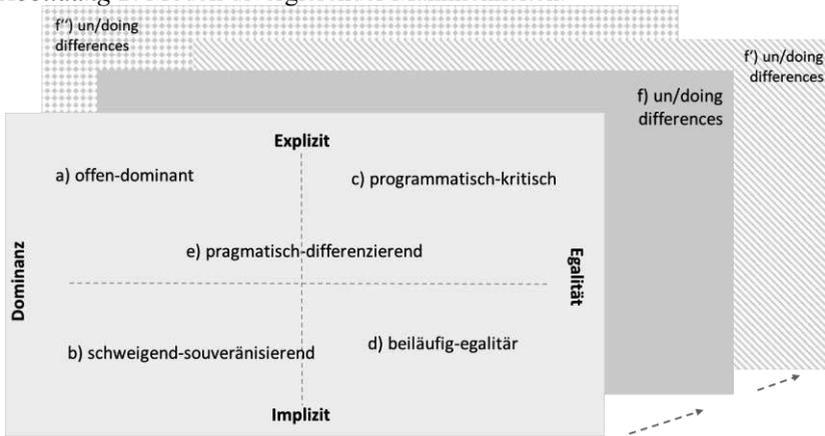
Abbildung 1: Institutionelle und generationale Zuordnung der Teilprojekte.



Für die Analyse von Praktiken bietet sich ein ethnographisches Vorgehen an. Ethnographie interessiert sich für die Aktivitäten von Akteur*innen in der sozialen Praxis. Im Vordergrund stehen nicht der Sinn oder die subjektive

Bedeutung, sondern das Wie, also der Vollzug des Sozialen. Aus diesem Grund können ethnographische Verfahren besonders gut Mechanismen von doing masculinity in den Blick nehmen, da sie sich für die praktische Ordnungsbildung interessieren. Durch teilnehmende Beobachtungen und Interviews lassen sich Herstellungspraktiken und Institutionalisierungen von Männlichkeiten kontextbezogen dokumentieren. Doing masculinity wird im Sinne der Orientierung auf Bildungsinstitutionen in Kindheit und Jugend nicht lediglich als situative Interaktion verstanden, sondern es geht darum, die „konkrete Praxis in einem konkreten Kontext und die organisationalen und institutionellen Strukturbedingungen dieser Praxis ethnographisch einzuholen und auf der Basis empirischer Daten zu analysieren“ (Nadai 2012: 141). Herangezogen werden Protokolle und Interviews der Teilprojekte Frühpädagogik und Jugendarbeit für non-formale pädagogische Institutionen sowie Schule und berufliche Bildung für formale pädagogische Institutionen.⁵

Abbildung 2: Modell divergierender Männlichkeiten.



Der Beitrag will einen pointierten Überblick über Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der in Bildungsinstitutionen stattfindenden Praktiken mit und von Jungen bzw. jungen Männern sowie in Bezug auf Männlichkeit liefern. Es entsteht so ein ‚simulierter Längsschnitt‘, der alters- und institutionenspezifische Umgangsweisen gleichermaßen erkennbar werden lässt. Zur Theoretisierung wird auf das Modell divergierender Männlichkeiten (vgl. Budde und Rieske in der Einleitung zu diesem Band) zurückgegriffen.

⁵ Dank gilt Michael Cremers, Phillipe Greif, Jens Kabel, Bernhard Könnecke, Barbara Scholand, Hartwig Schuck, und Kevin Stützel für die überaus hilfreiche und aufbereitete Bereitstellung der Auszüge aus den Daten.

Im Folgenden werden einige relevante Befunde zusammenfassend dargestellt. Neben den Peer-Praktiken kommen den pädagogischen Praktiken eine besondere Bedeutung bei der Analyse institutioneller Kontexte zu, die sich einerseits unabhängig von institutionellem Kontext und Altersstufe als übergreifende Praktiken zeigen (Kap. 4) und andererseits auf institutionelle sowie generationale Differenzen hindeuten (Kap. 5).

4 Institutionen- und generationenübergreifende Praktiken in den Befunden der Teilprojekte

Die erhobenen Daten und die Befunde der Teilprojekte verweisen darauf, dass es übergreifende männlichkeitsbezogenen Praktiken gibt, die sich in allen Institutionen und unabhängig von der Altersstufe der Jungen vollziehen. Dies sind einerseits traditionelle norm- und dominanzorientierte Männlichkeitskonzeptionen (Kap. 4.1), aber auch unterschiedliche vielfaltsorientierte Praktiken (4.2).

4.1 Norm- und dominanzorientierte Männlichkeitskonzeptionen

In peer- wie pädagogischen Praktiken finden sich Aktivitäten, die Differenz, Dominanz und Hierarchie im Sinne tradierter Männlichkeitskonzeptionen herstellen. Hierunter lassen sich geordnete Aktivitäten verstehen, bei denen Männlichkeit zur Herstellung von Differenz, Dominanz und Hierarchie explizit oder implizit im Vordergrund steht. Einen relevanten Analysefokus erziehungswissenschaftlicher Jungenforschung bildet bereits seit dem Beginn der geschlechtsbezogenen Sozialisationsforschung die Ebene der Peer-Praktiken von Jungen. Eine Studie von Budde (2005b) dokumentiert beispielsweise anhand des Zusammenhangs von Konkurrenz und Solidarität sowie des Doppelmechanismus‘ von Einschluss in die Peer-Group durch Ausschluss illegitimer Männlichkeiten Prozesse des *doing masculinity* auf, die an die Herstellung von Dominanz und Eindeutigkeit gebunden sind (auch Jösting 2005). Aber auch auf der Ebene der pädagogischen Institutionen zeigt eine kritische erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung wiederholt auf, dass diese ebenfalls dazu tendieren, Geschlechterstereotype in Praktiken mit Jungen zu reproduzieren (Budde et al. 2008).

Innerhalb der Peer-Group finden sich insbesondere in der Kindheitsphase Beobachtungen, die auf die parallele Herstellung von Differenz und Hierarchie und damit auf Dominanzpraktiken verweisen und bei denen körperliche Interaktionen im Mittelpunkt stehen. In der Kindertagesstätte etwa spielen einige

Jungen ‚auf den Po hauen‘. Dabei versuchen sie zuerst, sich gegenseitig, unter Gelächter, auf den Po zu schlagen, dann wählen sie ein Mädchen aus.

Irgendwann kommt Susi in den Gartenbereich, in dem sich die Jungen und ich aufhalten. Die Jungen kommen auf Susi zu und umringen sie, lachen und versuchen auch ein paar Mal, ihr auf den Po zu hauen. Die Situation wirkt auf mich zuerst nicht böse, sondern wie ein Spiel bzw. ein Spielangebot. Susi bleibt zuerst stehen. Zuerst kann ich ihren Gefühlszustand nicht einschätzen, dann aber weicht sie zur Seite und ich habe den Eindruck, dass die Situation für sie unangenehm ist. Sie zeigt den Jungen, dass sie aufhören sollen, die machen aber weiter. Dann flüchtet sich Susi zu mir und beginnt zu weinen und zu schreien. (TPKT-P⁶)

Das geschilderte Spiel der Jungen (‚auf den Po hauen‘) kombiniert unterschiedliche Elemente: Gefordert sind Geschicklichkeit, Geschwindigkeit sowie Risikobereitschaft. Der Po als Ziel der Schläge ist kulturell als intimes Körperteil markiert und gilt daher als sensibel, wobei leichte Schläge auf den Po gleichzeitig nicht besonders schmerzhaft sind. Jeder Treffer beim Mitspieler kann dessen Reaktion evozieren. Der Spaß der Jungen konstituiert sich hier in körperlichen Formen, in denen lustvolles körper-, wettkampf- und konkurrenzorientiertes Spiel durch gegenseitiges Berühren in Form von ‚hauen‘ vollzogen wird. Dass der Grat zwischen Spaß und dominanzorientierter Grenzverletzung schmal ist, zeigt sich in dem Moment, in dem Susi zur Zielscheibe des Treibens wird. Erscheint das Spiel unter den drei Jungen spaßhaft und dient der Herstellung von Gemeinschaft durch Konkurrenz untereinander, so richtet sich die Gemeinschaft nun gegen eine Außenstehende, die gegen ihren Wunsch in die Spielpraktiken involviert wird. Während das Spiel der Jungen reziprok wirkt, schlägt es gegenüber Susi in eine Grenzverletzung um. Die Exklusion anderer wird durch Dominanzpraktiken realisiert.

Auch das Grundschulprojekt dokumentiert Formen des *doing masculinity* durch Differenzkonstruktionen, die sich gegenüber Weiblichkeit abgrenzen, wie das folgende Beispiel exemplarisch zeigt:

Zwei Jungen, Carlo und Mike räumen ihre Mäppchen aus auf der Suche nach bestimmten Farben. Sie zeigen sich gegenseitig die Stifte. „Du hast ja Mädchen-rosa“, sagt Mike, als Carlo einen rosa Buntstift aus dem Mäppchen holt. „Sei still“, sagt Carlo. Er läuft zu anderen Kindern und leih sich Stifte in der Farbe, die er sucht. (TPAS-P)

Zwei Jungen suchen gemeinsam Stifte in ihren Federtaschen. Dabei wird Carlo von seinem Mitschüler Mike vorgeworfen, einen „mädchen-rosa“ Stift zu besitzen. Dieser skandalisiert die Geschlechtsüberschreitung, die Carlo in seinen Augen verübt. Weiblichkeit und damit Carlo als ‚Träger falscher Symbole‘ wird dadurch abgewertet. Auf diese Abwertung folgt eine befehlende Zurechtweisung („Sei still“) als männliche Resouveränisierung, durch die Carlo ver-

6 Das Kürzel gibt an, aus welchem Teilprojekt (TP) das Material stammt (KT=Kindertagesstätte, AS= Allgemeinbildende Schule, NB=Non-formale Bildung, BS=berufliche Schule und ob es sich um ein Beobachtungsprotokoll (-P) oder einen Interviewausschnitt (-I) handelt.

sucht, seinen Mitschüler zum Schweigen zu bringen, damit den Vorwurf zu entkräften und gleichzeitig Männlichkeit wiederherzustellen. Die Differenzkonstruktionen müssen sich nicht in allen Fällen auf die Ausgrenzung von Mädchen beziehen. Der siebenjährige Schüler Ronaldo etwa verknüpft körperliche Stärke mit Männlichkeit, indem er bei einem Schulausflug anbietet, alle Rucksäcke der Kinder zu tragen mit der Begründung: „Ich bin ein Mann, ich bin stark“.

Zwar vollziehen sich die bis hierher dargestellten Praktiken des *doing masculinity* in der Kindheit, aber auch in der Jugendphase konnten beispielsweise im offenen Bereich eines der non-formalen Bildung zuzurechnenden Jugendzentrums differenz- und dominanzorientierte Praktiken bei marginalisierten männlichen Jugendlichen beobachtet werden.

Berta und Anton fangen an, Tischtennis zu spielen. Plötzlich stellt sich Ron neben Berta dazu, den Schläger in der Hand. Ron spielt die Bälle sehr hart und Anton, der nicht so gut spielen kann, versucht sie so gut es geht zu parieren und auf Berta den Ball zuzuspielen. Ron fängt den Ball vor Berta ein paar Mal ab und macht sich provozierend über Anton lustig. Berta verzieht etwas das Gesicht. Berta und Anton versuchen trotzdem sich die Bälle etwas zuzuspielen. Als Ron den Ball ins Aus spielt ruft er frustriert: „Der Ball hat kein Respekt! Mann!“ Berta geht nun. Sie klatscht bei uns allen zur Verabschiedung in die erhobene Hand. Ron kommentiert dies mit den Worten, dass er jetzt dann ja richtig loslegen könne. (TPNB-P)

Berta und Anton spielen gemeinsam Tischtennis. Plötzlich kommt mit Ron ein weiterer Junge hinzu und platziert sich auf Bertas Seite. Er beginnt sofort, das Spiel zu dominieren, indem er einerseits für Berta bestimmte Bälle abfängt und andererseits hart und provozierend gegen Anton spielt. Als Ron ein Spielfehler unterläuft, erklärt er dies mit der „Respektlosigkeit“ des Balles. Verantwortung delegiert er so an den Artefakt und verweist auf mangelnde Anerkennung. Die Konstruktion dominanter Männlichkeit durch Abwertung von Frauen zeigt sich zuletzt darin, dass er den Weggang von Berta damit kommentiert, dass die verbleibenden männlichen Spieler nun „richtig loslegen“ können. In der homozygialen sportlichen Konkurrenzgemeinschaft wird die Jugendliche als störender Fremdkörper markiert.

4.2 Vielfalts- und egalitätsorientierte Männlichkeitskonzeptionen

Interessanter als die (erwartbare) übergreifende Tradierung herkömmlicher Formen dominanter Männlichkeit allerdings sind Transformationen von *doing masculinity*, welche die im Modell divergierender Männlichkeiten theoretisch modellierten, egalitätsorientierten Praktiken empirisch fundieren. So zeigt schon Michalek (2006) für die Ebene von Peerpraktiken, dass Jungengruppen Zugehörigkeit auch ohne Bezug auf Männlichkeit konstituieren. Und pädagogische Institutionen stehen als gesellschaftliche Institutionen in besonderer Weise in der Verantwortung, Geschlechteregalität herzustellen. So definiert

beispielsweise das Schulgesetz Hamburg als „Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen und ihre Bereitschaft zu stärken, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen [...] der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten“ (§2 Abs. 1). In Schleswig-Holstein heißt es, dass „die Bildungswege so zu gestalten sind, dass jungen Menschen [...] unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit der Zugang zu allen Schularten eröffnet und ein Schulabschluss ermöglicht wird“ (§4, Abs. 7). Dieser Anspruch gilt in ähnlicher Weise auch für andere pädagogische Institutionen. Darüber hinaus rücken zunehmend Ausschlüsse non-binärer Kinder und Jugendlicher und damit die Grenzen der heteronormativen Ordnung in den Blick von Politik, Praxis und Forschung (Kleiner 2015; Klenk 2022). Als übergreifende Muster ergeben sich in dem Material der Teilprojekte mit Care, Professionalität sowie Differenzkritik drei verschiedene Ausdrucksformen einer Transformation (bzw. einer Entdramatisierung) von Geschlechterverhältnissen im Sinne von Egalität und Vielheit. Zwar sind diese vielfaltsorientierten Praktiken je nach Altersstufe und Institution unterschiedlich ausgeprägt, gleichwohl können sie in allen Teilprojekten dokumentiert werden.

Care/Fürsorglichkeit

Neben der angedeuteten Bedeutung des Körpers als Bastion dominanzorientierter Männlichkeit kommt ihm ebenfalls eine besondere Bedeutung bei der Ausgestaltung fürsorglicher Praktiken zwischen Peers zu, die auch als „*caring masculinity*“ (Scholz und Heilmann 2019) oder „*inclusive masculinity*“ (Anderson 2011) bezeichnet werden können. In der Kindertagesstätte etwa dokumentieren sich Formen der Fürsorge, hierarchiefreier Anerkennung und der Vermittlung von sozialen Kompetenzen von älteren Jungen gegenüber Jüngeren, wie die folgende Passage zeigt, in der zwei Jungen miteinander interagieren.

Sam sitzt nachdem Frühstück alleine auf der Couch und hat ein Buch in der Hand. Er erzählt sich die ganze Zeit etwas, dass sich nicht verstehen lässt, aber augenscheinlich mit dem zu tun hat, was er in dem Buch sieht. Dann geht Leo zu Sam und sagt ihm, dass er noch was auf dem Tisch vergessen hätte, was in den Müll gehöre. Sam geht zum Tisch, nimmt es und bringt es zum Mülleimer, bevor er dann zum Tisch zurückkehrt. Dann schauen sich Leo und Sam gemeinsam ein anderes Buch an und Leo erzählt Sam was in dem Buch zu sehen ist. Dann bringen sie das Buch zurück und setzen sich zurück auf die Couch. Leo zeigt auf sich und sagt, „ich bin Leo“ und du musst jetzt sagen, „Ich bin Sam“. Dann sagt Leo Sam etwas vor, das Sam wiederholt. Leo sagt: „Gut gemacht, mein cooler Freund!“ (TPKT-P)

Sam schaut sich alleine auf der Couch ein Buch an. Als Leo kommt, tritt er mit Sam in Interaktion. Zuerst klärt der Ältere den Jüngeren über die Verhaltensordnung auf, übernimmt so die Vermittlung sozialer Normen und unterstützt ihn bei der Einsozialisation in die Gruppe. Gleichzeitig zeigt Leo auch in der

Hinsicht fürsorgliche und erzieherische Aufgaben, indem er Sam vorliest, ihn zu Lernspielen animiert und ihm positives Feedback gibt („gut gemacht, mein cooler Freund“). Jenseits dieser konkreten Interaktion konnte das Kindertagesstätte-Projekt häufig Situationen beobachten, bei denen Jungen andere Kinder trösteten oder sich bei anderen Kindern entschuldigen und in dieser Hinsicht fürsorglich miteinander umgehen.

Auch in der Grundschule ließen sich ebenfalls zahlreiche zärtliche und tröstende Körperkontakte zwischen Jungen beobachten, die keinen Anlass für Hierarchisierung boten. Im Gegenteil, einige Jungen, die in anderen Interaktionen Abwertung und Dominanz herstellen, verhielten sich oftmals tröstend gegenüber Mitschüler*innen. Im Matheunterricht der ersten und zweiten Klasse einer großstädtischen Grundschule etwa beziehen sich Carlo und Paul intensiv aufeinander.

Carlo und Paul unterhalten sich die ganze Zeit. Carlo zupft an Paul, will seine Aufmerksamkeit. Nimmt seinen Arm und küsst ihn dreimal. Schreibt etwas bei ihm ins Heft. Paul hat sein Arbeitsheft vergessen, und sie fragen die Lehrerin, ob sie zusammen Carlos Aufgabe lösen dürfen, nämlich Geld aus einem Bogen zu drücken. (TPAS-P)

Carlo und Paul interagieren auf einer körperlich intensiven Ebene miteinander. Der eine küsst den anderen, dies führt nicht zu Abwehr, sondern im Gegenteil dazu, dass die beiden bei einer anschließenden Aufgabe zusammenarbeiten möchten. Die körperliche Nähe ist hier Ausdruck von Freundschaft. Zwar stammen die Mehrzahl der Beispiele für fürsorgliche Praktiken aus der Kindheit, jedoch lassen sich auch an der weiterführenden Schule zärtliche Interaktionen finden, insbesondere, wenn Jungen ihre Mitschüler*innen aufgrund schlechter Noten trösten, wie ein Protokoll aus der achten Klasse exemplarisch zeigt.

Tomke sitzt neben Jeppe, er legt den Arm um ihn. Jeppe beugt sich runter und holt etwas aus seiner Tasche. Tomke legt wieder den Arm um ihn, als er wieder oben ist. Er putzt sich die Nase. (...) Ich sehe jetzt, dass sich Jeppe mit dem Handrücken über die Augen wischt. Tomke streichelt ihn auf dem Rücken. (TPAS-P)

Die Klasse hat eine Klausur zurückbekommen, dessen Ergebnis bei Jeppe zu Traurigkeit führt. Er sucht ein Taschentuch und hat feuchte Augen. Sein Nachbar Tomke streichelt ihn daraufhin zärtlich über den Rücken. Die Beispiele zeigen, dass fürsorgendes Trösten auch unter Jungen bis in die Jugendphase selbstverständlich verbreitet ist. Etwaige Berührungstabus oder heteronormative Ordnungen werden nicht erkenntlich. Trösten durch körperlich Zuwendung erweist sich in pädagogischen Kontexten als kaum vergeschlechtlichte Praktik. Auch das Projekt zu non-formalen Bildungsinstitutionen berichtet von zärtlichen Berührungen unter Jungen, in der Tanzgruppe steht der kooperative körperliche Umgang miteinander sogar im Zentrum der pädagogischen Bemühungen. Dies stellt in der Summe eine Transformation gegenüber früheren Studien dar, die für westliche Kulturen noch von einem Zärtlichkeitstabu unter

Jungen ausgegangen waren, Theweleit etwa sprach Anfang der 1980er Jahre noch vom „Körperpanzer“ als Mechanismus männlicher Abwehr (Theweleit 1983).

Professionalität statt Geschlecht

Für pädagogische Professionelle stellen fürsorgliche Praktiken wie Versorgungstätigkeiten, Trösten, Streit schlichten oder die Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen das Alltagsgeschäft dar und gelten entsprechend als typische Professionspraktiken, die geschlechterentdramatisierend wirken können. Dadurch sind – so zeigen alle Teilprojekte auf – diese in der praktischen Ausführung tendenziell weniger geschlechtlich konnotiert. Die folgende Situation, die im Gruppenraum einer Kindertagesstätte spielt, zeigt dies beispielhaft.

Mehrere Kinder haben sich vor der (männlichen) Fachkraft versammelt, der auf einem Hocker ein paar Meter von mir entfernt sitzt. Sie versuchen, seinen Bart zu kraulen. Die Fachkraft lässt sie gewähren und macht ab und zu das Monster und die Kinder rennen kreischend weg. Kurz darauf macht er auch ein auf Zombie: „Ich bin ein Zombie und Zombies beißen.“ Ich reflektiere, dass ich bisher noch keine*n andere*n Erzieher*in gesehen habe, der/die so körperlich mit den Kindern umgeht. Irgendwann reicht es der Fachkraft und er ruft „Stopp“, er brauche eine Pause.

Bei einem der ‚Kinderaufläufe‘ stößt Ben Jesper um (ich bekomme nicht mit, ob er das absichtlich tut). Die Fachkraft bittet die die beiden Jungen zum Gespräch, erklärt Ben, dass er Jesper umgestoßen habe und dass er sich dafür entschuldigen soll. Ben ist ein bisschen widerwillig, entschuldigt sich dann aber bei Jesper. Anschließend soll Ben Jesper auch noch die Hand geben, was er auch widerwillig tut. (TPKT-P)

Der Erzieher spielt unterschiedliche Spiele mit den Kindern. Er bietet sich körperlich als Spielfläche an, indem er sich den Bart kraulen lässt oder „als Monster“ oder „als Zombie“ versucht, die Kinder zu fangen, die große Freude an dem Spiel haben. Körperliche Nähe wird hier sowohl durch Zärtlichkeit („kraulen“) initiiert durch die Kinder, als auch durch wettkampforientiertes Jagen initiativ durch den Erzieher hergestellt, welches aufgrund der spielerisch erzeugten ‚Gefährlichkeit‘ des Jägers noch gesteigert wird. Als anschließend Ben Jesper umstößt, initiiert der Pädagoge eine Entschuldigung. Die variierende Körperlichkeit und die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Jesper dokumentieren fürsorgliche Elemente des Umgangs. Die Tatsache, dass lediglich bei dieser männlichen Fachkraft ein derart ausgeprägter und vielfältiger körperlicher Kontakt sichtbar wurde, ist bemerkenswert und verweist auf fürsorgliche Männlichkeit. Gleichzeitig sind dies Bestandteile professioneller Praktiken, die sich (weniger intensiv) in ähnlicher Form einerseits auch bei anderen Fachkräften beobachten lassen und die sich andererseits an alle Kinder richten und insofern keine explizite Vergeschlechtlichung aufweisen.

