

Jürgen Budde
Christine Thon
Katharina Walgenbach (Hrsg.)

10/2014

**Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung
in der Erziehungswissenschaft
Männlichkeiten**

Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen

Verlag Barbara Budrich



Jahrbuch
Frauen- und Geschlechterforschung
in der Erziehungswissenschaft

Redaktion

Jürgen Budde
Vera Moser
Barbara Rendtorff
Christine Thon
Katharina Walgenbach

Beirat

Birgit Althans
Sabine Andresen
Eva Breitenbach
Rita Casale
Bettina Dausien
Isabell Diehm
Hannelore Faulstich-Wieland
Edgar Forster
Edith Glaser
Carola Iller
Marita Kampshoff
Margret Kraul
Andrea Liesner
Susanne Maurer
Astrid Messerschmidt
Inga Pinhard
Annedore Prengel

Folge 10/2014

Jürgen Budde
Christine Thon
Katharina Walgenbach (Hrsg.)

Männlichkeiten

Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen
Institutionen

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Toronto 2014

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2014 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0168-1 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0440-8 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Inhalt

Einleitung

Jürgen Budde, Christine Thon & Katharina Walgenbach
Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen
Institutionen 11

Essay

Wayne Martino
Teaching boys in neoliberal and post-feminist times: Feminization and
the question of re-masculinization in the education system and policy
field 29

Männlichkeit als professionelle Ressource in Institutionen

Eva Breitenbach & Ilse Bürmann
Heilsbringer oder Erlösungssucher? Befunde und Thesen zur
Problematik von Männern in frühpädagogischen Institutionen 51

Tim Rohrmann
Männer in Kitas: Zwischen Idealisierung und Verdächtigung..... 67

Wiebke Bobeth-Neumann
„Man(n) wird da so hineingelobt“ – Ko-Konstruktion von
Männlichkeit und Aufstieg ins Schulleitungsamt an Grundschulen 85

Männlichkeit als Referenzpunkt für die Entwicklung institutioneller Strukturen

Jürgen Budde, Katja Kansteiner & Andrea Bossen
Männlichkeitskonzeptionen in geschlechterdifferenzierender
Schulkultur 105

Rosemarie Godel-Gaßner & Rafael Frick
Übergänge auf Jungenschulen: Schulwahlmotive von Eltern 121

Pädagogische Orientierungen an Männlichkeiten in Institutionen

Ruth Michalek, Thomas Fuhr & Gudrun Schönknecht
Der Zusammenhang von Männlichkeitskonstruktionen mit der Lern- und Leistungsmotivation bei Jungen. Ergebnisse einer empirischen Studie 139

Marc Thielen
Männlichkeit verpflichtet. Die pädagogische Bearbeitung randständiger Männlichkeit im Zuge der Herstellung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung 171

Offener Teil

Kim-Patrick Sabla & Julia Rohde
Vergeschlechtlichte Professionalität – Zuschreibungen einer ‚gelingenden‘ Praxis qua Geschlecht 187

Jeannette Windheuser
Die symbolische und generationale Ordnung der sexuellen Gewalt in der Missbrauchs-Debatte 201

Tagungsbericht

Natascha Compes
Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen 223

Rezeption

Detlef Pech

Sammelrezension: Jungen, Probleme, Männer, Krise, Pädagogik. Eine
Aneinanderreihung 235

Autor_innenverzeichnis 241

Einleitung

Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen

Jürgen Budde, Christine Thon & Katharina Walgenbach

1 Männlichkeiten: Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen

Männlichkeiten erweisen sich in der Erziehungswissenschaft als aktueller Topos. In der Diskussion über Jungen als ‚Bildungsverlierer‘ etwa wird Männlichkeit als solche zum Risiko einer Benachteiligung, während Initiativen für mehr männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten damit werben, durch die bloße Präsenz von Männern im Elementarbereich mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen. Im Kontext solcher Debatten werden nicht nur in pädagogischer Praxis und Bildungspolitik, sondern auch in Empirie und Theorie oftmals verkürzte und stereotype Konzepte von Männlichkeiten zugrunde gelegt. Dies gibt jedoch nicht allein Anlass zur Kritik, sondern wirft abermals die Frage auf, wie Geschlecht theoretisch konzipiert und empirisch zum Gegenstand gemacht werden kann, ohne erneut in essentialisierende Eigenschaftslogiken zu verfallen. Diese Herausforderung stellt sich insbesondere, weil die Thematisierung von Männlichkeiten in pädagogischen Institutionen gegenwärtig mit politischen Fragen von Bildung und sozialer Ungleichheit verknüpft ist, die offensichtlich reifizierende Bezugnahmen auf Geschlechterdifferenzen auf den Plan rufen.

Auffallend ist, dass der Diskurs um Männlichkeiten in pädagogischen Institutionen zumindest vordergründig vorwiegend als bildungspolitischer und kaum als geschlechterpolitischer Diskurs geführt wird. Zum Beispiel geht es um Bildungschancen für Jungen, nicht aber um eine Veränderung der geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes, in dem Geschlechterhierarchien nach wie vor (re-)produziert werden. Eine zweifelhafte Ausnahme bilden die Vorbehalte gegen Männer in pädagogischen Berufen, die mit der Angst vor sexuellem Missbrauch begründet werden.

Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie männliche Krisen- und Opfererfahrungen ohne Gefahr der Resouveränisierung (Forster 2006) artikuliert werden können. Die aktuelle Debatte über sexualisierte Gewalt in Institutionen wie Heime, Kirchen oder Reformschulen verweist auf die Dringlichkeit einer solchen Problemstellung. Sie zeugt zum einen von der vernachlässigten Per-

spektive auf Jungen als Opfer von sexualisierter Gewalt und demonstriert zum anderen die gewaltvollen Wechselbeziehungen zwischen hegemonialer Männlichkeit und autoritären bzw. machtförmigen pädagogischen Institutionen. In der feministischen Geschlechterforschung wurde bereits sehr früh darauf hingewiesen, dass autoritäre bzw. hierarchische Strukturen (sexualisierte) Gewalt erzeugen (Brockhaus/Kolshorn 1993).

Männlichkeitskonstruktionen sind folglich ein brisantes Thema, das eine Reihe von Fragen aufwirft, welche die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung im Kern betreffen: Wie werden Männlichkeit und Professionalität in aktuellen Diskursen miteinander verknüpft? Inwiefern werden dabei traditionelle Stereotype von Männlichkeit reproduziert bzw. neue Formen von Männlichkeiten gesucht? Wie werden männliche Fachkräfte in pädagogischen Berufen aktuell positioniert und welche Bedeutung haben Männlichkeitskonstruktionen im Hinblick auf pädagogische Zielgruppen? Wie lassen sich eingefahrene Thematisierungslinien von Männlichkeit aus der Perspektive einer erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung aufbrechen? Was ermöglichen, was verdecken theoretisch wie handlungspraktisch Diskurse um Männlichkeiten?

2 Männlichkeiten in pädagogischen Institutionen

Pädagogische Institutionen sind für die jeweiligen Männlichkeitskonstruktionen von besonderer Relevanz, da diese Einfluss auf legitime bzw. illegitime Konstruktionen von Männlichkeiten nehmen, wie auch umgekehrt die jeweiligen Männlichkeitskonstruktionen die pädagogischen Institutionen beeinflussen. Der Fokus auf Institutionen erlaubt es einer erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Männlichkeiten in spezifischen Kontexten ihrer Hervorbringung zu rekonstruieren. Diese Perspektive kann davor bewahren, die Thematisierung von Männlichkeiten eigenschaftslogisch oder gar reifizierend eng zu führen.

Des Weiteren ist die Fokussierung von pädagogischen Institutionen wie Familie, Schule, Heime, Kindertagesstätten, Volkshochschulen, Werkstätten für Menschen mit Behinderungen etc. grundsätzlich interessant, da sie als Organisationsformen auf einer relativen Regelmäßigkeit, Kontinuität und Standardisierung basieren. Durch ihre Dauerhaftigkeit werden Interaktionen, biographische Orientierungen oder Lebensmuster verstetigt. Nach Rudolf Tippelt bringt der Begriff der Institution zum Ausdruck,

„dass Regelmäßigkeiten und Gleichförmigkeiten des gegenseitigen Sichverhaltens von Menschen, Gruppen oder Organisationen nicht mehr zufällig oder biologisch deter-

miniert sind, sondern dass diese auch Produkte menschlicher Kultur und damit Sinngebungen sind“ (Tippelt 2000: 7).

Gemäß einem modernen Verständnis von Institutionen muss gleichzeitig davon ausgegangen werden, dass Institutionen auch Handlungs- und Gestaltungsspielräume eröffnen. Institutionen sind soziale Gebilde, in denen es ebenfalls um Konflikt, Aushandlung und Kompromissbildung geht (Riegraf 1996). Insgesamt kann demnach davon ausgegangen werden, dass die Dramatisierungen von Männlichkeiten, die in diesem Jahrbuch in mehreren empirischen Beiträgen nachgezeichnet wird, durch die Verortung in dauerhafte Institutionen in einen soziohistorisch machtvollen Kontext eingebunden sind, zugleich aber auch in diesen umkämpft sind.

In der Geschlechterforschung wird seit den 1970er Jahren herausgearbeitet, dass Institutionen nicht geschlechtsneutral sind. Die Frage nach dem Geschlecht in der Forschung zu *Gendered Organizations* zielte zunächst auf die (Unter-)Repräsentanz von Frauen in formalen Organisationen. Des Weiteren wurde diskutiert, warum Geschlecht in Organisationen, die in der Moderne als rational, formal und unpersönlich ausgewiesen werden, dennoch eine zentrale Relevanz entfaltet (z.B. Kanter 1977; Pringle 1989; Aulenbacher/Fleig/Riegraf 2010). Dabei wurden Institutionen von der Geschlechterforschung in einen Zusammenhang gestellt mit gesellschaftlichen Ordnungsmustern wie Öffentlichkeit versus Privatheit sowie Produktion versus Reproduktion, die sich in den Strukturen von Institutionen manifestieren (Rastetter 1994; Müller 1993). Unterschiedliche Dimensionen wurden in der Debatte über *Gendered Organizations* in den Blick genommen: Organisationsstrukturen, Verhaltensrepertoires, Einstellungen, alltägliche Interaktionen sowie die symbolische Ordnung von Organisationen (Acker 1990).

Dabei weisen Analysen der Situation von Frauen in Organisationen auf paradoxe Verhaltenserwartungen hin. Zum einen sollen bzw. müssen Frauen in Organisationen ihr Geschlecht kontrollieren, übergehen oder verleugnen. Zum anderen sollen Frauen ihre Weiblichkeit betonen, was häufig mit einer Sexualisierung einhergeht (Rastetter 1994). Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den Beiträgen über Männlichkeitskonstruktionen in pädagogischen Institutionen, die in diesem Jahrbuch versammelt sind. Aktuelle Diskurse zu Männlichkeiten in pädagogischen Institutionen bzw. Kontexten honorieren die Betonung von Männlichkeit, ohne Männer dabei zu sexualisieren. Während die Geschlechterforschung kritisierte, dass Frauen mehr Leistungen erbringen müssen, um in Institutionen anerkannt zu werden, scheint gegenwärtig die männliche Geschlechtszugehörigkeit *an sich* auszureichen, um pädagogische Anerkennung zu erfahren.

Was aber bedeutet es, *pädagogische* Institutionen in den Fokus zu nehmen? Das Spezifische an pädagogischen Institutionen ist nach Tippelt, dass es in ihnen um Kinder, Jugendliche und Erwachsene als Adressaten pädagogischer Arbeit geht. Im Mittelpunkt steht hier die Personenänderung bzw.

der pädagogische Bezug. Damit werden in pädagogischen Institutionen Aspekte wie Bildung, Erziehung, Lernen und Hilfe relevant. Als weiteres Merkmal pädagogischer Institutionen verweist Tippelt auf die Tatsache, dass in ihnen pädagogisch ausgebildetes Personal arbeitet (Tippelt 2000: 8), wobei die Institution Familie von diesem Merkmal auszunehmen wäre. Schließlich erfüllen pädagogische Institutionen nach Tippelt bestimmte Funktionen und Aufgaben wie bspw. Qualifikation, Sozialisation, soziale Integration, Selektion oder kulturelle Reproduktion (ebd.: 13; siehe auch Mertens 2006). Aus der Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung ist demnach zu fragen, inwieweit die hier genannten Merkmale pädagogischer Institutionen vergeschlechtlicht sind bzw. werden.

Richard Münchmeier verweist neben *Permanenz* und *Spezifität* auf ein weiteres wichtiges Merkmal von Institutionen: *Legitimation*. Institutionalierungsprozesse brauchen einen gesellschaftlichen Konsens über die Notwendigkeit und Nützlichkeit institutionalisierter sozialer Praxis. Folglich beziehen sich Institutionen grundsätzlich auf ein legitimierendes Sinn- und Wertesystem (Münchmeier 1992: 373). Mary Douglas bietet hier eine Theorie der Institutionen an, die es uns erlaubt, den Aspekt der Legitimation in einen Zusammenhang mit Geschlechterkonstruktionen zu bringen. Nach Douglas erhält jede Institution Legitimität, indem sie sich in *Vernunft* und *Natur* verankert:

„Dann bietet sie ihren Mitgliedern eine Reihe von Analogien, mit denen sie die Welt erkunden sowie die Natürlichkeit und Vernünftigkeit der institutionellen Regeln rechtfertigen können; auf diese Weise vermag sie eine beständige und identifizierbare Form zu erlangen und zu bewahren“ (Douglas 1991: 181).

Durch die Analogiebildung demonstrieren Institutionen, dass ihre formale Struktur mit formalen Strukturen in der natürlichen bzw. übernatürlichen Welt übereinstimmen. Folglich konstituieren sich Institutionen besonders erfolgreich in Analogien, die eine soziale Ordnung begründen. Als Beispiel führt Douglas komplementär gedachte Gegensatzpaare wie weiblich-männlich, links-rechts, Volk-König an, mit denen sich Institutionen in die Struktur einer vom Körper ausgehenden Analogie einklinken. Um ihre Auflösung zu verhindern, benötigen Institutionen ein stabilisierendes Prinzip, so Douglas, das sie insbesondere in der Naturalisierung sozialer Klassifikationen finden. Durch Naturalisierung werden Institutionen und die in ihnen figurierten sozialen Beziehungen zum Bestandteil einer natürlichen Weltordnung (ebd.: 9-91). In diesem Sinne eignet sich bspw. der Bezug auf eine ‚natürliche Arbeitsteilung‘ der Geschlechter hervorragend als Analogie zur Legitimation von Institutionen.

Darüber hinaus bringen Institutionen nach Douglas aber auch symbolische Ordnungs- bzw. Wissenssysteme hervor. Zu den geistigen Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen, wenn eine soziale Institution stabil sein soll, treten die sozialen Voraussetzungen der Klassifikation hinzu (ebd.: 106).

In diesem Sinne organisieren Institutionen das Klassifizieren: Sie bringen Etikettierungen hervor, kanalisieren das kollektive Erinnern bzw. Vergessen und sie definieren, was als gleich gelten kann:

„Jede Institution beginnt darauf hin, das Gedächtnis ihrer Mitglieder zu steuern. Sie veranlasst sie, Erfahrungen, die nicht mit ihren Bildern übereinstimmen, zu vergessen, und führt ihnen Dinge vor Augen, die das von ihr gestützte Weltbild untermauern. Sie liefert die Kategorien, in denen sie denken, setzt den Rahmen für ihr Selbstbild und legt Identitäten fest. Doch das ist noch nicht genug. Sie muss darüber hinaus auch das soziale Gebäude abstützen, indem sie die Grundsätze der Gerechtigkeit heiligt“ (Douglas 1991:11).

Nach Douglas lenken Institutionen unser Denken in Bahnen, die mit den von ihnen autorisierten Beziehungen verträglich sind. Soziale Prozesse, die ihrem Wesen nach eigentlich dynamisch sind, werden von Institutionen fixiert (ebd.: 151). Einschränkend muss hier angeführt werden, dass sie allerdings nicht vollständig stillgestellt werden können. Die Dynamik sozialer Prozesse überschreitet bzw. unterläuft notwendigerweise die Stabilisierung, jedoch in der Regel ohne dadurch die Institution *selbst* in Frage zu stellen. Nach Douglas liegt aber auch das Veränderungspotenzial einer Geschlechterordnung primär in einer Transformation von Institutionen: Wir müssen uns an Institutionen wenden, plädiert Douglas, und nicht an den Einzelnen, denn legitimierte Institutionen treffen die großen Entscheidungen. Individuen können hingegen wichtige Entscheidungen nur im Bereich der Institutionen treffen, die sie selbst geschaffen haben (ebd.: 202-206).

3 Männlichkeitskonstruktionen als umkämpftes Feld

Thematisierungen von Männlichkeiten und somit auch die Diskurse, die in den Beiträgen in diesem Jahrbuch aufgegriffen werden, stehen im Kontext aktueller Transformationsprozesse von Geschlechterverhältnissen (Casale 2012). So lassen sich gegenwärtig Neuordnungen von Öffentlichkeit und Privatsphäre beobachten, die bereits in vorangegangenen Jahrbüchern in ihrer Bedeutsamkeit für die Erziehungswissenschaft reflektiert wurden (z.B. Borst/Casale 2007; Casale/Forster 2011; Moser/Rendtorff 2012). Diese Diskussionen sind auch für unseren Fokus auf Männlichkeiten und pädagogische Institutionen relevant.

Nach Nancy Fraser befinden wir uns gegenwärtig in einem Prozess der Neuordnung von Ökonomie, Staat und Privatheit, die sie mit den Begriffen postfordistisch, transnational und neoliberal umschreibt (Fraser 2009). Diesen Entwicklungen unterliegen insbesondere Institutionen, welche die gesellschaftliche Verteilung von Produktions- und Reproduktionsarbeit regeln –

somit die institutionellen Strukturen des Arbeitsmarktes ebenso wie des Bildungssystems oder der Familie. In diesem Kontext wird offensichtlich auch die Bedeutung von Männlichkeiten neu verhandelt. Beispielsweise verändert sich Familie als Institution nicht unwesentlich dadurch, dass das Modell des männlichen Familienernährers zugunsten eines Doppelverdiener_innenmodells¹ in die Krise geraten ist. Institutionelle Regulierungen des Arbeitsmarktes unterstellen zunehmend das neoliberale *Adult Worker Model*, dem zufolge heute möglichst alle erwerbsfähigen Personen dem Arbeitsmarkt als Humanressourcen zur Verfügung stehen sollen. Folglich transformiert sich in westlichen Gesellschaften die soziale Position des Mannes als Ernährer und Hauptverdiener (Winker 2007).²

In diesem Sinne wird gegenwärtig für die diskursive Ebene auf eine weiterhin geteilte *Gleichheitsrhetorik* verwiesen, die den Fortbestand sozialer Ungleichheit zwischen den Geschlechtern unsichtbar macht (Koppetsch/Burkart 1999). Aktuell wird in der Geschlechterforschung sogar von einer *Dethematisierung* hierarchischer Geschlechterverhältnisse gesprochen (McRobbie 2010). Die Arbeitsteilung der Geschlechter werde bspw. nicht mehr zwangsläufig mit Geschlechterstereotypen legitimiert (Soiland 2009: 46). Neoliberale Politiken würden zu einer Erodierung von Geschlecht beitragen, da Bürger_innen als geschlechtslose und autonome Marktteilnehmer angerufen werden, die ihren individuellen Interessen folgen (Brodie 2004: 25).³ Die Beiträge in diesem Jahrbuch zeigen hingegen, dass gegenwärtig in Bezug auf Männlichkeiten auch eine *Dramatisierung* von Geschlecht in pädagogischen Institutionen beobachtet werden kann (s. Beiträge von *Rohde/Sabla*; *Thielen*; *Rohrmann*). Männlichkeit wird hier insbesondere als Ressource für eine ‚geschlechtsspezifische‘ Professionalität herausgestellt. In diesem Kontext erleben differenztheoretische Argumente eine Renaissance, die allerdings nicht unbedingt durch Debatten der Geschlechterforschung informiert sind. Die Dethematisierung der sozialen Ungleichheit zwischen den Geschlechtern geht offenbar nicht unbedingt mit einer Dethematisierung von Geschlecht *an sich* einher, so legen die Beiträge in diesem Band nahe, vielmehr besteht eine Gleichzeitigkeit von Dethematisierung und Dramatisierung.

1 Wir verwenden in der Einleitung die Schreibweise mit Unterstrich. Wir haben in den Texten die Schreibweise jeweils den Autor_innen überlassen, da mit der gewählten Form häufig theoretische Überlegungen verknüpft sind, die wir nicht regulieren wollen.

2 Dies führt jedoch nicht unbedingt zu einer Umverteilung unbezahlter Reproduktionsarbeit zwischen den Geschlechtern; sie wird weiterhin an Frauen delegiert bzw. als niedrig entlohnte Dienstleistung einer marktwirtschaftlichen Logik unterworfen.

3 Wobei Brodie von einer gleichzeitigen Erodierung und Intensivierung von Geschlecht ausgeht. Die Re-formierung der Geschlechterverhältnisse im Neoliberalismus führt nämlich auch zu einem Ausschluss unbezahlter Reproduktionsarbeit, so Brodie, die vornehmlich von Frauen geleistet werden soll (Brodie 2004: 25). Auch Soiland betont, dass Geschlechterungleichheiten durch die Verabschiedung von Geschlechterstereotypen nicht obsolet werden. Vielmehr erscheinen diese Ungleichheiten im neoliberalen Geschlechterregime als individuelle Entscheidungen (Soiland 2009).

In der *pädagogischen Institution Schule* zeigt der zunächst medial bzw. populärwissenschaftlich geführte Krisendiskurs über ‚Jungen als Bildungsverlierer‘ offenbar Effekte in Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis (s. Beiträge von *Budde/Kansteiner/Bossen*; *Godel-Gaßner/Frick*). Dieser Diskurs muss u. E. ebenfalls im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse von Geschlechterverhältnissen interpretiert werden. Historisch gesehen war der Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen über viele Jahrhunderte primär Jungen und Männern vorbehalten. Pädagogische Konzepte wiesen inhaltlich eine androzentrische Orientierung auf und richteten sich vornehmlich an männlichen Normalbiographien aus, so dass männliche Privilegien in Ökonomie, Politik und Kultur über Bildungsprivilegien institutionell abgesichert wurden. In höheren Bildungsinstitutionen war Männlichkeit demnach über eine große Zeitspanne hinweg eine nicht markierte und nicht thematisierte Norm.

Wie die Beiträge in diesem Jahrbuch zeigen, scheint Männlichkeit in der Institution Schule allerdings den Status einer nicht markierten Norm zu verlieren. Dazu hat nicht zuletzt der Umstand beigetragen, dass Mädchen bzw. Frauen mittlerweile auf ein leicht höheres Ausbildungsniveau zurückgreifen können als gleichaltrige Jungen bzw. Männer (Bildungsbericht 2012: 42-43). In der Geschlechterforschung werden die *Top Girls* als neue Leistungsträger des neoliberalen Umbaus der Gesellschaft identifiziert (McRobbie 2010). Konzeptualisiert man Geschlecht als relationale Kategorie, dann dürfte diese Entwicklung auch Konsequenzen für Jungen bzw. Männer haben. Gleichzeitig weisen die Beiträge in diesem Band darauf hin, dass männliche Privilegien in der pädagogischen Institution Schule keineswegs demontiert sind (s. Beiträge *Bobeth-Neumann*; *Budde/Kansteiner/Bossen*).