Auch in der allgemeinbildenden Schule zeigen sich zahlreiche professionelle pädagogische Praktiken von Lehrpersonen. Diese gestalten sich insbesondere in Form fachlicher Unterstützung, etwa indem Inhalte wiederholt erklärt werden, damit alle Schüler*innen sie verstehen können. Ausschließlich von Lehrerinnen finden sich bis in die Oberstufe darüber hinaus Sorgepraktiken wie etwa die Erinnerung an Arzttermine oder die Beruhigung von Schülern vor Prüfungen. An berufsbildenden Schulen für medizinische, pflegende und sozialpädagogische Berufe lassen sich des Weiteren egalisierende und entdramatisierende Haltungen finden, die im Sinne einer professionellen Ausdeutung der beruflichen Anforderungen. So reagieren mehrere Auszubildende auf die Frage danach, ob es für sie eine Rolle spielt, dass sie überwiegend mit Kolleginnen zu tun haben, mit der Aussage, dass dies – laut Baran – „kein Problem“ sei, oder „keine Rolle spielt“, wie Moussa meint, wobei dies unabhängig vom Alter oder Ausbildungsgang der Interviewten erfolgt. Cem meint, die Zusammenarbeit mit Frauen sei „ganz normal“. Ein Altenpflege-Schüler, Henrik, antwortet:

„Gar kein Problem. Halt für mich ist es jetzt nicht abhängig davon, ob jemand Mann oder Frau ist. Es geht darum, wie man mit der Person auskommt [...]. Solange jemand nett ist zu mir, bin ich auch nett zu dem. Da ist es egal, ob Mann oder Frau, schwul, lesbisch, schwarz, weiß ist. Ja.“ (TPBS-I)

Henrik bezieht explizit eine egalitäts- und vielfaltsorientierte Position, mit der er geschlechtsbezogene Zuschreibungen zurückweist. Grundlage sozialer Interaktionen seien nicht soziale Differenzkategorien, sondern die Frage, ob „jemand nett ist“. Damit wird der individuellen Beziehung Vorrang gegenüber distinktiven Gruppenzugehörigkeiten eingeräumt. Im Kontext der Ausbildung wird von mehreren Interviewten das „Gut-Miteinander-Auskommen“ als zentrales Kriterium hervorgehoben. Deutlich wird, dass in der Lernsituation die Angewiesenheit auf Unterstützung und Wissensvermittlung im Vordergrund steht, die Relevanz von Geschlecht tritt in den Hintergrund und wird negiert. Bei einigen Auszubildenden lässt sich eine entgeschlechtlichte Orientierung auf helfende Tätigkeiten und damit auf Empathie und Fürsorglichkeit erkennen. So erklärt Nadik, „ich mache nur diese Ausbildung, weil ich Menschen helfen will so gerne“ und Arvi sagt von sich, „ich bin so ein Typ, der gerne Menschen hilft“. Ähnliche Motive finden sich auch in dem Typus „Altruistisches Muster“, den Scholz und Stützel (in diesem Band) rekonstruieren.

Auch in der Ausbildungsvorbereitung an berufsbildenden Schulen zeigen sich Praktiken eines *undoing gender* im Sinne einer Nicht-Thematisierung von Geschlecht. So schildert eine Berufliche Integrationsbegleiterin die professionelle Kompetenz eines Schülers.

„Ich habe gemerkt, dass er sehr aufmerksam, liebevoll mit den Kindern war. Er hat sehr darauf geachtet, dass sie alle Regeln eingehalten haben. Er hat sie dann beim Zähneputzen begleitet und war da sehr umsichtig, fand ich. Er konnte sich sehr gut integrieren in die Arbeitsabläufe. Er hat einfach alles gemacht, was man gesagt hat. Ich fand, dass sein Verhalten

mit den Kindern sehr liebevoll und aufmerksam war. Also, so ganz süß so. [...] Also, es ist so rührend, da er sehr entschlossen und entschieden ist. Ich habe zu ihm gesagt, dass ich es richtig super finde, dass er dieses Ziel hat. (TPBS-I)

Die Begleiterin schildert die professionelle Kompetenz eines Schülers mit Begriffen wie „aufmerksam“, „umsichtig“, „liebevoll“ und resümiert diese als „ganz süß“. Daneben wird seine Anpassungsfähigkeit an die institutionellen Anforderungen und die Fähigkeit zur Integration in die Arbeitsabläufe der Kindertagesstätte hervorgehoben, die sich darin zeigt, dass er in seiner Rolle als Auszubildender Anweisungen Folge leistet. Abschließend äußert die Begleiterin unterstützende Zustimmung für das berufliche Ziel des Schülers, den sie als „entschlossen und entschieden“ wahrnimmt.

Differenzkritik

Neben der Handlungserweiterung durch fürsorgliche Praktiken unter Peers und professionelle Ausdeutungen unter Professionellen, die im Rahmen binärer Geschlechtervorstellungen verbleiben und die erweitern oder egalisieren, lassen sich in pädagogischen Institutionen explizit geschlechterkritische Praktiken von Professionellen beobachten. Die folgende Situation etwa vollzieht sich im Anschluss an den Morgenkreis in der Kindertagesstätte.

Die Fachkraft sagt nun: „So und jetzt, dürfen sich erstmal die Jungen draußen im Flur die Schuhe anziehen“. Bis auf Jesper stehen die Jungen daraufhin auf und gehen nach draußen. Das Sitzenbleiben von Jesper, wird, soweit ich das beobachten kann, von niemandem kommentiert. Dann meint die Fachkraft „Und jetzt die Kinder mit braunen Haaren.“ In dieser Situation herrscht allerdings bei einigen Mädchen etwas Ratlosigkeit, weil sie nicht ganz genau wissen, ob ihre Haare braun sind. Die Fachkraft hilft ein, zwei Mädchen bei der Einschätzung ihrer Haarfarbe. Die Mädchen mit „braunen Haaren“ gehen nach draußen, dann auch der Rest der Kindergruppe. (TPKT-P)

Nach dem Morgenkreis sollen die Kinder in den Außenbereich zum Spielen gehen. Dabei wird zuerst eine geschlechterdichotome Aufteilung aufgerufen, um dem Umkleidebereich nicht zu überfüllen, denn zuerst sollen sich „die Jungen“ die Schuhe anziehen. Nach dieser Geschlechterdramatisierung allerdings erfolgt dann eine weitere Differenzierung, welche die Einteilung nach Geschlecht offensichtlich unterläuft, indem nun die Haarfarbe als neues Kriterium ausgegeben wird. Diese Praxis steht im Kontext einer Kritik an Aufteilungen nach Geschlecht, welche die flexible Verwendung von Differenzkategorien vorschlägt, um den sozialen Konstruktionscharakter praktisch erfahrbar zu machen. Dass diese geschlechterkritische Aufteilung allerdings nicht in gleicher Weise routiniert verläuft, zeigt sich an der „Ratlosigkeit“ einiger Mädchen, die nicht wissen, ob sie dem Kriterium entsprechen.

Je älter die Kinder werden, um so expliziter werden auch die geschlechterkritischen pädagogischen Praktiken, wie sich in der Sekundarstufe II zeigt.

Die Deutsch-Lehrerin in der 11. Klasse lässt die Rollen im Theaterstück gegengeschlechtlich lesen, ohne das weiter zu kommentieren. Sie sucht dann für die Frauenrolle das Gegengeschlecht, also dezidiert einen Jungen. (TPAS-P)

Die Lehrerin unterlegt die fachliche Aufgabe, ein Theaterstück vorzulesen, mit einer geschlechterkritischen Durchführung, indem sie Männerrollen von Schülerinnen und Frauenrollen von Schülern lesen lässt. Außerdem aktualisiert sie – ähnlich wie das Beispiel des ‚Schuhe anziehen‘ in der Kindertagesstätte – Geschlechterdifferenzen, indem die Dichotomie der Rollen im Theaterstück auf die (vermeintliche) Dichotomie von Geschlecht bei den Schüler*innen ‚umgedreht‘ angelegt wird, gleichzeitig werden dadurch gewohnte Zugehörigkeitsmuster durchbrochen. Auffällig ist in beiden Fällen die ‚Normalität‘ des praktischen Vollzugs: Weder die Fachkraft in der Kindertagesstätte noch die Lehrerin markieren die Handlung als erklärungsbedürftig, auch zeigen sich keine Widersprüche, sondern lediglich kurze Irritationen. Den Kindern und Jugendlichen werden die geschlechterkritische Durchkreuzung als ebenso alltägliche wie legitime Aufteilungen dargestellt und in solcher Weise reagieren sie auch.

Eine Lehrkraft an einer der berufsbildenden Schulen gibt an, die Schüler*innen in der Ausbildungsvorbereitung explizit zu einer geschlechteruntypischen Berufswahl zu animieren.

„Ja also dieses Genderdenken haben wir eigentlich nicht, sondern wir animieren Mädchen auch sehr, wenn sie in einen handwerklichen Beruf wollen, das zu tun beziehungsweise versuchen auch einfach zu sagen: Mensch, kannst du dir nicht vorstellen, ins Handwerk zu gehen. [...] Und auch Jungs, wir haben wirklich einige, die auch in die Pflege gehen und das sind manchmal auch die harten Kerle, wo man sagt: ‚Ich hätte nicht gedacht, dass der wirklich ins Altenpflegeheim gehen @möchte@‘ (lachend) Und da aber auch einen sehr guten Job macht tatsächlich. [...] wenn wir die Jugendlichen fragen ‚Wohin soll die Reise gehen?‘, fragen wir immer drei Sachen ab. Und das ist völlig egal ob Junge oder Mädchen, und das fragen wir auch bei allen. Und dann kann man so weiter, feiner schachteln und gucken, wo könnte es sein.“ (TPBS-I)

Der Ermutigung zu einer untypischen Berufswahl liegen Kenntnisse über geschlechtstypische Berufe zugrunde. Pädagogischer Anspruch der beruflichen Orientierung ist es, Jugendliche für alternative Wege zu interessieren und dabei von Geschlechterstereotypen abzusehen. Zur Legitimation wird ein geschlechteregalisiertes Argument vorgebracht, nach dem es „völlig egal ist, ob jemand Junge oder Mädchen“ ist. Im Vordergrund steht das Recht aller, ihre berufliche Biographie ihren individuellen Neigungen entsprechend auszugestalten. Im Vordergrund der Passage steht nicht das Interesse an der Erweiterung des Handlungsspektrums einzelner, sondern der Versuch, berufliche Orientierung und Geschlechterstereotype voneinander zu entkoppeln und so auch zu einer Transformation von Geschlechterverhältnissen beizutragen. Dabei sind die Stereotype („harte Kerle“) durchaus geläufig, diese sollen aber die beruflichen Optionen bzw. Empfehlungen nicht einschränken.

In der Tanzgruppe aus dem non-formalen Bildungsbereich verbinden die Teilnehmer*innen Dominanzpraktiken mit Geschlechterkritik.

Nach dem Aufwärm-Tanzen: Liegestütze. Manche Jugendlichen freuen sich darüber, andere stöhnen, alle wirken aber recht fröhlich. Nadine, die Teamerin meint: „Ihr könnt alle die Knie benutzen.“ Einige haben das akustisch nicht verstanden, fragen nach. Ein Mädchen wiederholt: „Alle können die Knie benutzen, ihr müsst nicht die schwereren Liegestütze machen, nur weil Ihr Jungs seid.“ Niklas erwidert: „Aber wenn wir doch durchtrainiert sind.“ Einige lachen, es entbrennt eine kurze, spaßige Diskussion. Ich höre: „alle gleichberechtigt“. Sie fangen an, Liegestütze zu machen. Nadine und viele andere machen die Liegestütze auf den Knien, manche andere auf den Füßen. (TPNB-P)

In diesem Beispiel bietet die Teamerin für die Übung Liegestütz-Variationen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad an. Ein Mädchen nutzt dies gruppenöffentlich als Anlass für eine scherzhafte Vergeschlechtlichung, indem sie Konkurrenz unter Jungen adressiert und damit die Herstellung von dominanter Männlichkeit ironisiert. In der anschließenden spaßhaften Auseinandersetzung deutet sich dann als wahrnehmbare Orientierung einen egalitären und geschlechterkritische Standpunkt an, der annimmt, dass „alle gleichberechtigt“ sind.

5 Institutionen- und generationendifferenzierende Praktiken in den Befunden der Teilprojekte

Neben den übergreifenden Praktiken zeigen sich auch je spezifische institutionelle (5.1) sowie generationale (5.2) Differenzen, die zu einer Ausdifferenzierung der Gesamtbefunde beitragen.

5.1 Institutionelle Differenzen bei der Aushandlung von Zugehörigkeit

Eine erste Differenz verläuft zwischen formalen und non-formalen Bildungsinstitutionen. Während die formalen pädagogischen Institutionen anhand des institutionellen Kriteriums (unterschiedlicher Ausdrucksgestalten von) Leistung tradierte Formen von Männlichkeit hervorbringen, werden in männlichkeitsbezogenen Praktiken in non-formalen Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätte oder Jugendbildung vor allem Zugehörigkeiten ausgehandelt.

Differenzkonstruktionen durch Leistung in formalen Bildungsinstitutionen

In der formalen Bildungsinstitution Schule zeigt sich die Parallelität von Differenz und Dominanz insbesondere im Sportunterricht (vgl. auch Kap. 4.1).

Hier herrscht eine starke Körperbezogenheit vor, die auf schulische Leistungsanforderungen rekurriert.

Es ist Sportunterricht in der 8. Klasse, die Gruppe soll sich warmlaufen. „Carl kann schon nicht mehr“ ruft der Lehrer durch die Halle. Carl ist leicht korpulent. Dann fordert er auf: „Linke Damen vorwärts, bitte“. Nun ruft er „Carl hat schon alles Sauerstoff weg?!“ Carl grinst, er ist ganz rot im Gesicht.

Der Lehrer ruft Aufforderungen und Kommentare durch den Raum. Jetzt sollen sie fünf Liegestütz machen. Er lobt jetzt Carl „ja, Hintern hoch lassen, die Liegestütze sind gut! Genau so! Du bist ganz weit unten!“ Alle anderen sind schon fertig und schauen jetzt auf Carl. Er geht in die nächste Liegestütze. „Genau darum geht es!“ ruft der Lehrer zwei Mal. Carl bricht zusammen. Er murmelt etwas von Armen und grinst. Er ist rot im Gesicht. Lachen in der Klasse. (TPAS-P)

Im Sportunterricht wird der Schüler Carl vom Lehrer mehrfach vor der Klasse wegen seiner Unsportlichkeit ironisierend vorgeführt. Seine fehlende Kondition wird durch den Lehrer öffentlich markiert, eine Gruppe von Mädchen wird durch die Ansprache als „Damen“ vergeschlechtlicht und ihr fehlendes sportliches Engagement damit ebenfalls kritisiert. Die anschließenden Liegestützen absolviert Carl wiederum unter Kommentierungen vom Lehrer in der Klassenöffentlichkeit. Wenngleich dieser ihn lobt, so scheint dieses ironische Lob entwertend zu sein, denn Carl ist „nun ganz weit unten“. Die Aufgabe überfordert Carl offensichtlich, da er mit rotem Gesicht „zusammenbricht“. Grundlage dieser Interaktion ist eine vergeschlechtlichte Vorführung von Carls fehlender sportlicher Kompetenz zur allgemeinen Belustigung und damit die öffentliche Erniedrigung von Jungen, die nicht dem Sportlichkeitsideal entsprechen. Die Exklusion des Einen sichert die Teilhabe an Männlichkeitsnormen der Anderen. Auch im Sportunterricht in anderen Klassen zeigen sich ähnliche Muster der Herstellung von Männlichkeit, sodass in den pädagogisch gerahmten Praktiken des Sportunterrichtes hegemoniale Männlichkeitsnormen abgesichert werden.

Erziehung zum Durchhalten und zu Disziplin scheint auch in der Ausbildungsvorbereitung Bestandteil pädagogischer Praxis zu sein. So äußert sich eine Lehrkraft im Interview über einen Kollegen, der einem als ‚schwierig‘ geltenden Jugendlichen zur Ausbildung verholfen habe:

„Den haben wir in Ausbildung bekommen. Das ist aber auch meinem Kollegen zu verdanken, der sich sehr dahintergeklemmt hat. Und auch nachdem die AV hier verlassen wurde und er in Ausbildung war, hat dieser Junge immer noch Kontakt gehalten. Also, das war wirklich ein Mentor, nicht nur als Lehrer, sondern auch so ein bisschen Vaterersatz. Und er hat ihn immer getreten und gesagt (mit verstellter, tieferer Stimme): ‚Und wenn du da nicht hingehst, dann komme ich persönlich vorbei und dann kriegst du auf die Ohren‘, so. Und das das brauchte der“. (TPBS-1)

Die Lehrkraft gibt an, dass der fragliche Kollege für einen Auszubildenden eine Mentorenfunktion innehatte, bzw. einen vergeschlechtlichten „Vaterersatz“ darstellte. Diese Vaterschaft umfasst auch die Androhung körperlicher

Gewalt zur Durchsetzung von Ausbildungszielen, die der Motivation des Jugendlichen diene. Gleichzeitig wird kein Widerspruch der Interviewpartnerin sichtbar, der Rekurs auf die Androhung körperliche Gewalt zur Erreichung von Zielen erweist sich als pädagogisch legitim und notwendig. Um einen ‚schwierigen‘ Jungen zu erziehen, scheinen körperliche Strafen ein nach wie vor zweifelsfrei einsetzbares Mittel. Die Erziehung zur Härte dient aber nicht der körperlichen Zurichtung an sich, sondern der Durchsetzung von Leistungserwartungen seitens der formalen Bildungsinstitutionen.

Auch in Bezug auf andere Differenzkategorien findet sich eine Prozessierung institutioneller Passung. Insbesondere in der Schule finden sich Praktiken, die zuallererst auf Schnittmengen von Geschlecht mit ökonomischem Hintergrund und Rassifizierungen verweisen.

Es hat geklingelt, die Kinder kommen rein, die Lehrerin spricht noch im Flüsterton zu mir. „Und das ist nun tatsächlich so, dass die Kinder, dass die Jungs, viel mehr bemuttert werden. Das hätten sie jetzt gerade gesehen, weil sie so viele rumänische Kinder hätten, „das soll jetzt nicht rassistisch klingen, aber wir erfahren das ja einfach so, wenn wir Elterngespräche haben, oder über Kollegen, dass den Jungs zu Hause echt der Hintern abgewischt wird und ich muss sie immer wieder daran erinnern“, dass sie selber machen. (...) „Es ist schwieriger, diese Jungs selbstständig zu kriegen.“ (TPAS-P)

Die Kritik der Lehrerin knüpft zuerst an fehlender Eigenständigkeit der Kinder an. Nicht fachliche Inhalte, sondern fehlende Selbstsorge (hier in Bezug auf Getränke) bietet den Anlass für die rassifizierende Schilderung der, durch ihre Mütter verwöhnten rumänischen Jungen. Das Beispiel verweist auf eine Verschränkung von *gender*, *class* und *race* zur Erklärung der Tatsache, dass die kritisierten Schüler die Leistungserwartungen in Bezug auf Selbstständigkeit nicht erfüllen.

Alle drei Beispiele aus Institutionen der formalen Bildung dokumentieren die Bedeutung institutioneller Vorstellungen von Leistung. Damit ist in den meisten Fällen nicht unmittelbar die Fachleistung gemeint, sondern ein spezifischer Dreiklang aus Fachleistung, leistungsbezogenem Verhalten und Leistungsbereitschaft (vgl. Budde et al. 2022). Im ersten Beispiel ist die unmittelbare fachliche sportliche Leistung das institutionelle Ziel, im zweiten Beispiel der regelmäßige Besuch der Ausbildungsstätte und im letzten Fall Selbsttätigkeit als Grundbedingung schulischer Leistungsbereitschaft. In allen Fällen sollen institutionelle Anforderungen erfüllt werden. Die Mittel, um diese institutionelle Passung zu erzeugen, rekurrieren auf körperliche Härte, Beschämung sowie rassifizierenden Vorurteilen und damit auf tradierte Mechanismen der Herstellung von Differenz, Dominanz und Hierarchie, wie sie (nicht nur, aber auch) in Connells Theoretisierung hegemonialer Männlichkeit benannt wurden (vgl. Connell 1999, zu Beschämung siehe auch Rieske 2020).

Vielfältige Differenzen und exklusive Zugehörigkeit in non-formalen Bildungsinstitutionen

Während sich für die Schule zeigt, dass *doing masculinity* zentral mit Leistungsvorstellungen verwoben ist, zeigt sich für die non-formalen pädagogischen Institutionen ein vielfältigeres Bild. In der Kindertagesstätte etwa dokumentiert sich Alter als zentrale Differenzkategorie, die Zugehörigkeit gewährt oder auch verwehrt. Einerseits bezieht sich dies auf die generationale Differenz zwischen Erzieher*innen und Kindern, andererseits auch auf die Relationen der Kinder untereinander. Cremers und Krabel (in diesem Band) kommen zu dem Schluss, dass „die Differenzierung nach ‚Geschlecht‘ aus unserer Perspektive überbetont bzw. [...] insbesondere das Alter vernachlässigt“ wird. Neben dem Alter bestehen in der Kindertagesstätte noch viele weitere Differenzlinien, über die Zugehörigkeiten und institutionelle Normen prozessiert werden.

Auch das Projekt non-formale Bildung identifiziert mit der Zugehörigkeit zur Gruppe eine weitere feldspezifisch relevante Differenzkategorie.

Wir sind sehr eigen. Wir sind nicht wie die anderen. Wir haben unseren eigenen Stil, wir haben unseren eigenen Charakter, und wir sind einfach offen. Wir sind so, wie wir sind. Wir verstellen uns nicht. Wir sind die Gleichen. Egal, ob wir jetzt einen Auftritt haben oder ob wir irgendwo sind, wir sind trotzdem so, wie wir auch normal sind. Also, wir verstellen uns jetzt nicht für irgendwelche Auftritte oder so was.

Ein Mitglied der Tanzgruppe betont „den eigenen Stil“, da sie nicht so „sind wie die anderen“. Die Zugehörigkeit wird hier nicht über tradierte soziale Differenzkategorien begründet, sondern über die Gruppenkultur. Die Zugehörigkeit zur Peergroup wird nicht primär über Geschlecht, die Exklusivität des Binnengefüges der Gruppe – „wir verstellen uns nicht“ – organisiert diese vielmehr. Zwar beinhaltet dies durchaus Mechanismen des Ein- und Ausschlusses und der Binnenhierarchie zwischen Trainerin und Peers (wie sie sich auch bei der Herstellung von Geschlechtszugehörigkeit finden lassen), wie sich in einer genaueren Analyse der Praktiken der Tanzgruppe zeigt. Die Mechanismen des Ein- und Ausschlusses werden allerdings – nicht zuletzt aufgrund der koedukativen Zusammensetzung – nicht über vergeschlechtlichte Abgrenzungen organisiert, sondern rekurrieren auf eigene Kategorien der Zugehörigkeit.