In den *Institutionen frühkindlicher Bildung* hingegen waren es historisch gesehen primär Frauen, die den Bereich personell prägten. Differenztheoretische Argumente wurden im 19. und 20. Jahrhundert vor allem von bürgerlichen Frauen vorgebracht, die damit ihre eigene Berufstätigkeit legiti­mierten. Der Rekurs auf eine so genannte ‚geistige Mütterlichkeit‘ ermöglichte bürgerlichen Frauen die Begründung einer weiblichen Professionalität, die in den Institutionen frühkindlicher Bildung zum Einsatz kommen sollte. Die Integration männlicher Fachkräfte in frühpädagogischen Institutionen ist als Forderung historisch nicht neu, sie konnte sich allerdings nicht durchsetzen. Inwieweit die aktuellen Diskurse um eine Aufwertung von Männlichkeiten in Institutionen frühkindlicher Bildung auch hier zu Transformationen der Geschlechterverhältnisse führen, bleibt mindestens unklar. Aktuell scheint es eher politischer Wille und weniger das Begehren der Männer *selbst* zu sein, die quantitative Präsenz von Männern in frühpädagogischen Institutionen zu steigern. Gleichzeitig zeigen die Beiträge in diesem Jahrbuch deutlich, dass die Integration von Männern durchaus von Ambivalenzen geprägt ist (s. Beiträge von *Breitenbach/Bürmann*; *Rohrmann*).

Männlichkeiten in ihrer institutionellen Verfasstheit in den Blick zu nehmen, wie dies mit dem vorliegenden Jahrbuch beabsichtigt ist, verspricht also ertragreiche Perspektiven für eine erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Eine konsistente theoretische Ausarbeitung des Zusammenhangs von Geschlecht und Institutionen vor dem Hintergrund gravierender gesellschaftlicher Transformationsprozesse beinhaltet ein vielversprechendes Potential für zukünftige wissenschaftliche Arbeit. Die im Jahrbuch versammelten Beiträge nehmen dazu in erster Linie rekonstruktive empirische Analysen vor, die dieses Potential verdeutlichen, und machen Anknüpfungspunkte für weitere, umfangreichere kontrastive Studien deutlich.

4 Beiträge zum Jahrbuch

Der einführende Beitrag des kanadischen Erziehungswissenschaftlers Wayne Martino zum Themenschwerpunkt diskutiert die Frage nach Männlichkeitskonstruktionen in pädagogischen Institutionen vor dem Hintergrund der Diagnose grundlegender Transformationen von Geschlechterverhältnissen und Bildungssystemen im Zuge neoliberaler Ökonomisierung. In seinem Essay *Teaching boys in neoliberal and post-feminist times: Feminization and the question of re-masculinization in the education system and policy field* beschäftigt sich Wayne Martino mit Remaskulinisierungen im Bildungssystem, die er sowohl mit dem Diskurs über ‚Failing boys‘ als auch mit dem Hype um die aktuellen internationalen Vergleichsstudien in Verbindung bringt. Beide Diskurse fallen zusammen in der Forderung nach mehr männlichen Lehrpersonen, wie der Beitrag anhand internationaler Beispiele aufzeigt. Dabei verknüpfen sich neokonservative und neoliberale Positionen in einer Kritik an der Feminisierung von Schule, die zu dem schlechten Abschneiden von Jungen maßgeblich beitrage. Martino allerdings zeigt anhand international vergleichender und historischer Bezüge auf, dass nicht die Feminisierung der Schule, sondern problematische Männlichkeitskonzepte die Ursache des Problems ist und eine Remaskulinisierung genau diesem Vorschub leisten würde.

In der Zusammenschau der Forschungsarbeiten, die in diesem Band repräsentiert sind, werden in Bezug auf Männlichkeitskonstruktionen verschiedene institutionelle Logiken identifizierbar, die nicht an die Spezifik der jeweiligen Bildungsinstitution gebunden sind. Pädagogische Einrichtungen von der Kindertagesstätte über die Schule bis hin zur berufsvorbereitenden Maßnahme weisen vielmehr Gemeinsamkeiten im Hinblick darauf auf, wie sie unter Verweis auf Männlichkeit im Sinne von Douglas klassifizieren, legitimieren und stabilisieren. So machen mehrere Beiträge deutlich, wie

Männlichkeit in pädagogischen Institutionen als *professionelle Ressource* konstruiert wird. Andere setzen sich mit pädagogischen Institutionen auseinander, in denen Männlichkeit zum *Referenzpunkt für die Entwicklung institutioneller Strukturen* wird. Schließlich geben weitere Beiträge Einblick in die *pädagogische Orientierung an Männlichkeiten in Institutionen*.

4.1 Männlichkeit als professionelle Ressource in Institutionen

Im Diskurs um Bildungsinstitutionen werden derzeit die zahlenmäßigen, aber auch statusbezogenen Ungleichgewichte zwischen männlichen und weiblichen Professionellen problematisiert. Stichworte sind hier einerseits die sogenannte ‚Feminisierung‘ des Elementar- und Primarbereichs, der aber nach wie vor eine überproportionale Repräsentanz von Männern in Leitungsfunktionen gegenübersteht. Als ‚gegenläufige‘ Tendenz wird dort, wo Männer unterrepräsentiert sind, eine Veränderung der Institution insbesondere im Hinblick auf bessere Bildungschancen für Jungen durch mehr Anwesenheit von Männern erwartet. Damit wird Männlichkeit als etwas konstruiert, das entsprechenden professionellen Funktionsträgern gewissermaßen anhaftet und von sich aus gleichsam als natürliche Legitimation eine Veränderungsdynamik entfaltet.

Eva Breitenbach und Ilse Bürmann schließen in ihrem Beitrag *Heilsbringer oder Erlösungssucher? Befunde und Thesen zur Problematik von Männern in frühpädagogischen Institutionen* an die Diskurse um die Steigerung des Anteils männlicher Erzieher an, mit denen häufig die Vermutung einer Qualitätssteigerung verbunden ist. Sie fragen anhand von Interviews nach „Auffassungen und Ausgestaltungen der männlichen Geschlechtszugehörigkeit durch Erzieher in ihrer frühpädagogischen Arbeit“. Dabei schildern die Autorinnen große Akzeptanz im Feld und positive Zuschreibungen seitens der Institutionen. Die Erzieher explizieren dabei ihre Funktion als männliche Vorbilder in Form von Varianten wie ‚neue‘ Männer und ‚bessere‘ Väter, nicht zuletzt in Abgrenzung gegenüber den tatsächlichen Vätern der Kindergartenkinder. Augenfällig seien, so die Autorinnen, dass negative eigene Kindheitserfahrungen durch eine Romantisierung und stark emotionalisierende Aufladung der Beziehung zu den Kindern kompensiert werden und dies die notwendige generationale Differenz verwischt. Insgesamt stehen diese vergeschlechtlichten Positionierungen der Erzieher einer vertieften biographischen Selbstreflexion als Kernelement von institutionell zu fordernder Professionalisierung eher im Wege.

Tim Rohrman verweist in seinem Beitrag *Männer in Kitas: Zwischen Idealisierung und Verdächtigung* auf ein zentrales Spannungsverhältnis in

der aktuellen Diskussion über Männer in Kindertageseinrichtungen. Auf der einen Seite werden männliche Erzieher in Kindertageseinrichtungen begrüßt, sie werden als Bereicherung angesehen und ihr ‚geschlechtsspezifischer‘ Beitrag zur frühkindlichen Bildung idealisiert. Wie der Autor hervorhebt, wird dieses ‚Andere‘, das Männer in die Kindererziehung einbringen sollen, dabei mit geschlechterstereotypen Erwartungen verknüpft. Männliche Erzieher können hier offenbar auf eine patriarchale Dividende (Connell) zurückgreifen, die ihnen in erster Linie qua Geschlecht und weniger qua Professionalität zuerkannt wird. Gleichzeitig werden männliche Erzieher als potentiell pädophile Täter unter einen ‚Generalverdacht‘ gestellt. Dieser Generalverdacht, so Rohrman, verunsichert insbesondere Männer in der Phase der Berufsorientierung, der Berufsausbildung und des Berufseinstiegs. Als Bewältigungsstrategien macht der Autor zwei Muster aus: zum einen die Strategie der Neutralisierung, die mit einer Dethematisierung bzw. Entdramatisierung von Geschlechtsunterschieden einhergeht, zum anderen die Strategie der Resouveränisierung, bei der männliche Fachkräfte auf traditionelle Männlichkeitsmuster zurückgreifen. Hier versuchen männliche Erzieher in einer als weiblich wahrgenommenen Institution, den Anspruch männlicher Überlegenheit wieder herzustellen. Rohrman stellt mit seinem Beitrag somit die Widersprüche von Männlichkeitskonstruktionen in pädagogischen Institutionen heraus.

Wiebke Bobeth-Neumann greift in ihrem Beitrag den Aspekt der Reproduktion männlicher Herrschaft in pädagogischen Institutionen auf. Unter dem Titel *„Man(n) wird da so hineingelobt“ – Ko-Konstruktion von Männlichkeit und Aufstieg ins Schulleitungsamt an Grundschulen* nimmt die Autorin die Beobachtung zum Ausgangspunkt, dass auch in diesem frauendominierten Feld die Wahrscheinlichkeit einer Übernahme von Leitungsfunktionen für männliche Lehrkräfte nach wie vor größer ist als für weibliche. Sie zeigt auf, wie in der pädagogischen Institution Schule die ‚Eignung‘ von Personen für eine bestimmte Funktion durch spezifische Geschlechterkonstruktionen hergestellt wird. Auf der Basis von Interviews und Beobachtungen bei Qualifikationsmaßnahmen für an Leitungspositionen interessierten Lehrkräften wird rekonstruiert, wie die Beteiligten von einer mangelnden Passung zwischen Männlichkeit und dem Aufgabenfeld einer Grundschullehrkraft und gleichzeitig von einer Eignung der Männer für Leitungsaufgaben ausgehen. Beides mündet in konkrete Formen der Aufstiegsermutigung für männliche Lehrkräfte, die ihre weiblichen Kolleginnen nicht erfahren, sodass es auf der Basis zugeschriebener Eignung bei der unhinterfragten Verknüpfung von Männlichkeit und institutionalisierten Einflussmöglichkeiten bleibt.

Die Beiträge in diesem Abschnitt verweisen darauf, dass Männlichkeit in früh- und elementarpädagogischen Institutionen als Ressource wirksam wird, die Privilegierungen gleichsam als natürlich erscheinen lässt. Aufgrund der

weiblichen Codierung dieser Institutionen kann diese Privilegierung aber mit Risiken verbunden sein.

4.2 Männlichkeit als Referenzpunkt für die Entwicklung institutioneller Strukturen

Neben den Männlichkeiten von Professionellen sind vor allem die Männlichkeiten von Adressaten pädagogischer Institutionen in unterschiedlichem Sinne zum Gegenstand spezifischer pädagogischer Maßnahmen geworden. Zwei Beiträge des Bandes beschäftigen sich damit, wie in Schulen Männlichkeitskonstruktionen zum Ausgangspunkt von Überlegungen zur Gestaltung institutionalisierter Bildungsprozesse und insbesondere ihrer organisationalen Strukturen geworden sind und welche Auswirkungen dies hat.

Unter dem Titel *Männlichkeitskonzeptionen in geschlechterdifferenzierender Schulkultur* untersuchen Jürgen Budde, Katja Kansteiner und Andrea Bossen den aufschlussreichen Fall eines Gymnasiums, das parallel mono- und koedukative Klassen eingeführt hat. Damit wird hier Geschlechterdifferenz explizit zu einem Ausgangspunkt der Gestaltung institutioneller Strukturen. Dies bildet sich auf der Ebene der Programmatik als das Anliegen ab, innerhalb monoedukativer Gruppen eine größere Differenzierung von Männlichkeiten und Weiblichkeiten zu ermöglichen. Auf den Ebenen der Unterrichtsplanung und der Unterrichtspraxis zeigen sich jedoch in Interviews und teilnehmenden Beobachtungen eine binäre Geschlechterunterscheidung und eine „latente Privilegierung von Männlichkeit“. Die Autor_innen begreifen dies als einen Ausdruck der tiefen Verankerung von Differenz und insbesondere Geschlechterdifferenz in der Institution Schule.

Auch der Beitrag von Rosemarie Godel-Gaßner und Rafael Frick zu *Übergängen auf Jungenschulen: Schulwahlmotive von Eltern* beschäftigt sich mit pädagogischen Institutionen, die aufgrund ihrer Organisationsform von vornherein geschlechtlich markiert sind. Ihre empirische Studie über elterliche Schulwahlmotive bei Jungenschulen zeigt, dass Eltern durchaus auf unterschiedliche Begründungsmuster rekurrieren. Während für einige Eltern wichtig ist, dass die Interessen der Jungen in monoedukativen Institutionen besser berücksichtigt werden, betonen andere, dass sich die Interessenförderung von Jungen in Jungenschulen unabhängig von stereotypen Geschlechterzuschreibungen entfalten kann. Geschlechtertrennung wird von den Jungenschulen in diesem Fall als Entlastung von geschlechtsbezogenen Stereotypen präsentiert. Folglich liegt hier ein Paradox vor: Die Unterscheidung zwischen Jungen und Mädchen wird als Voraussetzung dafür angesehen, dass Schüler von geschlechtlichen Unterscheidungspraktiken entlastet werden. Die empirischen Ergebnisse von Godel-Gaßner und Frick machen darüber hinaus

deutlich, dass Geschlechtertrennung in Jungenschulen für Eltern keineswegs das wichtigste Kriterium bei der Schulwahl sein muss. Als ausschlaggebend für die Schulwahl werden vielmehr das Erziehungskonzept der Schule, ihre Atmosphäre sowie eine Erziehungsgemeinschaft zwischen Schule und Elternhaus genannt. Dennoch wird Geschlechtertrennung mit der Gründung von Jungenschulen, so die Autor_innen, dauerhaft institutionalisiert. Godel-Gaßner und Frick problematisieren deshalb, ob mit der Dramatisierung von Geschlecht etwas zementiert wird, was eigentlich überwunden werden will.

Die Beiträge in diesem Abschnitt richten ihr Erkenntnisinteresse auf die Dramatisierung von Geschlecht innerhalb institutioneller Maßnahmen. Die Befunde deuten dabei in divergente Richtungen. Während der erste Beitrag eine stärkere Homologie zwischen institutioneller Dramatisierung und Privilegierung von Männlichkeit in den Praktiken der Akteur_innen zeigt, beleuchtet der zweite Artikel Varianzen in den Perspektiven der Akteur_innen, die allerdings die institutionelle Dramatisierung nicht infrage stellen.

4.3 Pädagogische Orientierungen an Männlichkeiten in Institutionen

Wenn pädagogische Institutionen u.a. über ihren Auftrag definiert werden, möglichst erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse ihrer Zielgruppe zu organisieren (und in diesem Sinne Leistung zu produzieren haben), so bedeuten Diagnosen einer Abhängigkeit der Leistung von der Geschlechtszugehörigkeit eine empfindliche Infragestellung der Qualität der Institution. Schule als pädagogische Institution kategorisiert Schüler_innen entlang der Lernerfolge und Leistungen, die sie erbringen. Seit durch die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleiche die Kategorisierungen von Schüler_innen als leistungsstärker bzw. -schwächer wieder verstärkt mit ihrer Kategorisierung als Mädchen und Jungen in Zusammenhang gebracht werden, scheint es nahe zu liegen, geringere Schulerfolge von Jungen pauschalisierend mit ihrem Junge-Sein *an sich* in Verbindung zu bringen. Hier interveniert der Beitrag von Ruth Michalek, Thomas Fuhr und Gudrun Schönknecht zum *Zusammenhang von Männlichkeitskonstruktionen mit der Lern- und Leistungsmotivation bei Jungen*. Der Artikel stellt das Freiburger Jungeninventar vor, ein Instrument, das auf der Basis qualitativer Rekonstruktionen differenzierbarer Männlichkeiten entwickelt wurde und diese nun auch quantitativ und in Kombination mit anderen Variablen erfassbar macht. In ihrer Studie, in der das Freiburger Jungeninventar in Verbindung mit Instrumenten zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation zum Einsatz kommt, zeigen die Autor_innen Zusammenhänge auf, die die Bedeutung der Vielfältigkeit von Männlichkeitskonstruktionen für schulisch institutionalisiertes Lernen unterstreicht.

Unter dem Vorzeichen wenig erfolgreicher formaler Bildungslaufbahnen finden sich dennoch nach wie vor problematische Orientierungen an stereotypen Männlichkeiten, die für Jugendliche die Anschlussmöglichkeiten an Bildungschancen vergrößern sollen. Dass auch ohne eine explizite Programmatik in pädagogischen Institutionen an der Veränderung von Männlichkeitskonstruktionen gearbeitet wird, um eine bessere habituelle Passung von Jugendlichen für die Erfordernisse des Arbeitsmarkts herzustellen, zeigt der Beitrag von Marc Thielen mit dem Titel *Männlichkeit verpflichtet. Die pädagogische Bearbeitung randständiger Männlichkeit im institutionellen Alltag dualer Berufsvorbereitung*. Der Artikel widmet sich mit der Berufsvorbereitung einem empirisch kaum ausgeleuchteten Feld. Vor dem Hintergrund einer in weiten Teilen geschlechtersegregierten Arbeitswelt und dem segmentierten Ausbildungssystem kommt Angeboten wie dem Berufsvorbereitungsjahr für Männlichkeitskonstruktionen eine immense Bedeutung zu. Wesentliches pädagogisches Moment solcher Angebote ist die Herstellung von Ausbildungsreife. Anhand eines methodenpluralen Forschungsprojektes mit Schülern im Berufsfeld Lagerlogistik legt Thielen das Augenmerk auf die Mitkonstruktionen eines männlichen Habitus durch die Ausbilder in den überbetrieblichen Klassen durch die Betonung männlicher Härte sowie der Ablehnung von als unmännlich markierter Schwäche, die sich vor allem an körperbezogenen Praktiken feststellen lässt. Als Fazit zieht der Autor, dass das pädagogische Arrangement der Berufsvorbereitung, das auf die Förderung von Ausbildungsreife zielt, sich in männlich dominierten Berufen demnach auch als eine „Schule von Männlichkeit“ verstehen lässt, welche insofern funktional ist, als sie auf die Herausbildung eines für die manuellen Tätigkeiten funktionalen Geschlechtshabitus abzielt.

Pädagogische Institutionen sind dazu verpflichtet, Bildungsprozesse anzuregen, um spezifische Ziele zu erreichen. Dabei existieren implizite wie explizite Vorstellungen darüber, was als zu erbringende Leistung zu werten ist, hier werden Lern- und Leistungsmotivation sowie Ausbildungsreife diskutiert. Die in diesem Abschnitt zusammengefassten Beiträge zeigen, dass diese institutionalisierten Vorstellungen nicht frei von Vergeschlechtlichungen sind, sondern durchzogen und konstituiert von Männlichkeiten.

4.4 Offener Teil

Der offene Teil schließt thematisch an den Schwerpunkt des Jahrbuchs Männlichkeitskonstruktionen in pädagogischen Institutionen an. In ihrem Beitrag *Vergeschlechtliche Professionalität – Zuschreibungen einer ‚gelingenden‘ Praxis qua Geschlecht* greifen Julia Rohde und Kim-Patrick Sabla das Thema im Kontext der Sozialen Arbeit noch einmal in einem erweiterten Sinne auf. Die beiden Autor_innen diskutieren auf der Basis einer empirischen Untersuchung die Verknüpfung aktueller professionstheoretischer und geschlechtertheoretischer Diskurse. Ihre empirische Studie basiert auf Gruppeninterviews mit professionellen Teams im sozialpädagogischen Handlungsfeld der ambulanten Jugendhilfe. Im Zentrum der Untersuchung steht die Frage, wie Prozesse der Vergeschlechtlichung von Professionalität durch Professionelle selbst gestaltet werden. Die Ergebnisse der Studie zeigen bspw. wie das zugeschriebene Geschlecht der Fachkraft von den befragten Teams als methodisches Mittel genutzt wird, um spezifische pädagogische Ziele zu erreichen. So wird für den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen eher eine gleichgeschlechtliche Betreuung favorisiert, während gegengeschlechtliche Fachkräfte geschlechterstereotype Vorstellungen der Adressat_innen irritieren sollen. Dabei bildet die Homogenisierung von Männern und Frauen allerdings die Voraussetzung dafür, dass überhaupt eine geschlechtsspezifische Professionalität behauptet werden kann. Insgesamt lässt sich auf der Basis der Ergebnisse festhalten, dass in der pädagogischen Praxis der Zusammenhang von Geschlecht und Professionalität differenzierter verhandelt wird als es aktuelle Diskurse vermuten lassen. Pädagogische Fachkräfte beziehen sich durchaus strategisch und mehrdeutig auf Geschlecht. Sie fokussieren dabei nicht allein die Geschlechtszugehörigkeit professioneller Fachkräfte, sondern auch die pädagogischen Adressat_innen.

Jeannette Windheuser fragt in ihrem Beitrag nach *der symbolischen und generationalen Ordnung der sexuellen Gewalt in der Missbrauchs-Debatte*. Sie verweist darauf, dass in pädagogisches Handeln aufgrund generationaler und geschlechtlicher Differenz immer Herrschaftsverhältnisse eingelassen sind, die Gewalt ermöglichen. Anhand von Stellungnahmen und Publikationen unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Akteur_innen in der Debatte um sexuellen Missbrauch analysiert sie eine Trennung von Erziehung und Bildung, sowie eine Privilegierung der Bearbeitung generationaler Differenz gegenüber der Thematisierung von Geschlechterverhältnissen. Die Autorin beklagt daran anschließend, dass innerhalb der Debatte Geschlechterverhältnisse und damit feministische Positionen unterrepräsentiert bleiben nicht zuletzt aufgrund einer Orientierung, an einer spezifischen Professionalisierung in Form von Standardisierung und Formalisierung als Legitimationsgrundlage für staatliche Interventionsprogramme, die mit einer Privi-

legung des Bildungsbegriffs gegenüber dem Erziehungsbegriff einhergehen.

Das Jahrbuch schließt mit einer Sammelrezension von Detlef Pech, der vergleichend aktuelle Publikationen zum Thema Jungen und Bildung darstellt, und einem Bericht von Natascha Compes über die Jahrestagung 2013 der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE zum Thema *Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen* an der Bergischen Universität Wuppertal.

Literatur

- Acker, Joan (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies. A Theory of Gendered Organizations. In: *Gender & Society* 2, S. 139-158.
- Aulenbacher, Brigitte/Fleig, Anne/Riegraf, Birgit (2010): Organisation, Geschlecht, soziale Ungleichheiten. Schwerpunkt Feministische Studien, 28, 1, S.71-84.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Waxmann.
- Borst, Eva/Casale, Rita (2007): *Ökonomie der Geschlechter*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Brockhaus, Ulrike/Kolshorn, Maren (1993): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen: Mythen, Fakten, Theorien. Frankfurt a.M.: Campus.
- Brodie, Janine (2004): Die Re-Formierung des Geschlechterverhältnisses. Neoliberalismus und die Regulierung des Sozialen. In: *Widerspruch. Beiträge zu sozialistischer Politik*, 46, S. 19-32.
- Casale, Rita/Forster, Edgar (Hrsg.) (2011): *Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals*. Jahrbuch für Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 7. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 130-141.
- Casale, Rita (2012): Verstaatlichung der Erziehung und Entstaatlichung der Bildung. Anmerkungen zur Krise der Komplementarität von Staat und Familie. In: Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/Miller, Damian (Hrsg.): *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*. München: Juventa.
- Douglas, Mary (1991): *Wie Institutionen denken*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fraser, Nancy (2009): Feminismus, Kapitalismus und die List der Geschichte. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 8, S. 44-57.
- Forster, Edgar (2006): Resouveränisierung. In: *Feministische Studien*. 24, 2, S. 193-207.
- Kanter, Rosabeth (1977): *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Koppetsch/Burkart (1999): *Die Illusion der Emanzipation: zur Wirksamkeit latenter Geschlechternormen im Milieuvvergleich*. Konstanz: UVK-Verlag.

- McRobbie, Angela (2010): Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mertens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Moser, Vera/Rendtorff, Barbara (2012): Riskante Leben? Geschlechterordnungen in der Reflexiven Moderne, Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Müller, Ursula (1993): Sexualität, Organisation und Kontrolle. In: Aulenbacher, Brigitte/Goldmann, Monika (Hrsg.): Transformationen im Geschlechterverhältnis. Beiträge zur industriellen und gesellschaftlichen Entwicklung. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 97-114.
- Münchmeier, Richard (1992): Institutionalisation pädagogischer Praxis am Beispiel der Jugendarbeit. Zeitschrift für Pädagogik, 38, 3, S. 371-384.
- Pringle, Rosemary (1989): Secretaries talk. Sexuality, power and work. London/New York: Routledge Verlag.
- Rastetter, Daniela (1994): Sexualität und Herrschaft in Organisationen. Eine geschlechtervergleichende Analyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Riegraf, Birgit (1996): Geschlecht und Mikropolitik. Das Beispiel betrieblicher Gleichstellung. Opladen: Leske und Budrich.
- Soiland, Tove (2009): Gender als Selbstmanagement. Zur Reprivatisierung des Geschlechts in der gegenwärtigen Gleichstellungspolitik. In: Andresen, Sünne/Koreuber, Mechthild/Lüdke, Dorothea (Hrsg.): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 35-51.
- Tippelt, Rudolf (2000): Stichwort: Wandel pädagogischer Institutionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3, 1, S. 7-20.
- Winker, Gabriele (2007): Traditionelle Geschlechterordnung unter neoliberalen Druck. Veränderte Verwertungs- und Reproduktionsbedingungen der Arbeitskraft. In: Groß, Melanie/Winker, Gabriele (Hrsg.): Queer-Feministische Kritiken neoliberaler Verhältnisse. Münster: Unrast, S. 15-49.

Essay

Teaching boys in neoliberal and post-feminist times: Feminization and the question of re-masculinization in the education system and policy field

Wayne Martino

Abstract

This paper focuses on teaching boys, male teachers and the question of gendered pedagogies in neoliberal and postfeminist times of the proliferation of new forms of capitalism, multi-mediated technologies and the influence of globalization. It illustrates how a politics of re-masculinization and its reconstitution needs to be understood as set against changing economic and social conditions in which gender equity comes to be re-focused on boys as the 'new disadvantaged'. This re-framing of gender equity, it is argued, has been fuelled by both a media-inspired backlash discourse about 'failing boys' and a neo-positivist emphasis on numbers derived primarily from standardized testing regimes at both global and national levels. A media-focused analysis of the proliferation of discourses about 'failing boys' vis-a-vis the problem of encroaching feminization in the school system is provided to illuminate how certain truths about the influence of male teachers come to define how the terms of ensuring gender equity are delimited and reduced to a question of gendered pedagogies as grounded in sexed bodies. Historical accounts of the feminization of teaching in the North American context are also provided as a basis for building a more informed understanding of the present, particularly as it relates to the contextualization of policy articulation and enactment regarding the problem of teaching boys. In light of such historically informed and critical media analysis, it is argued that what is needed is a more informed, evidenced based policy articulation of the problem of teaching boys and a more gender sensitive reflection on the politics of masculinities in post-feminist times.

1 Introduction

In this paper I focus on teaching boys in response to postfeminist and neoliberal concerns about ‚failing boys‘ and celebratory discourses about ‚successful girls‘. What does it mean to teach boys in these times of insecurity, intensified backlash and panic about changing economic and social conditions? How do the gendered and embodied dimensions of teaching get constituted in response to concerns regarding data-driven claims about ‚failing boys‘ in the education system? In attempting to engage with these questions regarding the gendered dimensions and specifically calls for the re-masculinization of teaching and the curriculum, I draw attention to how educational panic about boys‘ underachievement in schools gets linked to questions of increasing feminization, which, as Skelton (2002) points out, relates to three interrelated phenomena: (i) the increasing number of female teachers in schools relative to their male counterparts; (ii) the cultural context or environment of school which is considered to be more ‚girl friendly‘; (iii) a backlash politics fuelled by global capitalism, which has had an impact on traditional patterns of employment, relationships etc. (see Seidler 2006). This question of feminization has resulted, and continues to result, in the call for more male teachers as role models and for a fundamental re-masculinization of public education as a basis for addressing the problem of ‚failing boys‘ in schools. Such policy and media generated narratives are evident, not only in North America, Australia and the United Kingdom, but also in Europe, Malaysia and the Caribbean (Driessen 2007; Figueroa 2006; Hoque/Razak/Zohora/Islam2010; Neugebauer/Helbig/Landmann 2011; Pech 2011; Scambor/Seidler 2013; Timmerman, 2011).

My aim in this paper is to both interrogate some of the problematic claims about the role of male teachers as a panacea for addressing the problem of feminization afflicting boys‘ achievement and engagement in schooling, and to provide some insight into the postfeminist and neoliberal conditions enabling the proliferation of such a discourse. I draw attention to media-generated discourses in their capacity to fuel and drive a moral panic that has consequences in terms of influencing the direction of policy-making in education, in spite of the lack of evidence to support these claims about the supposed potential of male teachers in terms of their capacity to produce better educational and social outcomes for boys in schools (Holmlund/Sund 2008; Neugebauer et al. 2010; Sokol/Katz/Chaszewski/Wojcik 2005). In addition, I draw attention to the need for what Rizvi and Lingard (2010) have identified as „an historically informed reflexivity in the education policy field” (p. 51), which I argue is essential with regards to providing a more informed empirical and theoretical basis for addressing the influence of male teachers in primary and elementary schools, as set against an historical analysis of the dy-

namics and politics of gender relations in the teaching profession (Blount 2005; Martino 2008; Martino/Rezai-Rashti 2012a). I also situate the need for such critical analysis in response to addressing the problem of male teachers and their role in the teaching of boys within a broader neoliberal and post-feminist context in which educational panic over ‚failing boys‘ has led to a re-framing of what is to count as equity in education (Martino/Rezai-Rashti 2012b; 2013; Ringrose 2007).

2 The context of neoliberalism and postfeminism

Feminist scholars have documented the role of feminism in changing cultural and economic times, and have highlighted specific retrogressive conditions of backlash and new traditionalism, which are fuelled by a hostile media that blames feminism for a number of social ills and troubles afflicting both men and women (Genz/Brabon 2009; Fraser 2009). Ringrose (2007), for example, writes about a particular postfeminist and backlash context in which certain discourses about ‚successful girls‘ and ‚failing boys‘ have come to define the limits of gender equity in the education policy making field – a field which has also been influenced by media-focussed accounts of the ‚boy crisis‘, which I will elaborate on later (Lingard 2003). The intensification of such discourses in recent times needs to be understood in terms of a particular *zeitgeist*, one that is propelled by a sense of girls, not only having achieved gender equality, but as actually surpassing and outdoing boys, especially in terms of their academic performance. Such thinking has also been driven by the rise of a neoliberal emphasis on performativity that has been stimulated by an audit culture with its emphasis on neo-positivism in an era of what Lather and St Pierre have identified as ‚big data‘ and ‚metric mania‘ (Lather/St Pierre 2013: 629; see also Martino/Rezai-Rashti 2012b; 2013; Lignard/Martino/Rezai-Rashti 2013).

These conditions have fostered a policy as numbers emphasis (Lingard 2011) in which ‚failing boys‘ have emerged as hyper-visualized subjects and targets of intervention by both journalists and policy makers in the education field (Martino/Rezai-Rashti 2012c). Standardized test scores, disaggregated primarily along gender lines, continue to be used to establish certain truth claims about the achievement of boys, particularly with regards to documenting their lower literacy attainment in comparison to girls. This use of numbers, however, has resulted in a re-visioning of gender equity, with a focus on emphasizing the ‚disadvantaged status‘ of boys in the school system. Such a gender-focused emphasis on numbers has contributed to diverting attention away from the persistence and affliction of class and race inequities in educa-

tion that continue to impact on specific groups of boys and specific groups of girls (Gillborn 2008; Archer/Francis 2007). More significantly, such numbers have resuscitated and re-fuelled familiar backlash discourses about feminization as the source of the achievement problem for boys. These concerns about boys' underachievement and failure in schools have also served to support postulations about the need for an injection of more male teachers into the school system, supposedly given their capacities, simply as a consequence of their embodied presence and gendered dispositions, to assuage or ameliorate the supposed inimical influences of feminization, understood both in terms of the dominance of female teachers and their gendered pedagogical practices.

In such a postfeminist and neoliberal context in which boys have become heightened objects of concern by both policy makers and journalists – there is a sense that girls' achievement, as synonymous with the success of feminism, has come at the expense of boys (Ringrose 2007). But as Ringrose points out, such a gender-only emphasis on achievement, which focuses on a single variable for measuring inequality, not only conceals other sorts of achievement gaps, but also enables boys to become marketed as 'the new disadvantaged' in response to narratives about *girl power* and celebratory discourses about successful girls:

„ ... more than two decades of feminist theory has illustrated the conceptual problems with gender analysis organized as a binary between man/woman or masculine/feminine that does not account for how gender is always differentiated by other ,intersecting' or ,articulating' axes of experience and identity, and multiple social discourses including those that are productive of social, class, race and ethnic based inequalities ... “ (ibid.: 480).

However, it is a neoliberal rationality, with its emphasis on individualization, autonomy and self-responsibilization that continue to shape how agency, in the form of 'girl power' and self-realization vis-a-vis girls' achievement and success in schools, comes to be understood or at least expressed in such terms within the context of debates about 'failing boys' and the impact of feminization. It is in this sense that success comes to be defined as a gendered phenomenon, according to the terms set for endorsing a neoliberal social imaginary in which winning and beating the odds becomes an elusive *girls only* domain. In other words, it is this idea of girls winning in spite of the instabilities and insecurities that have accompanied shifts in the global economy, as well as the increasing masculinization of education, with its emphasis on competition, entrepreneurship and measuring effective schooling in light of national and international testing regimes, that comes to be the driving discourse, or at least 'the discursive unsaid', in how 'failing boys' come to be constituted (Francis et al. 2008:30). But, as Ringrose points out, such postfeminist positions that emphasise 'girl power' fuel not only postulations about feminization and its impact on boys, but further evade more nuanced analyses of the demands facing girls, as they are compelled to negotiate 'new

subject positions‘, which require them to be ‚both ‚bright and beautiful‘, ‚heterosexual/feminine/desirable and successful learner‘, ‚aggressor and nurturer‘ among other highly contradictory subject locations enlivened through the discourses of successful girls“ (ibid.: 485). A further effect, as already alluded to, is a bleaching of context from an understanding of multiple and intersecting factors, including historically specific considerations of persistent racial inequalities, that are important in making sense of *which boys* and *which girls* are not doing very well in the school system (Gillborn 2008; Martino/Rezai-Rashti 2013).

3 The role of the media in fuelling a crisis about ‚failing boys‘ and the influence of male teachers as role models

These postfeminist narratives about ‚failing boys‘ and panics over an encroaching feminization as the source of the problem for boys in schools have been proliferated, not only in North American, but also across the European Union (Scambor/Seidler 2013; Budde/Mammes, 2009: 185). Faulstich-Wieland (2013) and Neugebauer et al. (2011), for example, specifically document this concern about feminization and the demand for more male teachers in primary schools in Germany, while Driessen (2007) specifically identifies this postfeminist phenomenon of a ‚male repair agenda‘ in the Netherlands (see also Timmerman 2011). A cursory glance at headlines and media reports on-line immediately enable one to define some of the limits of the postfeminist framing of the male teacher debate, and contribute significantly to setting the certain limits for thinking about male teachers and the teaching of boys:

„The endangered male teacher“ (*The Globe and Mail Newspaper, Canada*).¹

„Local schools need more male teachers as role models“ (*The Record, Waterloo, Ontario*).²

„Raising Boys’ Achievement Involves More Male Teachers“ (*The Educator’s Room*).³

„U.S. schools seek role models for boys‘. U.S. Secretary of Education Arne Duncan talks to *The Globe and Mail’s* Kate Hammer about why boys are falling behind south

1 <http://www.theglobeandmail.com/news/national/time-to-lead/part-2-the-endangered-male-teacher/article4330079/>

2 <http://www.therecord.com/news-story/2627927-local-schools-need-more-male-teachers-as-role-models/>

3 <http://theeducatorsroom.com/2012/12/raising-boys-achievement-involves-more-male-teachers/>

of the border, and what can be done to close the gap between genders in the classroom. Teachers, he argues, will be central to addressing this problem and he and his staff are looking at ways to recruit male minorities to teaching“ (The Globe and Mail Newspaper, Canada)⁴.

While these media sources refer specifically to the North American context, they are fairly representative of the ways in which male teachers are constituted across the globe. What becomes evident is the existence of a particular mediascape (Appadurai 1990) – a global flow of proliferating discourses, facilitated by growth in technological advancements, with the internet and social media functioning as an apparatus for facilitating communicative networks – with implications, in this particular case, for setting the terms and discursive limits for thinking about the role of male teachers and the education of boys (see Martino/Rezai-Rashti 2013). Faulstich-Wieland (2013), for example, cites the German Minister of Social Welfare who ascribes the lower achievement of boys to the dearth of male teachers in primary schools. In an interview in *Der Zeit* on April 22, 2010, the minister is quoted as follows: „The reason for boys’ worse performance is the fact that kindergartens and schools are female dominated“ (as quoted in Faulstich-Wieland 2013: 68). The Ontario Minister of Education in 2004 also defines and understands the problem of boys’ achievement in similar terms. He was quoted in the media and also in a report devoted to attracting more male teachers to the teaching profession as linking „male teacher shortage to the poor academic performance levels of boys and young men in Ontario classrooms“, and, hence, to the „lack of male role models in teaching positions“ (Bernard/Falter/Hill/Wilson 2004: 5). The report actually calls for the Ontario Ministry of Education to investigate the „correlation between academic achievement of boys and the presence of male teachers in Ontario classrooms“ (ibid.: 3).

What we see with these and above examples is the familiar tendency to cast male teachers as agents who simply, as a consequence of their sex, are being constituted in terms of their capacity to address the gender achievement gap. More specifically, we see how the media functions to support certain discourses about the teaching of boys and male teachers as role models. These discourses about male teachers as role models who have the capacity to counter the negative effects of feminization come to function, in the Foucauldian sense, as *regimes of truth* (Martino/Rezai-Rashti 2013). Such discourses rely on a certain degree of naïvete and common sense, but also derive their status from certain disciplinary knowledge bases that offer explanatory frameworks which are grounded in sex-role socialization and brain-sex differences. The effect of deploying such discourses is to enforce certain truths about male teachers and teaching boys that rely on effecting a certain normalization of gendered bodies. As Foucault (1980) claims:

4 <http://www.theglobeandmail.com/news/national/time-to-lead/us-schools-look-for-boys/article4329589/>

„Truth is centred on the form of scientific discourse and the institutions which produce it; it is subject to constant economic and political incitement (the demand for truth, as much for economic production as for political power); it is the object, under diverse forms, of immense diffusion and consumption (circulating through apparatuses of education and information whose extent is relatively broad in the social body, notwithstanding certain strict limitations); it is produced and transmitted under control, dominant, if not exclusive, of a few great political and economic apparatuses (university, army, writing, media); lastly it is the issue of a whole political debate and social confrontation (,ideological struggles‘)“ (Foucault 1980: 131-132).

The extent and effects of such regimes of truth are evident in the specific case of Canada's *Globe and Mail* national newspaper in 2010, which devoted a whole series of newspaper reports to addressing the question of *failing boys* (Abraham 2010a). It identified the gender achievement gap as *one of the most pressing challenges* facing the nation in the next decade, along with publically funded health care provision and the future of military involvement post-Afghanistan. The journalist Abraham (2010a), in one specific article devoted specifically to male teacher shortage, immediately compares the presence of the male teacher in elementary schools to an endangered species: „The male elementary teacher is the spotted owl of the education system, the leatherback turtle, the Beluga“. The report immediately is designed to provoke and incite a discourse of moral panic and urgency as it goes on to emphasize that boys are increasingly growing up without fathers at home, which further necessitates the need for male role models in the elementary school context. What is identified in this report is the particular problem of feminization, which is attributed to problem of boys' achievement and engagement with schooling. For example, one male Education professor from a reputable Canadian university is quoted as asserting that „the entire system has an intrinsic bias against boys“. He goes on to state that „females are making all of the decisions, they're choosing the books, and setting up the class“ in ways that „focus too heavily on sitting still, and stress co-operation over competition“ (Abraham 2010b).

This form of rationality, in fact, serves as a basis for advocating for affirmative action to attract more male teachers to the profession, without attending to the politics and dynamics of the historically specific phenomenon of doing women's work (Williams 1993; Martino, in press). Re-masculinization, both in terms of injecting more male teachers into the profession and in terms of making the curriculum more *boy friendly* are the answer, according to this mode of rationality. Such a viewpoint becomes even more clearly articulated when the same professor (mentioned above) is quoted in a subsequent article as part of the *failing boys* series, which is devoted to medicating boys who are disproportionately being diagnosed with ADHD (Abraham 2010c). In this report, he states that the „decline of male teachers in primary schools is partly to blame for ballooning drug use: What are we dragging? Female teachers who don't understand boys like to run and jump

and shout that's what boys do". So discourses of normalization and particular constructions of boys, as naturalized gendered and sexed subjects who are actively predisposed in their behavioural orientations, are mobilized as a basis for both explaining the problem of feminization in the education system and for the necessitating its re-masculinization (Martino 2008).

This particular case, therefore, is an exemplary instance of what Foucault (1980) refers to as the operation of a „general politics of truth“ – the „types of discourse it accepts and which it makes to function as true ... the techniques and procedures accorded value in the acquisition of truth; the status of those who are charged with saying what counts as true“ (ibid.: 131) – in that it highlights the role of the media in setting the terms of reference that come to define the limits of thinking about male teachers and teaching boys in post-feminist times and within the policy-making context (Martino/Rezai-Rashti 2012a). Such truths are encapsulated by assertions and postulations that male teachers as role models and as a consequence of simply inhabiting sexed bodies can make a difference to boys' academic achievement and overall schooling experiences, in spite of lack of any evidence to support such claims (Neugebauer et al. 2011; Driessen 2007; Holmlund/Sund, 2008). So what is immediately evident, or at least brought into question, are the „general set of rules“ or norms that govern the constitution of certain discourses and the status of truth claims about the role of male teachers and boys as specific sorts of subjects and „their system of referentials“:

„that one defines the general set of rules that govern the different modes of enunciation, the possible distribution of the subject positions, and the system that defines and prescribes them; [...] that one defines the set of rules common to all their associated domains, the forms of succession, of simultaneity [...] of which they are capable, and the system that links all these fields of coexistence together; lastly [...] that one can define the general set of rules that govern the status of these statements, the way in which they are institutionalised, received, used, reused, combined together, the mode according to which they become objects of appropriation, instruments for desire or interest, elements for a strategy“ (Foucault 1972: 115).

The system of referentials can be traced throughout the media reports mentioned above with the lack of male teachers in schools being connected to the increasing incidence of boys growing up in single parent households without a father, with the purpose of deliberately inciting a certain urgency accompanied by „talk of affirmative action“ (Abraham 2010b). But the impetus driving and holding together such a system of referentials is the problem of feminization and its potentially emasculating influences. It is in this sense that such a system with its modes of enunciation serve, in important ways, to point to certain desired policy outcomes, and in fact, come to define the terms of a particular *policy habitus* that concerns itself with boys' education and which is governed by a recuperative masculinity politics. The *policy habitus* refers specifically to a particular field and interconnected networks of rela-

tions and flows of discourses in which policy making is implicated. As Lingard, Rawolle and Taylor (2005) explicate, a *policy habitus* refers to dispositional tendencies of policy makers and emphasizes the „sedimentation of history, structure and culture in individual disposition to practice“ (p. 764). What I have tried to explicate is how the terms of such a habitus appear to be governed by retrogressive and re-traditionalizing, or at least neoconservative tendencies that are characterized by a particular logics of practice in which boys and male teachers are implicated as victims of the increasing feminization of the school system, which enable them to be cast as disadvantaged subjects.

The problem with such a mode of rationality and its system of referentials is that broader questions of history and systemic inequalities that continue to govern the status of doing women’s work and the privileging of men within the education system are simply evaded (Martino/Rezai-Rashti 2012a). Moreover, given the onslaught of neoliberal programs and agendas, there is clearly evidence of increasing and intensified masculinization at play both in terms of school governance, accountability systems and performance management systems that impact on teachers’ roles and delivery of the curriculum in schools, with significant consequences for addressing equity education (Martino/Rezai-Rashti 2013; Mahony/Hextall/Menter 2004). Furthermore, there appears to be no evidence for the claims that male teachers make a difference. In fact, empirical research conducted by Sokol et al. (2007) in Canada, and Hoque et al. (2010) in Malaysia has found that boys, in fact, achieve better when they are taught by female teachers. Moreover, Driessen’s (2007) research in the Netherlands found that „teacher sex has no effect whatsoever on the achievement, attitudes or behaviour of pupils“ (p. 183). These research findings concur with those of Neugbauer et al. (2011) in Germany, who, in using large scale data from IGLU-E – an expansion of PIRLS – found „virtually no evidence of a benefit from having a same-sex teacher, neither for boys or for girls“ (p. 669). Such research draws attention to the extent of the research-policy gap and raises some serious concerns about what is to count as equity and evidence (Luke/Green/Kelly 2010), particularly as it relates to the proliferation of discourses about male teachers and teaching boys.

4 Historical analysis as a basis for understanding the crisis of male teacher shortage

Both Rizvi and Lingard (2010), and also Brown (2010) highlight the usefulness of drawing on historical analytic accounts as a basis for building a more

informed understanding of the present, particularly as it relates to the contextualization of policy articulation and enactment. Brown, for example, argues that *methods of analysis* are needed which enable us to „examine how trajectories of the past help to shape how ‚ideas and events are constructed“ (Brown 2010: 300). These insights have a particular salience given the re-emergence of discourses and policy narratives about the teaching of boys, the moral urgency surrounding the feminization of schooling, and the call for more male teachers as gender specific role models under what has been identified or recognized in more recent times as postfeminist and neoliberal conditions of backlash and re-masculinization. Concerns about the feminization of the teaching profession have a long history and highlight that moral preoccupations about both the presence and capacity of female teachers to manage boys and to cater to their specific gender based needs are not new.

The historical and socio-political contingencies surrounding the resurfacing and reworking of such debates are invaluable in drawing attention to the persistence of various forms of backlash movements in response to the perceived threat posed by women to the established or taken for granted notion of male privilege and power. This is manifested in terms of re-asserting a system of enforced gender dichotomisation in the form of a polarization of masculinity and femininity as fixed attributes and capacities grounded in biological sex differences (see Harding 1998). The effect is to resort to a reclaiming of a heteronormative masculinity that is considered to be under threat or at risk, as a consequence of the feminizing influences of female teachers in schools (see Blount 2005). How did such concerns manifest themselves historically, say in the late 19th and early twentieth centuries, and what light might they shed on the current debates about male teacher shortage and the politics of feminization in contemporary times as they are emerging under current postfeminist and neoliberal conditions? While the historical literature is extensive, my aim is just to shed some light on glimpses into the past and to reflect on how these historical trajectories of feminization can further enlighten and inform our understanding of how the dynamics of gender relations in the teaching profession are inextricably implicated in economic, political and social conditions. I refer only to the North American context, but there are accounts of such conditions provided by other scholars that address manifestations of the similar phenomenon of the politics of feminization in the teaching profession across other nations (see Oram 1989; Cortina/San Roman 2006).