Die Hinweise auf Kindertagesstätte (vgl. auch Kap. 5.2.3) wie Tanzgruppe verdeutlichen exemplarisch, dass in den non-formalen Bildungsinstitutionen Zugehörigkeiten verhandelt werden. Dies kann zwar mit Männlichkeit und Geschlecht verknüpft sein, gleichzeitig spielen auch weitere Kategorien eine konstitutive Rolle. Dies reflektiert in gewisser Hinsicht die größere institutionelle und curriculare Offenheit der non-formalen Bildung, die unter anderem darauf abzielt, Kindern und Jugendlichen (pädagogisch gerahmt) unterschiedliche Erfahrungen eigener Fähigkeiten und Kompetenzen zu ermöglichen. Gleichwohl spielen auch für diese non-formalen pädagogischen Institutionen (ähnlich wie

in der formalen schulischen Bildung) die Herstellung von Zugehörigkeiten innerhalb sozialer Kontexte eine wichtige Rolle. Denn alle untersuchten formalen wie non-formalen pädagogische Institutionen verfolgen das Ziel, Praktiken der Zugehörigkeiten innerhalb von sozialen Kontexten und unter Bezug auf die je spezifischen institutionellen Erwartungen pädagogisch zu rahmen.

5.2 Männlichkeit als generationale Entwicklung

In Bezug auf Transformationen im Laufe von Kindheit und Jugend zeigen sich empirisch drei Entwicklungslinien, die in der Summe auf die Etablierung von Männlichkeitsnormen und adulter Rationalität verweisen.

Von der homosozialen Gemeinschaft zu heterosozialen Kontexten

Wie das Kapitel 4.1 zeigt bestehen unabhängig von der jeweiligen pädagogischen Institution Praktiken, in denen dominante Männlichkeit in den ‚ernsten Spielen des Wettbewerbs‘ eingeübt wird. Die Abgrenzung von Weiblichkeit ist dabei insbesondere für die Phase der Kindheit und in der Schule von großer Bedeutung, wie die Befunde aus den Teilprojekten zeigen. Zwar finden sich auf der Ebene der Praxis auch in der Kindheit Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen, jedoch dominieren Bezüge auf Geschlechterdifferenzen. Im zeitlichen Verlauf allerdings verliert diese Abgrenzungslinie an Relevanz und die homosoziale Peergroup wird ergänzt oder ersetzt durch heterosoziale Freundschaftsgruppen. In der Tanzgruppe findet sich ein inklusiver Bezug auf die Zugehörigkeit zu einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe, wie ein Mitglied ausführt:

„Also, mittlerweile sind sie nicht nur Freunde, sondern auch schon fast Familie geworden, weil wir sehen uns auch eigentlich schon fast immer in der gesamten Gruppe teilweise sehr oft, auch außerhalb [der Sporteinrichtung], außerhalb von Auftritten, wie zum Beispiel zu Weihnachtsfeiern oder wenn Nadine mal sagt: Kommt vorbei und lasst einfach was essen. Und deswegen sehe auch ich die Breakers quasi schon als Familie an. Oder als sehr, sehr feste Freunde, wie man es nehmen möchte.“ (TPNB-I)

Tim, ein Mitglied der Tanzgruppe entwirft sich in diesem Interview als Teil einer aufeinander bezogenen „Familie“, die durch gemeinsame Aktivitäten einen positiv konturierten emotionalen Innenraum konstituiert, der auf der Ebene der Peers weder geschlechtsbezogene Differenzierungen noch Binnenhierarchien aufweist.

Auch die Befunde der anderen Teilprojekte zeigen in der Summe, dass im Zeitverlauf von Kindheit und Jugend die explizite Abgrenzung von Weiblichkeit abnimmt. Dies deutet allerdings – im Gegensatz zum Beispiel der Tanzgruppe – nicht in allen Fällen auf eine Enthierarchisierung von Geschlechterrelationen hin, sondern kann auch auf die Inkorporierung einer

Geschlechterordnung hindeuten, die auf offensichtliche Durchsetzung nicht mehr angewiesen ist. Denn einerseits können homosoziale Bezugnahme auf einer impliziteren Ebene weiter bestehen und zum zweiten können selbstverständlich auch heterosoziale Interaktionen binäre Geschlechterstereotype verstärken. Allerdings stellen dies eher theoretische Überlegungen dar, da diese Positionen im Material der Teilprojekte kaum vorzufinden waren. Nichtsdestotrotz nimmt die Bedeutung der offensichtlichen Abgrenzung für die Konstitution von Männlichkeit und der Anerkennungskämpfe unter Jungen ab und dies bietet Möglichkeiten für eine egalitäre Praxis.

Vom Trösten zur Geschlechterkritik

Wie in Kap 4.2.2 und 4.2.3 dargestellt finden sich vielfaltsorientierte Transformationen etwa in Richtung Fürsorge oder Differenzkritik in allen untersuchten pädagogischen Institutionen. Auf der Ebene der Peers verschiebt sich der Schwerpunkt allerdings im Zeitverlauf, diese Veränderung lässt sich auf die Formel ‚vom emotionalen Trösten zur Geschlechterkritik‘ bringen. So können sich – wie analysiert – in der Kindertagesstätte und der Grundschule zahlreiche Praktiken beobachten lassen, in denen sich Kinder (mit oder ohne Aufforderung durch andere) gegenseitig trösten, etwa wenn sich diese weh getan haben oder schlechte Noten erhalten haben, wie das folgende Beispiel aus der Kindertagesstätte zeigt.

„Johanna fällt die Couch runter und landet auf den Armen und dem Bauch. Neben den beiden Fachkräften kommen auch gleich vier Kinder (Mädchen wie Jungen) zu ihr gelaufen, um zu schauen, wie es Johanna geht und auch um sie zu trösten“. (TPKT-P)

Zwar finden sich diese Praktiken auch noch in der Jugendphase, allerdings in geringerer Intensität. Was dort hingegen zunimmt, ist eine geschlechteregalitäre, bzw. -kritische Einstellung bei Jugendlichen unabhängig von den beforschten Bildungsinstitutionen. Darauf verweisen zum Beispiel die differenzkritischen und professionsbezogenen Einstellungen in den erforschten beruflichen Schulen. Ein Beispiel für eine explizit geschlechterkritische Positionierung von Jungen unter Peers findet sich im Politikunterricht in der weiterführenden Schule, bei dem – durch den didaktisch eingeführten Gegenstand *Gender Pay Gap* – feministische und männliche Dominanz kritisierende Positionen von Jungen artikuliert werden.

Anton sagt „in der Berufswelt ist es, wenn eine Person für ein Jahr ausfällt, oder länger, z.B. wegen einer Schwangerschaft, dann ist das nicht gut für ein Unternehmen“. Protest regt sich im Kurs. „Oh man ey!“, stöhnt Bela, während Anton redet. Bela widerspricht laut „Eine Frau fällt nicht automatisch ein Jahr aus! Das ist das, was von der Gesellschaft erwartet wird, aber das ist falsch!“ Ein lauter Disput zwischen Anton, Markus, Bela folgt. Anton sagt „Das ist halt unvorteilhaft fürs Unternehmen. Dann fehlt eine Arbeitskraft.“ Eymen dreht sich um zu Markus „So zu denken ist aber voll Asi eigentlich“ sagt er zu ihm. Der Disput geht laut

weiter, Markus ruft „Wir wissen ja, Kapitalismus und Gerechtigkeit ist so ne Sache!“ Es folgt Gelächter, dann geht die laute Diskussion weiter. (TPAS-P)

Anton verweist in der Diskussion darauf, dass Unternehmen Nachteile erfahren, wenn Mitarbeiterinnen aufgrund von Schwangerschaft und Geburt für längere Zeit nicht erwerbstätig sind. Diese Position allerdings erfährt scharfe Kritik, indem einerseits die Normativität der Annahme von Bela empirisch angezweifelt wird und Eymen den normativen Gehalt als „voll Asi“ kritisiert. Markus ratifiziert dann die Kritik, indem er darauf hinweist, dass „Kapitalismus und Gerechtigkeit“ (hier im Sinne feministisch konnotierter Entscheidungsfreiheit) nicht gut vereinbar sei. Vorherrschende inhaltliche Norm der Schüler ist die Positionen der beruflichen Gleichberechtigung.

Schon groß sein – noch klein sein: Normative generationale Erwartungen

Die Analyse von Veränderungen des *doing masculinity* im Zeitverlauf bringt das Phänomen des „schon groß sein“, bzw. „noch klein sein“ hervor. Verweise auf Generationalität werden in pädagogischen Praktiken genutzt, um über diese Differenzkategorie an eine altersangemessene und ‚groß-sein entsprechendes‘ (spricht rational-vernünftige) Verhalten zu appellieren. Exemplarisch zeigt sich dies in dem Teilprojekt zu Bildung in der frühen Kindheit, welches die besondere Bedeutung von Generationalität für die Herstellung von Dominanz herausstreicht. Dadurch werden Disziplinierungen legitimiert und durchgesetzt und die Erwartung an die Einhaltung eines spezifischen Normhorizontes markiert. Dies zeigt etwa die folgende Situation im Gruppenraum im Rahmen eines Morgenkreises, bei der die Kategorie „Vorschüler*in“ als Adressierung durch die Fachkräfte aufgerufen wird.

„Maik steht ab und zu auf und setzt sich woanders hin. Die (weibliche) Fachkraft daraufhin: „Maik, du bist jetzt ein Vorschulkind, du wirst es schaffen, sitzen zu bleiben.“ Etwas später beim Namen-Spiel sagt Elisa ihren Namen nicht. Kerstin daraufhin (in eher freundlichem Ton): „Elisa, du schaffst das, ich weiß das. Du bist nächstes Jahr ein Vorschulkind, da kannst du schon mal reden.“ (TPKT-P)

Die Kategorie Vorschulkind markiert einen spezifischen Erwartungshorizont in Bezug auf Verhalten (‚sitzenbleiben‘) und Selbstvertrauen (‚Namen sagen‘), der sich in der Kindertagesstätte geschlechterunabhängig auf die institutionelle Kategorie einer altersgemäßen Entwicklung bezieht. Mit einem bestimmten Alter wird ein spezifischer Status (‚Vorschulkind‘) und daraus begründet eine Verhaltenserwartung verbunden, die Differenzen zwischen verschiedenen Kindern konstruiert. Dabei geht es in der Regel um die pädagogisch geleitete Auseinandersetzung mit dem normangemessenen Handeln in Gruppen. Auch unter den Kindern wird Generationalität in ähnlicher Weise praktisch thematisch. Die folgende protokollierte Situation, in der ein älterer Junge die Regel missachtet, dass Kindergartenkinder (im Gegensatz zu Krippenkindern) bestimmte Roller nicht mehr fahren dürfen, spielt im Garten der Einrichtung.

Heute sind die Kinder schon sehr früh draußen, weil sie schon um 11:30 zu Mittag essen. Nizar, der auch noch nicht so lange aus der Krippe raus ist, fährt mit einem blauen Motorroller auf dem blauen Weg. Das scheint aber den Krippenkindern vorbehalten zu sein, woran er von einigen älteren Kindern, die um ihm herumstehen, erinnert wird. Nizar ignoriert dies und fährt weiter auf dem Motorroller, indem er mit seinen Beinen und Füßen das Gefährt anschiebt. Etwa drei Minuten später ist die Traube der Kinder deutlich größer geworden, die Nizar auffordert den Roller zu verlassen, weil er für die „Kleinen“ gedacht ist. (TPKT-P)

Das Beispiel zeigt, wie die Kinder auch untereinander die Relevanz der Kategorie Alter bedeutsam machen, Nizar führt mit einem Roller, der ihm qua Gruppenzugehörigkeit zu „den Großen“ nicht mehr zusteht. Diese Regelverletzung markieren andere Kinder und weisen Nizar darauf hin. Die institutionelle Regel der Ressourcenvergabe qua Alter wird praktisch innerhalb der Peer-Group prozessiert. Je älter allerdings die Kinder in den unterschiedlichen Institutionen werden, desto exklusiver wird der Vorwurf, sich nicht altersangemessen genug bzw. sich ‚wie ein Kleinkind‘ zu verhalten an Jungen adressiert. Auch in der Schule zeigen sich an Alter gebundene Verhaltenserwartungen im Sinne des ‚noch klein sein‘ – hier ausschließlich für Jungen. So kritisiert eine Lehrerin der 8. Klasse im Gespräch, „Tomke sei ja Kindergarten, er turne immer rum“. Auch im Unterricht adressiert sie Tomkes Verhalten als „Kindergarten“ und damit in der generationalen Ordnung als nicht angemessen. Damit wird im Laufe der zeitlichen Entwicklung ein allgemeines Entwicklungsmotiv – nämlich rational und ‚vernünftig‘ zu sein (sprich, die institutionellen Verhaltenserwartungen zu erfüllen) als eines eingeführt, welches exklusiv an Jungen adressiert wird. Deren (mangelnde) Reife ist oftmals Gegenstand normbezogener pädagogischer Thematisierungen, wohingegen etwa das Teilprojekt zu Bildung in Schule darauf hinweist, dass Mädchen eher als ‚zu reif‘ sexualisiert und kritisiert werden. Männlicher Jugendlicher zu werden bedeutet damit, sich vom Status des Kindlichen, Verspielten, Irrationalen und Emotionsorientierten zu lösen und ‚groß‘ zu werden. Dies impliziert Vorstellungen rationaler Männlichkeit und kann einer Verdrängung emotionaler Anteile Vorschub leisten.

6 Diskussion und Fazit

6.1 Transformation oder Tradierung?

Die vorliegenden Teilstudien bestätigen die bekannten Befunde zur Herstellung von Männlichkeit durch dominanzorientierte Aktivitäten und der Einübung in Männlichkeit durch die „ernsten Spiele des Wettbewerbs“ (Meuser 2006: 163) als weiterhin gültig. Körperliche Leistungsfähigkeit und Wettkampf erweisen sich in unterschiedlichen Teilprojekten als wichtige Bastion

der Herstellung von männlicher Dominanz. Nicht selten wird dies pädagogisch begleitet oder sogar initiiert. Männlichkeit wird so im habitualisierten körperlichen Bereich als erzieherische Praxis generiert. Die Protokolle berichten von Ausgrenzungen und Dominanzpraktiken sowohl gegenüber Weiblichkeit („richtig loslegen“), als auch gegenüber anderen Jungen („Mädchenrosa“). Diese müssen sich nicht immer auf ein konkretes Gegenüber beziehen, sondern können auch allgemeine Darstellungen (körperlicher) Überlegenheit sein, die geschlechtlich konnotiert sind.

Zwar verweisen die Analysen darauf, dass die Aktivitäten je nach Altersstufen der Jungen und pädagogischer Institution eine Ressource zu Herstellung und Absicherung männlicher Dominanz sein können, allerdings liegen ebenfalls zahlreiche Befunde in den Projekten vor, die alternative Gestaltungsformen von Männlichkeit dokumentieren. So ergeben sich in Interaktionen unter Jungen auch geschlechterkritische und inklusive Praktiken, sodass die These der Einübung in Männlichkeit durch die ‚ernsten Spiele des Wettbewerbs‘ relativiert werden muss. Denn in der Summe finden sich wiederholt Praktiken, in denen Elemente wie Dominanz, die Abgrenzung von Weiblichkeit oder ein funktionaler, wettkampforientierter Umgang mit Körper nicht aufgegriffen werden, und die sich daher als „inklusive Männlichkeit“ verstehen lassen (Anderson 2011; Anderson und McCormack 2018). Transformationen von Männlichkeitskonzeptionen in Richtung Fürsorge und Geschlechterkritik ohne Bezug auf Differenz und Hierarchie zeigen sich in allen untersuchten Altersstufen und Institutionen und müssen entsprechend als legitimer Bestandteil von gegenwärtigem Junge-Sein betrachtet werden. Tradierte Dominanzorientierungen scheinen praktisch an Relevanz für die Strukturierung von Aktivitäten unter Peers als auch mit Professionellen in pädagogischen Institutionen zu verlieren. Auch auf der körperlichen Ebene zeigt sich nicht nur die Tradierung dominanter Männlichkeit, sondern ebenso eine Ausweitung fürsorglicher Praktiken. Dies stellt eine Transformation gegenüber früheren Studien dar, die noch von einem Zärtlichkeitstabu unter Jungen ausgegangen waren.

Dieser Befund stützt sich auch auf die Tatsache, dass die hier exemplarisch analysierten Beispiele keine Widersprüche oder Entwertungen inklusiver Praktiken dokumentieren. Die egalitäts- und vielfaltsorientierten Praktiken sind ebenso selbstläufig und routiniert wie die norm- und dominanzbezogenen. Kleine Unterschiede zeigen sich allerdings: Bei älteren Beteiligten und in formalen Bildungsinstitutionen erscheinen die Orientierungen ‚professioneller‘ und ‚kognitiver‘. In diesem Sinne transformieren sich die Aktivitäten. Nicht mehr nur „Entdramatisierung von Geschlecht“ (Faulstich-Wieland et al. 2004; Budde et al. 2008) in je spezifischen Kontexten, wie noch Anfang der 2000er Jahre angenommen wurde, sondern eine darüber hinausreichende, Ausweitung legitimer Handlungsmöglichkeiten von Jungen (und damit ein tendenzieller Bedeutungsverlust radiierter Männlichkeit in Kindheit und Jugend) erweisen sich als ebenso stabiles wie legitimes Interaktionsmuster.

Diese vielfaltsorientierte Position rekurriert dabei weniger auf ‚alternative‘ Formen einer ‚positiv besetzten‘ Männlichkeit (etwa im Sinne einer Debatte um „neue Männer“, vgl. Pech 2002; Zulehner und Volz 1998), sondern reklamiert geschlechterdifferenzunabhängige allgemeingültige Perspektiven, die Spielraum für individuelle Differenzsetzungen lassen (wie ‚nett sein‘ oder ‚gerne helfen‘).

Egalitäre Praktiken, die den Handlungsspielraum von Jungen und männlichen Jugendlichen jenseits dominanzorientierter Männlichkeitskonzeptionen erweitern, und die unter Peers aller Altersstufen und in allen pädagogischen Institutionen relativ weit verbreitet sind, können sich auf der Peer-Ebene nicht nur als legitim erweisen, sondern bisweilen – wie das Beispiel der Politikstunde oder die Tanzgruppe zeigt – selber die vorherrschende Deutungsmuster werden können. Hingegen finden explizit geschlechterkritische Positionierungen, in denen Ungleichheitsverhältnisse und vergeschlechtlichte Normen thematisiert und kritisiert werden, unter Peers sehr viel seltener statt. Auch existieren an manchen Stellen pädagogische Praktiken der Professionellen, welche die Binarität und Hierarchie explizit geschlechterkritisch anfragen.

Damit kann für die untersuchten Institutionen in der Summe eine *Gleichzeitigkeit tradierter und transformierter männlichkeitsbezogener Praktiken* angenommen werden. In allen untersuchten Institutionen scheinen dominanz- und vielfaltsorientierte Positionen auf der Mikroebene sozialer Praxis relativ konfliktfrei nebeneinander bestehen zu können. Entsprechend stellen sich diese Konstellation als Spannungsfeld dar, in dem allerdings weniger Kämpfe um Deutungshoheit ausgefochten werden, sondern unterschiedliche Männlichkeitskonzeptionen parallel zueinander existieren können, ohne in dauerhafte Konflikte zu geraten. Dies entspricht einerseits einer allgemeinen Entwicklung moderner Gesellschaften, die durch Individualisierung, Enttraditionalisierung und Pluralisierung gekennzeichnet sind. Andererseits besteht dadurch das Risiko, Ungleichheitsverhältnisse unkenntlich zu machen, da Machtverhältnisse und Widerstand dethematisiert oder bagatellisiert werden. Die Institutionalisierung von Kindheit scheint somit Möglichkeiten der praktischen Ausweitung der Handlungsspielräume von Kindern und Jugendlichen zugunsten vielfaltsorientierter Positionen zu bieten, ohne dass dadurch bereits Herrschaftsverhältnisse transformiert werden.

Zu berücksichtigen ist, dass die Daten zu einem nicht geringen Teil aus Einrichtungen stammen, die – aus unterschiedlichen Gründen – eher ‚am Rande‘ tradierter Männlichkeitskonzeptionen‘ angesiedelt sind, sei es aufgrund eines je spezifischen diskriminierungssensiblen Konzeptes, aufgrund besonderer Erfahrungen mit benachteiligten oder non-binären Kindern oder aufgrund der Ausrichtung auf ein weiblich kodiertes Berufsfeld. Somit stellen die Theoretisierungen auch deswegen kein Abbild ‚der‘ Praxis dar oder könnten Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben. Vielmehr zeigen sich exemplarische Strukturen in Bildungsinstitutionen, die Transformationen

tradiertem Geschlechter- und Männlichkeitskonzeptionen tendenziell positiv-gestalterisch gegenüberstehen. Der darauf beruhende Befund einer Parallelität und vielschichtigen Transformation in Richtung Fürsorge und Geschlechterkritik ist nicht zuletzt diesem Umstand geschuldet und akzentuiert damit eine andere Perspektive als jene, die sich insbesondere für die Reproduktion von Differenz und Hierarchie interessiert.⁷

6.2 Differenzierungen

Jenseits der allgemeinen Befunde zeigen sich auch Differenzierungen. Kindheit in elementar- und primärpädagogischen Institutionen stellt eine besonders intensive Phase des *doing masculinity* dar. Mit zunehmendem Alter nimmt die Häufigkeit offensichtlicher Praktiken bei Jugendlichen ab. Auch die pädagogischen Adressierungen verschieben sich: Stehen in der Kindheit noch emotionalisierende und fürsorgliche Praktiken im Vordergrund, so werden die Interaktionen zwischen Jungen und Pädagog*innen zunehmend distanzierter, rationaler und ironischer, wie die Befunde der einzelnen Teilprojekte zeigen. Dies fügt sich in eine altersbezogene Entwicklungslinie ein, nach der sich das pädagogische Arbeitsbündnis verschiebt. Zu Beginn des Bildungsweges von Kindern in pädagogischen Institutionen steht die Regulation individueller Emotionen im Verhältnis zum Leben in Gruppen im Vordergrund (und damit der Erwerb von ‚Haltungen‘ zu überindividuellen, institutionellen Normen). Normierte institutionelle Erwartungen an ein (nicht näher spezifiziertes) ‚altersgerechtes Verhalten‘ flankieren diesen Wechsel dauerhaft, indem Rationalität und Vernunft als altersbezogene Fähigkeit in jenen Fällen markiert wird, in denen (insbesondere) Jungen diesen Erwartungen nicht entsprechen. Pädagog*innen agieren hier in gewisser Hinsicht als Stellvertreter*innen dieser Normen, indem sie diese auch durch die eigene Person kenntlich machen, wie etwa der Erzieher, der angibt, dass er „eine Pause braucht“ und so die Legitimität von Erholungsphasen darstellt. In der Jugend gestaltet sich das pädagogische Arbeitsbündnis dann rationaler und sachbezogener. Weniger Emotionen als vielmehr Inhalte bilden den Gegenstand pädagogischer Praktiken, beispielsweise in der Schule oder der Tanzgruppe. Trotzdem werden für eine pädagogische Beziehung weiterhin wichtige emotionale Bezüge hergestellt, insbesondere über Ironie. Damit verschiebt sich auch die generationale Ordnung hin zu rationaleren und fordernderen Interaktionen.

Darüber hinaus gestalten sich diese Beziehungen innerhalb eines professionellen pädagogischen Settings. Im Rahmen der Institutionalisierung und Pädagogisierung von Kindheit und Jugend sind mithin auch Praktiken des

⁷ Zu berücksichtigen ist weiter, dass die Daten zur Fundierung einer analytischen Heuristik herangezogen wurden und die Auswertung aus diesem Grunde hier nicht in aller Detailtiefe durchgeführt werden konnten (für genauere Analysen vgl. die Beiträge in diesem Band).

doing masculinity zunehmend in institutionelle Konstellationen eingebunden, die einerseits egalisierend und vielfalt-ermöglichend wirken. Denn die Institutionalisierung von Kindheit scheint Möglichkeiten der praktischen Ausweitung der Handlungsspielräume von Kindern und Jugendlichen zugunsten vielfaltsorientierter Positionen zu bieten. Andererseits aber vollziehen sich Praktiken des *doing masculinity* in pädagogischen Institutionen immer innerhalb eines spezifischen normativen Horizontes – nämlich einem pädagogisch-institutionellen – und sind entsprechend schon immer gerahmt. Diese Rahmung bezieht sich zum ersten auf je spezifische Verhaltens-, Leistungs- und Zugehörigkeitsnormen. Zum zweiten wirken die Normen selbstverständlich praktisch normierend und sind damit mit Machtverhältnissen verwoben. Pädagogische Institutionen wirken auf diese Weise präfigurierend auf die in ihnen realisierbaren Männlichkeitskonzeptionen ein.

Die Herstellung von Dominanz vollzieht sich insbesondere in formalen Bildungsinstitutionen. So erweist sich in der Schule vor allem der koedukative Sportunterricht als eine explizite Basis für die Etablierung von Geschlechterhierarchien und -normen. Die Tatsache, dass dies vor allem in formalen Bildungsinstitutionen beobachtet wird, lässt darüber hinaus die Vermutung zu, dass diese Praxis mit spezifischen curricularen Vorgaben und Leistungsanforderungen verknüpft ist. Während die non-formalen Bildungsinstitutionen flexibler mit Inhalten und Interaktionen umgehen können, bestehen in den formalen Bildungsinstitutionen mit den zu bewertenden Inhalten und der Teilnahmeverpflichtung gleichsam außerhalb der unmittelbaren Interaktionspraxis liegende Konstellationen (wie Gesetze, Lehrpläne, usw.) welche verbindlichere Formen der Kooperation notwendig machen.

Vor allem in elementar- und primärpädagogischen Einrichtungen spielen darüber hinaus Praktiken des *doing differences* eine explizite Rolle. In beiden Institutionen non-formaler Bildung steht nicht Geschlecht im Vordergrund. Vielmehr sind die Kategorien auf der Peer-Ebene eng verwoben mit institutionsorganisierenden Differenzen wie Zugehörigkeit oder Generation. Auch in formalen Bildungsinstitutionen beziehen sich Differenzkonstruktionen neben Geschlecht unter Peers zumeist auf institutionelle Relevanzen, in der weiterführenden Schule gewinnt Leistung an Bedeutung für die Herstellung von Dominanz.

Literaturverzeichnis

- Acker, Joan (1992): From Sex Roles to Gendered Institutions. In: *Contemporary Sociology*, 21 (5): 565. doi:10.2307/2075528.
- Anderson, Eric (2011): *Inclusive masculinity: The changing nature of masculinities*. New York: Routledge.

- Anderson, Eric/McCormack, Marc (2018): Inclusive Masculinity Theory: overview, reflection and refinement. In: *Journal of Gender Studies*, 27 (5): 547–561. doi:10.1080/09589236.2016.1245605.
- Aries, Phillip (2007): *Geschichte der Kindheit*, München: Dt. Taschenbuch.
- Augustin-Dittmann, Sandra/Gotzmann, Helga (Hrsg.) (2015): *MINT gewinnt Schülerinnen: Erfolgsfaktoren von Schülerinnen-Projekten*. Wiesbaden: Springer.
- Baar, Robert (2010): *Allein unter Frauen: Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer*. Wiesbaden: Springer.
- Beaufays, Sandra/Engels, Anita/Kahlert, Heike (2012): *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft*. Frankfurt/Main: Campus.
- Bittner, Martin/Budde, Jürgen (2018): *Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie*. In: Thon, Christine/Menz, Magarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*. S. 225–243. Wiesbaden: Springer.
- Bollig, Sabine/Neumann, Sascha/Betz, Tanja/Joos, Magdalena (2018): *Einleitung. Institutionalisationen von Kindheit. Soziale Ordnungsbindungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft*. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierung von Kindheit*. S. 7–20. Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bowleg, Lisa. 2012: *The problem with the phrase women and minorities: Intersectionality – an important theoretical framework for public health*. In: *American Journal of Public Health*, 102, S.1267–1273.
- Brehmer, Ilse (Hrsg.) (1982): *Sexismus in der Schule: Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer.
- Budde, Jürgen (2005a): *Doing gender - Doing masculinity. Männlichkeiten in schulischen Interaktionen*. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 23 (4), S. 68–78.
- Budde, Jürgen (2005b): *Männlichkeit und gymnasialer Alltag: Doing gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: Transcript.
- Budde, Jürgen (2010): „Der Valentin ist ein Sorgenkind...“. *Bildungsungleichheiten als kulturelle Passungsprobleme zwischen Habitus und Schulkultur?* In: *Erziehung und Bildung* (5+6), S. 505–512.
- Budde, Jürgen (2012): *Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung*. In: Siebholz, Susanne/Schneider, Edina/Busse, Susann/Sandring, Sabine/Schippling, Anne (Hrsg.): *Prozesse sozialer Ungleichheit*. 245–258. Wiesbaden: Springer.
- Budde, Jürgen (2014): *Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen (2020): *Bildungsungleichheiten zwischen Schule und Familien*. In: Kotthoff, Helga/Heller, Vivien (Hrsg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld: Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*, S. 27–56. Tübingen: Narr.

- Budde, Jürgen/Nina Blasse (2016): Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In: Budde, Jürgen/Offen, Susanne/Tervooren, Anja (Hrsg.): Das Geschlecht der Inklusion. S. 99–118. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen/Eckermann, Thorsten (2021): Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In: Budde, Jürgen/Eckermann, Thorsten (Hrsg.): Studienbuch Pädagogische Praktiken. S. 10–34. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Weinheim: Juventa.
- Budde, Jürgen/Offen, Susanne/Schmidt, Jens (2013): Das Verhältnis von Praxis, Theorie und persönlicher Haltung in der Weiterbildung von LehrerInnen zum Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (4), S. 32–49.
- Budde, Jürgen/Rißler, Georg/Blasse, Nina/Geßner, Johanna (2022): Leistungsordnung in inklusiven Unterrichtskonstellationen. In: Fuhrmann, Laura/Akbaba, Yaliz (Hrsg.): Schule zwischen Stagnation und Wandel. Wiesbaden: Springer.
- Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin Verlag.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag: Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace (2001): Doing difference revisited: Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Sonderheft 41): S. 236–249.
- Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20 (2), S. 118–131. doi:10.25656/01:10932.
- Füty, Tamás Jules (2019): Gender und Biopolitik: Normative und intersektionale Gewalt gegen Trans* Menschen. Bielefeld: Transcript.
- Goffman, Erving (2001): Interaktion und Geschlecht, Frankfurt/Main: Campus.
- Henn, Monika (2009): Die Kunst des Aufstiegs: Was Frauen in Führungspositionen kennzeichnet, Frankfurt/Main: Campus.
- Honig, Michael-Sebastian (2010): Geschichte der Kindheit im „Jahrhundert des Kindes“. In: Krüger, Heinz-Heimann (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. S. 335–358. Wiesbaden: Springer.
- Hurrelmann, Klaus (2012): Pädagogische Arbeit braucht gemischte Fachkollegien. In: Hurrelmann, Klaus/Schultz, Tanjev (Hrsg.): Jungen als Bildungsverlierer: Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? S. 47–64. Weinheim: Juventa.
- Jösting, Sabine (2005): Jungenfreundschaften: Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden: Springer.
- Kelle, Helga (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. S. 15–37. Weinheim: Juventa.
- King, Vera (2009): „Weil ich mich sehr lange Zeit allein gefühlt hab‘ mit meiner Bildung...“: Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity. In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.):

- Bildung als sozialer Prozess: Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. S. 53–72. Weinheim: Juventa.
- Kleiner, Bettina (2015): Subjekt Bildung Heteronormativität: Rekonstruktion Schulischer Differenzerfahrungen Lesbischer, Schwuler, Bisexueller und Trans*Jugendlicher. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Martin, Patricia Yancey (2004): Gender As Social Institution. In: *Social Forces* 82 (4), S. 1249–1273. doi: 10.1353/sof.2004.0081.
- Klenk, Florian (2022): Die post-heteronormative Schule. Opladen: Barbara Budrich.
- Martino, Wayne/Rezai-Rashti, Goli (2009): Relationship between Boys, Teachers and Education. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg.): *Jungenforschung empirisch: Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. S. 191–204. Wiesbaden: Springer.
- Meuser, Michael (2002): „Doing Masculinity“ - Zur Geschlechtslogik männlichen Gewalthandelns. In: Dackweiler, Regina- Maria/Schäfer, Reinhild (Hrsg.): *Gewalt-Verhältnisse: Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt*. S. 53–78. Frankfurt am Main: Campus.
- Meuser, Michael (2006): Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht*. S. 163–178. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology*, 83 (2), S. 340–363. doi: 10.1086/226550.
- Michalek, Ruth (2006): „Also, wir Jungs sind ...“: Geschlechtervorstellungen von Grundschulern. Münster: Waxmann.
- Mierendorff, Johanna. 2016: Elterliche und institutionelle Praxen der Distinktion in kommerziellen Kindertageseinrichtungen in Deutschland – die narrative Konstruktion von Ungleichheit. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. S. 239–256. Wiesbaden: Springer.
- Nadai, Eva (2012): Von Fällen und Formularen: Ethnographie von Sozialarbeitspraxis im institutionellen Kontext. Wiesbaden: Springer.
- Pech, Detlef (2002): „Neue Männer“ und Gewalt: Gewaltfacetten in reflexiven männlichen Selbstbeschreibungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Phoenix, Ann (2009): Consuming Masculinities: Intersections of Gender and Peer Culture in Everyday School Practices. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg.): *Jungenforschung empirisch: Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. S. 149–161. Wiesbaden: Springer.
- Qin, Desiree (2006): The Role of Gender in Immigrant Children’s Educational Adaptation. In: *Current Issues in Comparative Education*, 9 (1), S. 8–19.
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans-Rudolf/Lingenauber, Sabine (2004): Non formale und informelle Bildung in Kinder und Jugendalter: Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. Bonn.
- Riegel, Christine (2010): Intersektionelle Perspektiven für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Ahmed, Sarina/Höblich, Davina (Hrsg.): *Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Brücken und Grenzgänge*. S. 143–162. Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller, Ursula/Riegraf, Birgit/Wilz, Sylvia Marlene (2013): *Geschlecht und Organisation*. Wiesbaden: Springer.

- Rose, Lotte/Schulz, Marc (2007). Gender-Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag. Königstein, Taunus: Helmer.
- Schaefers, Christine (2009): Schule und Organisationstheorie - Forscherkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Koch, Sascha (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. S. 308–325: Wiesbaden: Springer.
- Schatzki, Theodore R (2016a): Practice Theory as Flat Ontology. In: Spaargaren, Gert/Weenink, Don/Lamers, Machiel (Hrsg.): Practice Theory and Research: Exploring the dynamics of social life. S. 28–42. Florence: Taylor and Francis.
- Schatzki, Theodore R (2016b): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm. S. 29–44. Bielefeld: transcript.
- Scholz, Sylka/Heilmann, Andreas (2019): Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften. München: oekom.
- Smith, Dorothy E (2006): Institutional ethnography as practice. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Tertilt, Hermann (2001): Turkish Power Boys: Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Theweleit, Klaus (1983): Männerphantasien 1: frauen, fluten, körper, geschichte. Frankfurt/Main: Roter Stern.
- Weber, Martina (2009): Das Konzept „Intersektionalität“ zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen. In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess: Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. S. 73–91. Weinheim: Juventa.
- Weber, Martina/Gosch, Petra (2005): Inszenierung von Männlichkeit unter Bedingungen sozialer Randständigkeit: Kind Jugend Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Jugend-schutz*, 50 (1), S. 18–23.
- Wellgraf, Stefan (2014): Hauptschüler: Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: Transcript Verlag.
- West, Candace/Zimmerman, Don H (1991): Doing gender. In: Lorber, Judith/A. Farrell, Susann (Hrsg.): The social construction of gender. S. 13–37. London: Sage.
- Zeiher, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: Honig, Michael- Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. S. 103–126. Weinheim: Juventa.
- Zulehner, Paul/Volz, Rainer (1998): Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen: Ein Forschungsbericht. Ostfildern: Schwabenverlag.

Was heißt heutzutage ‚männlich‘ sein? Von ‚dicken Begriffen‘, ‚diskursiven Brecheisen‘, ‚Barbiepuppen als Spiderman‘, ‚Jungs im rosa Kleid‘ und dem Ringen um Begriffe und Männlichkeitstheoretische Konzepte in der Forschungspraxis

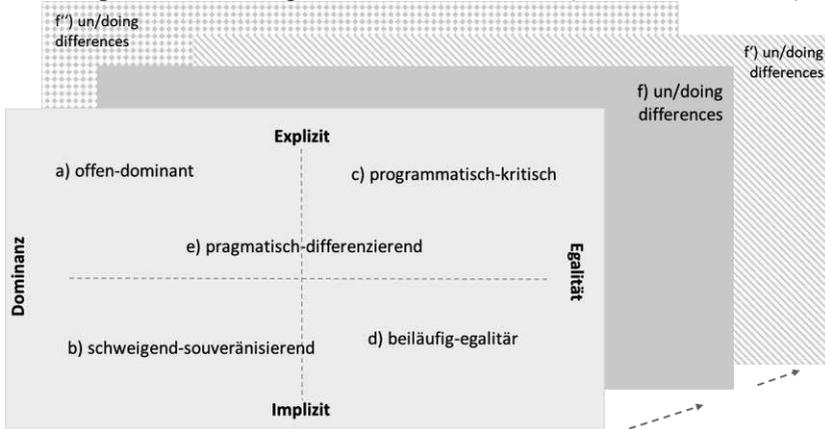
Kevin Stützel im Gespräch mit Jürgen Budde, Stephan Höyng, Marc Thielen, Thomas Viola Rieske und Sylka Scholz

Der Projektverbund „Jungen und Bildung“ ist ein vom Bundesministerium für Familie, Frauen, Jugend und Senioren gefördertes Forschungsprojekt. Es besteht aus sechs Teilprojekten, die an verschiedenen Universitäten verortet waren, gesteuert wurde das Projekt von der Europa-Universität Flensburg. Bei einem unserer ersten präsenten Verbundtreffen in Berlin stellte sich rasch eine anregende Diskussionsatmosphäre ein. Denn es kamen Forscher*innen zusammen, die sich schon lange mit Männlichkeit beschäftigt hatten und die Männlichkeitsforschung in Deutschland mitgeprägt hatten, und Wissenschaftler*innen, die erst seit kurzen zu diesem Gegenstand forschten. Theoriebrocken und empirische Bruchstücke flogen durch den Raum und es herrschte eine Aufbruchstimmung, nun in einem gemeinsamen Forschungsverbund all die offenen Fragen zu Jungen, männlichen Jugendlichen und deren Konstruktionen von Männlichkeit in den folgenden Jahren klären (oder zumindest diskutieren) zu können. Und es stellte sich die Frage, in welcher Arbeitsweise die im Raum vorhandenen Expertisen der älteren Wissenschaftler*innen und die kritischen Nachfragen der jüngeren Forscher*innen fruchtbar gemacht werden können. Dabei entstand die Idee einer Gruppendiskussion unter den Forscher*innen, um über offene theoretische sowie methodologisch-methodische Fragen der Jungen- und Männlichkeitsforschung zu debattieren.

Die Corona-Pandemie erschwerte den Forschungsalltag erheblich, ermöglichte aber zugleich mit dem einhergehenden Digitalisierungsschub regelmäßige virtuelle Verbundtreffen. Oftmals entstanden wiederum sehr inspirierende Diskussionen, immer blieben Fragen offen. An der Idee der Gruppendiskussion hielten wir fest und setzten sie im Juli 2021 um. Sechs Wissenschaftler*innen trafen sich kurz vor Abschluss der Projektlaufzeit, um abschließend ungeklärte Fragen zur Begrifflichkeit, zum Verhältnis von Theorie und Empirie, den unterschiedlichen theoretischen und methodologisch-methodischen Präferenzen und Vorgehensweisen zu besprechen sowie die jeweiligen Projektergebnisse zu vergleichen und zu bündeln. Wie in der

Forschung üblich, ist auch diese Diskussion eine Momentaufnahme eines unendlich fortlaufenden wissenschaftlichen Gesprächs, in dem wir gemeinsam um neue Erkenntnisse ringen. Gerade hatten Jürgen Budde und Thomas Viola Rieske das Modell divergierender Männlichkeiten¹ vorgelegt und wir diskutierten die Reichweite dieses Modells der feldspezifischen Konstruktion von Männlichkeit im pädagogischen Feld.

Abbildung 1: Modell divergierender Männlichkeiten (erstellt von J. Budde)



Das abgedruckte, natürlich gekürzte und bearbeitete Gespräch² gibt den interessierten Leser*innen einen Einblick in die wissenschaftlichen Debatten im Projektverbund „Jungen und Bildung“ in der noch nicht üblichen Form geschliffener wissenschaftlicher Texte, sondern in einem theoretisch ambitionierten oftmals alltagssprachlich und pointiert formulierten Austausch, der einen ergänzenden Einblick in die wissenschaftliche Praxis des Projektverbundes ermöglicht.

¹ Vgl. die Einleitung von Budde und Rieske in diesem Band.

² Die Gruppendiskussion wurde von Sylka Scholz und Kevin Stützel vorbereitet, wir danken Julia Perlinger herzlich für Transkription und Kommentierung. Die Bearbeitung erfolgte zunächst von Sylka Scholz, dann überarbeiteten alle Beteiligten ihre Statements.

1 Junge, Mann und Männlichkeit zwischen Alltagsbegriffen und analytischen Kategorien

Kevin Stützel: Herzlich willkommen zur Gruppendiskussion, wir steigen mit einer großen Frage ein: Was heißt denn heute Männlichkeit und wie kann man Männlichkeit erforschen?

Sylka Scholz: Wenn wir Männlichkeit erforschen wollen, dann müssen wir dieses Geschlecht identifizieren, weil sich unser Erkenntnisinteresse darauf richtet. Gleichzeitig können wir nicht davon ausgehen, dass alle Personen, die als männlich klassifiziert werden, Männlichkeit konstituieren. Das habt ihr beide, Thomas und Jürgen, in eurem Text³ so schön beschrieben: ‚Junge‘, ‚männlicher Jugendlicher‘, ‚Mann‘, das sind Alltagsbegriffe, aber trotzdem sind sie grundlegend mit der Kategorie Männlichkeit verknüpft und uns interessiert, was ist das Männliche daran. In meinen Arbeiten habe ich mich daran orientiert, Männlichkeit nicht mehr als eine Strukturkategorie zu verstehen, so wie sie in den 1980er-Jahren in der Geschlechterforschung verstanden worden ist, sondern in Anlehnung an die Historikerin Joan Scott und die Kulturwissenschaftlerin Irene Dölling als eine analytische Kategorie⁴. Hintergrund dieser begrifflichen Neufassung waren die Transformation von Geschlechterverhältnissen in den 1990er-Jahren und damit verbundene Widersprüche, Brüche und Ungleichzeitigkeiten. Man konnte nicht mehr davon ausgehen, dass Geschlecht immer relevant ist, in jedem alltäglichen Handeln. Das ist die theoretische Idee von ‚Geschlecht als analytische Kategorie‘. Wenn man dann aber ‚Junge‘ oder ‚männlicher Jugendlicher‘ als Alltagsbegriff nimmt und man herauskriegen will, was ist männlich, steht man natürlich trotzdem vor dem Problem, wie kriegt man das denn jetzt hin? Das habe ich das „Entschlüsselungsproblem“⁵ genannt. Denn Geschlechterwissen ist oftmals routinisiertes und implizites Wissen. Es gibt auch ein reflexives Geschlechterwissen, Michael Meuser⁶ würde sagen ‚Männlichkeit ist mittlerweile eine reflexive Kategorie geworden‘, doch wieviel ist den Menschen, die wir beobachten, die wir befragen von Geschlecht/Männlichkeit bewusst? Wenn wir dann unsere Beobachtungsprotokolle oder Interviews vorliegen haben, dann gehen wir als Geschlechterforscher*innen mit unserem hoch spezialisierten Geschlechterwissen an die Empirie. Und dann besteht immer so ein Stückchen die Gefahr, eine Vergeschlechtlichung zu sehen, wo eigentlich keine ist. Damit müssen wir uns auseinandersetzen und was ist die Lösung für mein ‚Entschlüsselungsproblem‘? Rekonstruktive Sozialforschung, die in Interpretationsgruppen an

³ Vgl. den Text Rieske und Budde in diesem Band.

⁴ Vgl. Dölling (1999) und weiterführend Scholz (2012).

⁵ Vgl. Scholz (2012: 52).

⁶ Vgl. Meuser (2010).

das Material rangeht, die jeweilige Standortgebundenheit der Forschenden nutzt, um gut begründet rauszuarbeiten, was hat das denn jetzt hier mit Männlichkeit zu tun, was hat das mit anderen Kategorien des sozialen Raums und anderen sozialen Zugehörigkeiten zu tun?

Kevin Stützel: Sylka hat eine rekonstruktive Perspektive stark gemacht, um mit dem umzugehen, was sie als ‚Entschlüsselungsproblem‘ benannt hat. Außerdem wurde der Text von euch, Jürgen und Thomas Viola angesprochen. Im Text spricht ihr im Hinblick auf Bildungsprozesse von Jungen von der Notwendigkeit, den Gegenstand Junge, der ein alltagspraktisches Konzept in der Jungenforschung ist, weitergehend zu theoretisieren. Meine Frage ist, inwiefern sich dieser Zugang von einer rekonstruktiven Perspektive unterscheidet? Was bedeutet es für euch, Jungen als Gegenstand der Jungenforschung zu theoretisieren? Wo seht ihr da Bezugspunkte oder auch Abgrenzungen?

Thomas Viola Rieske: Ich bin jetzt durcheinander, weil wir gerade Männlichkeit hatten, jetzt sind wir bei Jungen und das möchte ich gerne getrennt diskutieren. Zum Thema Männlichkeit erforschen: Ich habe in letzter Zeit viele Texte gelesen, die sich erstens auf den Differenzfeminismus beziehen, also in der Erziehungswissenschaft sind das z.B. Barbara Rendtorff, Jeanette Windheuser,⁷ und zweitens mich mit Diskursen über Reproduktions- bzw. Care-Arbeit beschäftigt.⁸ Ich komme immer mehr zur Idee, wenn ich über Männlichkeit forsche, will ich über das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie forschen, weil ich das Gefühl habe, dass da was ganz Wichtiges drin steckt, was bei den Fragen nach Dominanz, die bei Bezügen auf Bourdieu und Connell⁹ üblich sind, nicht gut gefasst werden kann. Was ich mit deren Theorien gut fassen kann, sind Dominanzverhältnisse. Aber was ich damit weniger gut in den Blick bekomme, ist die Privilegierung von Autonomie, die aus meiner Sicht zu Männlichkeit auch gehört. Sehr zugespitzt würde ich aktuell sogar sagen: Männlichkeit ist die Privilegierung von Autonomie, Freiheit, Souveränität und die Abwehr von Bezogenheit, Verletzbarkeit, Fremdbestimmtheit. Es ist ja derzeit so, dass man – salopp gesagt – irgendwie Schwule jetzt ok findet und Jungen mit Sternchen schreibt und nicht mehr richtig festlegen will, was Männlichkeit ist. Natürlich nicht überall, aber diese Praxis hat sich zumindest verbreitet, insbesondere in der geschlechterreflektierten Pädagogik. Aber die Frage ist, wie wird das transformiert und wenn ja, geht es in Richtung „Ey ich hab damit kein Problem ist doch alles easy!“, da könnte man ja durchaus schon wieder ein männliches Muster identifizieren im Sinne von Coolness, von Unberührtheit, von Souveränität. Zugleich frage ich mich, ob ich da mehr sehe,

⁷ Siehe etwa Rendtorff (2020) und Windheuser (2019, S. 151ff.).