A case in point is the historical account provided by Clifford (1989). She refers to the alarm in 1884 expressed by the president of Chicago’s board of education at the growing numbers of female teachers and principals who, apart from being considered to be ‚too irritable‘ and lacking in ‚self-control‘, were thought to influence the development of ‚effeminacy in boys‘ (p. 296). Moreover, Clifford claims that from 1885 to World War I national maga-

zines and professional journals made reference to the ‚woman peril‘ in response to the increasing feminisation of schooling which was considered to be ‚driv[ing] the last man from the field‘ (p. 298). Furthermore, an apparent backlash fuelled by male school administrators and university professors also appeared to be emerging at the time. These men were afraid, Clifford claims, that the increasing numbers of women who were studying in the newly established teachers’ colleges would invade their own professions. In fact, Clifford paints a picture historically of increasing panic and concern being expressed as women’s presence in schools continued to grow into the 20th century. For example, she claims that ‚during the great Depression and following World War 2, strong efforts were made to recruit men back into teaching, in part to protect or restore the patriarchal position of men in the American family, as it was argued that exposure to strong male figures was needed in the socialization of adolescents, especially boys‘ (p. 298). An article published in *Educational Review* in 1908 even purported that a particular psychological state was at the basis of most men’s aversion to embracing a teaching career (Clifford *ibid.*; see also Blount 2005).

Sugg (1978) claims that concerns about the feminization of schooling intensified after the American Civil War, once the increasing presence of female teachers was felt in secondary schools. This was expressed in terms of the effect that female teachers would have on adolescent boys. The problem was considered to be related not only to the capacity of female teachers to discipline ‘big boys’, but even more importantly to their potential detrimental impact on adolescent boys’ developing masculinity: ‚[...] now the problem was usually said to be the psychological influence of women teachers on adolescent boys, who were thought to need masculine examples as well as discipline at school“ (ibid.: 106). Sugg also draws attention to the fact that, from 1870 and throughout the later part of the 19th century, the increasing monopolization of teaching by women gave rise to a degree of public concern. Such concerns were documented in the Report of the U.S. Commissioner of Education in 1873, which noted that there were more females than male teachers in many northern states. The report also made reference to the ‚encroachment by women upon administration, regarded as properly a male domain“ (ibid.: 110). Thus the concern was not so much incited as a result of the increasing visibility of women in elementary schools because this was considered sex-appropriate work, but rather was aroused in response to female teachers moving into secondary schools and into administrative positions. In the 1880s, however, Sugg notes, that these concerns were mild and amounted to a call for a better gender balance in teaching. But the alarm became increasingly widespread as time passed with the superintendent from Rhode Island expressing some concern about the increasing feminization of schooling, which was reflected in his assertion that ‚two types of mind and

heart [i.e., male and female] are distinct and were designed to have their combined effect on youthful character“ (quoted in Sugg 1978: 112).

In a vein similar to that reflected today in current concerns about the male teacher shortage, the commissioner’s report for 1891-92 noted declining numbers of male teachers entering the profession. This was presented as a consequence of the increasing feminization of schooling in addition to the low salaries:

„The business of school teaching is coming to be considered a woman’s business, and, therefore, offers less attraction to young men than formerly, especially in the subordinate positions, where low salaries also operate to repel them [...] With the source of supply so curtailed it is not surprising that in many cases women have been promoted from subordinate positions and made principals because no man was available about whom enough was known to justify the belief that he could fill the place better [...] there is danger that the increasing femininity of schools, if such a term is permissible, may be productive of serious results. The already noticeable decrease in the proportion of boys in higher grades is ascribed by many to this cause, and with some show of plausibility“ (quoted in Sugg 1978: 114).

These economic conditions and the status of teaching as women’s work highlight that, despite the alarm expressed in response to the increasing feminization of schooling, it was considered to be something that was intractable. This was because to alter it would have required paying men higher salaries within a context in which the „cheapness of women teachers [had] already tended to depress the market value of the profession“ (ibid.: 129). The dilemma was epitomised in the following statement by Superintendent Maxwell in 1908 in response to female teachers lobbying for equalization of pay at the time: „If there is to be equal pay for equal work [...] either men’s salaries must be reduced [...] or women’s salaries must be raised“ (Maxwell 1908:122). The first option would have resulted in losing further male teachers, while the second would not have been tolerated by taxpayers.

Sugg does indicate that concerns expressed about the preponderance of women in schools often amounted to a focus on how male adolescent students were being affected: „Only rarely did anyone worry about prepubertal boys, and never about girls of any age; but everybody thought boys over twelve should have male teachers“ (p. 117). Opposition to female teachers culminated in opposition launched by the *Male High School Teachers’ Association of New York City* in 1904. In a manner that reflects how contemporary concerns about male teacher shortage have been articulated, the New York male teachers used figures which highlighted that nationally the number of men had continued to decline in schools, from 42 percent to 28 percent in 1900 (Sugg 1978: 118). They questioned the role of unmarried women teachers in schools and, more broadly, that of women in the workforce, as a threat to family-life, rejecting the notion that schools were an extension of the home. Moreover, they justified the lower salary scales for women on the basis that women simply ‘cannot do the same work‘ (quoted in Sugg 1978:

120). In addition, they argued that the increasing presence of women in the teaching profession led to both a feminizing of the curriculum and of teaching practices, which was manifested, supposedly, in the female tendency to „overvalue the softer and more showy arts at the expense of the hard essentials“ (ibid.). Male and female teachers were also presented as responding differently to students with the latter having a tendency to appeal to their emotions and the former to their sense of justice (ibid.: 121). However, there was an irrefutable sense that what men offered male students was a powerful confirmation of the status of their masculinity: „The man, as a man, is bringing into the boy’s life what no woman can bring“ (quoted in Sugg 1978: 121). Thus a strong belief that ‘manliness in boys’ was being severely compromised as a consequence of the increasing feminization of secondary schooling intensified at this time.

This concern about feminization led to the call for the influence of male teachers in secondary schools because of the belief that adolescent boys needed to be exposed to male teachers. Male teachers were also required for coaching older boys in athletics. Superintendent of schools at Syracuse, Bardeen, in fact, expressed concern in 1908 about the detrimental impact „of a lack of masculine vigor in their teachers“ and its impact on adolescent boys, which he attributed to the feminization of schools and the removal of corporal punishment: „School discipline, like salaries, has been adjusted to women, and may as well be abandoned to them“ (Sugg 1978: 126). In such a context, the popular belief that teaching was an affront to male teachers’ masculinity persisted. Men who taught were belittled as a result of dealing with what were considered to be trivial matters of interest only to children and women. Moreover, as teachers, men, like their female counterparts and students, were positioned in relation to the external imposition of hierarchical male authority in schools. In addition, marital status also became an issue (see also Blount 2000). Under Bardeen single male teachers, aged 35 and older, were considered sexually suspect, and were required to provide an adequate explanation (see also Blount 2005). As for female teachers, Bardeen felt that they performed well to the age of 28, after which they were prone to become ‘nervous wrecks’ (Sugg 1978: 126).

The historical perspective on the feminization of teaching in the North American context provided by Sugg (1978) and others, such as Blount (2005), highlight the persistence throughout the 20th century, and into the present, of discourses pertaining to the status of teaching as ‘women’s work’, as well as remasculinizing tendencies that were provoked by responses to increasing feminization of the school system. A number of points need to be emphasized:

1. The emergence of public schooling as a site for the increasing feminization of the workforce was fraught with a politics of gender that enforced women’s subordinated status relative to men;

2. Entry of females into the teaching profession historically was contingent upon certain economic and social conditions and were implicated in endorsing definitions of femininity which confirmed women's domesticity and capacity for nurturance;
3. The emergence and increasing feminization of teaching needs to be understood within the economic and political context of its devalued status as *women's work* relative to other male occupations;
4. The feminization of teaching historically has always aroused some level of concern at both the level of women's subordinated status relative to men in the labour market and in relation to questioning a male classroom teacher's masculinity and/or sexuality;
5. The issue that male teachers are needed as role models and to confirm boys' developing masculinity have a historical legacy that dates back to the early feminization of teaching.

So what lessons can be learned and how might such historical glimpses inform an understanding of what is happening today as it relates to emergent discourses about feminization of teaching as a defining feature of the *policy habitus* of boys' education? Such *historically informed reflexivity* draws attention to how questions of feminization have always been implicated in economic, social and political conditions, and cannot be reduced merely to a question of naturalized sex differences requiring re-masculinization of the education system to better address the educational and social needs of boys.

What is important is that such historical accounts provide a vantage point from which to understand how emergent postfeminist and neoliberal conditions are giving rise to re-articulated forms of re-masculinization in response to unstable and changing economic and social arrangements that have been influenced by the forces globalization (Greig/Martino 2012). As Ringrose (2007) has explicated quite nicely, emergent discourses of 'successful girls' and 'failing boys' have become the defining characteristics of a new gender equity agenda, which avoids other more pressing equity concerns related to how a particular class and race dynamics continues to impact on the lives of minority students, particularly within urban school contexts. Our own recent work here in Canada, also supports such a position and has highlighted how emergent accountability systems and audit cultures have global and scalar ramifications, with implications for hypervisibilizing the gender achievement gap at the expense of drawing attention to more alarming and disturbing race and class disparities in achievement (Martino/Rezai-Rashti 2013; Lindard/Martino/Rezai-Rashti/Sellar, forthcoming; Gillborn 2008). Moreover, these global accountability systems, such as those that have been developed by OECD's PISA, have gained international notoriety and serve as a means by which nations are marketed and are marketing themselves in terms of how well their students are performing on these standardized measures (see Hargreaves/Shirley 2012). It is under such neoliberal conditions, identified by

Ball (2012) as *edu-business*, that a renewed gender crisis comes to serve as the defining characteristic of a *zeitgeist* or social imaginary in which boys are being re-constituted as the *new disadvantaged*.

5 Conclusion

In this paper, I have attempted to illuminate how dominant discourses about teaching boys have continued to re-surface, according to terms of a familiar set of family resemblances incited by an anxiety about the encroachment of feminization under postfeminist conditions. Such conditions continue to provoke an incitement to discourse (Foucault 1978) about the call for more male teachers and needs to be understood as part of a re-masculinizing reform agenda that epitomizes new traditionalist or neoconservative tendencies in response to the threat of feminization in postfeminist times. While this polemic of feminization is not new and has persisted for some time in response to changing social and economic conditions throughout history, what is important to highlight are the contingencies that underpin contemporary manifestations of re-masculinization in response to postfeminist concerns about teaching boys as set against the forces of globalization and neoliberal reform agendas in education. Given such conditions, what I have highlighted is how the pedagogical and policy context for teaching boys continues to get reconstituted in terms which resort to a neoconservative politics that endorses feminization as the problem and re-masculinization as the solution to addressing the problem of ‘failing boys’. However as Scambor and Seidler (2013) explicate, such dominant framings of *the boy problem* simply tend to reproduce or reconstitute hegemonic masculinity rather than supporting a more „gender sensitive reflection on masculinity“ (p. 14). Furthermore, as Budde’s (2006) research in Germany shows, boys are not being provided with the opportunity to reflect on gender identity, relations and practice with the view to providing a social imaginary that is consistent with promoting more democratized and progressive versions of masculinity (Martino/Pallotta-Chiarolli 2003).

This issue of reflexivity and pedagogical praxis also raises the question about the need for critical awareness of the psycho-social dynamics and politics of gender in classrooms and schools to be incorporated into teacher education programs. As Scambor and Seidler (2013) argue and which the discussion and critique provided in this paper support:

„Most of the research results do not refer to a ‘feminised’ school environment as a driving factor for boys’ disengagement but rather to the fact that boys ascribe traditional patterns of masculinity to themselves, often reproduced in the mass media and

the video games that are circulating, which prevents them from educational success“ (ibid.: 15).

The question that remains, therefore, is how to best create pedagogical spaces in schools and teacher education contexts for fostering a critical consideration and interrogation of masculinities. The answer is not re-masculinization, but a commitment to fostering in both men and boys more equitable and nurturing expressions of masculinity that avoid recuperative tendencies. As Griffiths (2006) argues, „schools would benefit from having both men and women, in all their cultural diversities, but only insofar as the profession is able to create a culture that values difference“ (p. 388).

Note

This paper is based on a SSHRC (Social Sciences Humanities Research Council of Canada) funded project entitled: *Beyond the crisis of failing boys: Investigating which boys and which girls are underachieving* (410-2010-0599).

References

- Abraham, C. (2010a): Part 1: Failing boys and the power keg of sexual politics: The Globe and Mail, October 16. Retrieved from: <http://www.theglobeandmail.com/news/national/time-to-lead/failing-boys/failing-boys-and-the-powder-keg-of-sexual-politics/article1758791/>
- Abraham, C. (2010b): Part 2: The endangered male teacher. The Globe and Mail, October 18. Retrieved from: <http://www.theglobeandmail.com/news/national/time-to-lead/failing-boys/failing-boys-the-endangered-male-teacher/article1761237/>
- Abraham, C. (2010c): Part 3: Are we medicating a disorder or treating boyhood as a disease, The Globe and Mail, October 19. Retrieved from: <http://www.theglobeandmail.com/news/national/time-to-lead/failing-boys/part-3-are-we-medicating-a-disorder-or-treating-boyhood-as-a-disease/article1762859/>
- Appadurai, A. (1990): Disjuncture and difference in the global cultural economy. In: Featherstone, M. (Ed.) *Global Culture: Nationalism, globalization and modernity*, London: Sage, pp.295-310.
- Archer, L./Francis, B. (2007): *Understanding minority ethnic achievement: Race, gender, class and ‘success’*. London: Routledge.
- Ball, S. (2012): *Global education inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- Bernard, J./Falter, P./Hill, D./Wilson, D. (2004): *Narrowing the gender gap: Attracting men to teaching*. Toronto: Ontario College of Teachers. <http://www.>

oct.ca/~~/media/PDF/Attracting%20Men%20To%20Teaching/EN/Men_In_Teaching_e.ashx

- Brown, A. (2012): On human kinds and role models: A critical discussion about the African American Teacher. In: *Educational Studies* 48, pp. 296-315.
- Blount, J. M. (2005): *Fit to teach: Same-sex desire, gender, and school work in the Twentieth Century*. Albany: State University of New York Press.
- Blount, J. M. (2000): Spinsters, bachelors, and other Gender transgressors in school employment, 1850-1990. In: *Review of Educational Research* 70,1, pp. 83-101.
- Budde, J./Mammes, I. (2009): *Jungenforschung empirisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J. (2006): Inklusion und Exklusion. Zentrale Mechanismen zur Herstellung von Männlichkeit zwischen Schülern [Inclusion and exclusion: Central mechanisms in the construction of masculinity among students]. In: Aulenbacher, B./Bereswill, M./Löw, M./Meuser, M./Mordt, G./Schäfer, R./Scholz, S.(Eds): *FrauenMännerGeschlechterforschung. State of the Art* (pp. 217-227). Münster, Germany: Westfälisches Dampfboot.
- Clifford, G. J. (1989): Man/women/teacher: Gender, family, and career in American educational history. In: Warren, D. (Ed.), *American teachers: Histories of a profession at work*. New York: Macmillan.
- Cortina, R./San Roman, S. (Eds.) (2006): *Women and teaching: Global perspectives on the feminization of a profession*. New York: Palgrave.
- Driessen, G. (2007): The feminization of primary education: Effects of teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behavior. In: *International Review of Education*, 53, 2, pp. 183-203.
- Faulstich-Wieland, H. (2013): Should male primary school teachers be there principally as role models for boys? In: *Universal Journal of Educational Research*, 1, 2, pp. 65-73.
- Figueroa, M. (2006): Coming to terms with boys at risk in Jamaica and the rest of the Caribbean, *Commonwealth Education Partnerships*. Accessed online: <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/66-69-2010.pdf>
- Foucault, M. (1980): *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1972): *The Archaeology of knowledge* (trans. A.M. Sheridan Smith). London: Tavistock.
- Francis, B./Skelton, C./Carrington, B./Hutchings, M./Read, B./Hall, I. (2008): A perfect match? Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender. In: *Research Papers in Education* 23, 1, pp. 21-36.
- Fraser, N. (2009): Feminism, capitalism and the cunning of history. *New Left Review*, 56, pp. 97-117.
- Genz, S./Brabon, B. (2009): *Postfeminism: Cultural texts and theories*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gillborn, D. (2008): *Racism and education: Coincidence or conspiracy?* London and NY: Routledge.
- Greig, C./Martino, W. (2012): *Canadian men and masculinities: Historical and contemporary perspectives*. Toronto: Canadian Scholars' Press/Women's Press.
- Griffiths, M. (2006): The feminization of teaching and the practice of teaching: threat or opportunity, *Educational Theory*, 56, 4, pp. 387-405.

- Harding, J. (1998): *Sex acts: Practices of femininity and masculinity*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Hargreaves, A./Shirley, D. (2012): *The global fourth way: the quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Holmlund, H./Sund, K. (2008): Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? *Labour Economics* 15, 1, pp. 37-53.
- Hoque, K./Razak, A./Zohora M./Islam, R. (2010): Impact of teacher gender on primary students' achievement: A study at Malaysian standpoint, *Journal of Sociological Research*, 4, 1, pp. 124-144.
- Lather, P./St. Pierre, E. (2013): „Post-qualitative research“. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 6, pp. 629-633.
- Lingard, R./Martino, W./Rezai-Rashti, G./Sellar, S. (forthcoming): *Globalizing educational accountabilities: Testing regimes and rescaling governance*. New York: Routledge.
- Lingard, B./Martino, W./Rezai-Rashti, G. (2013): Testing regimes, accountabilities, and education policy: Commensurate global and national developments. In: *Journal of Education Policy* 28, 5, pp. 539-556.
- Lingard, B. (2011): Policy as numbers: Accounting for educational research. In: *Australian Educational Researcher*, 38, 4, pp. 355-382.
- Lingard, B./Rawolle, S./Taylor, S. (2005): Globalizing policy sociology in education: Working with Bourdieu. In: *Journal of Education Policy*, 20, 6, pp.759-777.
- Lingard, B. (2003): Where to in gender theorising and policy after recuperative masculinity politics? In: *International Journal of Inclusive Education*, 7, 1, pp. 33-56.
- Luke, A./Green, J./Kelly, G. (2010): What counts as evidence and equity? In: *Review of Research in Education*, 34, 1, pp. vii-xvi.
- Mahony, P./Hextall, I./Menter, I. (2004): Threshold assessment and performance management: modernizing or masculinizing teaching in England. In: *Gender and Education*, 16, 2, pp. 132-149.
- Martino, W./Rezai-Rashti, G. (2013): 'Gap talk' and the global rescaling of educational accountability in Canada. In: *Journal of Education Policy*, 28, 5, pp. 589-611.
- Martino, W./Rezai-Rashti, G. (2012a): *Gender, race and the politics of role modeling: The influence of male teachers*, New York: Routledge.
- Martino, W./Rezai-Rashti, G. (2012b): Neo-liberal accountability and boys' underachievement: Steering education policy by numbers in the Ontario context. In: *International Journal of Inclusive Education*, 16, 4, pp. 423-440.
- Martino, W./Rezai-Rashti, G. (2012c): Failing Boys and the question of what counts as evidence: Investigating masculinities, equity and neoliberal reform agendas in Ontario. In: Greig, C./Martino, W. (Eds.): *Canadian men and masculinities: Historical and contemporary perspectives*, Toronto: Canadian Scholars' Press, pp. 159-175.
- Martino, W. (2008): Male teachers as role models: addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. In: *Curriculum Inquiry*, 38, 2, pp. 189-223.
- Martino, W./Pallotta-Chiarolli, M. (2003): *So what's a boy? Addressing issues of masculinity and schooling*. Maidenhead, UK: Open University Press.

- Neugebauer, M., Helbig, M. & Landmann, A. (2011): Unmasking the myth of the same-sex teacher advantage. In: *European Sociological review*, 27, 5, pp. 669-689.
- Oram, A. (1989): A master should not serve under a mistress: Women and men teachers 1900-1970. In: S. Acker (Ed.): *Teachers, Gender and Careers*. Lewes, England: Falmer Press, pp. 21-34.
- Pech, M. (2011): Where did all the male teachers go? France worries that boy students may be suffering. In: *Le Figaro*, September 14. <http://content.time.com/time/world/article/0,8599,2093252,00.html> [Accessed, Sep. 20, 2013]
- Ringrose, J. (2007): Successful girls? Complicating post-feminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality. In: *Gender and Education*, 19, 4, pp. 471-489.
- Rizvi, F./Lingard, B. (2010): *Globalizing education policy*. London & New York: Routledge.
- Scambor, E./Seidler, V. (2013): Boys education in Europe: Theoretical reflections and the case of early school leaving. In: *Thymos: Journal of Boyhood Studies*, 7, 1, pp. 3-30.
- Seidler, V. J. (2006): *Young men and masculinities: Global cultures and lives*. New York: Routledge.
- Skelton, C. (2002): 'The feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education? In: *International Studies in Sociology of Education*, 12, 1, pp. 77-96.
- Sokal, L./Katz, H./Chaszewski, L./Wojcik, C. (2007): Good-bye, Mr. Chips: male teacher shortage and boys' reading achievement. In: *Sex Roles: A Journal of Research*, 56, 9-10, pp. 651-659.
- Sugg, R. S. (1978): *Motherteacher: the feminization of American education*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Timmermann, M. C. (2011): 'Soft' pedagogy? The invention of a 'feminine' pedagogy as a cause of educational crises. In: *Pedagogy, Culture & Society*, 19, 3, pp. 457-472.
- Williams, C. L. (1993): *Doing „women's work“: Men in nontraditional occupations*. Newbury Park, London & New Delhi: Sage.

*Männlichkeit als
professionelle Ressource in
Institutionen*

Heilsbringer oder Erlösungssucher? Befunde und Thesen zur Problematik von Männern in frühpädagogischen Institutionen

Eva Breitenbach & Ilse Bürmann

Die öffentlichen und bildungspolitischen sowie teilweise auch die fachlichen Diskussionen um die Reform des frühpädagogischen Feldes – die Betonung der Bedeutung frühkindlicher Bildung und des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen, die Akademisierung und Professionalisierung des Personals – haben sich mit der Forderung ‚Mehr Männer in Kitas‘¹ so eng verknüpft, dass das Vorhandensein von männlichem Personal bereits als Zeichen von Innovation erscheint, als Symbol für die Fortschrittlichkeit der Einrichtungen und ihrer Träger.

Die männlichen Elementarpädagogen scheinen diese Fremdzuschreibungen recht bruchlos in ihr Selbstbild und ihr Berufsverständnis zu integrieren. Sie wenden ihren Minderheitenstatus in frappierender Weise offensiv, indem sie sich qua Geschlecht als innovativ und bereichernd für die Arbeit erleben und darstellen und dementsprechend ihre Männlichkeit als Schwerpunkt ihrer professionellen Arbeit und Qualifikation inszenieren. Sie relativieren die positive Resonanz, auf die sie stoßen, nicht, sondern bauen sie in ihr Selbstbild ein. Zugleich entdecken sie gewissermaßen sich selbst neu in den Erfahrungen der pädagogischen Beziehungsarbeit.

Dieser Befund, mit dem wir uns hier auseinandersetzen werden, zeigt sich durchgehend in unseren biographischen Interviews mit Elementarpädagogen. Wir fragen zum einen danach, wie die Erzieher ihre Männlichkeit in ihrer Arbeit in der Institution erleben und darstellen. Zum anderen fragen wir umgekehrt danach, welche Bedeutung ihre Arbeit für sie im Zusammenhang mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit erhält.

Die Thematik lässt sich in höchst unterschiedliche Fragestellungen und Forschungsfragen untergliedern. Die entsprechenden Fragestellungen – z.B. die nach den Bedeutungen der Geschlechtszugehörigkeit des pädagogischen Personals oder die nach den Bedeutungen männlicher Bezugspersonen für das gedeihliche Aufwachsen von Kindern oder die nach der Konstruktion von Männlichkeiten im frühpädagogischen Feld – werden je nach theoretischer

1 So auch der Name eines Verbundes von 16 Modellprojekten, die vor allem vom Europäischen Sozialfonds mit mehreren Millionen Euro gefördert werden.

Ausrichtung unterschiedlich formuliert und erforscht. Diese Unterschiede lassen sich nicht auflösen, zumal es sich bei Fragen der Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechterdifferenz und der Entscheidung für einen bestimmten geschlechtertheoretischen Zugang in einem gewissen Ausmaß fast immer auch um Glaubenssysteme handelt. Zudem lässt sich die Frage nach der Bedeutung männlicher Bezugspersonen im kindlichen (institutionellen) Leben angesichts ihrer Komplexität nur für spezifische Ausschnitte erforschen. Bislang stehen nur wenige, durchaus vage und widersprüchliche Ergebnisse zur Verfügung (vgl. Aigner/Rohrman 2012; Cremers/Höyng/Krabel/Rohrman 2012). Die uneinheitlichen und unsicheren Ergebnisse der Väterforschung weisen bereits auf diese Komplexität des Themas hin (vgl. z.B. Böhnisch 1997; Lehner 2011).

Dieser Artikel nähert sich der Frage aus der Perspektive der männlichen Erzieher. Sein Gegenstand sind Auffassungen und Ausgestaltungen der eigenen männlichen Geschlechtszugehörigkeit durch die befragten Erzieher in ihrer frühpädagogischen Arbeit. Diese Fragestellung impliziert eine empirisch konstruktivistische Auffassung von Geschlecht (vgl. Breitenbach 2013).

1 Zur Anlage und Methode der Studie

Wir berichten aus dem laufenden Projekt ‚Zwischen Kinderspiel und Bildungsanspruch. Bildungsgeschichten und berufliche Orientierungen von Erzieherinnen und Erziehern‘. Gegenstand der Untersuchung sind diejenigen pädagogischen und beruflichen Orientierungen und Praktiken von Erzieherinnen und Erziehern, welche ihr Professionsverständnis und ihr praktisches Handeln bestimmen. Diese werden auf der Basis von Gruppendiskussionen und biographischen Einzelinterviews erforscht und auf ihren Zusammenhang mit der eigenen Bildungsgeschichte und den vorliegenden Praxiserfahrungen befragt. Pädagogische Orientierungen betrachten wir als ein Kernstück pädagogischer Professionalität (vgl. Breitenbach/Bürmann/Thünemann 2012).

Die Untersuchungsgruppe wird nach ‚Kontrasten in der Gemeinsamkeit‘ gebildet. Geplante Kontrastdimensionen sind: Geschlecht, Generation bzw. Alter, Aufnahme eines Studiums nach der Ausbildung/kein Studium, Gruppenkraft/Leitungstätigkeit. Als Auswertungsverfahren werden die dokumentarische Methode (vgl. z.B. Bohnsack 2010; Nohl 2006; Przyborski 2004) sowie die Narrationsanalyse (vgl. z.B. Bohnsack 2010; Schütze 1983) verwendet. Bislang haben wir vier Gruppendiskussionen und acht biographische Einzelinterviews durchgeführt.

Unsere Interviewpartner/innen kennen ebenso wie wir die Diskussionen um Akademisierung und Professionalisierung der Frühpädagogik sowie jene

um ‚Männer in Institutionen der Frühpädagogik‘. Sie können nicht umhin, sich in diesem Diskurs zu positionieren. In den Gruppendiskussionen und in den Einzelinterviews mit Frauen setzen sich unsere Interviewpartnerinnen vor allem mit pädagogischen Konzepten auseinander, z.B. mit der Sichtweise vom ‚Kind als Akteur‘ und dem Zusammenhang von pädagogischer Beziehungs- und Bildungsarbeit. In den Einzelinterviews mit Männern treten die Interviewpartner den Interviewerinnen als Diskurspartner um die Bedeutung von Männern in der Frühpädagogik gegenüber. Die biographischen Erfahrungen werden z.T. im Hinblick auf ihre Bedeutung für die ‚Professionalität als Mann in der Frühpädagogik‘ von den Interviewten ausgewählt und gedeutet und so werden die narrativen Elemente argumentativ durchgesetzt. Wo es um die Untersuchung von Professionalität geht und die Interviewten als Fachkräfte angesprochen werden, zeigen sich oftmals Vermischungen von implizitem und explizitem Wissen.

Zu reflektieren ist, dass Forschung, die die Geschlechterdifferenzen thematisiert, in dem Widerspruch steht, das, was sie erst untersuchen will, von vornherein vorauszusetzen: Die Geschlechterdifferenz, die untersucht wird, ist bereits eine Kategorie der Untersuchungsgruppe. Wir wollten die Geschlechtszugehörigkeit als eine Kategorie mitführen, ohne ihr eine zentrale Bedeutung zuzuweisen. Sie stand nicht im Mittelpunkt unseres Interesses. Aber die Kategorie der Geschlechtszugehörigkeit erwies sich im Material (auch in ihrer Verknüpfung mit der Kategorie der Generation) als höchst bedeutsam. Sie drängte sich sozusagen auf und ließ sich nicht ignorieren. In einer komparativen empirischen Analyse untersuchten wir daraufhin die Praktiken und Orientierungen der Befragten im Zusammenhang mit der Geschlechtszugehörigkeit. Dabei stehen die Inhalte und Bedeutungen, die der Geschlechtszugehörigkeit für die professionelle Entwicklung und Identität zugewiesen werden, im Zentrum.

In diesem Sinn lässt sich die Geschlechtszugehörigkeit zunächst deskriptiv als offene Kategorie auffassen, als soziale Konstruktion, wie sie uns im Material als Darstellung und Wahrnehmung entgegentritt (Goffman 1994; Breitenbach 2013). ‚*Doing Gender*‘ steht in diesem Projekt in enger Verbindung mit der Identitätsarbeit und der Entwicklung eines professionellen Profils von Männern in einem weiblichen Berufsfeld mit weiblich konnotierten Tätigkeiten.

In diesem Aufsatz werden Passagen aus fünf Fallgeschichten mit Erziehern vorgestellt, welche in komparativer Analyse mit den weiteren Interviews ausgearbeitet wurden. Die stark gekürzten Passagen illustrieren exemplarisch für die gesamte Interpretation ausgewählte zentrale Ergebnisse².

2 Erzieher als ‚willkommene Männer‘. Die aufnehmende Institution

Die männlichen Erzieher werden in der Institution als Männer willkommen geheißen. Darüber berichten alle Befragten. Dass sie da sind, wertet die Einrichtung auf. Die Betonung der Geschlechtszugehörigkeit hat allerdings für die einzelnen Männer unterschiedliche und nicht ausschließlich positive Konsequenzen, wenn sie auch alle im Bewusstsein arbeiten, durch ihre Geschlechtszugehörigkeit privilegiert zu sein.

So hat beispielsweise Herr T. einen ungewöhnlichen Einstieg in einen ungewöhnlichen Kindergarten, dessen Träger eine Elterninitiative ist. Obwohl er keine Praxiserfahrungen im Kindergarten nachweisen kann, wird er unmittelbar von den Eltern als Leiter ausgewählt. Er kommt in ein Team, das männerdominiert ist (drei Männer, eine Frau, eine Praktikantin).

Seine erste Reaktion ist Verunsicherung: Wie damit umzugehen sei, sei „Neuland“ für ihn gewesen, und er habe von niemandem eine Orientierung erhalten. Er setzt sich sofort mit einer angenommenen kritischen Außenperspektive auseinander:

„Ich kannte nur die Vorbehalte in der Gesellschaft und die ich mir halt so vorstelle einfach, weil mir, wenn man über Kindesmissbrauch oder so was in den Einrichtungen diskutiert, kommen immer Männer an den Pranger“ (472-474).

Inzwischen habe er durch den „freieren Umgang“ seiner Kollegen mehr Sicherheit gewonnen. Diese Sicherheit betrifft auch die Entspannung gegenüber der Fremdwahrnehmung als Mann im Umgang mit kleinen Kindern:

„Auch wenn man in der Öffentlichkeit mit 15 Kindern unterwegs ist, mit zwei Männern, ist es nie die Kindergartengruppe. Man wird immer gefragt, ob man so viele

2 Die Männer hinter den Portraits sind folgende: Herr P. und Herr S., beide Mitte zwanzig, Erzieher und Studenten der Frühpädagogik, Herr F., Mitte zwanzig, Erzieher, er hat gerade die Ausbildung zum Erzieher beendet und wird seine erste Stelle in einem Kindergarten antreten, Herr T., Mitte dreißig, Erzieher und Fachinformatiker (Programmierer), seit vier Jahren Leiter der Kita einer Elterninitiative, Herr C., Mitte fünfzig, Erzieher, Ausbildung an einer kirchlichen Fachschule, arbeitet seit drei Jahren als Erzieher in einem Familienzentrum, zunächst als Ergänzungskraft, nach anderthalb Jahren als Gruppenleiter.

Kinder hätte. Und es ist einfach ne Sache, die in den Köpfen der Menschen noch nicht so verankert ist“ (490-492).

Seine Geschlechtszugehörigkeit hat Herrn T. zu dem überraschenden Sprung auf eine Leitungsstelle verholfen. Er reagiert auf die Realisierung dieses Bonus in seiner Erzählung mit Akzentuierung eines erhöhten Problembewusstseins einerseits und einer befremdeten Außenperspektive andererseits.

Herr S. benennt als Antwort auf die Frage der Interviewerin, was er im Berufsalltag als männlicher Erzieher erlebe, zwei Aspekte. Er wird als Mann einerseits sehr positiv aufgenommen, andererseits mit stereotypen Männerbildern (und entsprechenden Erwartungen) konfrontiert.

„Ja ganz unterschiedlich auch, also generell wird das immer sehr positiv wahrgenommen. Ich hab noch nie irgendwie da mal irgendwie ne negative Wahrnehmung von Eltern gespiegelt bekommen oder ne oder vom Kollegen, was ja witzig ist ne, also so Frauen darf man ja auf gar keinen Fall so in Rollenbilder stecken ne gehört sich ja nicht und darf man nicht. (lacht)

I: Besser nicht. (lacht)

Herr S.: Ne und em aber gleichzeitig wird man selber als Mann da ganz oft hingesteckt“ (1441-1447).

Bereits in diesen wenigen Aussagen zeigt sich eine der Schwierigkeiten, die mit der Betonung der männlichen Geschlechtszugehörigkeit bei den Erziehern einhergehen: ‚Männlichkeit‘ muss mit Inhalten gefüllt werden und gelebt werden. Gleichzeitig möchten sich die Männer (ebenso wie die Frauen) der Festlegung auf ein bestimmtes Repertoire an Verhaltensweisen entziehen.

Diese Schwierigkeiten sind gerahmt von der Grundproblematik der Erzieher, sich mit ihrer Arbeit in einem, wie es sich mit Helga Krüger (2002) fassen lässt, weiblichen ‚Territorium‘ zu bewegen. Krüger konzeptualisiert ‚Territorien‘, d.h. Handlungsräume, als Bindeglied zwischen der Sozialisation des Subjekts und der Reproduktion des Sozialsystems. Sie geht von der Überlegung aus, dass sich die ‚kulturelle Polarisierung‘ der Geschlechter, die zur geschlechtsspezifischen Konnotation von Tätigkeiten führt, in einer „geschlechterstereotypisierenden gesellschaftlichen Territorien-Ordnung“ (ebd.: 30) verfestigt habe. Gemeint sind informelle wie formelle (berufliche) Handlungsorte, mit denen geschlechtstypische Tätigkeiten assoziiert werden. Diese sind im Bewusstsein so fest verankert, dass sie gerade auch dann eine große Wirkung entfalten, wenn Frauen wie Männer im ‚falschen‘ Territorium auftauchen und dort erfolgreich handeln. Sie haben – unabhängig davon, ob sie dort erwünscht sind oder nicht – mit einer „Minderheiten-Identitätsproblematik des ‚falschen‘ Territoriums“ (ebd.: 31) zu tun, denn die geschlechtstypische Territorienordnung ist biographisch-sozialisatorisch in den Individuen gleichsam inkorporiert und in den gesellschaftlichen Institutionen vielschichtig verankert. Territorien, so Krüger,

„durchziehen unser Alltagsleben von der Wiege bis zur Bahre, lassen sich biographisch und örtlich lokalisieren, beinhalten latente und manifeste Inklusions-

/Exklusionsregeln und enthalten zugleich Konstruktionen geschlechtsspezifischer Sozialisation. Sie fungieren als intermediäre Schnittstelle zwischen sozialisatorisch-subjektiv vermitteltem gesellschaftlichen Kontext sozialer Institutionen und kulturell überformten Normalitäts-Unterstellungen von Stimmigkeiten zwischen Betätigungsfeld und Person“ (ebd.: 32).

Krüger erklärt die unterschiedliche Zählebigkeit von territorialen Grenzziehungen durch die Art und den Institutionalisierungsgrad der Aktivitätsräume auf der einen Seite und deren immanente Funktionen andererseits. Denn, so ihre These, in der Geschlechter-Logik von Aktivitätsräumen reproduzieren sich das Prinzip der Bipolarität, geschlechtsabhängige Wertaufladungen und Qualifikationsunterstellungen.

Mit dem Eintreten von Männern in ein weiblich konnotiertes Handlungsfeld ist mit einer widersprüchlichen Wechselwirkung von konservativen wie verändernden Effekten auf die geschlechtsbezogenen Normalitätserwartungen im untersuchten Handlungsfeld ebenso zu rechnen wie mit widersprüchlichen Rückwirkungen auf die Männlichkeitskonstruktionen der sich im Minderheitenstatus erlebenden Männer.

3 Erzieher als ‚neue‘ Männer und ‚bessere‘ Väter

Insgesamt tragen die von uns befragten Erzieher nach ihrer Auffassung zur Vervielfältigung von unterschiedlich ausgeformten positiven Männlichkeiten bei. Gleichzeitig haben sie das Spektrum traditioneller Männlichkeit zur Verfügung. Vor allem erleben sie sich als anders als die Väter der Kinder und setzen sich mit ihnen emotional und gedanklich auseinander. Für Herrn F. bildet seine Männlichkeit einen Grundpfeiler seiner Tätigkeit.

„Ich möchte gute pädagogische Arbeit leisten, und ich möchte ein anderes männliches Vorbild sein für Jungen und Mädchen als vielleicht ein klassisches Vorbild, was vielleicht in der Familie vorherrscht. Dass es auch anders geht. Wenn denn“ (841-844).

Diese Passage bildet den Abschluss des Interviews. Sie steht am Ende einer langen und selbstläufigen Antwort auf die Frage der Interviewerin nach beruflichen und/oder privaten Wünschen für die Zukunft. Wenn Herr F. über das „andere männliche Vorbild“ spricht, bildet ein grob gezeichnetes traditionelles Männerbild den Gegenhorizont, vor dem er sich als Mann inszeniert.

„Ja. Männliches Vorbild heißt nicht, dass ich ein Mann bin, der Fußball spielt und die ganze Zeit in einem Holzfällerhemd durch den Wald pest. Bin ich nicht. Um es

jetzt einmal bildlich auszudrücken [...]³ Männlichkeit bedeutet, auch anders sein zu können. Sondern ich möchte nicht die Männlichkeit darstellen, die man vom Klischee her kennt.“

Im Folgenden erläutert Herr F. zunächst, was ‚männliches Vorbild‘ nicht heißt, und nimmt dabei Bezug auf sehr traditionelle Klischees von Männlichkeit, die er auch so benennt.

„[...] Ich bin nicht so der Herr im Haus. Ich bin nicht, hier, Schatz bring mir ein Bier, ich komm von der Arbeit, bin ich nicht“ (449-457).

Um in seinem Sinne positive Männlichkeit zu beschreiben, greift er auf sein privates Leben mit seiner Freundin zurück: Er macht Hausarbeit und kocht. Diese Möglichkeiten möchte er den Jungen vorbildhaft aufzeigen. Er betont jedoch, dass er sich auch hier nach den Interessen der Jungen richtet: Wenn sie Fußball spielen möchten, ist er auch dazu bereit. Die Passage mündet in ein engagiertes Plädoyer für die Notwendigkeit, die geschlechtstypische Arbeitsteilung zu ändern, und zwar sowohl in der Familie als auch hinsichtlich des Erzieher-Berufs.

Auch für Herrn C. sind die Väter der Kinder ein Gegenhorizont, vor dem er seine pädagogische Beziehung zu den Kindern entfaltet.

„[...] Ich glaube, dass die Kinder einen Mann erfahren in mir, den sie so nicht erfahren, weil der Mann/Vater zuhause oft nicht da ist. Erst wiederkommt, wenn das Kind fast schon ins Bett geht oder viel unterwegs ist und die Mutter sehr viel auch macht. Es gibt viele Kinder, die halt ihren Vater in dieser wichtigen Entwicklungsphase ihres Lebens nicht wahrnehmen. Auch ich habe ja diese Erfahrung gemacht, dass ich meinen Vater nicht wahrgenommen habe und ich will das nicht. Ich wollte das nie und habe dann ja auch später nach Vaterfiguren gesucht. Und ich glaube schon alleine dieses Empfinden vermittelt den Kindern, ich bin als Mann für dich da. Ich bin ein Mann, du bist ein Kind und ich bin keine Mutter, ich bin auch keine Frau, ich bin ein Mann, ich könnte dein Vater sein. Und das vermittelt den Kindern, der Mann ist gut. [...] Also Mama erleben sie ja in allen Bezügen. Mama ist mal nett, mal aufgeregt, mal auch fertig. Aber Papa erleben sie entweder als denjenigen, der nicht da ist, oder der dann abends gestresst ist und auch seine Ruhe haben will, wenn er dann mal da ist. Oder ja gut, am Wochenende bei schönen Veranstaltungen ist Papa ja auch da. Aber so der Alltag mit den ganzen Reibereien, zwischenmenschlichen Reibereien, den gestalte ich als Mann mit den Kindern. Und ich glaube, dass das ihr Leben ganz bewusst auch prägen wird für die Zukunft“ (880-914).

Herr C. sieht sich quasi als Stellvertreter für die abwesenden Väter der Kinder. Er zeigt ihnen, dass Männer ‚gut‘ sind, dass sie liebevolle Beziehungen zu Kindern haben können, und dass sie den Alltag mit Kindern leben können. Damit beeinflusst er ihre Gegenwart ebenso wie ihre Zukunft. Herr C. greift auf seine Beziehung zu seinem eigenen Vater zurück, der, nach seiner Schilderung, keine liebevolle und alltagstaugliche Beziehung zu seinen Kindern hatte. Hier wird seine Kritik an den Vätern deutlich, die eine besondere Härte

3 [...] kennzeichnet Auslassungen im Text.

aus der Tatsache erhält, dass sein eigener Vater gestorben ist, als er noch ein Kind war, und seine Jugend durch die Suche nach ‚Vaterfiguren‘ geprägt war.

Bei Herrn P. schließlich wird die schwierige Beziehung zwischen männlichen Erziehern und Vätern der Kindergartenkinder explizit.

„I: Hm. Und macht es dann einen Unterschied, dass sie ähm Erzieher sind, dass sie ein Mann sind?“

Herr P.: Ich, ich hab das bis jetzt eigentlich ähm nie als Mannding betrachtet, sondern eher als Persönlichkeits-Sache, weil ich ähm in meiner Persönlichkeit auch wenig in diesem klassischen Männerrollenbild drin bin. Also mir ist Fußball jetzt zuwider [...] und interessanterweise war das von sich aus immer so, ähm, dass eher die Mädchen zu mir kamen. Also ich war immer wesentlich bedeutsamer für die Mädchen als für die Jungen [...].“

Herr P. wehrt sich dagegen, seine Geschlechtszugehörigkeit in den Mittelpunkt seiner pädagogischen Tätigkeit zu stellen, sondern verweist auf seine „Persönlichkeit“. Die Begründung ist, dass er kein traditioneller Mann ist und deshalb das „Mannding“ nicht angemessen erfüllen kann. Das ist auch eine Erklärung dafür, dass er eher für die Mädchen „interessant“ war als für die Jungen; für diese war eine Erzieherin zuständig, die männlich konnotierte Aktivitäten bevorzugte. Obwohl hier ein Mann und eine Frau andere Dinge tun möchten, als Männern und Frauen zugeschrieben wird, bleibt die Zuschreibung unangetastet.

„I: Wie reagieren die Eltern darauf, dass sie ein Erzieher sind?“

Herr P.: Ja, ich hab eigentlich bis jetzt zumindest nach ner gewissen Zeit immer sehr positive eigentlich nur positive Rückmeldungen gekriegt. Man hat so einen gewissen Männerbonus auch noch. Ähm. Am Anfang waren die Väter teilweise etwas verhalten, man wusste nicht so genau, wie man miteinander umgeht so recht.“

Zur Illustration erzählt Herr P. eine Geschichte aus seiner Anfangszeit als Erzieher. Er hatte eine sehr enge Beziehung zu einem Mädchen aufgebaut, was den Vater des Mädchens so irritierte („Also das ähm das war ihm so ein bisschen suspekt“), dass er in die Kita kam, um Herrn P. in Augenschein zu nehmen. Der Vater war zu dieser Zeit nur am Wochenende zu Hause.

„Und dann haben ihm seine Töchter oder seine Tochter natürlich am Wochenende immer von Herrn P. erzählt, und so, dass er ernsthaft mal einen Tag nicht zu der Fortbildung gefahren ist, um erst mal in die Kita zu kommen und mal zu gucken, wer der Herr P. ist“ (1541-1581).

Insgesamt werden die Väter der Kinder zu einer Art Negativfolie, als deren Kontrast die Pädagogen ihre Beziehung zu den Kindern und ihre Bedeutung für die Kinder darstellen. Sie stilisieren sich zum Gegenbild des traditionellen Vaters und werden damit zu den besseren Vätern. Möglicherweise kompensieren die Erzieher ihren in der Hierarchie von Berufen eher niedrigen Status – der in allen Interviews problematisiert wird – gegenüber den (möglicher-

weise) erfolgreicheren und oftmals älteren Vätern durch Betonung ihrer Überlegenheit bezüglich der Nähe zu den Kindern. Die Geschichte von Herrn P. macht explizit, was in den anderen Geschichten implizit bleibt, nämlich die gegenseitige Irritation zwischen den Männern, die sich wechselseitig voneinander möglicherweise in Frage gestellt sehen und darauf – auf Seiten der Erzieher – quasi mit Konkurrenz um die angemessene Beziehung zu den Kindern reagieren.

Michael Meuser und Sylka Scholz (2012) kommen in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der hegemonialen Männlichkeit anhand der Analysen von Männlichkeit und Erwerbsarbeit sowie Männlichkeit und Familie zu dem (vorsichtig formulierten) Ergebnis, Männlichkeit, auch hegemoniale Männlichkeit, beginne, „sowohl markiert als auch reflexiv zu werden“ (ebd.: 33). Dieser Befund lässt sich für die Männer im frühpädagogischen Feld bestätigen. Sie sind als Männer in einem weiblichen Berufsfeld und in einer Tätigkeit, die nach wie vor symbolisch wie faktisch mehrheitlich eine weibliche Tätigkeit in der Familie darstellt, markiert. Ihre Männlichkeit ist Gegenstand der Reflexion, auch der Selbstreflexion, und zwar sowohl in einem persönlichen als auch in einem professionellen Sinn.