⁸ U.a. Federici (2015). Siehe auch Forsters (2020) Plädoyer dafür, das Thema Reproduktion in den Mittelpunkt von Männlichkeitstheorie zu stellen.

⁹ Vgl. Bourdieu (2005) und Connell (1999) sowie den Text von Budde und Rieske zur erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Jungen in diesem Buch.

als ich sehen sollte. Ich würde sagen: Jungen und Männerforschung sollte eine rekonstruktive Forschung sein, die sensibel ist für alle möglichen Normen und Ungleichheiten oder Relationen. Männlichkeitsforschung sollte eine auch rekonstruktive Forschung sein, die sich auf alle möglichen Personen bezieht, also für mich sind das zwei unterschiedliche Sachen.

Jürgen Budde: Ich kann den Widerspruch gar nicht erkennen und stimme deswegen gerne zu. Ich tue dies aus rekonstruktiver praxistheoretischer Perspektive, weil ich diesen Zugang sehr schätze und weil ich denke, dass die Vorstellung von sozialen Praktiken zum Beispiel ermöglicht, die Aufhebung des Gegensatzes zwischen Subjekt und Struktur oder Gesellschaft und Individuum zu denken. Der Vorschlag, Jungen als Alltagskonzept zu verstehen, als alltagsweltliche Markierung, zielt darauf, dass man Junge und Männlichkeit nicht gleichsetzen kann, sondern dass wir es auf der einen Seite mit alltäglichen Klassifizierungen zu tun haben und auf der anderen Seite mit etwas, was man als ‚analytische Kategorie‘ beschreiben kann und es deswegen dazwischen gar keine Gleichsetzung geben kann. Allerdings kann ich mir „Junge“ nur vorstellen als ein vergeschlechtlichtes Konzept. Die Tatsache, dass wir es so sehr gewohnt sind, von Jungen und Mädchen zu sprechen, wenn es um Kinder geht, hat eine große Wirkmächtigkeit und darin eingelassen ist immer schon ein Bezug auf Geschlecht. Deshalb überzeugt mich die Schreibweise Jungen mit Sternchen nicht so recht, weil ich den Eindruck habe, es geht beim Begriff Junge genau um eine geschlechtliche Markierung und nicht um eine Vielfaltsmarkierung, wenn ich von Jungen spreche. Was die Reifizierung¹⁰ der Kategorie Männlichkeit wiederum angeht, da habe ich über die letzten 25 Jahre Forschungserfahrung den Eindruck, dass – jetzt mal unrein gesprochen – die Sorge vor einer Reifizierung manchmal größer ist als die Bereitschaft, eine Aussage zu treffen. Ich wäre eher dafür, den Geltungsbereich von wissenschaftlichen Aussagen einzuklammern, als aufgrund einer Sorge vor Reifizierung auf das analytische Potenzial der Kategorie Männlichkeit zu verzichten, denn die Tatsache, dass wir uns ja über Männlichkeit, Geschlecht, Weiblichkeit austauschen können, heißt ja für mich auch, dass diese Begriffe funktionieren, dass sie bei aller Breite, die sie haben, Erklärungskraft haben, die sie überhaupt diskursfähig machen.

Kevin Stützel: Marc, Stephan, wie sollten wir zu Männlichkeit und zum Thema Jungen forschen?

Stephan Höyng: Also ich möchte weiterhin empirisch zu Männlichkeit bei denen forschen, die sich selbst als Junge bezeichnen. Dabei möchte ich aber nicht nur nach den Deutungen und Verhaltensweisen der Individuen schauen,

¹⁰ Reifizierung von Geschlecht/Männlichkeit meint mit Vorannahmen von Geschlecht/Männlichkeit in die empirische Forschung zu gehen und diese zu bestätigen, anstatt sich offen der Empirie zuzuwenden und diese zu rekonstruieren.

was bislang oft im Mittelpunkt von Geschlechterforschungen steht. Wichtig sind zudem auch die Zeichen, die in ihrem Umfeld erkennbar sind und außerdem die Rahmenbedingungen und Strukturen. Diese drei Ebenen sind für das Verständnis von Geschlecht wichtig. Aber mit einer Forschung auf diesen drei Ebenen stoße ich auch an meine Grenzen. Um Klischees in Medien zu erforschen, benötigt man andere Forschungsmethoden als die bei uns weit verbreiteten Interviews und Beobachtungen. Geschlechterverhältnisse können wir aber erst deuten, wenn wir zu allen drei Ebenen Informationen haben. Wir brauchen Wissen über die Individuen, wie sie sich bewegen, verhalten, was sie für Einstellungen haben. Wir brauchen Informationen über die Zeichen in ihrer Umwelt: geschlechtsmarkierende Schultaschen, Brotdosen, Kleidung oder auch Medien. Und schließlich ist es nötig, auch die Rahmenbedingungen, die Strukturen, etwa Vergeschlechtlichungen im System Schule zu erkennen. Wenn wir da relevante Unterscheidungen entdecken, können wir Geschlecht auch benennen. Allerdings dürfen wir auch nicht zwanghaft nach Geschlechterunterscheidungen suchen. Wenn also in den Kitas das Alter ein Marker ist, der einen Unterschied macht, wie das meine Kollegen Jens und Micha in ihrer Untersuchung in Kitas¹¹ herausgearbeitet haben, dann muss man auch sagen, dass Geschlecht dort meist irrelevant ist.

Marc Thielen: Mir hilft da auch eine praxistheoretische Perspektive, weil die ja schon hervorhebt, dass einerseits Praktiken immer bestimmte Dinge wiederholen, auch geschlechtliches Handeln. Durch die Wiederholung kann zum Beispiel vergeschlechtlichtes Handeln zum Ausdruck gebracht werden. Und dann gibt es auch das Moment, dass Praktiken etwas Überraschendes haben, etwas Irritierendes haben können. Den Blick auf Praktiken finde ich ganz gut als Brille, um dann nicht nur das im Blick zu haben, was vielleicht schon das Erwartbare ist. Diese Perspektive mit der hybriden Männlichkeit¹² hast du Thomas schon kurz angesprochen mit dem Verhältnis zum Beispiel zu schwulen Männern, dass man da sehr genau hingucken muss und nicht vorschnell bestimmte Dinge als neu oder jetzt nicht mehr vergeschlechtlichten Wahrnehmungsgrundsatz sieht, sondern dass man schaut, wo sich eben das Widersprüchliche zeigt. Auf den ersten Blick würde man sagen eine völlige Entdramatisierung von Geschlecht, auf den zweiten Blick aber doch vielleicht eine neue Formierung von Männlichkeit. Und das finde ich wichtig, dass wir genau im Detail auf die einzelnen Praktiken, Artefakte und Diskurse schauen.

Kevin Stützel: Jetzt stehen relativ große Begriffe im Raum. Sylka hat von einer rekonstruktiven Perspektive gesprochen, Jürgen und Marc haben sich auf eine praxistheoretische Perspektive bezogen. Von Stephan kam die Frage nach dem gesellschaftlichen Setting und Thomas Viola hat an eine differenzfeministi-

¹¹ Siehe den Beitrag Cremers und Krabel in diesem Band.

¹² Siehe dazu Bridges und Pascoe (2014).

sche Position angeknüpft, die das Strukturelle der Geschlechterverhältnisse stark macht. Wo seht ihr tote Winkel in den jeweiligen Ansätzen?

Thomas Viola Rieske: Wenn ich rekonstruktiv höre, dann habe ich die Sorge, dass manches nicht gesehen wird. Ein wirklich offenes Rekonstruieren entlang der Frage, „wie kann ich die Orientierung bezeichnen, die hier in der Praxis vorliegt?“ ist natürlich toll und wichtig. Aber wo kann dann das Wissen verwendet werden, das es schon gibt? Irgendwie sind wir ja schon auch schlau, aufgrund früherer Forschungen und Diskurse. Deshalb erscheint mir eine Kombination von offenem Rekonstruieren mit einem theoriegeleiteten Vorgehen sinnvoll. Nach dem, was ich vorhin gesagt habe, wäre dann die Frage nach Relationen, nach Autonomie und Heteronomie zu stellen. Die geht vielleicht unter, wenn man sie nicht stellt und dann verpasst man auch wichtige Erkenntnisse. Gerade weil Geschlecht eben implizit ist, wie Sylka sagte, braucht man auch eine Theorie davon, und die ist dann auch Teil von Materialanalysen und Interpretationen. Ist das dann wieder auf der Seite von „Geschlecht als Strukturkategorie“?

Jürgen Budde: Die Frage, wie ich Männlichkeit analytisch erkennen kann, ist immer noch ungeklärt. Also: wieso klassifiziere ich eine Praxis als männlich? Eine Variante sind ja explizite Äußerungen, wie etwa ‚sei doch nicht so schwul‘, da könnte ich sagen ‚Ok, das wird was mit Geschlecht und Männlichkeit zu tun haben.‘ Das ist ja aber häufig nicht die Regel, dass Bezüge zu Männlichkeit expliziert wird, sondern wir haben es vor allen Dingen mit impliziten Prozessen zu tun. Man muss eine analytische Vorstellung davon haben, was Männlichkeit bedeutet und ich habe mir mal für heute aufgeschrieben, Männlichkeit hat was mit Souveränität und Autonomie zu tun, mit Dominanz und Hierarchie und auch mit Differenz zum Nichtmännlichen. Ich habe nicht mehr geschrieben: Differenz zu Weiblichkeit, weil ich den Eindruck habe, dass wir es in diesem Punkt mit einer Pluralisierung zu tun haben und nicht mehr mit einer eindeutigen Zweigeschlechtlichkeit. Ist bestimmt nicht vollständig, aber das war so ein Versuch der Strukturierung, weil wir eine Aussage treffen müssen, wie der Gegenstand denn jetzt aussieht.

Stephan Höyng: Souveränität, Autonomie oder Dominanz mit Männlichkeit zu verknüpfen ist ja erstmal eine Setzung. Ich würde dazu gerne auf empirische Ergebnisse zurückgreifen. Wenn also das Bild von Männlichkeit analysiert wird und die Bildersprache in Videospiele zeigt dann etwa, dass in 80 Prozent aller Bilder Männliches mit Dominanz verknüpft wird, dann kann ich das für Videospiele erstmal so verallgemeinern. Wenn das aber in sieben Jahren nicht mehr so wäre, dann müsste ich die Aussage auch ändern. Wenn Männer die Farbe Rosa nach Meinung der Mehrheit jetzt wieder tragen können und dabei als männlich wahrgenommen werden, tut sich in der Farbensprache vielleicht etwas. Die Mühe einer regelmäßigen Überprüfung der Klischees müssen wir uns schon machen. Wenn jemand mit Männlichkeitsverständnissen von vor 40,

50 Jahren hantiert, wird ihm oft erstmal nicht widersprochen, aber ob er damit tatsächlich noch viele heute Zwanzigjährige berührt, ist doch fraglich. Diese haben teilweise ganz andere Erfahrungen und erleben andere Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen. Alte Klischees erfassen nicht, welche Zuschreibungen und Zumutungen Einzelne heute wirklich erleben. Ich möchte mich auch nicht mehr an der „Entdeckung“ von neuen Typen weniger ausgrenzender Männlichkeit beteiligen. Auf der Suche nach Neuformierungen kann die Kategorisierung selbst schnell zum Problem werden. Ich folge da weiterhin dem Hegemoniekonzept von Connell¹³: Männlichkeit existiert nicht an und für sich, sondern immer in Hierarchien. Die Einordnung in eine Hierarchie innerhalb und zwischen Geschlechtern ist auch der Zweck dieser typischen Verhaltensweisen. Wenn ich also eine Männlichkeit benenne, muss ich diese in ein Hierarchieverhältnis einordnen, nur so macht es Sinn. Wo stehen neue Männlichkeiten dann in einem geschlechterbezogenen Machtverhältnis?

Marc Thielen: Ich wollte zu den Vorschlägen von Jürgen, wie man Männlichkeit so beschreiben könnte, kurz etwas sagen. Da hast du Begrifflichkeiten vorgeschlagen. Ich möchte fragen, wo dieses kollektive Moment ist. Wenn ich an meine Beobachtungen in meinen Feldern denke, finde ich, dass Männlichkeit durch bestimmte kollektive Praktiken hergestellt wird, wo ich dann frage, wie sich das dann zum Autonomiebegriff verhält? Es gibt bestimmte Momente, in denen geht es nicht um Autonomie, sondern um Vergemeinschaftung, also kollektive Praktiken, die entscheidend sind, um eine männliche Position hervorzubringen.

Jürgen Budde: Ich verstehe diese drei Begriffe als Suchstrategie, um Phänomene als männlich identifizieren zu können oder eben nicht. Und dann ist es eine empirische Frage. Gleichwohl bin ich der Ansicht, wenn ich alles unter männlich fassen könnte – von Rosa über Schwarz bis Blau, also männlich bunt ist und weiblich ist auch bunt – dann taugt der Begriff nicht mehr als wissenschaftliches Konstrukt. Und zu dir Marc, auf jeden Fall kollektiv. Das ist in den Praktiken inbegriffen, die sind schon kollektiv. Wenn das vorherrschende Ideal Rücksichtslosigkeit gegenüber Umwelt, Mitmenschen oder anderen Lebewesen ist, ist es ja eine Form von Autonomie, die sich kollektiv durchaus ausdrückt. Es ist nicht nur ein individuelles Ideal, sondern eine Frage der Haltung, des Habitus.

¹³ Vgl. u.a. Connell (1999).

2 Hegemoniale Männlichkeit, Inclusive Masculinity, Caring Masculinities – die Suche nach angemessenen Männlichkeitskonzepten

Kevin Stützel: Thomas Viola hat problematisiert, dass rekonstruktive Ansätze immer so tun, als müsste man erstmal schauen, was empirisch da ist und dabei vergessen, was an Theorie vorhanden ist. Was sind für Euch theoretische Konzepte, an die man anknüpfen sollte, was sind Konzepte, die man vielleicht verwerfen sollte?

Sylka Scholz: Die Antwort auf Thomas Viola ist, und da liegen wir gar nicht so weit auseinander, dass du natürlich sensibilisierende Konzepte¹⁴ brauchst. Wenn du einfach in die Empirie reingehst, siehst du ja nichts. Du musst eine Idee haben. Und Jürgen, was du jetzt versucht hast, ist ja eher so ein Konzept zu machen, was ich schon so unter hegemonialer Männlichkeit verstehen würde. Auf diese Art und Weise kriege ich Macht und Herrschaft, Dominanzverhältnisse raus, die möglicherweise verdeckt sind. Aber was ist denn mit sich als junge Männer verstehende Personen, die nicht mehr an Souveränität, Autonomie, Dominanz und Differenz festhalten? Wir haben in dem Material von den Kranken- und Altenpflegern beispielsweise einen, der sagt: ‚ich habe so ein nettes Herz‘. Also der ist kein Muttersprachler, beschreibt eine Situation, wo er wirklich sein eigenes Leben gefährdet hat, um eine Person auf der Flucht zu retten. ‚Ich habe ja so ein nettes Herz und deshalb bin ich so, wie ich bin.‘. Und der würde in dein Männlichkeitskonstrukt gar nicht reinpassen. Ist der dann nicht männlich? Das würde er von sich ja nicht sagen und da frage ich mich, wie gehst du damit um?

Jürgen Budde: Theoretisch stringent würde ich sagen ‚ja, genau‘. Das kann ja eine alltagspraktische Klassifikation sein, junger Mann, aber im theoretischen Sinne würde mir jetzt nicht einleuchten, warum ich diesen Satz ‚ich habe so ein nettes Herz‘ unbedingt mit Männlichkeitstheorien fassen müsste oder mit Männlichkeitskategorien beschreiben müsste, sondern da geht es vielleicht um fürsorgliche Orientierung. Ich würde vorschlagen, das dann nicht mit dem Männlichkeitsbegriff zu fassen, sondern diesen Begriff eher enger zu halten.

Kevin Stützel: Thomas Viola du hast in der Diskussion mit den Konzepten Autonomie versus Heteronomie gearbeitet. Beide Begriffe wirken wie Polaritäten, die bearbeitbar sind, aber nicht aufgelöst werden können. So habe ich auch deine Perspektive auf Männlichkeit verstanden, also das Strukturkategorien bearbeitet werden, die als Autonomie versus Abhängigkeit beschrieben werden können.

¹⁴ Dieser Begriff stammt von Herbert Blumer und hat sich in der qualitativen Sozialforschung etabliert (vgl. Blumer 1954).

Thomas Viola Rieske: Ich glaube inzwischen, dass es mehr um das Verhältnis zwischen Autonomie und Abhängigkeit geht, also Männlichkeit nicht mit Autonomie gleichzusetzen ist. Ich bin ja lange Olaf Stuve und Katharina Debus gefolgt, die sinngemäß schrieben: Männlichkeit ist die Anforderung, souverän zu sein.¹⁵ Und ich finde da fehlt, dass es ja gleichzeitig eine Abwehr von Nicht-Souveränität ist. Ich dachte zuletzt ans Militär. Das gilt ja als einer DER Orte der Herstellung von Männlichkeit. Aber dort gibt es nicht gerade die tolle individuelle Handlungsfreiheit, sondern man muss sich unterordnen. Wie passt das zu der Annahme einer Souveränitätsnorm für Männer? Passender wäre es doch, wenn man eher ein bestimmtes Verhältnis von Autonomie und Abhängigkeit als eine Art männliches Prinzip begreift. Dann kann man auch das anerkennen, was Lothar Böhnisch männliche Verfügbarkeit nennt.¹⁶ Die Assoziation von Männlichkeit mit Erwerbsarbeit, Öffentlichkeit, Politik usw. bedeutet einerseits eine erhöhte gesellschaftliche Teilhabe und daher auch Privilegien, zugleich aber eben auch Momente der Verpflichtung und Unterordnung.

Zugleich finde ich Sylkas Punkt zu Praktiken von Männern, die nicht an Dominanz orientiert sind oder so scheinen, total wichtig. Ich habe mich gefragt, vielleicht gibt es einfach Entdifferenzierungen, die aber nicht die Zugehörigkeit auflösen und dann kann man auch ein gutes Herz haben – so lange man das männliche Grundprinzip aufrecht erhält. Jürgen hat mich mal darauf gebracht: Wenn wir von den Leuten als Jungen, männlichen Jugendliche und männlichen Kindern reden und zwar seit 500 Jahren auch über alle Kontinente hinweg, dann muss es ja irgendwas Verbindendes geben, also wie denken wir denn das, bei aller Differenz, was sie verbindet? Und da könnten man einerseits sagen, es gibt ein Wort, einen Begriff, was sie verbindet. Zum Beispiel Souveränität oder Dominanz. Oder man geht post-strukturalistisch da ran und geht eher von einem ganzen Feld an Elementen von Männlichkeit aus, von denen keines einzelnen notwendig ist. Wenn ich einen Text von Edgar Forster richtig verstehe, dann nennt er das „Äquivalenzkette“, also eine Kette von als äquivalent geltenden Elementen, von denen keines allein Männlichkeit definiert, aber es gibt eben doch eine Verkettung der Elemente.¹⁷ ‘Nettes Herz‘ kann dann Teil einer Praxis sein, die durchaus auch männliche Elemente enthält und insgesamt dann auch nicht als unmännlich wahrgenommen wird. Ein nochmal etwas anderer Ansatz wäre es aber dann eben, Männlichkeit als ein Gefüge von Widersprüchlichem zu begreifen. Eine Selbstbeschreibung mit ‘ein nettes Herz‘ und eine Berufswahl als Pfleger sind dann vielleicht kombiniert mit Playstation-Spielen in der Freizeit oder Festhalten an Freundschaften mit sexistischen Männern. Dann gibt es eben eine Spannung, und die Frage, ob Männlichkeitskonstruktion oder nicht, würde

¹⁵ Vgl. Stuve und Debus (2012).

¹⁶ Vgl. etwa Böhnisch (2018).

¹⁷ Vgl. Forster (2005).

nicht an einem einzelnen Element festgemacht werden, sondern an dem Gesamtgefüge.

Stephan Höyng: Wer sich heute als besonders männlich hervorheben möchte, muss überhaupt nichts zu tun haben mit einer Männlichkeit von vor 300 Jahren oder Männlichkeit in einer anderen Kultur. Vor 300 Jahren etwa gab es bei den allermeisten Menschen noch gar keine Vorstellung von Individualität so wie wir sie heute haben. Auch wenn eine Polarisierung der Geschlechter damals eine Rolle spielte, kann ich die Bedeutung nicht gleichsetzen mit der heute. Oft geht es bei historischen Bezügen darum, dass sich Menschen heute auf angeblich schon immer dagewesenen Verhaltensweisen berufen wollen. Mich interessieren da eher die Deutungen der Gegenwart, besonders Männlichkeit im Spannungsfeld von Passivität und Handlungsfähigkeit. In den Theorien Sozialer Arbeit wird Handlungsfähigkeit ja durchweg als positiv wahrgenommen. So eine Betrachtung schließt aus, dass Nichthandlung, nicht handeln zu wollen, zu können auch ein schönes Gefühl sein kann. Manchmal streben Menschen und eben auch Männer vielleicht auch dieses Nicht-entscheiden-wollen an, es kann ihr Ziel sein. Im Militär zum Beispiel können wir sehen, dass es schon lange ein Teil der Herrschaftskultur gewesen ist, dass Leute sich unterordnen bis hin zur Selbstaufgabe. Etwas Ähnliches können wir bei heutigen Workaholics wiedersehen: Diese ganze Arbeit, die unter Missachtung des eigenen Körpers geleistet wird, ist im Prinzip ja auch eine Verdinglichung seiner selbst. Doch gerade solche Männer, die sich fremden Logiken unterwerfen, werden häufig als Leistungsträger und als besonders männlich angesehen. Mit Autonomie oder Souveränität hat das aber nicht die Bohne zu tun.