Gleichzeitig zeigt sich gerade im frühpädagogischen Feld die oft bereits totgesagte hegemoniale Männlichkeit der „industriegesellschaftlichen Männlichkeitskonstruktion“, in der „Beruf und Familie über die Position des Familiennährers in einer hierarchisierenden Weise miteinander verknüpft sind“ (ebd.: 28), als nach wie vor sehr lebendig. Diese Männlichkeit repräsentieren in der Perspektive der Erzieher die Väter der Kinder. Die Männer- und Väterbilder, von denen sich die Pädagogen abgrenzen, bleiben dabei merkwürdig klischeehaft, eher Fiktionen traditioneller Väterlichkeit und Männlichkeit. Insgesamt bleiben die Bilder von Männlichkeit, die Vorbilder für die Jungen und Mädchen sein sollen, höchst widersprüchlich (vgl. dazu auch Breitenbach 2010; Lehner 2011). Verbunden sind diese Konstruktionen von Männlichkeit, bei aller Widersprüchlichkeit, aber mit einer quasi selbstverständlichen Vorstellung einer essentiellen Geschlechterdifferenz, die Männern im System der Zweigeschlechtlichkeit eine herausgehobene Position zuweist. Auch wenn der einzelne Erzieher weder in seiner jeweiligen geschlechtlichen Inszenierung noch von seiner gesellschaftlichen Position her hegemoniale Männlichkeit repräsentiert, hat er doch als Mann Teil an der ‚patriarchalen Dividende‘ wie es Robert Connell (1999: 100) darstellt. Der immer wieder betonte ‚Mann-Bonus‘, mit dem die Erzieher seitens der Institution bedacht werden, kann als ein Indikator dafür angesehen werden.⁴

4 Das Vorhandensein einer ‚patriarchalen Dividende‘ konstatiert auch das Team des Forschungsprojekts Elementar (2012: 422), allerdings in Verbindung mit einer ‚subtilen Diskriminierung‘.

4 Erzieher sprechen über Kindheit mit Emotionalität und Emphase – Erlösung und stellvertretende Erlösung als biographisches Motiv?

Die Befragten verlassen beim Sprechen über ihre Arbeit mit Kindern ihre vielfach saloppe umgangssprachliche Ausdrucksweise, die weite Teile der Interviews bestimmt und unterstreichen nachdrücklich, oftmals sogar etwas pathetisch, die persönliche, emotionale Bedeutsamkeit des Gesagten.

„Und da hab ich gemerkt, dass mich die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren auch noch mal anzieht irgendwie, dass ich glaube, eine Sache, die mich besonders beeindruckt, ist, dass da so unendlich viel passiert, was man beobachten kann, wo man wirklich zuschauen kann also, wenn man sieht, wie sich ne Sprache entwickelt. Ich ähm also das wusste ich zu dem Zeitpunkt nicht, aber es ist ja nun mal bewiesen, dass die Jahre auch unendlich bedeutsam für das weitere Leben sind [...] und ich habs selber auch gemerkt, dass mir so ein körperliches Arbeiten mit den Kindern viel Freude bereitet und sie bei so elementaren Entwicklungsschritten zu begleiten [...]“ (Herr P. 403-415).

Auch Herr C. begründet seinen Wechsel von der Jugendarbeit zur Erziehertätigkeit mit einer zutiefst emotionalen Formulierung: „Kinder waren für mich immer eine Herzensangelegenheit“ (394), und er benennt an anderer Stelle die Ursache dafür:

„Weil ich mich, glaube ich, ganz gut auf Kinder einlassen kann und einstellen kann und mich in sie hineinversetzen kann, ihnen ganz nahe sein kann“ (493-495).

Das Entdecken der Entwicklungsbedeutsamkeit der frühen Kindheit geht mit der Erfahrung emotionaler Resonanz in der Beziehung zu den Kindern und mit einer emotionalen Bereicherung durch die Tätigkeit als Erzieher einher. Glück (ebenso wie Trauer beim Weggehen), das Gefühl, gebraucht zu werden und am rechten Platz zu sein, verbindet sich mit der Erfahrung, „aufzublühen“ (Herr P. 283), „mit den Kindern zu wachsen“ (Herr C. 423), d.h. zugleich etwas für die Kinder und für sich selbst zu tun. Diese verschiedenen Ebenen von Bedeutsamkeit klingen vielfach mit an, werden in den Texten oft nicht klar differenziert und verstärken als Zusammenhang den Nachdruck, mit dem die vielschichtige Bedeutsamkeit des eigenen Tuns unterstrichen wird.

Angesichts der in den Interviews berichteten biographischen Vorerfahrungen (schwierige Familienerfahrungen, demütigende und durch Misserfolge bestimmte Schulerfahrungen⁵, entfremdende und überfordernde Erfahrun-

5 Problematische Schulerfahrungen zeigen sich ebenfalls bei den von uns untersuchten Erzieherinnen, werden von ihnen allerdings in etwas anderer Weise bearbeitet (vgl. Breitenbach/Bürmann/Thünemann 2012).

gen in vorgängigen Ausbildungen und Berufen) stellt sich für die Männer der Erzieherberuf substanziell als beglückende Kontrasterfahrung dar. Die emphatischen und gelegentlich pathetischen Formulierungen beinhalten fast immer auch ein Moment der Signalisierung eines persönlichen ‚Erlösungs-geschehens‘. Dabei ist ihnen zumeist (wenigstens in Ansätzen) bewusst, dass ihre Freude und Beglückung durch die Arbeit mit Kindern einer biographisch bedingten eigenen Bedürfnislage entspricht.

„Ja. Also, es (die Reggiopädagogik, Anm. Verf.) war mir erst auch so ein bisschen suspekt. Und da bin ich dann so ein bisschen mehr mit reingekommen und hab dann, so ein ganz faszinierendes Erlebnis war, ähm, dass mich Astrid Lindgren als Kind diese Schriftstellerin, ähm, das war so meine absolute Lieblings-Schriftstellerin. Es ist bestimmt auch auf meine Eltern zurückzuführen, weil das halt glaub ich zu dem Zeitpunkt so die Nonplusultra-Literatur, wusste man, wenn man seinem Kind was Gutes tun will, dann liest man das vor, und ich hab das auch geliebt. Die haben das einfach stundenlang vorgelesen. Wir haben generell unendlich viel gelesen. Und das war halt so eine ganz besondere Sache. Und zu dem Zeitpunkt wäre halt ihr 100. Geburtstag gewesen von Astrid Lindgren. Das heißt, dementsprechend waren alle Buchläden alles voll, und da ist das bei mir selber noch mal so aufgelebt“ (512-522).

„[...] Und daraus ist dann so ein Wahnsinnsprojekt Schweden Astrid Lindgren entstanden, das wirklich über ein halbes Jahr ging, und alle waren völlig involviert. Wir haben irgendwie in Bullerbü gelebt in der Zeit und zum Mittsommernachtsfest gefeiert, das war total genial“ (548-551).

Für Herrn P. sind angesichts des hundertsten Geburtstags von Astrid Lindgren seine allerschönsten Kindheitserfahrungen „noch mal so aufgelebt“. Anlässlich dieses Geburtstags entsteht gleichzeitig ein „Wahnsinnsprojekt Schweden Astrid Lindgren“. Dieses ermöglicht ihm zugleich, die Grundprinzipien der Reggio-Pädagogik zu erfassen, die fortan seine fachliche Orientierung maßgeblich bestimmt (bis hinein in das Thema seiner Bachelorarbeit). Das entscheidende Erlebnis ist die Wiederbelebung seines Kindheitsglücks durch vollständiges Eintauchen in das Projekt („Wir haben irgendwie in Bullerbü gelebt in der Zeit“). Herr P. wendet diese (möglicherweise auch regressive Momente enthaltende) Erfahrung dann aber in das Interesse des Studenten an einer theoretischen Beschäftigung mit der Reggio-Pädagogik.

Bei Herrn T. ist das Bedürfnis, etwas auszuleben, was die Entbehrungen während seiner vorgängigen Berufszeit kompensiert, auf die „wilde Anfangszeit“ seiner Tätigkeit in der Kita beschränkt, von der er sich nach mehrjähriger Leitungstätigkeit bereits etwas entfernt hat, an die er aber offenbar gern zurückdenkt.

„[...] Und dadurch, dass wir aber alle auch so freizeitsportlich interessiert waren und sind, haben wir natürlich ne ganz wilde Anfangszeit gehabt. Weil ich mich natürlich auch ganz viel neu ordnen musste und wir etwa solche Sachen wie Klettern, Kanufahren und ganz viel draußen sein, mit den Kindern realisiert haben, ganz viel Waldtage, Waldwochen, ganz viel Naturerfahrung. Alles, was mir auch wirklich ganz wichtig ist

und was ich genau gegenteilig zu dem haben wollte, was ich immer in meinen Computer- und Bürojobs gemacht hatte“ (497-504).

Auch Herr S., der seit dem Alter von sechzehn Jahren nicht mehr in seiner (sehr problematischen) Familie gelebt hat, ist seine Bedürfnislage bewusst. Er ist froh darüber, dass er nicht alleine frühstücken muss, sondern durch sorgfältigen Aufbau und Gestaltung einer Esskultur zugleich etwas für sich selbst und für die Kinder tun kann.

„Ja bin ich auch einfach schon Grundschule oder Waldorfschule oder auch Berufskolleg e, ist das glaube ich schon ein bisschen durchgezogen für mich ne. Ich brauch diese Gemeinschaft eben auch, was ja im Endeffekt der Kindergarten ja genauso liefert ne so. Ich sitz nicht morgens alleine zu Hause und frühstücke, sondern ich fahr da hin, mach alles schön, bereite alles vor und ne, sorg für Kinder und für mich, dass das gut ist halt eben. Wir können gemeinsam essen, man hat dann em ne gemeinsame Basis und em, ich glaub diese Gemeinschaft hat mich immer angezogen ne“ (749-757).

Herr C. führt explizit biographische Gründe für seine Berufswahl an. Der eine Grund sei das Abgrenzungsbedürfnis von seinem Zwilling Bruder gewesen.

„Und das andere ist der frühe Tod meines Vaters. Wir waren, also ich war zehn Jahre, als mein Vater plötzlich starb, sehr unerwartet. Und meine Mutter dann mit uns dann so alleine da stand. Und ich weiß, meine Mutter hat alles für uns getan, um diesen Verlust für uns Kinder nicht so bemerkbar zu machen. Also sie hat sehr viel kompensiert, viele Jahre lang. [...]

Aber trotzdem fehlte dann diese Vaterfigur für uns. Weil wir waren ja alles Jungs. Gut, meine Mutter hat alles getan, aber diese Vater-Figur fehlte. [...] Und wenn ich heute Kindern diese Rolle auch geben kann, dann weiß ich aus eigener Erfahrung, wie wichtig das ist“ (66-87).

Darüber hinaus betont er die Bedeutung des „Zusammenarbeitens mit den Kindern“ in einer Weise, die das Gemeinsame mit den Kindern betont und die pädagogisch notwendige Komponente einer (erwachsenen) Distanz etwas in den Hintergrund treten lässt. Auch der selbst gewählte Codename von Herrn C., ‚Catweazle‘ (ein zwar wild aussehender, aber gutmütiger Waldschrat aus einer englischen Fernsehserie der 70er Jahre, der Kindern rettend zur Seite springt), weist auf ein romantisierendes Element in seinem pädagogischen Selbstkonzept hin: Nicht nur biographische ‚Selbsterlösung‘, sondern auch der Impuls zur stellvertretenden Erlösung der anvertrauten Kinder kann darin gesehen werden. Dafür nimmt er sogar materielle Nachteile in Kauf.

„und ich habe als Ergänzungskraft angefangen. Ich habe ganz klar auch gesagt: Ich komme nicht aus der Kindergartenarbeit. Ich habe immer mit Menschen gearbeitet, aber mit den kleinen Kindern, hauptamtlich und in dem Alter, noch nie. Und ich kenne auch keinen Kindergarten. Ich habe selbst als Kind keinen Kindergarten erlebt. Ich habe drei Wochen ein Praktikum gemacht in einem Kindergarten während der Ausbildung in X-Stadt. Hab aber da auch schon gemerkt, wie schön das ist, mit Kindern

zusammenzuarbeiten. Und Kinder auch, ja von den Kindern selbst auch ne Menge zu lernen. Und mit den Kindern im Grunde genommen mit den Kindern zu wachsen. Und das war für mich dann immer so ein Leitbild, wo ich sag, ja das kann ich doch, da habe ich doch einen Zugang zu, da habe ich einfach einen menschlichen Zugang zu. Da habe ich auch ganz viel Lust zu. Und dann war mir das Geld egal [...]“ (415-425).

Das romantisierende Element zeigt sich nicht nur dann, wenn die Befragten über ihre Arbeit mit Kindern erzählen und reflektieren. Ebenfalls ist bei der Betrachtung der biographischen Berichte und Erzählungen zur eigenen Kindheit durchgängig eine Tendenz zu bemerken, die eigene Kindheit oder zentrale Elemente von ihr als glücklich, sozial integriert und vor allem als frei und naturnah darzustellen und zwar selbst dann, wenn eher schwierige Rahmenbedingungen des Aufwachsens berichtet werden oder erschließbar sind. Dies könnte ein Indikator dafür sein, dass der Topos der glücklichen, sozial geborgenen und gleichzeitig freien naturnahen Kindheit auch die Funktion haben könnte, die eigene Kindheit (und darüber hinaus die Kindheit insgesamt) für sich als einen Ort zu bewahren, der frei von Problemen und Konflikten ist. Dass die alltäglichen Erfahrungen als Erzieher einer solchen Sichtweise entgegenstehen dürften, ändert nichts an der gleichzeitigen Wirkmächtigkeit des projektiven Bildes von der glücklichen Kindheit.

Die von uns interviewten Erzieher machen die für sie beglückende Erfahrung, dass ihre pädagogische Tätigkeit in einem weiblichen Territorium, die bildende und erzieherische Arbeit mit kleinen Kindern, eine positiv emotionale, sie selbst stärkende Wirkung hat und ihrem Bedürfnis, sich als selbstwirksam zu erleben, gebraucht zu werden und sich am richtigen Platz zu fühlen, entgegen kommt – ebenso wie ihrem Bedürfnis, sich selbst weiter zu entwickeln. Dennoch musste der Arbeit in diesem weiblichen Territorium diese Wertigkeit und existentielle Bedeutung im Zuge einer spezifischen Arbeit an ihrer Identität als Mann erstzugeschrieben werden: die ausgiebigen Erläuterungen der von uns befragten Erzieher zu ihrer Selbstauffassung als Mann legen Zeugnis von dieser Identitätsarbeit ab.

Unterstützend wirkt dabei möglicherweise – neben dem bildungspolitisch begründeten öffentlichen Rückenwind im Blick auf die Erhöhung des Männeranteils im frühpädagogischen Bereich – die lebensphasenspezifisch anstehende Herausforderung, unabhängig von eigener Vaterschaft, ‚Generativität‘ in der Gestaltung der pädagogischen Generationenbeziehung zu entwickeln. Damit haben die Männer die Chance, ein zentrales Moment gelingender intergenerationaler Bezogenheit zu realisieren, wie sie von E. H. Erikson in vielen seiner Schriften (besonders prägnant 1992) als entwicklungsnotwendig beschrieben worden ist, und zwar für beide beteiligten Generationen. Allerdings erfolgt eine wechselseitige Stärkung beider Seiten in seiner Sicht nur im Falle der zwar aufeinander bezogenen, aber durchaus unterschiedlichen Bearbeitung der jeweils anstehenden unterschiedlichen lebensphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben.

Die spezifische, biographisch aufgeschichtete Bedürfnislage der Erzieher birgt hier eine Gefahrenquelle, nämlich die entdifferenzierende Ineinssetzung dieser Entwicklungsnotwendigkeiten, wie sie sich andeutet mit Formulierungen wie: „mit den Kindern lernen“; „gemeinsam wachsen“, „sich wechselseitig anerkennen und gut tun“. Generativität zu realisieren hieße demgegenüber vor allem, die Differenz zu den Kindern anzuerkennen und ihre spezifischen Entwicklungsbedürfnisse wahrzunehmen und aufzugreifen – und das möglichst unabhängig von eigener Bedürfnislage und persönlichen Vorlieben bzw. in einer diese erkennenden und bewusst einsetzenden Weise.

5 Schluss

Die von den Erziehern immer wieder angesprochene Privilegierung durch ihre männliche Geschlechtszugehörigkeit, an der, wie gezeigt, beide Geschlechter beteiligt sind, könnte dazu führen, dass sie die Notwendigkeit einer fortwährenden Weiterarbeit an der Qualität ihres pädagogischen Handelns nur eingeschränkt für sich in Frage kommen lassen. Denn während, wie Krüger betont, Frauen in männlichen Territorien sich zumeist dem Vorwurf ausgesetzt sehen, „entweder nicht wirklich weiblich oder nicht wirklich kompetent zu sein“ (ebd.: S.31), erfreuen sich die von uns untersuchten Männer in diesem weiblichen Territorium an dem Hochgefühl, sich durch ihre Männlichkeit als besonders qualifiziert zu erleben.⁶ Ihre sie stark beschäftigenden Suchbewegungen nach einem neuen Selbstverständnis als Mann in der frühpädagogischen Tätigkeit werden von unterstützenden Dynamiken auf mehreren Ebenen ‚beflügelt‘: dem öffentlichen Diskurs, der Interessenlage der Institutionen und einer in unserem Material deutlich dokumentierten persönlichen, biographisch bedingten Bedürfnislage. Ein prozessuales Verständnis von Professionalität, wie es von Oevermann (2002) angestoßen und von Helsper (2004) für den pädagogischen Bereich weiter ausgearbeitet wurde, das die Notwendigkeit einer fortwährenden Arbeit an der Entwicklung von Handlungs- und darauf bezogener Reflexionskompetenz betont, ist allerdings auch bei den von uns untersuchten Erzieherinnen nicht oder kaum zu erken-

6 Auch im Hinblick auf Männer im Grundschullehramt, die seit langem ebenfalls einen Minderheitenstatus zu verarbeiten haben, scheint keineswegs gesichert, dass deren Präsenz unmittelbar der schulischen Förderung von Jungen (wie von Mädchen) zugutekommt, wie dies vielfach erhofft wird (vgl. Baar 2012). Die kritische Sichtweise Baars allerdings, die Männer im Grundschulbereich „dramatisierten“ das Geschlecht, lässt sich u. E. so nicht aufrecht erhalten, da sie strukturell in die „Minderheiten- Identitätsproblematik des ‚falschen‘ Territoriums“ (Krüger 2002) gestellt sind, die sich nicht durch Willensakte auflösen lässt.

nen. Diese verarbeiten den allgegenwärtigen Ruf nach Professionalisierung und Verwissenschaftlichung stärker als – oft diffuse – Anforderung an die eigene Person, als Anstrengungsimperativ. Das deutet darauf hin, dass dieser Ansatz, der die konstitutive Widersprüchlichkeit und Schwierigkeit sowie die Dignität des pädagogischen Handelns beschreibt und würdigt (und damit neben hohem Anspruch auch entlastende Aspekte enthält), in den Ausbildungsinstitutionen der Frühpädagogik bislang noch wenig aufgegriffen wird. Ebenso sinnvoll wie eine grundlegende Auseinandersetzung mit Professions-theorien und Professionalisierung erscheint uns eine Auseinandersetzung mit geschlechtertheoretischen Ansätzen zu sein, welche die Essentialisierung von Weiblichkeit und Männlichkeit zumindest wieder fragwürdig machen und eine Debatte um die Mittel und Ziele der pädagogischen Arbeit im Hinblick auf die Bedeutungen der Geschlechtszugehörigkeit befördern könnte.

Unser Material weist schließlich darauf hin, dass es als ein wichtiges De-siderat anzusehen ist, die Arbeit an einer vertieften biographischen Selbst-reflexion der Pädagoginnen und Pädagogen in den Institutionen der Aus- und Fortbildung stärker zu verankern. Hierdurch kann die Fähigkeit zur Differenzierung eigener und fremder Bedürfnislagen gestärkt und einer Verzerrung der Wahrnehmung durch unaufgeklärte Erfahrungen entgegengewirkt werden. Biographisches Selbstverstehen ermöglicht die Herausbildung eines individuellen pädagogischen Profils und fördert eine professionelle Entwicklung in biographischer Passung.

Literatur

- Aigner, J. C./Rohrmann, T. (Hrsg.) (2012): *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*, Opladen/Berlin/Toronto.
- Baar, R. (2012): Männlichkeitskonstruktionen von Grundschullehrern und Auswirkungen auf deren berufliche Handlungspraxis. In: Baader, M. S./Bilstein, J./Tholen, T. (Hrsg.): *Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Focus der Gender-Studies*. Wiesbaden, S. 235-253.
- Böhnisch, L.(1997): Über die alten und neuen Väter. In: Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Familien. Eine interdisziplinäre Einführung*. Weinheim/München, S. 155-166.
- Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen.
- Breitenbach, E. (2010): Zur Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für die Arbeit im Elementarbereich. In: Hagedorn, J./Schurt, V./Steber, C./Waburg, W. (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden. S. 141-157.
- Breitenbach, E./Bürmann, I./Thünemann, S. (2012): *Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. Erste Ergebnisse aus einem rekons-*

- truktiven Forschungsprojekt mit ErzieherInnen. In: Frühe Bildung 1, 2, S. 95-102.
- Breitenbach, E. (2013): Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Empirischer Konstruktivismus und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S.179-194.
- Connell, R. W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Opladen.
- Cremers, M./Höyng, S./Krabell, J./Rohrmann, T. (Hrsg.) (2012): Männer in Kitas. Opladen/Berlin/Toronto.
- Erikson, E. H. (1992): Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt/Main.
- Goffman, E. (1994): Das Arrangement der Geschlechter. In: ders.: Interaktion und Geschlecht, Frankfurt am Main/New York, S. 105-158.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S.49-98.
- Krüger, H. (2002): Territorien – Zur Konzeptualisierung eines Bindeglieds zwischen Sozialisation und Sozialstruktur. In: Breitenbach, E./Bürmann, I./Liebsch, K./Mansfeld, C./Micus-Loos, C. (Hrsg.): Geschlechterforschung als Kritik. Bielefeld, S. 29-47.
- Lehner, E. (2011): Brauchen Jungen männliche Vorbilder? In: Forster,E./Rendtorff, B./Mahs, C. (Hrsg.): Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart, S. 96-107.
- Meuser, M./Scholz, S. (2012): Herausgeforderte Männlichkeit. In: Baader, M. S./Bilstein, J./Tholen, T. (Hrsg.): Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies. Wiesbaden, S. 23-40.
- Nohl, A. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19-63.
- Przyborski, A. (2004):Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode, Wiesbaden.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 3, S. 283-293.
- Team Forschungsprojekt Elementar (2012): Diskussion. In: Aigner, J. C./Rohrmann, T. (Hrsg.): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Opladen/Berlin/Toronto, S. 413-428.

Männer in Kitas: Zwischen Idealisierung und Verdächtigung¹

Tim Rohrmann

1 Einleitung

„Die Männer sind alle Verbrecher... aber lieb, aber lieb sind sie doch.“ Dieser inzwischen hundert Jahre alte Schlager von Rudolf Bernauer und Walter Kollo spannt das Feld auf, in dem die Grundthese des folgenden Beitrages entwickelt werden soll: dass die Frage nach Männern in Kindertageseinrichtungen entscheidend mit dem Spannungsverhältnis zwischen Idealisierung und Verdächtigung zu tun hat. Auf der einen Seite steht dabei die Sehnsucht nach Männern, die ‚lieb‘ sind; die gleichzeitig so wichtig sind, dass auf sie scheinbar gar nicht verzichtet werden kann – auf der anderen Seite die Befürchtung, dass Männer grundsätzlich ‚gefährlich‘ sind und ihnen daher nicht zu trauen ist. Eingewoben in diese Polarität sind stereotype Bilder männlicher Geschlechtlichkeit und Sexualität. Diskurse zum Thema ‚Männer in Kitas‘ sind daher, wie dieser Beitrag zeigen soll, wesentlich Diskurse über Männlichkeitskonstruktionen.