Marc Thielen: Da möchte ich ergänzend anschließen: Ich sehe auch diese Unterwerfungsmomente, die mit der Herstellung von Männlichkeit verbunden sind. Mir fallen jetzt auch andere Beispiele für homosoziale Kontexte ein. In der Straße, wo ich wohne, ist so eine Verbindung untergebracht, in so einem schönen alten ehrwürdigen Haus, natürlich auch männlich kodiert, nur junge Männer. Jetzt haben sie gerade wieder Neueinzug gehabt und da beobachte ich immer Rituale und Praktiken und ich habe schon so das Gefühl, die werden da in eine kollektive Ordnung einsozialisiert. Das geht über viele Bräuche, sie singen dann jeden Abend beim Bier bestimmte Lieder, ziehen dann bestimmte Sachen an, da habe ich schon so den Eindruck, dass ist so eine ‚Schule von Männlichkeit‘. Da bin ich immer überrascht, wie wenig individuell, wie klassisch traditionell das ist. Sie sind über eine bestimmte Zeit ihres Lebens ganz stark in eine Institution eingebunden, sie wohnen da ja auch alle zusammen mit vielen Regeln, also auch Unterwerfung. Das sind die Mitgliedschaftsbedingungen, damit ich zum Club dazu gehöre und das sind diverse Praktiken, die auch diverse Verhaltensbereiche kodieren. Wo ist da die Autonomie? Sie geben sehr viel Autonomie auf, um Zugehörigkeit zu erlangen, um dann woanders ein Benefit davon auch zu haben.

Kevin Stützel: In der Diskussion um *caring masculinities* wird Fürsorge aber nicht nur als Verhältnis der Über- und Unterordnung gedacht, sondern auch als Beziehungsverhältnis. Gerade wenn wir Männlichkeit immer im Hinblick auf Macht, auf Dominanz, auf Hierarchisierung anschauen, wo sind andere Konzepte, die helfen Männlichkeit nicht nur als Über- und Unterordnung zu denken, sondern als Relationalität?

Sylka Scholz: Das Buch „*Caring Masculinities*?“¹⁸ ist ja im Titel mit Fragezeichen publiziert, was es auf jeden Fall geöffnet hat, dass dieser Zusammenhang: ‚Fürsorge geht nur mit Frauen und Weiblichkeit einher‘, den hat es aufgesprengt. Es gab eine große Debatte darum, dass die einen gesagt haben, der Begriff ist zu eng, wenn er als eine Identitätskategorie benutzt wird, wie Karla Elliott¹⁹ das tut, denn es geht eher um Fürsorge von Jungen, männlichen Jugendlichen und Männern und nicht um Männlichkeit. Aber das schließt sich aus meiner Sicht nicht aus. Jetzt ist der Begriff in der Welt, wie hegemoniale Männlichkeit. Was haben wir uns da schon die ‚Köpfe eingerammelt‘, brauchen wir dieses Konzept noch oder nicht? Genauso ist es mit *caring masculinities*, wenn wir es als sensibilisierendes Konzept benutzen und erst einmal zeigen können, dass Fürsorge und Junge, männlicher Jugendlicher und Männer sich nicht ausschließen, ist es sinnvoll. Auch Wettbewerbsorientierung und eine Risikobereitschaft, den Körper riskant einzusetzen, schließen sich mit Fürsorge gar nicht aus. Es sind die gleichen Personen und das ist lange Zeit einfach aus dem Blick geraten. Ich würde sagen, das hat die Debatte um *caring masculinities* geöffnet und dazu braucht man manchmal einfach begriffliche Platzhalter. Ich habe aus der Philosophie gelernt, dass das ‚dicke Begriffe‘ heißt, sie sind inhaltlich total überladen, aber können in der Debatte was öffnen. Das müsstet ihr sagen, ob das Konzept *inclusive masculinity*²⁰ das auch so leistet. Aber auf jeden Fall haben wir ja verschiedene Begriffe in der Debatte, die uns erstmal in den Theoretisierungen weiterführen können.

Jürgen Budde: Ich glaube *inclusive masculinities* kann eigentlich Ähnliches, ist aber in der deutschsprachigen Literatur nicht so verbreitet. Ich finde, was dieser Begriff ja zeigt, auch wenn ich mich kritisch dazu positioniert habe, dass die Gleichsetzung von dem, was Jungen tun und dem, was Männlichkeit ist, stark hinterfragt wird. Gut an dem Konzept finde ich, dass es tatsächlich ein Gegengewicht zu dieser Vorstellung von hegemonialer Männlichkeit ist, d.h. der Gleichsetzung, dass das, was Jungs tun, hegemoniale Männlichkeit ist. Sehr prominent mit einem ‚dicken Begriff‘ platziert, was wir eigentlich ja auch schon wissen, das bringt er gut auf den Punkt. Deswegen würde ich das beschriebene Phänomen trotzdem nicht unbedingt als Ausweitung von Männlichkeiten beschreiben, aber auf jeden Fall als diskursiv nicht hintergehbare Mar-

¹⁸ Vgl. Scholz und Heilmann (2019).

¹⁹ Vgl. Elliott (2016).

²⁰ Vgl. Anderson (2011). Zur Diskussion siehe Budde und Rieske (2019).

kierung der Tatsache, dass Jungenleben plural und vielfältig ist und von ganz widersprüchlichen Praktiken, Orientierungen, Diskursen zur gleichen Zeit konstituiert sein kann. Also von daher öffnet das Konzept viel und weist auf eine Transformation von Männlichkeitskonzeptionen hin. Dadurch schränkt er den Geltungsbereich des Konzepts hegemonialer Männlichkeit durchaus ein. Den Begriff als ein ‚diskursives Brecheisen‘ zu verwenden, das finde ich sinnvoll, ob es dann das Werkzeug ist, was am Ende tatsächlich so hilfreich gewesen ist, muss man halt gucken, aber dass er viel offenlegt, das würde ich sofort unterschreiben.

Stephan Höyng: Der Begriff *caring masculinity* ist aber schon politisch instrumentalisiert worden²¹. Mit dem Begriff geht es darum, die Aufmerksamkeit auf die Männer zu lenken, die bereits konkrete Fürsorgetätigkeit leisten und bessere Rahmenbedingungen für sie einzufordern.²² Heute wird von Männern aktive Sorgeleistung erwartet, ohne dass sich die Rahmenbedingungen wesentlich verändert hätten, die beruflichen Anforderungen etwa sind gleich geblieben. Vereinbarkeit muss so weiterhin vor allem privat geschaffen werden, und der einzelne Mann muss sich mit der Erwartung auseinandersetzen, gleichzeitig viel Geld zu verdienen und Abhängige zu betreuen. Das ist eine normative Verhaltenserwartung an Männer und könnte ebenso zu einer veränderten hegemonialen Männlichkeit führen, die machtvoll eingefordert wird. Normative individualisierte Anforderungen stärken einen gleichberechtigten, respektvollen, friedvollen Umgang nicht.

Thomas Viola Rieske: Ich finde die Begriffe sensibilisieren auf eine sehr unterschiedliche Weise. *Caring masculinities* und auch *inclusive masculinities* beschreiben bestimmte Verhaltensweisen, eine Praxisform. Ich finde das gut. In Deutschland gab es ja diese Studie von Michalek und Fuhr²³ Ende der 2000er, die mit Jungengruppen Diskussionen gemacht haben und gesagt haben: ‚Ey wir finden hier nicht, dass die sich hier gegenseitig unterdrücken, sorry aber wir finden hier eine Gleichheitsorientierung‘. Und sich damit gegen die These vom männlichen Habitus abgrenzten, die ja sagt: männlicher Habitus²⁴ ist Libido Dominandi. Hegemoniale Männlichkeit, wie ich das bei Connell lese, ist für mich eine andere Ebene. Damit wird nicht nur für ein bestimmtes Praxismuster sensibilisiert, sondern für hierarchische Verhältnisse. Ich finde es bei einer sozialen Position immer wichtig zu fragen, inwieweit die auf der Ausbeutung anderer basiert. Das ist so eine Konsequenz für mich aus den Einsichten von Feminismus und Marxismus. Diese Frage ist in Connells

²¹ Vgl. Höyng (2019). Der Begriff „Caring Masculinities“ wurde wohl erstmalig im Rahmen des Projekts „Fostering Caring Masculinities“ verwendet, das von der Europäischen Kommission im Rahmen des Gleichstellungsaktionsprogramms finanziert wurde.

²² Vgl. Holter (2007).

²³ Michalek/Fuhr (2008).

²⁴ Vgl. Bourdieu (2005).

Modell enthalten, weil es auf die Relationen blickt, aber bei der Theorie inklusiver Männlichkeit finde ich diese Frage nicht. Aber gibt's hier nicht auch diese Abgrenzung nach dem Motto: Nicht-inklusiv ist rückständig? Und auffälligerweise gelten dann häufig diejenigen als Träger einer nicht-inklusiven Männlichkeit, die nicht weiß sind oder der Arbeiter*innenklasse zugehören.²⁵

Marc Thielen: Vielleicht zuerst direkt dazu, dass dann bei migrantisierten Männlichkeiten ethnisch permanent Zuschreibungen unterstellt werden. Dabei gibt es schon lange empirische Befunde, dass das nicht so ist. Ich denke jetzt an eine Arbeit von Margret Spohn²⁶ zu älteren türkischen Vätern, die mit biographischen Interviews zeigt, dass bereits diese Generation relativ wenig von diesen Zuschreibungen von traditionellen, patriarchalischen Männlichkeitskonzepten zeigt. Aber spannend ist, dass diese Zuschreibungsprozesse eine lange Haltbarkeit aufweisen, weiter genutzt werden zur negativen Abgrenzung für andere Männlichkeiten. Es sind vor allem weiße Jungen, eher aus der oberen Schicht, die dann vermeintlich diese *inclusive masculinities* vertreten. Der andere Aspekt ist diese dynamische Perspektive, dass Connell ja betont, dass sich hegemoniale Männlichkeit permanent verändern muss, weil sie die aktuell gültige Antwort für das Legitimationsproblem des Patriachats sein muss und damit nichts Starres ist, sondern sich permanent in einer Weiterentwicklung befindet. Das wäre vielleicht nochmal so ein Unterschied zu Konzepten, die eher versuchen Merkmale zu definieren, festzuschreiben. Also hegemoniale Männlichkeit ist relational und auch zugleich dynamisch.

Thomas Viola Rieske: Aber das finde ich gerade bei Connell nicht, weil die damalige Definition war ja: Hegemoniale Männlichkeit ist die Antwort auf das Legitimationsproblem des Patriachats, was ja das Patriachat als existierend voraussetzt. Aber wenn heute Frauen zur Elite gehören, da kannst du dann nicht mehr von Patriachat reden, wie die das noch vor 30 Jahren gemacht haben. Dann kann man auch nicht mehr dasselbe Legitimationsproblem behaupten. Aber was ich eigentlich sagen wollte, dass Connell eigentlich immer eher eine Erklärung für das Bestehende liefert, Bourdieu ja noch viel mehr und das Dynamische, also die Transformation ist in der Theorie, also wie ihr sie nennt, also in dem Kernstück der Theorie gar nicht enthalten, finde ich.

Sylka Scholz: Naja, im hinteren Teil des Buches „Der gemachte Mann“²⁷ geht es ja um Männlichkeitspolitik und die Überwindung männlicher Herrschaft. Connell nimmt an, dass schwule Männlichkeiten sie überwinden können. Ich würde schon sagen, dass es da auch immer um eine Veränderungsdynamik geht, aber die Diagnostik, wie sie damals gemacht wurde, stimmt heute nicht mehr.

²⁵ Siehe z.B. McCormack (2014).

²⁶ Vgl. Spohn (2002).

²⁷ Vgl. Connell (1999).

Kevin Stützel: Bei Connell ist diese Veränderungsdynamik ja auch in seinem Bezug auf Gramsci zu erkennen. Gramscis Hegemonietheorie baut darauf auf, dass sich etwas verändern kann, sich etwas verändern soll. Der Fokus in der Ausformulierung von Connells Männlichkeitstheorie wird aber auf andere Aspekte gelegt. Mit dem Konzept lässt sich aber Veränderung denken, anders als mit Bourdieu's Verständnis männlicher Herrschaft, wo die Beharrungskräfte im Vordergrund stehen.

Stephan Höyng: Connell hat in einem frühen Artikel Männlichkeit als ein Imperium²⁸ beschrieben, sie schildert die Veränderungen der hegemonialen Männlichkeit über Jahrhunderte. Das sind die langen Wellen, in denen Männlichkeitsanforderungen sich verändern, die Dominanz von Männern aber bleibt bislang.

3 Von der Theorie in die Empirie und zurück: zentrale Befunde der Teilprojekte und verallgemeinernde Theoretisierungen

Kevin Stützel: Starten wir mit der zweiten Runde. Die Diskussion über unser analytisches Werkzeug, die führen wir ja vor dem Hintergrund dessen, was wir im Projektverbund „Jungen und Bildung“ empirisch untersucht haben. Und da ist meine Frage, was sind zentrale Befunde aus den Teilprojekten und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann man herausarbeiten? Marc magst Du anfangen? Marc und Barbara Scholand²⁹ haben zu Jungen in beruflicher Bildung geforscht. Was sind die zentralen Aspekte Eures Projektes?

Marc Thielen: Was ich interessant finde ist, dass Care-Berufe, dass die alle in unterschiedlicher Weise vergeschlechtlicht sind, geschlechtlich kodiert sind. Wir haben bei uns die Altenpflege, medizinische Fachangestellte (MFA) untersucht und dann diese neue Ausbildung, die jetzt auch für Hauptschulabsolvent*innen geöffnet wurde, der Sozialpädagogische Assistent*innen-Beruf. Da sind die Geschlechteranteile sehr unterschiedlich, also von weniger als drei Prozent männliche Jugendliche bei den MFA's bis über 30 Prozent bei der Altenpflege. Da ist mir nochmal so deutlich geworden, dass man nicht von pauschalen Erklärungen sprechen kann, weil das ja doch sehr unterschiedlich ist. Entsprechend unterschiedlich ist dann auch erstmal die Präsenz von Geschlecht, auch auf so Ebenen wie der Gestaltung von Lehrwerken. Also bei den MFA in den Lehrwerken, da sind ganz oft nur Frauen ausgebildet, also

²⁸ Vgl. Connell (1998).

²⁹ Vgl. die Texte Scholand und Thielen sowie Scholand und Stützel in diesem Band.

Männer tauchen da fast gar nicht auf. Also wirklich so Berufe, wo Männlichkeit gar nicht sichtbar ist, wo dann auch Arztpraxen junge Männer gar nicht nehmen als Praktikanten, weil sie halt sagen, das stört dann die Erwartung der Patient*innen, dass da jetzt auf einmal keine attraktive junge Frau ist. Das ist ein Ausschluss, aber das wird ja meistens nicht so beim Thema Männlichkeit problematisiert, dass sie in bestimmten Bewerbungskontexten benachteiligt sind. Dann fand ich es interessant, dass die jungen Männer in den Interviews, die wir mit ihnen führen, in unterschiedlicher Weise selbst diese Berufsfelder als geschlechtlich kodiert begreifen. Da haben wir sowohl eine Beobachtung, dass das sehr wohl auch so wahrgenommen und dann eben auch thematisiert und verhandelt wird, bis hin, dass das keine große Rolle spielt, so als wäre das gar nicht ein Phänomen, das erzählenswert ist. Das heißt die interviewten Jugendlichen verhandeln das auch unterschiedlich. Und dann finde ich total spannend genauer hinzugucken in den Interviews, wo es auch Widersprüchlichkeiten gibt. Also einerseits gibt es narrative Inszenierungen, dass man sich erstmal mit so einem Care-Beruf identifiziert, beispielsweise sich bewusst entscheidet, ‚ich geh jetzt in den Bereich sozialpädagogischer Assistenz‘ und dann aber zugleich in den Begründungen wieder stark auf sowas wie männlich kodierte Eigenschaften zurückgegriffen wird. Also einen Fall hatten wir, da wird da gleich so eine ganze Berufsaufstiegskarriere imaginiert, also man bleibt zwar im Kitabereich, macht aber schon direkt parallel zur Ausbildung eine Weiterbildung und die Leitung ist eigentlich das zentrale Moment, wo man das eigentlich nicht mehr als Care-Identifikation beschreiben kann. Andere machen das dann wieder anders, über Betonungen von einer spezifischen Kompetenz, die dann an Männlichkeit geknüpft wird, also das Klassische: Die können dann mit den Jungs besser, die haben dann die besseren Angebote für die Jungs, das wird dann anerkannt als Besonderheit. Oder der Altenpfleger hat dann bestimmte körperliche Stärken, die es erleichtern bestimmte pflegerische Tätigkeiten zu tun. Also das fand ich spannend, immer wieder dieses Verhältnis: Einerseits eine Passung herzustellen zu diesem Care-Beruf, das durchaus auch hervorzuheben, dass man emotional zugewandt ist, sensibel ist, gerne mit den alten Leuten spricht, dass einem die Zusammensetzung eher weiblicher Mitarbeiterinnen gar nicht so bedeutsam ist. Und andererseits aber mehr oder weniger deutlich an verschiedenen Stellen dann doch wieder auf männlich kodierte Eigenschaften rekurriert wird, um eine Passung herzustellen zwischen den Care-Berufen und einem männlichen Normallebenslauf. Was aber auch interessant ist, ist das unterschiedliche andere Logiken mit reinspielen. Also die Idee, dass man jetzt junge Männer in diese sozialpädagogischen Berufe kriegt, indem man das Zugangsniveau herabsetzt und einen Hauptschulabschluss anerkennt, führt jetzt dazu, dass die Ausbildungszahlen in die Höhe schießen, führt dazu, dass die Anzahl der jungen Männer in der Ausbildung wächst. Aber junge Männer nutzen diesen Zugang dann auch für ganz andere Interessen, weil bestimmte Bewerbungen

vorher nicht funktioniert haben, um sich anders zu orientieren. Haben schon im ersten Ausbildungsjahr oft gesagt, ich bleibe auf keinen Fall in dem Beruf. Das macht deutlich, dass eine klischeefreie Berufswahl schwer politisch zu steuern ist.

Kevin Stützel: Ich möchte an dieser Stelle überleiten zum Forschungsprojekt von mir und Sylka Scholz. Wir haben zu biografischen Orientierungen von jungen Männern in Care-Berufen³⁰ geforscht. Sylka magst du anfangen und ich ergänze?

Sylka Scholz: Der methodische Ansatz ist ein anderer und zwar biographische Interviews zu führen und die mit der dokumentarischen Methode auszuwerten. Die Fragestellung ist, wie kommen männliche Jugendliche und junge Männer in Care-Berufe und was ich zeitdiagnostisch extrem wichtig fand war, dass junge Männer mit Migrations- und Fluchterfahrungen in diesen Care-Bereich gelenkt werden und deswegen haben wir einen recht großen Teil unseres Samples so angelegt. Dann hast du Kevin rausgearbeitet, dass es unterschiedliche Muster gibt, wie die jungen Männer in diese Berufe kommen. Es gibt die pragmatische Orientierung, wo wir sehr wenige Vergeschlechtlichungen im Material sehen. Jungen Männern mit Migrations- und Fluchterfahrung bietet der Beruf auch eine Bleibeperspektive. Das ist etwas, was gar nicht gesellschaftlich intendiert ist, sondern das ist etwas, was sich aufgrund von globalen Geschlechterverhältnissen verändert. Eine pragmatische Orientierung ist: ‚Wenn ich jetzt in der Gastro arbeite, dann verdiene ich ja noch weniger Geld und dieses Geld im Pflegeberuf reicht mir, ich weiß schon, dass das als unterbezahlt gilt, aber für mich ist das ok‘. Da kommt eine ganz andere Wertung rein, die dann mit Fachlichkeit und professionellem Status verbunden werden kann, was sich sehr stark überschneidet mit dem passageren Muster. Es hat was Anderes nicht geklappt und es ist von Anfang an klar, das ist nur eine Übergangspassage und das geht dann in Richtung eines Medizinstudiums oder Ähnliches. Also man versucht da einen Aufstieg zu initiieren, das würde am stärksten vielleicht noch zu männlichen Karrierevorstellungen passen. Der Care-Beruf kann positiv gesehen werden als Möglichkeit der eigenen Erweiterung. Dann haben wir das generative Muster und das bricht nochmal das Vorurteil auf, dass Männer keine Fürsorge leisten. Das ist keine sehr große Gruppe, aber es gibt eben diese Jungs, die schon von Anfang an eine familiäre Tradition von Fürsorgeerfahrung erzählen, dass sie die Großmutter schon ab sechs Jahren unterstützt haben und sagen: ‚Ich habe so eine Art Pflegegen, für mich gibt es einfach gar nichts anderes, als diesen Beruf‘. Das ist dann so eine Art Berufung. Was Kevin noch gefunden hat, ist das altruistische Muster, wo die Befragten über biographische Krisensituationen in den Care-Beruf reinkommen. Das ist nicht passager, sie haben nicht

³⁰ Vgl. die Artikel Stützel und Scholand und Stützel und Scholz in diesem Band.

eine Idee, da muss ich wieder raus, sondern aufgrund einer gescheiterten Karriere oder Ähnliches kommen sie in die Pflege und sehen da plötzlich, hier können sie authentisch das sein, was sie sind. Das ist ihre Deutung und all diese Deutungen haben gar nicht so viel im Vordergrund mit Männlichkeit zu tun. Trotzdem hast du das ja auch rausgearbeitet, dass diese Passung hergestellt werden muss, weil, was Stephan vorhin schon gesagt hat, Zeichen und Struktur, es ist halt ein weiblich vergeschlechtliches Berufsfeld, wo sie in einem spezifischen historischen Moment reinkommen und sie müssen sich damit auseinandersetzen. Was wir aber jetzt nochmal stärker empirisch gemacht haben, das liegt aber vielleicht auch daran, dass wir mit Careforschung drauf geguckt haben, was die eigentlich leisten müssen und das trifft auch auf junge Frauen zu: Sie müssen die Arbeit als ein Beziehungsverhältnis lernen zu strukturieren, die gesamten Caretätigkeiten und da wird das dann spannend, wo wird Geschlecht relevant gesetzt. Wenn ein junger Mann eine Patientin waschen soll, bei der Körperpflege, da wird beispielsweise Geschlecht relevant gesetzt. Bei ganz vielen anderen Tätigkeiten aber nicht. Der Umgang mit Scham und Ekel, das trifft auf viele Frauen ganz genauso zu, und das wäre mal ganz spannend, ob das bei den Frauen in der Pflege thematisch wird. Ich habe keine Studien bisher dazu gelesen, dass das bewältigt werden muss. Und an diesem Punkt arbeiten wir jetzt weiter, also was hat das mit Geschlecht, mit Emotionen zu tun, dieses Beziehungsverhältnis zwischen den *care givern* und *care receiveern* auszugestalten. So sind wir nicht reingestartet, das hat sich für uns aus der Empirie ergeben, unseren Fokus darauf nochmal scharf zu stellen.

Kevin Stützel: Wo siehst Du Verbindendes oder Unterschiede zum Schulprojekt³¹ Jürgen?