Studien und Praxisberichte zeigen, dass Männer in Kitas einerseits positiv aufgenommen und oft sogar idealisiert werden, andererseits immer wieder mit Vorbehalten und abwertenden Zuschreibungen konfrontiert werden. Was im Schlager amüsant daherkommt, wird in der Praxis der Arbeit mit kleinen Kindern zum Problem. Während die ‚lieben‘ Männer sehr erwünscht sind und als wesentlich für die Entwicklung von Kindern angesehen werden, lassen bedrohliche Aspekte von Männlichkeit – Macht, Gewalt und triebhafte Sexualität – sie für die Arbeit mit kleinen Kindern gänzlich ungeeignet erscheinen. Das Spannungsfeld zwischen Idealisierung und Verdächtigung prägt nicht nur die Reaktionen von Frauen auf männliche Erzieher, sondern ist auch für das Selbstbild von Männern relevant, die ihren Platz in einem von Frauen dominierten Arbeitsfeld finden wollen. Um diese These zu begründen, muss zunächst historisch etwas weiter ausgeholt zu werden.

1 Ich danke Jan Peeters sowie Michael Cremers und Jens Krabel für vielfältige Impulse für diesen Beitrag.

2 Das Geschlechtersystem von Kindertageseinrichtungen

Kindertageseinrichtungen sind weltweit eines der am stärksten geschlechtersegregierten Arbeitsfelder. Die Institution ‚Kindergarten‘ und der Beruf ‚Kindergärtnerin‘ entstanden im frühen 19. Jahrhundert in engem Zusammenhang mit der Entstehung des bürgerlichen Familienmodells. Obwohl mehrere der männlichen Begründer der Kleinkindbetreuung wie z.B. Fröbel zunächst die Beschäftigung männlicher Pädagogen befürwortet hatten, gelang es ihnen nicht, männliche Interessenten für diesen neuen Beruf zu finden. Schon nach kurzer Zeit gab es daher nur noch weibliche Betreuerinnen und Pädagoginnen. Insbesondere Frauen aus dem gebildeten Bürgertum sahen in einer Ausbildung zur Kindergärtnerin eine Möglichkeit für den Zugang zu höherer Bildung und Beruf. Diese Entwicklung ist im Kontext der Entwicklung der bürgerlichen Geschlechtscharaktere zu verstehen, die „als eine Kombination von Biologie und Bestimmung aus der Natur abgeleitet und zugleich als Wesensmerkmal in das Innere des Menschen verlegt“ wurden, wie Hausen schreibt (1976: 369f.). Ausgehend von den polarisierten Geschlechterrollen wurde für soziale und pflegerische Berufe das Ideal einer ‚geistigen Mütterlichkeit‘ formuliert. So wurde das Berufsbild der ‚Kindergärtnerin‘ als dem ‚natürlichen Wesen‘ der Frau entsprechend konstruiert. Rabe-Kleberg sieht hier den historischen „Beginn des weiblichen Sonderwegs in Ausbildung und Praxis der traditionellen Frauenberufe“ (Rabe-Kleberg 2003: 45; vgl. Amthor 2003; Sachße 2003). Die Entwicklung der Kinderbetreuung in der westlichen Hemisphäre ist damit eng mit der Sozialstruktur und der Position von Frauen in der Gesellschaft verknüpft (Hard/Jónsdóttir 2013; Peeters et al. 2013; Vandenbroeck et al. 2012).

Die weitere Professionalisierung des Berufsbildes, insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg, verlief widersprüchlich. Der Einfluss der Bindungstheorie, die frühkindliche Bindung lange Zeit nur im Kontext der *Mutter-Kind-Beziehung* konzipierte, verstärkte erneut die stereotype Vorstellung, dass Frauen besser für die Arbeit mit kleinen Kindern geeignet sind. Davon ausgehend wurde das Idealbild der pädagogischen Fachkraft dem Bild der ‚liebenden Mutter‘ nachgeformt (Peeters et al. 2013). Auf der anderen Seite wurden Zusammenhänge zwischen weiblicher Sozialisation und Professionalität zunehmend häufiger thematisiert und die Alleinzuständigkeit von Frauen für die Kleinkinderziehung in Frage gestellt.

Bis in die sechziger Jahre waren an den meisten Ausbildungseinrichtungen für Kindergärtnerinnen keine Männer aufgenommen worden, im Gegensatz zu den Ausbildungen zum Heimerzieher und zum Sozialarbeiter, die Männern bereits zugänglich waren (vgl. Amthor 2003, Marth 2005:17). 1967 wurden dann über eine Rahmenvereinbarung der Kultusminister die Ausbil-

dungen für die Arbeitsfelder Kindergarten und Hort mit der für Jugend- und Heimerziehung zusammengefasst und in diesem Zuge der neue Beruf ‚Erzieher‘ geschaffen, der sowohl Frauen als auch Männern offen stand. In der Folgezeit wurden die meisten deutschen Ausbildungseinrichtungen für Männer geöffnet, wobei diese sich meist eher auf die Arbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen oder auf beratende und administrative Bereiche hin ausrichteten (Amthor 2003: 433; 438).² In der Fachdiskussion kamen männliche Fachkräfte in Kitas und deren subjektive Sichtweisen bis vor wenigen Jahren nahezu überhaupt nicht vor.

Auch wenn sich Beruf der Erzieherin und Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich professionalisiert haben, sind es nicht nur das zahlenmäßige Überwiegen von Frauen, sondern auch fortbestehende Assoziationen von Kinderbetreuung mit ‚natürliche‘ Mütterlichkeit, die es Männern erschwert, eine berufliche Perspektive im Bereich der frühen Bildung zu entwickeln (vgl. Friis 2008). Nichtsdestotrotz hat in den letzten Jahrzehnten in Deutschland die Zahl der männlichen Beschäftigten im Bereich der Kinderbetreuung kontinuierlich zugenommen. Im Zeitraum von 2002 bis 2012 hat sich die Zahl der männlichen Beschäftigten mehr als verdoppelt (9.244 vs. 19.848). Der Männeranteil am Personal ist dennoch nach wie vor niedrig (2,7% vs. 4,2%), da die Zahl der Beschäftigten insgesamt stark angestiegen ist (Statistisches Bundesamt 2002, 2012).³ Die Bezeichnung ‚Frauenberuf‘ greift daher nicht nur theoretisch zu kurz, sondern wird auch der empirischen Realität mit fast 20.000 männlichen Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen längst nicht mehr gerecht.

Als Alternative bietet sich ein Bezug auf das von Connell (1995, 1999) entwickelte Konzept der *Geschlechtersysteme* an, das die vergeschlechtliche „Strukturierung von Beziehungen nach bestimmten Mustern innerhalb einer Institution“ bezeichnet (Connell 1995: 65). Männlichkeit ist damit (wie auch Weiblichkeit) „in dieser Struktur institutionalisiert und zugleich ein Aspekt des individuellen Charakters oder der Persönlichkeit“ (ebd.: 68).

Das Geschlechtersystem von Kindertageseinrichtungen ist durch das Überwiegen von Frauen bis in die Leitungsebenen, flache Hierarchien, großes Bedürfnis nach Harmonie und ambivalente Haltungen zu Männern gekennzeichnet. Nicht nur die Fachkräfte, sondern auch die Leitungskräfte sind ganz überwiegend weiblich. Männer stellen lediglich 6,1% der freigestellten und sogar nur 2,6% der nicht freigestellten Leitungskräfte. Fuchs-Rechlin stellt fest: „Auch wenn Männer unter den freigestellten Leitungskräften über-

2 Zur noch anders verlaufenen historischen Entwicklung in der ehemaligen DDR liegen keine Aussagen zum Geschlechterverhältnis vor.

3 Werden nur qualifizierte Fachkräfte berechnet, die im Elementarbereich direkt mit Kindern arbeiten, so liegen die absoluten Zahlen wie auch die prozentualen Anteile deutlich niedriger; für 2012 waren dies 13.246 männliche Fachkräfte und damit 3,2% der Fachkräfte im Elementarbereich (vgl. Koordinationsstelle 2013).

proportional häufig zu finden sind, sind sie auch in diesem Arbeitsbereich eher eine Ausnahmeerscheinung“ (Fuchs-Rechlin 2012: 6). Auch in der Fachberatung sind Männer nur geringfügig häufiger anzutreffen (Fuchs/Schilling 2006).

Die flache Hierarchisierung von Kitas ist daran zu erkennen, dass zwischen unterschiedlich qualifizierten Fachkräften (z.B. Kinderpflegerin – Erzieherin) in der Praxis oft kaum unterschieden wird. Die Rolle von Leitung und Führung wird eher heruntergespielt oder sogar ganz abgelehnt, da Führung mit traditionell ‚männlicher‘ Dominanz und Kontrolle assoziiert wird. „It’s almost like it’s a dirty word leadership ... it is just something that people see as containing too much ego“ (female participant in Hard 2008, zit. nach Hard/Jónsdóttir 2013: 313). Studien belegen zudem, dass Erzieherinnen das harmonische Miteinander betonen und offene Konflikte eher vermeiden; stattdessen werden Konflikte verdeckt ausgetragen (Hard/Jónsdóttir 2013). Von männlichen Kollegen wird dagegen angenommen, dass sie direkter und konsequenter seien (Aigner/Rohrmann 2012: 276).

Insgesamt lassen sich Kindertageseinrichtungen damit als ‚weiblicher Raum‘ charakterisieren, was sich nicht nur in der Sozialisation der weiblichen Beschäftigten, sondern auch in der Teamkultur, der räumlichen Gestaltung, der materiellen Ausstattung und in den pädagogischen Angeboten und Reaktionen der Mitarbeiterinnen ausdrückt. Rohrmann und Thoma bezeichneten den Kindergarten daher pointiert als „Garten der Frauen“ (1998: 112). Gerner Wohlgemuth spricht vom „*Air of Care*“ als der Summe von Signalen wie z.B. Handlungen, Sprechweisen, Kommunikationsmuster oder auch die Einrichtungsgestaltung. Diese sei „zwar nicht per se ‚weiblich‘, aber davon geprägt, dass Frauen in Betreuungsberufen zahlenmäßig dominieren“ (Gerner Wohlgemuth 2012: 391).

Männer erscheinen im Geschlechtersystem von Kindertageseinrichtungen vor diesem Hintergrund zunächst als ‚anders‘ und ‚fremd‘. Dass diese Fremdheit in eine Polarität von Idealisierung und Abwehr aufgefächert wird, ist zum einen im Kontext der polaren Konzeption von männlichem und weiblichem Geschlechtscharakter zu verstehen, zum anderen vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie. Das gesellschaftlich höher bewertete ‚Andere‘ der Männlichkeit wird als Ergänzung und Bereicherung ersehnt, männliche Pädagogen werden in diesem Zuge idealisiert. Gleichzeitig ist es suspekt, wenn ein Mann sich dazu ‚herablässt‘ (sic!), mit kleinen Kindern zu arbeiten. Da es nicht plausibel erscheint, dass sich Männer ‚einfach so‘ für diese Tätigkeit interessieren, werden andere Motive unterstellt – nicht zuletzt ein sexuelles Interesse an Kindern.

Ein veränderter Zugang zur Rolle von Männern in der Kindererziehung ergab sich erst mit dem Aufkommen der Väterforschung, die den Beitrag von Männern zur Entwicklung von Kindern in ein neues Licht stellte (vgl. Fthenakis 1985; Lamb 1997; Le Camus 2001). Im letzten Jahrzehnt hat dann der

Diskurs über ‚Jungen als Bildungsverlierer‘ zur Forderung nach mehr Männern in pädagogischen Institutionen geführt, wobei die Begründungen für diese Forderung unterschiedlich und teils widersprüchlich sind (vgl. Rohrmann 2011, 2012a; Hurrelmann/Schultz 2012).

3 Das Bundesprogramm ‚Mehr Männer in Kitas‘

Parallel zum kontinuierlichen Anstieg der Zahl männlicher Erzieher in Kitas hat sich der Schwerpunkt öffentlicher Debatten über Geschlechterfragen und Chancengleichheit in den letzten beiden Jahrzehnten verschoben. Die Besorgnis über Problemverhalten und Leistungsdefizite von Jungen hat zu einer Neuausrichtung der Gleichstellungspolitik in Richtung Jungen und Männer geführt. Icken, Referatsleiterin im BMFSFJ, spricht von „einer neuen, dritten Etappe der Gleichstellungspolitik (...): Sie muss sich an Frauen und Männer gleichermaßen richten und auf Chancengerechtigkeit abzielen – und nicht auf Ergebnisgleichheit“ (Icken 2012: 17).

Vor dem Hintergrund eines generellen Rufs nach mehr männlichen Pädagogen werden diese seit einiger Zeit auch für Kindertageseinrichtungen gefordert. In diesem Kontext wurde das Thema ‚Männer in Kitas‘ zu einem der Schwerpunkte der Vorhaben des BMFSFJ im Bereich Gleichstellung. Seitdem wurden mehrere große Projekte zu Männern in Kitas initiiert und finanziert:

1. Eine umfassende bundesweite Studie (Cremers et al. 2010);
2. die bundesweit tätige Koordinationsstelle ‚Männer in Kita‘ (2010-2014; <http://www.koordination-maennerinkitas.de>);
3. das ESF-Modellprojekt ‚MEHR Männer in Kitas‘, mit dem im Zeitraum von 2011 bis 2013 16 regionale Modellprojekte auf verschiedensten Ebenen Strategien und Maßnahmen entwickelten, um Jungen und Männer für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen bzw. sie im Arbeitsfeld zu halten;
4. ein Forschungsprojekt an der Evangelischen Hochschule Dresden, die so genannte ‚Tandem-Studie‘ (Brandes et al. 2012, 2013);
5. ein Informationsportal für Quereinsteiger (www.koordination-maennerinkitas.de/quereinstieg/) sowie politische Initiativen zu einer erwachsenengerechten Ausbildung (vgl. Icken 2012).

Die Ziele des Bundesprogramms stehen im Einklang mit Forderungen auf europäischer Ebene. Bereits 1996 hatte das Netzwerk für Kinderbetreuung der Europäischen Kommission vorgeschlagen, dass bis zum Jahre 2006 20 Prozent der Beschäftigten in öffentlichen Einrichtungen für Kinder Männer

sein sollten (Netzwerk der EK 1996). Diese Forderung blieb allerdings weitgehend ohne Folgen. Inzwischen hat die Europäische Kommission dies erneut aufgegriffen. In einem Aktionsplan zu Frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung stellt sie fest, dass es vor dem Hintergrund der unausgewogenen Repräsentation der Geschlechter im Arbeitsfeld „dringend erforderlich“ sei, „in allen EU-Ländern die Laufbahn im FBBE-Sektor für Männer attraktiver zu machen“ (Europäische Kommission 2011: 5). In diesem Zusammenhang weist die Kommission auch auf die generelle Notwendigkeit von höheren Gehältern, besseren Arbeitsbedingungen und einem höheren Niveau und einer größeren Vielfalt der verlangten Bildungsabschlüsse hin.

Sowohl das Bundesprogramm als auch die europäischen Initiativen stellen die Forderung nach mehr Männern in einen gleichstellungstheoretischen Begründungszusammenhang. Differenztheoretische Argumentationen, die eine mögliche ‚Andersartigkeit‘ von männlichen Pädagogen herausstellen könnten, werden eher vermieden. Auch die Notwendigkeit einer grundlegenden Veränderung geschlechtsbezogener Einstellungen und Haltungen auch auf Seiten der *Frauen* wird nur vorsichtig formuliert, nicht zuletzt deswegen, weil die Akteure den Vorwurf vermeiden wollen, dass Initiativen für mehr Männer mit einer Abwertung der bisherigen Tätigkeit der weiblichen Fachkräfte einhergehen. Mit der gleichstellungspolitischen Argumentation soll sowohl Idealisierungen als auch klischeehaften Abwertungen männlicher Pädagogen der Boden entzogen werden. In der Praxis stellt sich dies jedoch anders dar.

4 Männer als ‚Andere‘ in Kitas: Zwischen patriarchaler Dividende und subtiler Diskriminierung

Entgegen den gleichstellungspolitischen Intentionen des Bundesprogramms werden Männer sowohl in der Praxis als auch (und vor allem) im aktuellen Mediendiskurs (Schulte 2012) nach wie vor oft als ‚Andere‘ konstruiert. Gerner Wohlgemuth berichtet von ähnlichen Projekten in Dänemark, dass von Männern erwartet werde, „dass sie ein gewisses ‚Etwas‘ mitbringen, das in der pädagogischen Einrichtung bisher nicht vorhanden ist, und dass dies als wichtiger zusätzlicher Beitrag zur professionellen Betreuungsarbeit gesehen wird“ (Gerner Wohlgemuth 2012: 393). Dieses ‚Zusätzliche‘ ist durch geschlechtsstereotype Erwartungen bestimmt. Gleichzeitig geraten Männer im Konflikt mit dem für die Institution charakteristische *Air of Care*, wenn sie zu ‚männlich‘ auftreten. In Bezug auf Connells Konzept unterschiedli-

cher, zueinander in hierarchischen Verhältnissen stehender ‚Männlichkeiten‘ kann daher gefragt werden, welche Formen von ‚Männlichkeit‘ Erzieher einerseits im beruflichen, andererseits im außerberuflichen Kontext ausbilden – in Beantwortung der an sie gerichteten Erwartungen, aber auch als Bewältigungsstrategie angesichts verunsicherter Männlichkeit (Böhnisch 2003, 2004). Inwieweit profitieren sie als Männer in einem von Frauen dominierten Bereich von einer ‚patriarchalen Dividende‘? Und welchen Stellenwert hat die ‚Männlichkeit‘ von männlichen Kindergartenpädagogen im Kontext hierarchischer Verhältnisse unter Männern?

Männliche Pädagogen sind bei Kolleginnen und Leitungskräften, Eltern und Kindern sehr willkommen (Cremers et al. 2010; Aigner/Rohrman 2012). Sie haben bessere Chancen auf einen Job als Frauen mit gleicher Qualifikation und werden oft zunächst weniger streng beurteilt, weil sie sich als Mann überhaupt in diesen Bereich begeben. Männer haben auch etwas höhere Chancen, Leitungspositionen zu besetzen, wenn auch die verbreitete Annahme, dass Männer generell aufsteigen und die Leitungspositionen bekleiden, in den Bereich der Stereotype verwiesen werden kann (siehe oben, vgl. Fuchs-Rechlin 2012).

Kimmerle fasst zusammen:

„Bisweilen erfahren die männlichen Fachkräfte bei Eltern und Kindern so viel Anerkennung, dass die fachliche Kompetenz der Kolleginnen neben diesen ‚Strahlenden Rittern‘ verblasst, obgleich sie sich oftmals nicht hinter der Kompetenz ihres männlichen Kollegen verstecken müssten. Mitunter entsteht der Eindruck, dass die Anerkennung männlicher Fachkräfte oder Auszubildender besonders auf deren Genusgruppenzugehörigkeit basiert und dass deren mehr oder weniger profunde Fachkompetenzen tendenziell mehr Aufmerksamkeit erhalten“ (Kimmerle 2012: 26).

Derartige Bevorzugungen können unabhängig davon sein, was für eine Einstellung zu Männlichkeit die jeweiligen Männer selbst haben. Sie lassen sich daher als ‚patriarchale Dividende‘ im Sinne Connells interpretieren (vgl. Rohrman 2008). Besonders prägnant schildert ein männlicher Pädagoge aus Österreich seinen Eindruck, dass er „eigentlich schon wie ein Star“ sei: „... als wenn i ... weiß i ...ja, so a Fürst oder König wär!“ (Aigner/Rohrman 2012: 366). Dies lässt sich als ‚enorme narzisstische Gratifikation‘ bewerten, scheint aber auch eine „besonders für Männer (...) lebenswerte Alternative zu einer zunehmend brutalisierten Arbeitswelt darzustellen, in der ja vornehmlich Männer mehr denn je konkurrenzhaft aufeinander bezogen sind“ (ebd.: 364, Hervorhebung im Original).

Diese Vorteile werden durch Aspekte relativiert, die eine Tätigkeit im Kindergarten für Männer als wenig attraktiv erscheinen lassen. So wird immer wieder die geringe Bezahlung als wesentlicher Grund erwähnt, der Männer von einer Tätigkeit als Erzieher bzw. Kinderbetreuer abhält. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass von Männern nach wie vor die Übernahme der (finanziellen) Versorgerrolle erwartet wird und bereits jungen

Männern ihr Einkommen wichtiger ist als jungen Mädchen (vgl. Aigner/Rohrmann 2012; Cameron et al. 1999). Auch Stereotype über angemessene Berufsrollen für Männer und der niedrige gesellschaftliche Status des Erzieherberufs halten Männer davon ab, eine berufliche Perspektive in Kindertageseinrichtungen zu suchen (Nelson 2002).

Cremers et al. stellen darüber hinaus fest, dass „das veraltete, stereotype Berufsbild“ und „eine als dominant wahrgenommene weibliche Kultur“ (Cremers et al. 2010: 87) von Männern als Barrieren erlebt werden. Diese führt unter anderem dazu, dass sowohl in der Ausbildung als auch in der Praxis typisch ‚männliche‘ Interessen nicht selten zu kurz kommen, oder Männern bestimmte Tätigkeiten weder zugemutet noch zugetraut werden. ‚Typisch männlich‘ ist hier in doppelter Weise gemeint: Zum einen geht es um Interessen und Tätigkeiten, die männlich konnotiert sind; zum anderen aber auch um solche, die für männliche Schüler und Fachkräfte tatsächlich typisch sind (ohne dass hiermit einer Biologisierung entsprechender Verhaltenstendenzen das Wort geredet werden soll). Derartige Erfahrungen entsprechen der Benachteiligung von Frauen, die in von Männern dominierten Bereichen arbeiten, nur ist es oft weniger offensichtlich. Murray (1997) spricht von der „subtilen und gar nicht so subtilen Diskriminierung“ von männlichen Kinderbetreuern.

Von großer Bedeutung sind schließlich abwertende Zuschreibungen, die die ‚Männlichkeit‘ von Erziehern generell infrage stellen, indem männliche Erzieher z.B. als ‚keine richtigen Männer‘ oder auch als ‚schwul‘ bezeichnet werden. So meint eine Leiterin über ihre männlichen Mitarbeiter, sie „würde fast sagen, dass die nicht wirklich männlich sind“; das Besondere an ihnen sei vielmehr „das Weibliche, was sie herauskehren“ (Aigner/Rohrmann 2012: 297). Insbesondere in der gleichgeschlechtlichen Peergruppe müssen männliche Jugendliche und junge Männer, die sich für den Erzieherberuf interessieren, mit offener Ablehnung rechnen (ebd.: 296, 334; Brody, in Vorbereitung).

Im Sinne von Connell lässt sich die Männlichkeit von Erziehern damit als ‚untergeordnete Männlichkeit‘ bezeichnen. Nicht selten geht dies mit dem impliziten Vorwurf einher, dass Männer, die als Erzieher arbeiten oder eine solche Tätigkeit anstreben, potentiell pädophil bzw. ‚Missbraucher‘ seien. Daher wird von einem ‚Generalverdacht‘ gegenüber Männern in der frühkindlichen Bildung gesprochen.

5 Der ‚Generalverdacht‘

International wird der Generalverdacht als eine wesentliche Barriere gesehen, die den Einstieg und Verbleib von Männern im Arbeitsfeld erschwert (vgl.

Cameron 2012; Farquhar 2008, Menka-Eide 2011; Nelson 2002; Peeters2012). Aktuelle Berichte aus den ESF-Modellprojekten bestätigen entsprechende Vorbehalte nicht nur von Eltern, sondern auch von weiblichen Fachkräften insbesondere – aber nicht nur – in Regionen, in denen traditionelle Geschlechterbilder noch stark verankert sind und es bislang nur wenige männliche Fachkräfte gibt (persönliche Mitteilungen an den Autor aus der Begleitung der Projekte).