Jürgen Budde: Das Schulprojekt weist im Prinzip auf das hin, was wir schon theoretisch diskutiert haben, nämlich eine Ausdifferenzierung von verschiedenen Positionen. Wir haben uns ja Schulen im Zeitverlauf angeguckt und man kann feststellen, wie das Geschlecht als Ordnungskategorie eher an Relevanz über die Zeit verliert, sowohl was die Peerpraktiken angeht als auch was die pädagogischen-professionellen Praktiken angeht. Geschlecht spielt in der ersten Klasse eine wahnsinnig große Rolle, gerade zur Organisation des pädagogischen Alltages. Das zeigt sich in bestimmter Weise auch in dem Kitaprojekt. Geschlecht ist aber nicht unbedingt an Dominanz gebunden oder an Hegemonie und Herrschaft, sondern die Kategorie hilft beispielsweise in der Schule bei der Frage, wer ist dran, wer sitzt wo? Die Bedeutung nimmt aber auf der Ebene der praktischen Alltagsorganisation ab, je höher die Klassenstufe ist. Was uns erstaunt hat, war aber, dass gleichzeitig die Relevanz von Geschlecht als Gegenstand des Unterrichtes zunimmt. Wir haben in der Mittelstufe und in der Oberstufe zunehmend eine ganze Reihe an Unterrichts-

³¹ Vgl. den Artikel von Dietrich und Budde in diesem Band.

stunden gesehen, in denen in irgendeiner Art und Weise auch Geschlecht reflektiert worden ist. Geschlecht kommt als eine reflexive oder als eine Wissenskategorie ins Spiel und gestaltet insofern Unterricht selbst mit. Das bringt uns zu dieser Aussage, dass in diesen pädagogischen Praktiken geschlechterkritisches Wissen eingesickert ist. Geschlechterkritik führt aber nicht immer zu einer Auflösung von Geschlechterkategorien. Zum Beispiel diese Aufrufketten in der ersten Klasse sind geprägt von der Annahme, möglichst ‚geschlechtergerecht‘ zu handeln, kein Geschlecht zu benachteiligen. Da kommen dann immer Jungen und Mädchen abwechselnd dran, nicht nur, um zu vermeiden, dass Schüler*innen oder eben Freund*innen nur ihre Freund*innen drannehmen, sondern auch, um Geschlechtergerechtigkeit herstellen, also Geschlechterhierarchie wird entdramatisiert, aber Geschlechterdifferenz dramatisiert. Also es ist durchaus ein kritisches Wissen vorhanden, das führt aber, wie grad schon gesagt, aufgrund der Handlungsproblematiken von Unterricht, nicht immer zu einer Auflösung oder Reflexion von Geschlechterkategorien, sondern bestärkt diese trotz des geschlechterkritischen Anspruchs. In der Summe haben wir den Eindruck, Geschlecht spielt eine Rolle und zwar nicht mehr im Sinne von einem ‚heimlichen Lehrplan‘, wie das noch in den 1970er, 1980er Jahren war, sondern tatsächlich eher in so einem Versuch, in einer pädagogischen Institution mit einem rahmenden gesellschaftlichen Auftrag eine Form von Geschlechtergerechtigkeit herzustellen. Im Vergleich mit den Studien, die Faulstich-Wieland³² gemacht hat, wo es auch darum ging, die impliziten Konstruktionsprozesse zu zeigen, ist es ein Stück weiter. Geschlecht ist nicht mehr so verdeckt und implizite oder explizite Benachteiligung von Jungen oder Mädchen spielt auch keine so große Rolle mehr. Geschlecht wandelt sich im Laufe der Zeit von einer Ordnungskategorie zu einer Reflexionskategorie. Was wäre noch zu sagen? Wir haben uns fünf Schulen insgesamt angeguckt, in drei von den Schulen tauchte die Frage nach Transsexualität auf, nonbinär das ist auch ein Thema, was in den Schulen, entweder von den Schüler*innen oder von den Lehrkräften, verhandelt wird. Also wir würden sagen für die Schule zeigt sich eine Parallelität von ganz unterschiedlichen Formen des Jungeseins, die sowohl geschlechterkritisches Wissen umfassen können, als auch alternative Varianten, die vielleicht an das anschließen, was wir als *caring masculinities* bezeichnen. Es gibt aber auch Formen dessen, was mit Connell in Form von Hegemonie verstanden werden könnte. Und wir finden zu Teilen auch etwas, was wir als Silencing bezeichnen würden, es ist weder eine Alternative noch eine Kritik, sondern wo Geschlecht aussetzt. Silencing funktioniert ein bisschen in Anlehnung an Hirschauers Konzept des *undoing gender*³³. Wobei das auch bei Hirschauer nicht klar formuliert ist, ob *undoing* ein ‚Nicht-

³² Vgl. etwa Faulstich-Wieland (1991).

³³ Hirschauer (2001).

Machen‘ ist oder ein bewusstes Absehen oder ‚Was-Anderes-Machen‘. Aber diese vier verschiedenen Praktiken³⁴ finden wir nebeneinander und je nach Kontext, sind die Bedeutsamkeiten immer auch unterschiedlich.

Kevin Stützel: Damit möchte ich an Stephan übergeben: Es wurde schon angesprochen, wie Geschlecht als Ordnungskategorie im Feld der Schule eingesetzt wird. Wie hat sich das bei euch im Projekt zur frühkindlichen Bildung³⁵ gezeigt?

Stephan Höyng: Etwas stärker als in den anderen Untersuchungen haben meine Kollegen in der Kita eine Gleichzeitigkeit von geschlechterpolarisierenden und nichtpolarisierenden Einflüssen beobachten können. Da hängt vor einer Kita eine Regenbogenflagge verbunden mit der Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit, andererseits tragen Kinder Taschen, Brotbüchsen, Wasserflaschen oder Kleidungsstücke, die klar zwei Geschlechter polarisieren in der Einrichtung. Das setzt sich fort bei der Personalzusammensetzung: Es gibt Kitas, in denen es keine Besonderheit, sondern eine Normalität ist, dass auch Männer erziehen. In anderen arbeiten nur weibliche und überhaupt keine männlichen Pädagogen. Neben dem Personal gibt es sowohl Geschlecht polarisierende als auch nicht polarisierende Strukturen der Räume, Logiken der Institution oder Praktiken. Etwa, wenn Erzieherinnen Bewegungsaktivitäten nicht als Spiel verstehen und unterbinden und damit vermehrt Jungen regulieren. Aber relevanter, ja zentral erscheint in der Untersuchung die Logik der Altershierarchie zwischen den Pädagog*innen und Kindern und unter den Kindern selber. Betrachten wir, wer mit wem spielt, wie sich Gruppen im freien Spiel zusammenfinden, dann können neben der entscheidenden Altersfrage noch einige weitere Kriterien von Bedeutung sein, ob das jetzt Sprache oder Nachbarschaft ist, ob die Kinder sich schon kennen. Und da kann dann eben auch das Geschlecht relevant sein, muss es aber nicht. Es gibt zwei Spiele, wo sich im Sample deutlich ein *doing gender* zeigt: Wenn die Kinder die Erwachsenenwelt nachspielen, sind etwa die Rollenspiele von Familie doch sehr binär und geschlechterpolarsiert. Das zweite sehr geschlechterpolarisierende Spiel ist Fußball, da tauchte bei Kindern wie bei Pädagog*innen dauernd eine Geschlechtszuordnung auf. Aber bei vielen anderen Spielen handelten Kinder sehr frei, situations- und kontextabhängig. Kinder haben aus Barbiepuppen einen Spiderman gemacht oder Puppenwagen zum Transport von Baumaterialien benutzt. Damit haben sie Artefakte, Gegenstände, die eigentlich als geschlechtsbezogene Platzanweiser wirken sollen, einfach umgedeutet und damit auf eine ganz eigene Weise Geschlecht flüssig gemacht. Sie haben dieses Differenzangebot nicht angenommen, sondern die Möglichkeit zur Indifferenz genutzt, um diese geschlechtlich aufgeladenen Gegen-

³⁴ Vgl. das 4-Felder-Schema in der Einleitung in diesem Buch.

³⁵ Vgl. den Text von Cremers und Krabel in diesem Band.

stände eigensinnig ganz anders zu verwenden. Das zeigt, dass zumindest in diesen Kitas Kinder einen großen Spielraum haben, vielfältige Verhaltensweisen auszuprobieren und ihre Eigenlogik gegenüber typischen Erwartungen behaupten können.

Kevin Stützel: Die Überleitung zu dir Thomas Viola³⁶, was sind zentrale Befunde, was sind Gemeinsamkeiten, oder auch Linien, die sich durch das Verbundprojekt ziehen?

Thomas Viola Rieske: Ich habe ja auch ein bisschen empirisch gearbeitet und eine Facebookgruppe zur geschlechtersensiblen Pädagogik untersucht. Da ist meine Beobachtung, dass es so eine Art Herzchenideal gibt. Soziale Medien funktionieren ja so, dass man was postet und dann wird das bewertet, u.a. mit einem Herzchenlike. Das ist eine emotional gefärbte Wertung, ein Ausdruck von einer affektiven Besetzung. Und wenn es um Jungen geht, so scheinen mir der Junge mit rosa Kleid und der transgeschlechtliche Junge, dem seine Transition gelingt, das Herzchenideal zu sein. Also Postings, die das beinhalten, erhalten besonders viele von diesen Likes. Dahinter scheint mir die Hoffnung zu stehen, dass das Mögliche erweitert oder entgrenzt wird, also das Jungs nicht mehr irgendwas sein müssen. Und da würde ich sagen ‚Ok, Jungenpädagogik ist dann so eine Entlastung von Männlichkeitsanforderungen oder Befreiung‘, das ist ein verbreitetes, vielleicht auch dominantes Bild von Jungenpädagogik, jedenfalls unter denen, die sich als männlichkeitskritisch verstehen. Und das finde ich so markant, weil ich sagen würde, Jungenpädagogik enthält auch immer eine Konfrontation mit etwas, also nicht nur Entlastung von, Befreiung von, sondern auch Konfrontation mit Anforderungen. Das ist vielleicht pädagogisch nicht mehr so legitim, weil Normativität negativ konnotiert ist gerade beim Thema Geschlecht. Wir beglücken die Leute lieber, als dass wir sie einschränken.³⁷ Klar, die Frage der Begrenzungen von Junge- und Mann-Sein, die muss gestellt werden. Und es gilt, diese Grenzen da zu erweitern, wo sie Probleme machen. Aber ich finde, dass das nicht reicht. Es geht in Pädagogik eben auch um die Konfrontation mit bestimmten Anforderungen z.B. der Mitmenschlichkeit, der Achtsamkeit für andere und für sich. Da geht’s dann um etwas anderes für mich, nicht eine Erweiterung von Handlungsspielräumen, sondern eher um eine neue Strukturierung. Und bei Männlichkeit ginge es dann darum, dass die Bezogenheit, die man(n) hat, zu sich und zu anderen, dass die sich verändert. Weniger Coolness und Abgrenzung, mehr Anerkennung von Bedürftigkeit und Abhängigkeit. Jedenfalls in manchen Bereichen. In anderen ginge es vielleicht sogar um mehr Abgrenzung, etwa mit Blick eben auf die Identifikation mit Erwerbsarbeit oder bei Einladungen zu Dominanzverhalten. Das ist ein

³⁶ Vgl. die Texte Rieske und Budde und Budde und Rieske in diesem Band.

³⁷ Vgl. hierzu auch Rieske (2021).

Ergebnis der theoretischen und empirischen Arbeit in meinem Teilprojekt. Übergreifend, ich frag mich jetzt doch, nachdem ihr gesprochen habt, bei Anderson, der diese These hat, dass es immer diese orthodoxe Männlichkeit gab, die beschrieben wurde, also man dominiert, ist sexistisch und darf nicht kuscheln und dann gibt es die inklusive Männlichkeit, wo Kuscheln erlaubt ist und wo man nicht misogyn ist. Und Anderson sagt nun, diese beiden Muster existieren gleichrangig zueinander. Ich fand das eine schräge These, weil ich finde, dass das nicht funktioniert. Weil beide Muster auch über die Abgrenzung vom jeweils anderen funktionieren, da geht ja keine friedliche Koexistenz da die anderen auch schon sind. Aber was ihr so beschreibt, könnte man genauso interpretieren. Gerade was du sagtest Stephan, mit der Gleichzeitigkeit von polarisierenden und nicht-polarisierenden Einflüssen. Wie so eine friedliche Koexistenz von Sachen, die man fast unver-einbar nennen könnte und wo man eigentlich annehmen könnte, die müssten doch in einem Kampf irgendwie zueinander sein. Das finde ich interessant, ist das wie so ein wechselseitiges Laissez-faire?

Jürgen Budde: Ich glaube es ist ja nie eine friedliche Koexistenz, es kommt immer auf die jeweiligen Kontexte an. Viele von unseren Projekten, haben sich ja auch explizit Kontexte angeguckt. Das war ja auch beim Projekt zu non-formaler Bildung³⁸ so, die am Rande des Erwartbaren geforscht haben. Anspruch der Teilprojekte war es, durch Fragestellung oder Feldauswahl sozusagen die Ränder von Männlichkeitskonstruktion in den Blick zu nehmen. Das macht was aus, deswegen ist die kritische Perspektive vielleicht auch stärker, als hätten wir uns einen Fußballverein, eine Burschenschaft und vielleicht ein katholisches Elitelymasium angeschaut. Ich würde aber davon ausgehen, dass sehr Unterschiedliches parallel besteht und um Deutungshoheit ringt. Ob das jetzt immer Hegemoniekämpfe sind, weiß ich nicht, aber dass Spannungsfelder bestehen, da bin ich mir sehr sicher. Ich glaube nicht, dass das Spannungsfeld nur zwischen zwei Polen ist, die auf einer Linie angeordnet sind, das Feld ist nicht entweder hegemonial oder inklusiv, sondern vielfältiger. Da habt ihr ja in euren Projekten viele verschiedene Positionen, die sich unterschiedlich auf Fragen von Geschlecht beziehen oder eben nicht beziehen. Und das finde ich an diesem *inclusive masculinity*-Ansatz schwierig, dass es so eine Art Polarisierung provoziert: Ist die Praxisform orthodox oder inklusiv? Ich glaube, wenn wir es schaffen, uns Männlichkeiten als Feld vorzustellen, dann hat man am Ende eine bessere Vorstellung davon, dass Geschlecht und Männlichkeit tatsächlich durch so eine Gemengelage unterschiedlicher paralleler Entwicklungen gekennzeichnet sind. Für den pädagogischen Bereich zeigt sich diese Gemengelage noch mal als besondere, einmal etwa aufgrund des normativen Anspruches an Geschlechtergerechtigkeit, zum anderen wegen der inhärenten Vergeschlechtlichung pädagogischer Handlungsfelder, aber auch, weil

³⁸ Vgl. den Text von Greif und Schuck in diesem Band.

Entwicklungsprozesse ein wichtiger Bestandteil pädagogischer Handlungsfelder sind.

Kevin Stützel: Ich würde da gerne gleich einhaken und die Frage aufgreifen, was besteht da eigentlich parallel bzw. was wird unterschiedlich gemacht. Sylka hat die männlichen Altenpfleger mit Flucht- oder Migrationsbiographie in unserer Untersuchung angesprochen. Obwohl sich bei allen Befragten zeigt, dass sie eine Passung zum Care-Beruf herstellen müssen, wird deutlich, dass sich diese Passung unterscheidet. Da gibt es auf der einen Seite die männlichen Auszubildenden, die wir als altruistisches Muster bezeichnet haben, die aus geschlechtstypischen Berufen kommen und aufgrund von biographischen Krisenerfahrungen diesen Weg nicht mehr weiter gehen können. Es kommt zu einem Wechsel des Berufsfeldes, in die Altenpflege, und die Befragten erzählen mir es geht nicht um Professionalität, mich interessiert nicht das medizinische Wissen, das Technische, sondern die sagen: ‚Ich bin der Clown, der Paradiesvogel‘. Und um das kurz zu kontrastieren mit den Auszubildenden, die eine Flucht- und Migrationsgeschichte haben, die sagen, die Pflege sichert mir die Aufenthaltsgenehmigung oder sichert mir einen besseren Verdienst. Aber wo gleichzeitig klar wird, eine Haltung, sich als Clown oder Paradiesvogel zu beschreiben ist völlig undenkbar für diese Auszubildenden. Was sie erleben, sind rassistische Diskriminierungen von Kolleg*innen und zu pflegende Bewohner*innen bzw. grenzverletzende Situationen, dass es zu sexuellen Adressierungen kommt. Das finde ich interessant, sich in so einer Gemengelage zu fragen, wie funktioniert dann diese Gleichzeitigkeit, diese Ungleichzeitigkeit in diesem Feld.

Sylka Scholz: Jürgen und Thomas ihr habt ja dieses 4-Felder-Schema entwickelt. Vielleicht könnt ihr nochmal sagen, wo ihr das so theoretisch verortet. Geht es um Praktiken? Aber es geht ja auch um hegemoniale Männlichkeit, alternative Männlichkeit, Geschlechterkritiken, also *critical queering masculinity*, und um *ignoring masculinity*. Wenn man das jetzt als Modell begreift, kann man das sehr gut auf unser Forschungsfeld übertragen. Das geht bei uns allen und dann kann man sich angucken, in welchen Relationen das jeweils zueinandersteht. Also bei diesem pragmatischen Muster ist Männlichkeit irrelevant, ob das ein weiblich vergeschlechtlichtes Feld ist oder nicht, ist egal, das ist ihr Berufsfeld. Die Geschichten sind ja sehr dramatisch: Sie stehen kurz vor der Abschiebung und wenn du jetzt noch irgendwie einen Arbeitsvertrag kriegst, dann wirst du nicht abgeschoben. Da geht es wirklich um die Existenz. Ich glaube das funktioniert, aber wo würdet ihr das theoretisch verorten, was habt ihr da gemacht?

Jürgen Budde: Ich habe versucht aufzugreifen, was aus den unterschiedlichen Projekten kommt, also rauszukommen aus dieser schon erwähnten Polarisierung – was ist hegemonial oder inklusiv? Wie verhält sich das mit der Transformation? – Und da was anders anzubieten. Ich hatte den Eindruck, die Pola-

risierung bildet sich im Verbundprojekt nicht ab. Der zweite Impuls war, dass es in vielen Projekten sowas gibt wie ein Moment des *undoing gender*. Aber dann dachte ich mir, was ist denn jetzt damit gemeint? Weil, das kennen wir ja aus dem Schulkontext, dieses *undoing* kann ja entweder ein Übersehen von Geschlecht sein. Es gibt ja auch Lehrkräfte, die behaupten, das spielt für mich gar keine Rolle und wenn man dann aber in die Praxis reinschaut, stellt man fest, es spielt doch eine Rolle: Dieses ‚Ich behandle alle gleich‘ ist ja oft in der Praxis das Gegenteil. Es kann aber auch ein bewusstes Absehen von Geschlecht sein. Also ist das 4-Felder-Schema der Versuch, die Vielschichtigkeit ein Stückweit in die Begrifflichkeit aufzunehmen und erstmal zu sortieren. Wie lassen sich die theoretischen Beiträge, die aus den Projekten kamen, sortieren? Ich hatte den Eindruck, es gibt einen Unterschied zwischen denjenigen, wo explizit Geschlechterkritik formuliert wird, das ist beispielsweise in dem Projekt nonformale Bildung der Fall, die haben ja sehr stark eine Geschlechterkritik mit drin, das gab es auch im Schulprojekt. Ich glaube auch in dem Projekt zu den Berufsvorbereitungsklassen. Und es gibt eine Praxis, die sich in der Art und Weise zeigt, wie sich Kinder in der Kita untereinander kümmern, wie sich Schüler*innen untereinander kümmern oder was ihr mit dem Pflegenden beschreibt. Also alles Situationen, wo es nicht darum geht, Kritik an Verhältnissen zu üben, sondern für sich selber eine nicht-dominante Praxis zu realisieren. Und daraus hat sich jetzt als einen Sortierungsversuch das 4-Felder-Schema ergeben, genau diese vier verschiedenen Angebote zu unterscheiden. Wie hoch man die jetzt theoretisch ziehen kann, da habe ich noch gar nicht drüber nachgedacht.

Thomas Viola Rieske: Theodore Schatzki argumentiert in einem Text, dass es nicht diese Struktur da oben und dann so ein Mikrofeld unten gibt.³⁹ Der sagt, es gibt Praktikenbündel, die sind unterschiedlich dick. Es ließe sich versuchen, herauszufinden wie dick sind diese vier Praktikenbündel, um eine Art Zeitdiagnose zu bekommen. Ich finde es aber wahnsinnig schwierig, das zu bestimmen, weil es geht ja nicht nur um die Menge, sondern es geht ja auch um die Frage, inwieweit ist das institutionalisiert? Das wäre jetzt vielleicht nochmal eine andere Theoretisierung.

Stephan Höyng: In der Kita ist Geschlecht noch sehr fluide, bei den älteren Jugendlichen wird die Polarisierung schon greifbarer. Das kann man jetzt auf zwei verschiedene Weisen deuten: Man könnte sagen „In zehn, zwanzig Jahren ist die Polarisierung der Geschlechter Geschichte, da sind dann diese fluiden Kinder erwachsen und gestalten die Welt.“. Oder aber wir verstehen diesen Befund als eine künstliche Längsschnittuntersuchung und beschreiben damit einen Entwicklungsprozess vom Kind zum Erwachsenen. Dann entwickelten sich bei den meisten aus einem eher flüssigen Umgang mit Geschlechterkate-

³⁹ Vgl. Schatzki (2016).

gorien in der frühen Kindheit eine immer klarer werdende Verordnung in einem zweigeschlechtlichen System. Ich sehe beides: Die Veränderung und die Beharrungskräfte. Aus der Schule berichtet Jürgen ja von Anrufungen der Kategorie Geschlecht, die nicht hierarchisch gemeint seien, sondern nur der Vereinfachung und Ordnung dienten. Doch ich sehe, dass es eben schon Anrufungen sind, die eben erstmal klar machen ‚du bist aber ein Junge und das lernst du schon noch in den nächsten Jahren und nach der Schule weißt du das dann‘. Darauf aufbauend können dann andere Männlichkeitsanforderungen angebracht werden, die auch Hierarchien, Ungleichheit und Diskriminierung mit sich bringen. Ich sehe also neben einem Prozess der Vergeschlechtlichung von Kindern und Jugendlichen auch Auflösungserscheinungen von Geschlecht. Es hat sich ja schon eine Menge verändert. Viele Verhaltensanforderungen von Eltern an Jungen und Mädchen, die ich noch aus meiner Kindheit aus den 1960er Jahren werden heute höchstens von rechtsextremistischen Eltern gestellt. Doch Männlichkeitsanforderungen aus anderen Quellen können eben auch an Bedeutung gewinnen, etwa aus Medien. Abschließend möchte ich noch einmal unsere Werteorientierung als Forschende klären, bei allem Bemühen sind wir ja nie neutrale Beobachter. Was ist eigentlich unsere Position, welche Haltung finden wir richtig? Thomas, du hattest das ja vorhin über das Ideal von dem Jungen mit dem rosa Kleid gesprochen. Ich kann eher noch zu dem Ideal der ‚interdependenten Mündigkeit‘ stehen. Dabei geht es eben nicht nur um die Handlungsfähigkeit als Person, sondern auch darum, sich in Beziehung zu verstehen, in Kommunikation, sich nicht nur in Konkurrenzbeziehungen, sondern ebenso in Kooperationsbeziehung wahrzunehmen.

Thomas Viola Rieske: Das war als es um den Bildungsbegriff ging. Im traditionellen Bildungsbegriff geht es darum, mündig werden, das impliziert dann auch Selbstbestimmung und Autonomie. Und da dachten wir, wie kriegt man das Relationale rein und haben gesagt ‚interdependente Mündigkeit‘.⁴⁰

Kevin Stützel: Dieses Projekt ist ja ursprünglich auch mal gestartet, um eine Aktualisierung von Männlichkeitsforschung zu leisten, in Abgrenzung oder in Bezugnahme zu Männlichkeitskonzeption von Raewyn Connell und Pierre Bourdieu, die vorherrschend waren oder sind in der deutschsprachigen Männlichkeitsforschung. Welches Resümee zieht ihr nach diesem Projekt, nach drei Jahren Arbeit an empirisch-theoretischen Gegenständen: Was macht da eine Zeitdiagnose aus, was ist vielleicht auch eine Leistung des Verbundes, und mit dem 4-Felder-Schema inzwischen schonmal angesprochen.

Thomas Viola Rieske: Sowohl als auch!

⁴⁰ Siehe der Text von Rieske und Budde in diesem Band.

Sylka Scholz: Aber ‚sowohl als auch‘ ist so ein Alltagsbegriff. Da finde ich das 4-Felder-Schema schon total gut, um zu sagen, dann lasst uns da nochmal weiterdenken.

Jürgen Budde: Ich möchte als Zeitdiagnose die Parallelität herausstellen, dass zumindest für bestimmte pädagogische Kontexte auch andere Formen von Geschlechterrepräsentation im Vordergrund stehen können. Wie weit das jetzt reicht, weiß ich nicht so genau, aber ich finde, dass wir mit dem Schulprojekt, da geht es ja auch um Leistung, dass eine bestimmte Form dessen, was bei Connell ‚protestierende Männlichkeit‘ heißt, nicht erfolgreich in der Schule ist. Also diese These, dass Jungen in der Schule nebenbei sowas wie Souveränität und Durchsetzungsfähigkeit erwerben und was ihnen dann später als patriarchale Dividende nützt, also diese Konstruktion können wir so nicht untermauern. Sondern wir haben den Eindruck, dass auch andere Normen und Werte gelten, die mit traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit nicht besonders gut vereinbar sind. Ich glaube das gilt nicht nur für den schulischen Bildungskontext, sondern das gilt für viele Bildungskontexte in unterschiedlicher Art und Weise. Dabei ist der Bildungsbereich ein besonderer Kontext, wo eben klar ist, Bildung steht, anders als Wirtschaft und Erwerbsarbeit, nicht ganz oben in der gesellschaftlichen Anerkennungshierarchie. Ich habe den Eindruck, dass es bei all der Pluralität darauf hinausläuft, die Bedeutung von Geschlecht, von Männlichkeit weiter einzuklammern. Ich würde nach diesem Projekt sagen, Männlichkeit ist weiterhin eine relevante Kategorie für die soziale Ordnung, für soziale Ungleichheit, als biographische Identifikationskategorie für Jungen, aber mir scheint deutlich, dass sie weder omnirelevant noch permanent präsent ist, sondern andere Differenzkategorie oder andere Identitätskonstruktion, andere Ungleichheitsverhältnisse, spielen eine ebenso große, oder sogar eine größere Rolle.

Stephan Höyng: Ich mache ja Männlichkeitsforschung, weil ich Benachteiligung, Diskriminierung beheben will. Das heißt zuerst, diese aufzuzeigen, zu analysieren, Handlungsoptionen zu erkunden, um dann Veränderungsschritte einleiten zu können. Aber es erscheint mir zunehmend schwieriger klare Gruppen von geschlechtsbezogenen Benachteiligten und Diskriminierten zu benennen. Die Lebenslagen werden immer unterschiedlicher und individueller. Zudem geht es in dieser individualisierenden Gesellschaft vermehrt um Anerkennung, die unter anderem auch medial gewonnen werden muss. Es ist keine leichte Aufgabe, zu klären, wo Benachteiligung und Diskriminierung beginnen. Ist es diskriminierend, wenn jemand nicht dieselbe mediale Aufmerksamkeit erfährt wie jemand anderes, der/die sich besonders geschlechtstypisch inszeniert? Vielleicht, wenn die Medienplattform das steuert. In der wachsenden Bedeutung von Individuellem und von Symbolen hilft es mir, auch weiterhin Diskriminierung nicht nur an Anforderungen und Ausgrenzungen festzumachen. Ich möchte die strukturellen Ebenen nicht aus dem Blick verlieren und

das sind besonders institutionelle und ökonomische Benachteiligungen und Gewalt.

Kevin Stützel: Ergänzungen, Widerspruch?

Marc Thielen: Ich fände es schon nochmal spannend, die Erkenntnisse, die haben wir ja in bestimmten Feldern, in denen wir uns bewegt haben, einzuordnen. Jetzt haben wir uns eben geschlechtsuntypische Felder angeguckt, beispielsweise. Wir könnten problematisieren, dass wir doch auffallend viel in Großstädten, in Westdeutschland unterwegs sind. Man könnte auch die Altersfrage stellen: Wir bewegen uns in Kindheit, Jugendalter, vielleicht noch junges Erwachsenenalter. Also eine Zeitdiagnose zu Männlichkeit, da müssten wir nochmal Kontrastfelder und -fälle hinzuziehen. Ich habe jetzt nochmal einiges zur Jugendkulturforschung gelesen. Da wird ja auch eine kulturelle Inszenierung von Jugend beschrieben und da wird im Moment schon diese Spaltung problematisiert, dass wir einerseits so Jugendkulturen in Großstädten, gutbürgerlich, mittelschichtorientiert haben, wo man sowas wie *inclusive masculinity* wahrscheinlich eher finden würde. Und, das ist vielleicht auch etwas stereotypisierend, aber zugleich gibt es auch so Gegenbewegungen. Es gibt dann eben auch, das ist dann eher ein bisschen so, finde ich, pauschalisierend, aber so eine neue Unterschicht, eher in Ostdeutschland, so wird das dann genannt. Was findet man da eigentlich für kulturelle Praktiken und sind das vielleicht Männlichkeiten, die man da finden würde, die wir im Projektverbund durch unsere Perspektive gar nicht erblickt haben?

4 Zum Schluss: Jungenforschung, Männerforschung, Männlichkeitsforschung – offene Positionierungen

Kevin Stützel: Kommen wir zum Abschluss unserer Diskussionsrunde. Wo sehen wir jeweils Jungen- und Männlichkeitsforschung in Zukunft verortet? Braucht es eine spezifische Jungen-, Männer- und/oder Männlichkeitsforschung? Jungen mit Sternchen? Was ist das, was wir hier betreiben?

Stephan Höyng: Jungen sind nicht gleich Jungen finde ich, also die Zielgruppen, die angeschaut wurden, die gefragt wurden. Wenn man Männlichkeitsforschung drüberschreibt, wenn es sozusagen ein Spannungsfeld gibt, zwischen Junge- und Mannsein, warum so einen Stern dran? Wenn wir den Jungenbegriff so fassen können, dass die, die sich drunter fassen wollen, eben auch als Jungen adressiert werden, finde ich „Jungenforschung“ ausreichend.

Thomas Viola Rieske: Ein Projekt zu machen zu Jungen, das hat seinen Wert, aber dann muss ich mir dessen bewusst sein, was meine Aussagen sind, weil

wenn ich jetzt mal mit den Mädchen durch das Schulgebäude gehe, fragen würde, was sie toll finden und was nicht, dann werde ich etwas über diese Räume erfahren, was ich durch die Jungs nicht erfahre, also wer sich wo wohlfühlt, jetzt mal als einfaches Beispiel. Dasselbe nochmal, wenn ich nicht-binäre Schüler*innen fragen würde. Da merke ich schon manchmal selber so Zweifel an dem Fokus auf diese Gruppe.

Sylka Scholz: Ich betreibe soziologische Geschlechterforschung und es hat ja einen historischen Grund, warum wir erstmal auf Jungen, männliche Jugendliche, junge Männer geguckt haben, weil die nicht im Fokus der Frauen- und Geschlechterforschung waren. Seit Jahren beobachte ich so eine Schräglage: Gibt es eine Studie oder gibt es Studien, die Praktiken von Mädchen in der Bildung so untersuchen, wie wir das jetzt gemacht haben?

Jürgen Budde: Mir ist keine bekannt. Wir haben das im BMFSFJ vorgeschlagen, man müsste parallel das Gleiche mit Mädchen erforschen. Das ist, glaube ich, immer noch die Post-PISA-Aufmerksamkeitsökonomie, die dazu führt, dass vor allem Jungen im Zentrum stehen.

Sylka Scholz: Wenn man jetzt das Thema Pflege nimmt, die Frage, wie Frauen pflegen, wird nicht gestellt, die ist gar nicht untersucht. Dann kommt Männlichkeitsforschung und fragt, wie pflegen Männer und dann merkst du aber, hey um das jetzt vergleichen zu können, fehlen entsprechende Studien. Es bräuchte in der Geschlechterforschung einen Schub, die Relationalität von Geschlecht wirklich ernst zu nehmen.

Jürgen Budde: Wir haben ja die Literaturstudie⁴¹ gemacht, da findet sich tatsächlich diese Selbstbezüglichkeit des Feldes, die Rezeption von als männlich gelesenen Autoren, das fand ich einen bemerkenswerten Befund. Wenn man sich als erziehungswissenschaftliche Jungenforschung oder als erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung zum Thema Jungen versteht, wäre sicherlich dieser viel breitere Anschluss in Richtung Feminismus, Geschlechterforschung, Frauenforschung, intersektionale Perspektiven eine Grundbedingung. Dann halte ich sie für total notwendig, weil sie uns etwas über eine relevante soziale Kategorie erklären, sowohl für die Aufklärung von Ungleichheitsverhältnissen als auch für subjektive Identifizierungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, mit denen wir in pädagogischen Kontexten zu tun haben, relevant sind.

Marc Thielen: Ich wollte noch einen Punkt einbringen zur Begrifflichkeit, also ich hadere mit dem Begriff Jungenforschung tatsächlich, weil ich es immer ein Stückweit dann doch vergleiche mit anderen Differenzlinien. Also ich hatte auch mal eine Professur mit Migrationsschwerpunkt, da würde man nie sagen, da machen wir Migrant*innenforschung, das würde man ganz stark kritisieren,

⁴¹ Vgl. den Beitrag von Budde und Rieske in diesem Band.

weil damit Verhältnisse von Macht und Gesellschaft dethematisiert werden und die Migrant*innen als homogene Gruppe konstruiert werden. Ich sehe die Gefahr wieder zu homogenisieren, eine Gruppe dann doch zu reifizieren. Deswegen würde ich persönlich etwas mit Männlichkeit als Begrifflichkeit bevorzugen, auch wenn ich da auch nicht ganz glücklich mit bin, wegen der zunehmenden Pluralisierung.

Jürgen Budde: Geht es um die theoretische Benennung des Feldes oder geht es um die Frage, auf wen gucken wir denn dann? Das war ja ein Vorschlag von Thomas Viola, man muss unterscheiden: wenn man auf Jungen guckt, ist es nicht automatisch Männlichkeitsforschung und umgekehrt. Von daher würde ich da mitgehen, ich glaube das Forschungsfeld, das wir in dem Projekt bearbeitet haben, was auch so benannt werden könnte, da ging es erstmal um Jungen, das war der Einsatzpunkt und von da aus haben wir dann geguckt, natürlich immer mit einer männlichkeitstheoretischen Rahmung. Aber dass sich der Zusammenhang von Jungen und Männlichkeit ja auch nochmal in diesen drei Jahren ein bisschen loser gekoppelt hat, ist ja sozusagen auch ein Verdienst des Projektes.

Literaturverzeichnis

- Anderson, Eric (2011): *Inclusive masculinity. The changing nature of masculinities*. New York: Routledge.
- Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory? In: *American Sociological Review*, 19 (1), S. 3–10.
- Böhnisch, Lothar (2018): *Der modularisierte Mann. Eine Sozialtheorie der Männlichkeit*. Bielefeld: Transcript.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bridges, Tristan/Pascoe, Cheri Jo (2014): Hybrid Masculinities. *New Directions in the Sociology of Men and Masculinities. Sociology Compass* 8 (3), S. 246–258. doi:10.1111/soc4.12134.
- Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (2019): Auseinandersetzungen mit (neuen) Theorien für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Männlichkeiten. In: Kubandt, Melanie/Schütz, Julia (Hrsg.): *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Budrich. S. 234–256.
- Connell, Raewyn (1998): Männer in der Welt: Männlichkeiten und Globalisierung. In: *Widersprüche*, 67 (18), S. 91–105.
- Connell, Raewyn (1999): *Der gemachte Mann. Männlichkeitskonstruktionen und Krise der Männlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dölling, Irene (1999): „Geschlecht“ – eine analytische Kategorie mit Perspektive in den Sozialwissenschaften? In: *Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung*, 3 (1), S. 17–26.

- Elliott, Karla (2016): Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. In: *Men and Masculinities*, 19 (3), S. 240–259.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation - enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 65.
- Federici, Silvia (2015): Aufstand aus der Küche. Reproduktionsarbeit im globalen Kapitalismus und die unvollendete feministische Revolution. Münster: Edition Assemblage.
- Forster, Edgar. (2005): Männerforschung, Gender Studies und Patriarchatskritik. In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara/Andresen, Sabine/Moser, Vera/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Geschlechterforschung in der Kritik*. Opladen: Budrich. S. 41–72.
- Forster, Edgar (2020): Männlichkeit denken. In: Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia/Warmuth, Almut. (Hrsg.): *Geschlechterverwirrungen. Was wir wissen, was wir glauben und was nicht stimmt*. Frankfurt: Campus. S. 20–25.
- Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Sonderheft 41/2001), S. 208–235.
- Höyng, Stefan (2019): Neue Praxen von Männern und ihre Funktionalisierung in einer neoliberalen Gesellschaft. In: Scholz, Sylka/Heilmann, Andreas (Hrsg.): *Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften*. München: Oekom, S. 135–146.
- Holter, Øystein. (2007): Men's Work and Family Reconciliation in Europe. In: *Men and Masculinities*, 9 (4), S. 425–456.
- McCormack, Marc (2014): The intersection of youth masculinities, decreasing homophobia and class. an ethnography. In: *The British Journal of Sociology*, 65 (1), S. 130–149. doi:10.1111/1468-4446.12055
- Meuser, Michael (2010): *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Wiesbaden: Springer VS.
- Michalek, Ruth/Fuhr, Thomas (2008): Hegemonialität und Akzeptanz von Abweichungen in Jungengruppen. Empirische Studien zum Umgang mit Opposition. In: Prenzel, Annedore/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Kinder und ihr Geschlecht. 4. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich. S. 121–131.
- Rendtorff, Barbara (2020): Wo hat Geschlecht seinen Ort? im Kopf? im Leib? oder stößt es uns von außen zu? In: Forster, Edgar/Kuster, Friederike/Rendtorff, Barbara/Speck, Sarah (Hrsg.): *Geschlecht-er denken. Theoretische Erkundungen*. Leverkusen: Budrich. S. 152 –189.
- Rieske, Thomas Viola (2021): Verhältnisse von Autonomie und Heteronomie. Potenziale subjektivierungstheoretischer Perspektiven am Beispiel erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Jungen. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.): *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 17)*. Leverkusen: Budrich. S. 55–69.
- Schatzki, Theodore R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, H. (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: Transcript. S. 29–44.
- Scholz, Sylka (2012): *Männlichkeitssoziologie. Studien aus den Feldern Erwerbsarbeit, Politik und Militär im vereinten Deutschland*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Scholz, Sylka/Heilmann, Andreas (2019) (Hrsg.): *Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften*. München: Oekom.
- Spohn, Margret (2002): *Türkische Männer in Deutschland. Familie und Identität. Migranten der ersten Generation erzählen ihre Geschichte*. Bielefeld: Transcript.
- Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012). *Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen*. In: Dissens e.V.; Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in der Schule*: Berlin: Dissens e.V. S.43–60. www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Stuve%20Debus%20-%20M%C3%A4nnlichkeitsanforderungen.pdf. (Zugriff: 14.11.2021)
- Windheuser, Jeannette (2018): *Geschlecht und Heimerziehung. Eine erziehungswissenschaftliche und feministische Dekonstruktion (1900 bis heute)*. Bielefeld: Transcript.

Autor*innen und Projektbeteiligte

Jürgen Budd, Dr. phil., habil., Professor für Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg am Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Differenzen und Ungleichheiten in Bildungspraktiken und -institutionen, Soziales Lernen; Ethnographie.
Kontakt: juergen.budd@uni-flensburg.de

Michael Cremers, Sozialwissenschaftler mit den Schwerpunkten Geschlechterforschung, Jungenarbeit und Berufsorientierung.
Kontakt: Michael-Cremers@web.de.

Anette Dietrich, Dr. phil., Arbeitsschwerpunkte: (Erziehungswissenschaftliche) Geschlechterforschung, kritische Rassismusforschung, Antidiskriminierungs-, Diversity- und Gleichstellungspolitiken.
Kontakt: anettedietrich@gmx.de

Philippe Greif, Promotion an der Universität Kassel zum Thema Männlichkeitskonstruktionen von Jugendlichen aus Pariser Banlieue-Vorstadtvierteln. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Geschlechterverhältnisse, Ethnographie und Rekonstruktive Sozialforschung.
Kontakt: phi.greif@posteo.de

Stephan Höyng, Dr. phil., Professor für Jungen- und Männerarbeit an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Leiter des Instituts für Gender und Diversity in der sozialen Praxisforschung. Arbeitsschwerpunkte: Verhältnis verschiedener Männlichkeiten zu Erwerbsarbeit, zu fürsorglichem Verhalten und Pädagogik.
Kontakt: stephan.hoeyng@khsb-berlin.de

Bernard Könnecke, Dipl. Pol., Geschäftsführer und Projektleiter bei Dissens - Institut für Bildung und Forschung e.V. in Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterreflektierte Pädagogik, Jungen*arbeit, Prävention und Aufarbeitung sexualisierter Gewalt, Fort- und Weiterbildung von Fachkräften.
Kontakt: bernard.koennecke@dissens.de

Jens Krabel, Institut für Gegenwartsfragen der frühen Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterforschung im Feld der frühen Kindheit, Geschlechterbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen, Systemische Organisations- theorie und -beratung im Bereich der Kindertagesbetreuung.
Kontakt: jens.krabel@mailbox.org

Julia Perlinger, M. A. Erziehungswissenschaften, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Stipendiatin an der Europa-Universität-Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Sozialisierungstheorie, Persönlichkeitsforschung, qualitative Sozialforschung (narrative Interviews), Sportsoziologie.
Kontakt: julia.perlinger@uni-flensburg.de

Thomas Viola Rieske, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Elementarpädagogik an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe. Arbeitsschwerpunkte: Praktiken und Prozesse der Erziehung und Bildung von Jungen und Männern, Theorie und Praxis geschlechterreflektierter und Antidiskriminierungspädagogik und Prävention von (sexualisierter) Gewalt in pädagogischen Kontexten.
Kontakt: rieske@evh-bochum.de

Barbara Scholand, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeit im Forschungsprojekt Jungen und Bildung bis 9/2021, Universität Bremen, ITB - Institut Technik und Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Ethnografie, Gender-/Differenzforschung, Bildung und Berufsorientierung.
Kontakt: scholand@uni-bremen.de

Sylka Scholz, Dr. rer. pol., habil, Professorin für Qualitative Methoden und Mikrosoziologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Soziologie. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechtersoziologie, insbesondere Männlichkeitsforschung, Familien- und Paarforschung, Methoden der qualitativen Sozialforschung.
Kontakt: sylka.scholz@uni-jena.de

Hartwig Schuck, Diplomsoziologe. Arbeitsschwerpunkte: Sozialontologie, Geschlechtertheorie und qualitative Sozialforschung.
Kontakt: hartwig.schuck@dissens.de

Kevin Stützel, Dr. phil., Post-Doktorand an der Goethe-Universität Frankfurt am Main im DFG-Graduiertenkolleg „Doing Transitions“. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Methodologie rekonstruktiver Sozialforschung, Professions- und Professionalisierungsforschung, Neonazismusforschung, Männlichkeits- und Geschlechterforschung, Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit.
Kontakt: stuetzel@em.uni-frankfurt.de

Marc Thielen, Dr. phil., Professur für Berufsorientierung in inklusiven Kontexten an der Leibniz Universität Hannover am Institut für Sonderpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsinstitutionen und Bildungsverläufe im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, pädagogische Ordnungen am Übergang Schule-Beruf in ethnographischer Perspektive.
Kontakt: marc.thielen@ifs.uni-hannover.de



Andrea Günter

Philosophie und Geschlechterdifferenz

Auf dem Weg eines genealogischen
Geschlechterdiskurses

2022 • 274 Seiten • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2589-2 • eISBN 978-3-8474-1750-7

Seit mehr als 2500 Jahren sind Geschlechterkonzepte heiß umkämpft. Zur Orientierung in diesen Auseinandersetzungen ist es wichtig, ihre Traditionen ebenso wie eroberte Alternativen zu kennen. Simone de Beauvoirs Konzepte der „Existenz“ und „sexuellen Differenzierung“ und Hannah Arendts Begriff der „Pluralität“ stellen entscheidende Prüfsteine dafür dar, die philosophische Kategorienlehre und deren Verstrickungen mit Geschlechtertheoremen zu rekonstruieren.

Die Autorin untersucht Geschlechterdiskurse in der Philosophiegeschichte von der Antike bis in die Moderne, macht die zugrunde liegenden Konzepte sichtbar und zeigt darin Kontinuitäten und Brüche auf.

www.shop.budrich.de



Doll | Kavemann | Nagel | Etzel (Hrsg.)

Beiträge zur Forschung zu Geschlechterbe- ziehungen, Gewalt und privaten Lebensformen

Disziplinäres, Interdisziplinäres
und Essays

2022 • 314 Seiten • Kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2590-8 • eISBN 978-3-8474-1777-4

Der Band präsentiert aktuelle interdisziplinäre Auseinandersetzungen mit Themen, die in den vergangenen 25 Jahren auch Gegenstand des Sozialwissenschaftlichen Forschungsinstituts zu Geschlechterfragen Freiburg (SoFFI F.) waren. Neben den Themenschwerpunkten Familie, Geschlecht, Alter sowie Gewalt im Geschlechterverhältnis, vereint der Band Beiträge zu Agency, Forschungsethik, Interviewführung, Partizipation in Forschungsprozessen und zum Verhältnis von quantitativer und qualitativer Forschung.

Dies wird flankiert durch Beiträge aus juristischer und gesellschaftspolitischer Perspektive.

www.shop.budrich.de

Jungen in Bildungskontexten

Diskurse über Jungen und Bildung sind im akademischen Feld nach intensiven Debatten in den 2000ern und frühen 2010ern seltener geworden. Zwar gibt es ein anhaltend aktives Feld der pädagogischen Praxis, die Jungen und deren Lebenslagen geschlechterreflektiert adressiert. Doch die Anzahl an empirischen Studien zu Jungen und Bildung ist überschaubar. Dabei gibt es durchaus eine Vielzahl aktueller erziehungswissenschaftlicher Fragen im Kontext der Transformation von Geschlechterverhältnissen und ökonomischem und kulturellem Wandel. Der Band stellt empirische Studien vor, die sich diesen Fragen in Bezug auf Früh- und Schulpädagogik, berufliche Bildung, offene Jugendarbeit sowie Berufsbildungsbiographien widmen. Zudem enthält er theoretische Reflexionen zu Männlichkeitsforschung und zum Verhältnis von Jungen und Bildung.

Die Herausgeber:

Prof. Dr. Jürgen Budde, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens, Institut für Erziehungswissenschaft an der Europa-Universität Flensburg

Dr. Thomas Viola Rieske, Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Elementarpädagogik an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe

ISBN 978-3-8474-2534-2



www.budrich.de