Aigner und Rohrmann (2012) stellen fest, dass der Generalverdacht insbesondere in der Phase der Berufsorientierung, der Ausbildung und des Berufseinstiegs zu Problemen führt, wogegen viele erfahrene Erzieher eine stabile berufliche Identität sowie Bewältigungsstrategien zum Umgang mit dem Thema entwickelt haben. Dies ist ein erneuter Hinweis darauf, dass auch forschungsmethodisch reflektiert werden muss, dass die pauschale Rede von ‚den‘ Männern in KITAS der Wirklichkeit nicht gerecht wird; vielmehr müssen Wechselwirkungen von Geschlecht, Alter und Berufserfahrungen berücksichtigt werden.

Trotz dieser Relativierung muss die große Bedeutung des Themas hervorgehoben werden. Eine bundesweite Erhebung zu Arbeitskreisen für Männer in KITAS ergab, dass der Umgang mit dem Generalverdacht eines der am meisten in den Arbeitskreisen behandelten Themen ist (Rohrmann 2013). Viele Männer reagieren verunsichert und hilflos angesichts der generellen Verdächtigungen, insbesondere wenn sie nicht offen ausgesprochen werden, sondern eher nur atmosphärisch zu erfassen sind. Dies kann männliche Auszubildende und Fachkräfte in ihrer pädagogischen Tätigkeit deutlich einschränken: „Und da hatte ich am Anfang große Schwierigkeiten, überhaupt die Nähe von Kindern zuzulassen. (...). Und da war bei mir halt etwas, wo ich bewusste Sorge und Angst drum hatte, dass das jemand vielleicht falsch interpretiert“ (Cremers/Krabel 2012b: 71). Manche Männer versuchen, körperlichen Kontakt zu Kindern möglichst zu vermeiden, was sich nachteilig auf ihre Beziehung zu den Kindern auswirkt. Andere beschränken Körperkontakt auf männertypische Aktivitäten wie Raufen und Toben, die oft von Frauen weniger übernommen werden. Dadurch werden jedoch geschlechterstereotype Muster verstärkt.

Popitz (1992) hat in *Phänomene der Macht* zwischen Verletzungsmacht und Verletzungsoffenheit als grundlegenden, wechselseitig aufeinander verweisenden Modi von Vergesellschaftung unterschieden. In unserer Gesellschaft wird dabei Männlichkeit tendenziell als ‚verletzungsmächtig‘, Weiblichkeit als ‚verletzungsoffen‘ konstruiert. Aus dieser Perspektive ist der Generalverdacht auf Konstruktionen des männlichen Körpers als sexuell triebgesteuert und potentiell gefährlich zurückzuführen – im Gegensatz zum weiblichen Körper, dem dies nicht unterstellt wird. Umgekehrt wird kaum reflektiert, dass Männer durch derartige Andeutungen verletzt werden können, da Männer generell nicht als verletzungsoffen wahrgenommen werden.

Dies gilt auch für manche Diskussionen in erziehungswissenschaftlichen Fachkreisen, in denen pauschalen Verdächtigungen und potenziellen Verletzungen männlicher Erzieher nur wenig Bedeutung beigemessen wird. Cremers und Krabel weisen in diesem Zusammenhang auf das Dilemma hin, dass damit gerade Männer verdächtigt werden, die fürsorglich sind und sich durch ihr Engagement im Care-Bereich in Gegensatz zu Mustern hegemonialer Männlichkeit setzen (Cremers/Krabel 2013).

6 Subjektive Bewältigungsstrategien

Wie positionieren sich nun männliche Fachkräfte in diesem Spannungsfeld? Nachfolgend werden zwei Bewältigungsmuster herausgestellt, die sich mit ‚Neutralisierung‘ und mit ‚Re-Souveränisierung‘ beschreiben lassen. Ältere Studien zur Geschlechterthematik im Elementarbereich hatten ergeben, dass pädagogische Fachkräfte geschlechtsbezogenen Aspekte eher wenig beachten. Permien/Frank (1995: 17) sprachen in diesem Zusammenhang von einer ‚Gleichheitsideologie‘: Zum einen wird Geschlechtsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen nur eine geringe Bedeutung beigemessen, zum anderen wird behauptet, dass Jungen und Mädchen gleichbehandelt werden. Dies lässt sich auch in Bezug auf Frauen und Männer feststellen. Fachkräfte beiderlei Geschlechts betonen, dass im Kita-Alltag „alle dasselbe machen“ und professionelles Verhalten nicht vom Geschlecht abhängt. So ergaben die quantitativen Erhebungen von Aigner und Rohrmann, dass eine deutliche Mehrheit der befragten Kindergartenfachkräfte bei vielen Aktivitäten „eher keinen Unterschied“ in der Durchführung durch männliche oder weibliche Kolleg/innen sahen. Dies galt sogar für Aktivitäten wie „körperbetont spielen“ oder „Kampfspiele“, die typischerweise Männern zugeordnet werden (Aigner/Rohrmann 2012: 273).

Zu dieser Tendenz zur ‚Neutralisierung‘ von Geschlecht passt, dass viele männliche Erzieher ganz generell ambivalente oder eher diffuse Einstellungen zu Männlichkeit haben und sich schwer damit tun, Mann-Sein positiv zu besetzen. Viele männliche Fachkräfte bemühen sich ausdrücklich darum, gerade nicht das ‚Besondere‘ des Mann-Seins herauszukehren, sondern Kindern einen Gegenentwurf zu stereotypisierter Männlichkeit anzubieten und ein Modell für gleichberechtigtes Verhalten zu sein (Aigner/Rohrmann 2012: 301; Cremers/Krabel 2010: 45; Kohlmann 2010: 87). Nach dem Motto „Wenn zwei dasselbe tun, ist es noch lange nicht das Gleiche“ ist gerade dies eine Begründung für die Notwendigkeit männlicher Fachkräfte und Bezugspersonen für Kinder.

Allerdings stellen Aigner und Rohrmann im Vergleich von Fragebogenaussagen mit Ergebnissen vertiefender Interviews fest,

„dass die Erhebungen eine erhebliche Ambivalenz in den Einstellungen der befragten Männer offensichtlich werden lassen. Aussagen zu Ähnlichkeiten der Geschlechter stehen in den Interviews manchmal direkt neben Aussagen, die die Unterschiede zwischen Männern und Frauen hervorheben, wenn z.B. ein Mann zunächst meint, dass im Team ‚alles total gemischt‘ sei, im nächsten Satz dann aber von seiner Neigung zu handwerklichen Tätigkeiten und Fußballspielen erzählt“ (Aigner/Rohrmann 2012: 425).

Diese Widersprüche, die an verschiedenen Stellen zu finden sind, sind nicht nur Ausdruck mangelnder Reflexion geschlechtsbezogener Haltungen und Aufgabenverteilungen in den Kita-Teams. Sie verweisen auch auf innere Dilemmata der befragten Männer sowie auf Widersprüche zwischen Professionalität und Authentizität. Beim Versuch, einen Platz als ‚gute‘ Männer im Geschlechtersystem von Kindertageseinrichtungen zu finden, greifen männliche Fachkräfte teilweise auf traditionelle Männlichkeitsmuster zurück. Von manchen weiblichen Kolleginnen wird ein betont ‚männliches‘ Auftreten ihrer Kollegen durchaus positiv bewertet. Andere reagieren irritiert oder gekränkt.

Tatsächlich entsprechen Männer zwar mit ihrer Berufswahl nicht sozialen Erwartungen an ihr Geschlecht, neigen in ihrer pädagogischen Tätigkeit aber oft zu geschlechtstypischem Verhalten. Studien zu Männern in Kitas berichten immer wieder, dass diese deutlich häufiger als ihre Kolleginnen Sport- und Bewegungsaktivitäten anbieten, mit den Kindern toben und raufen oder Kindern riskantes Verhalten zutrauen (vgl. Cremers et al. 2010; Emilsen/Koch 2012). Erzieherfachschüler und Erzieher werden in Kitas mit geschlechtertypischen Erwartungshaltungen von Kolleginnen, Kindern und Eltern konfrontiert, die sie teils als störend empfinden, teils aber auch dankbar annehmen. Um sich in einem als ‚weiblich‘ angesehenen Bereich zu behaupten, inszenieren sie ihre Berufstätigkeit als ‚männlich‘, indem sie sich z.B. Tätigkeitsbereiche aussuchen, die traditionell eher ‚männliche‘ Fähigkeiten zu erfordern scheinen, oder ein professionelles Berufsverständnis entwickeln, das Fachlichkeit und ‚männliche Coolness‘ in den Vordergrund stellt. Dabei kommt es z.T. auch zur Abwertung von Frauen bzw. von Verhaltensweisen, die Männer als typisch weiblich wahrnehmen (vgl. Rohrmann 2008; Cremers et al. 2010; Cremers/Krabel 2013).

Aigner und Rohrmann stellen dar, dass sich entsprechende Kompensationsversuche auch auf andere Lebensbereiche erstrecken. So

„bewältigen manche Männer die ‚krisenhafte‘, weil doch stark geschlechtsuntypische Entscheidung für diesen traditioneller Weise als Frauenarbeit angesehenen Beruf durch Rückgriff auf als betont ‚männlich‘ geltende Nebentätigkeiten oder Hobbys (Arbeit in einem Motorrad-Laden, bei einem Wachdienst, auf einer Tankstelle usw.),

quasi als Rückversicherung ihrer Identität aus der ‚Tiefendimension‘ biografisch erworbener Männlichkeit“ (Aigner/Rohrmann 2012: 37).

Derartige Verhaltensweisen lassen sich als Strategie der Resouveränisierung (vgl. Forster 2006) interpretieren: Männer versuchen, den Anspruch männlicher Überlegenheit wieder herzustellen, der in einem weiblich dominierten Arbeitsfeld verloren zu gehen droht. Solche Versuche der Resouveränisierung – Aigner und Poscheschnik sprechen von „Strategien männlicher Selbstvergewisserung“ (Aigner/Poscheschnik 2011: 65) – sind dabei nicht als ‚Problem‘ einzelner Männer zu verstehen. Vielmehr lassen sie sich als Bewältigungsstrategie von männlichen Erziehern und Auszubildenden verstehen, die ihre geschlechtsuntypische Berufswahl vor sich und anderen legitimieren (müssen) (Cremers/Krabel 2012a: 148).

7 Professionalisierung als Chance

Vor dem geschilderten Hintergrund bringen Initiativen für mehr männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sowohl das Risiko einer Restitution stereotyper Geschlechterbilder als auch Chancen für vielfältigere Formen des Mann- und Frau-Seins mit sich. Dies prägt auch die starke und zuweilen kritische Resonanz auf das Bundesprogramm ‚Männer in Kitas‘ in Medien und Fachöffentlichkeit. Auf der einen Seite ist im Anschluss an den Diskurs über Jungen als Bildungsverlierer oft eine undifferenzierte und nur wenig reflektierte Begeisterung für Maßnahmen für mehr Männer in Kitas festzustellen, die die diskutierte Tendenz zur Idealisierung männlicher Fachkräfte widerspiegelt. Auf der anderen Seite steht zuweilen eine ebenfalls pauschale Kritik nicht zuletzt aus den Erziehungswissenschaften, die eben diese Idealisierung zum Anlass nimmt, Maßnahmen für mehr männliche Fachkräfte grundsätzlich kritisch zu bewerten (vgl. Rohrmann 2013; Rose 2012; Rose/May 2013). Dabei wenden sich die kritischen Veröffentlichungen meist nicht grundsätzlich gegen Männer als Fachkräfte. Das ‚Verbrechen‘, um den anfangs zitierten Schlagler aufzugreifen, wird vielmehr in der Aufrechterhaltung oder sogar Rekonstruktion traditioneller Geschlechterstereotype und hegemonialer Männlichkeitsmuster gesehen.

In diesem Kontext sind nun zwei positive Ergebnisse des Bundesprogramms hervorzuheben. Zum einen hat das ESF-Modellprogramm Kita-Trägern ermöglicht, umfassende Fachtagungen, Weiterbildungsangebote und Teamentwicklungsprozesse zur Reflexion von Genderfragen und geschlechterbewusster Pädagogik durchzuführen. Damit konnte diese bislang oft eher vernachlässigte Querschnittsaufgabe vielerorts im Bereich der Personalentwicklung platziert und z.T. auch verstetigt werden. Zum anderen haben

Kampagnen und Maßnahmen zur Berufsorientierung wesentlich dazu beigetragen, vielfältige Männlichkeiten von Erziehern bundesweit und international sichtbar zu machen. Bemerkenswerte Beispiele sind die Hamburger Kampagne ‚Vielfalt Mann‘ und die Wanderausstellung der bundesweiten Koordinationsstelle ‚Die Gesichter hinter den Zahlen‘, aber auch viele Facebookauftritte oder das Engagement von männlichen Fachkräften als ‚Werberzieher‘ oder Mentoren.

Viele Projekte im Bundesprogramm haben zudem gezielt zum Thema Generalverdacht gearbeitet. Die Sensibilität für sexuelle Übergriffe und Gewalt in Institutionen ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Auch aus Kindertagesstätten werden immer wieder einmal einzelne Vorfälle bekannt. Die allermeisten männlichen Fachkräfte sind aber nicht übergriffig. Dass dennoch der Pädophilieverdacht immer wieder zum Thema wird, verweist auf mehrere Leerstellen im Diskurs sowie in der Praxis. Zum einen wird sichtbar, dass sexualpädagogische Themen im Kontext der Elementarpädagogik zu wenig bearbeitet werden. Trotz der scheinbaren Liberalisierung von Sexualität besteht bei vielen Fachkräften nach wie vor große Unsicherheit im Umgang mit sexuellen Fragen (vgl. Wanzeck-Sielert 2013). Zum anderen ist es erforderlich, mehr zu reflektieren, wie Kitas Kinder generell vor sexuellen Übergriffen und Gewalt schützen können, anstatt dieses durchaus heikle Thema durch eine Einschränkung des (körperbezogenen) Handlungsspielraums *männlicher* Erzieher zu vermeiden.

Hinter beiden Aspekten scheint die fortbestehende Wirkungsmacht klischeehafter Bilder von Sexualität durch, die Männer als potentiell gefährlich erscheinen lässt. Weibliche Fachkräfte in Kitas werden dagegen tendenziell mit asexueller Mütterlichkeit assoziiert, mögliche Übergriffigkeit von Frauen wird vor diesem Hintergrund nicht thematisiert. Vor diesem Hintergrund stimmen die im Kontext des Bundesmodellprogramms entwickelten Ansätze darin überein, dass Schutzkonzepte für Kitas sowohl den Umgang mit dem Generalverdacht als auch den Schutz von Kindern vor sexueller Gewalt berücksichtigen müssen (vgl. Cremers/Krabel 2012c; EHKN 2012; weitere Materialien in Vorbereitung). Dies schließt die Entwicklung sexualpädagogischer Konzeptionen sowie von angemessenen Formen der Kinderbeteiligung und des Beschwerdemanagements mit ein.

8 Fazit

Was lässt sich nun aus der Analyse von Männlichkeiten im Elementarbereich schlussfolgern? Zunächst ist hervorzuheben, in welchem Ausmaß die pädagogische Institution Kita durch geschlechtsbezogene Muster und Konstruk-

tionen strukturiert ist. Dies ist zwar in vieler Hinsicht seit Langem bekannt, wird in der Praxis jedoch oft wenig reflektiert. Wenn nun aber nicht mehr nur einzelne Männer in Kindertageseinrichtungen arbeiten, sondern ‚Mehr Männer in Kitas‘ zum Thema von fachlichen Diskursen und politischen Projekten werden, wird eine Auseinandersetzung mit diesen Zusammenhängen unvermeidlich. Dabei geraten zunächst die Widersprüche in den Männlichkeitskonstruktionen der beteiligten Akteure (einschließlich der Männer selbst) in den Blick. Diese sind – neben anderen Aspekten – als eine wesentliche Ursache dafür anzusehen, dass der Männeranteil am pädagogischen Fachpersonal von Kitas nach wie vor gering ist.

Das Ziel eines ausgewogeneren Geschlechterverhältnisses im Personal von Kindertageseinrichtungen erfordert, die Polarität zwischen dem ‚lieben‘ und dem ‚verbrecherischen‘ Mann zu reflektieren und aufzulösen. Die Auseinandersetzung mit Prozessen der Idealisierung und Abwertung von Männern in Kitas ist darüber hinaus eine Chance für eine Veränderung traditioneller Geschlechterkonstruktionen. Dies setzt voraus, Männer als ‚caretaker‘ – Betreuer – ernst zu nehmen und ihre Rolle in der pädagogischen Arbeit nicht auf eine stereotyp ‚männliche‘ Ergänzung der Arbeit von Frauen zu begrenzen. Vorstellungen von ‚Männlichkeit‘ lassen sich um Aspekte von Zuwendung, Fürsorglichkeit und Nähe zu Kindern erweitern. Darüber hinaus fordert die vorliegende Analyse dazu auf, auch die Weiblichkeitskonstruktionen zu hinterfragen, die historisch und auch auf individueller Ebene mit den Institutionen der Kinderbetreuung verbunden sind. Dabei kommt heute Fragen nach dem Miteinander der Geschlechter und damit nach einer *gemeinsamen* Weiterentwicklung geschlechtsbezogener Erklärungen und Orientierungen auch im Bereich der Frühpädagogik ein zentraler Stellenwert zu (vgl. Kunert-Zier 2005).

Als Schlüssel zur Überwindung geschlechterstereotyper Zuschreibungen kann Professionalität angesehen werden. So wird in einem ESF-Modellprojekt unter der Überschrift ‚Professionalität kennt kein Geschlecht‘ formuliert:

„Professionelle pädagogische Arbeit können sowohl Frauen als auch Männer leisten. Man qualifiziert oder disqualifiziert sich nicht durch sein Geschlecht. Entscheidend sind die persönliche Eignung, das Fachwissen und die Fähigkeit, das Wissen in die Tat umzusetzen“ (Herrenbrück 2012:4).

Auch die Ergebnisse der Tandem-Studie belegen, „dass Frauen und Männer gleichermaßen professionell mit den Kindern interagieren. [...] Hinsichtlich pädagogischer Professionalität spielt also das Geschlecht offenkundig keine Rolle“ (Andrä et al. 2013). Gleichzeitig stellte das Forschungsteam fest, dass Fachkräfte gerade in den Momenten, in denen Geschlechterbezüge sichtbar werden, besonders authentisch wirken (Andrä 2013; Brandes et al. 2013).

Ziel ist daher nicht eine ‚geschlechtsneutrale‘ Professionalität, sondern eine reflexive Grundhaltung, die Räume für ein Experimentieren mit Ge-

schlechterbildern und für vielfältige ‚Männlichkeiten‘ und ‚Weiblichkeiten‘ im Leben von Jungen und Mädchen, Frauen und Männern öffnet.

Literatur

- Aigner, J./Poscheschnik, G. (2011): Fürsten und Könige? Aspekte der Psychodynamik von Männern in pädagogischen Berufsfeldern. *Psychosozial* 34, IV, 126, S. 57-68.
- Aigner, J./Rohrmann, T. (Hrsg.) (2012): *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Budrich.
- Amthor, R. (2003): *Die Geschichte der Berufsausbildung in der sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität*, Weinheim.
- Andrä, M. (2013): *Men and Women in Interaction. Pedagogy and Authenticity – a Contradiction?* Presentation on the 23rd EECERA annual conference, 30.8.2013, Tallinn/Estonia.
- Andrä, M./Schneider-Andrich, P./Brandes, H. (2013): „Ich habe keine Erwartungen an ihn als Mann...“ Männliche und weibliche Fachkräfte im Vergleich. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, Heft 6/2013, 12-15.
- Böhnisch, L. (2004): *Männliche Sozialisation: Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, L. (2003): *Die Entgrenzung der Männlichkeit. Verstörungen und Formierungen des Mannseins im gesellschaftlichen Übergang*. Opladen: Leske + Budrich.
- Brandes, H./Andrä, M./Röseler, W. (2012): *Das „Männliche“ in der Erziehung. Annäherungen an geschlechtsspezifisches Erziehungsverhalten und männliches Rollenvorbild*. In: Cremers et al. (Hrsg.): *Männer in Kitas*. Opladen: Budrich, S.151-166
- Brandes, H./Schneider-Andrich, P./Andrä, M. (2013): *Wozu brauchen Kinder (männliche) Rollenvorbilder? Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, Heft 6/2013, S. 6-8.
- Brody, D. (in Vorbereitung). *Men Who Teach Young Children: an international perspective*. Stoke-on-trent: Trentham Books.
- Cameron, C. (2012): *Neu betrachtet: Männer und Professionalität in der Kinderbetreuung*. In: Cremers et al. (Hrsg.): *Männer in Kitas*. Opladen: Budrich, S. 329-348.
- Cameron, C. (2001): *Promise or Problem? A Review of the Literature on Men Working in Early Childhood Services*. *Gender, Work and Organisation*, Vol. 8(4), S. 430-451.
- Cameron, C./Moss, P./Owen, C. (1999): *Men in the Nursery: gender and caring work*. London: Paul Chapman Publishing.
- Connell, R. (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen.
- Connell, R. (1995): *Neue Richtungen für Geschlechtertheorie, Männlichkeitsforschung und Geschlechterpolitik*. In: Armbruster et al. (Hrsg.): *Neue Horizonte?*

- Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse. Opladen: Leske+Budrich, S. 61-84.
- Cremers, M./Krabel, J. (2013): Männer in Kitas – Im Spannungsfeld zwischen Gender ‚patriarchaler Dividende‘ und ‚untergeordneter Männlichkeit‘. In: Rose, L./May, M. (Hrsg.): Mehr Männer in die soziale Arbeit? Opladen: Budrich.
- Cremers, M. & Krabel, J. (2012a): Männer in Kitas: Aktueller Forschungsstand in Deutschland. In: Cremers, M./Höyng, S./Krabel, J./Rohrmann, T. (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Budrich, S. 131-150.
- Cremers, M./Krabel, J. (2012b): Gender macht Schule – wie viel Gender steckt in der Fachschulausbildung für Erzieher/innen? In: Cremers et al. (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Budrich, S.183-197.
- Cremers, M./Krabel, J. (2012c): Generalverdacht und Sexueller Missbrauch in Kitas. Wie können Kitas ihre Erzieher vor dem Generalverdacht und Kinder vor sexuellem Missbrauch schützen? Cremers et al. (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Budrich, S. 265-285.
- Cremers, M./Höyng, S./Krabel, J./Rohrmann, T. (Hrsg.) (2012): Männer in Kitas. Opladen: Budrich.
- Cremers, M./Krabel, J./Calmbach, M./Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin: BMFSFJ.
- Emilsen, K./Koch, B. (2010): Men and women in outdoor play – changing the concepts of caring. Findings from Norwegian and Austrian research projects. European Early Childhood Education Research Journal, 18, 4/2010, S. 543-553.
- Europäische Kommission (2011): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen. Mitteilung der Europäischen Kommission. [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_de.pdf] [Zugriff: 20.08.2012].
- Farquhar, S. (2008): New Zealand men's participation in early years work. Early Child Development and Care, 178(7/8), S. 733-744.
- Forster, E. (2006): Männliche Resoueveränisierungen. Feministische Studien 24/2, S. 193-207.
- Friis, P. (2008): Männer im Kindergarten. Wie man sie anwirbt – und dafür sorgt, dass sie auch bleiben. Themenheft des norwegischen Kultusministeriums (2006). Deutsche Fassung 2008 hg. vom Forschungsprojekt Elementar, Universität Innsbruck.
http://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar/literatur/friis_maenner_im_kindergarten.pdf [Zugriff: 15.1.2009].
- Fthenakis, W. (1985): Väter. Band 1: Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fuchs-Rechlin, K. (2012): Leitung – die unterschätzte Achillesferse der Kitas-Landschaft? KomDat Heft 2/2012, S. 4-6.
- Fuchs-Rechlin, K./Schilling, M. (2006). Wo sind die Männer? Zur Personalstruktur in der Jugendhilfe. KomDat Jugendhilfe, Heft 2/2006, S. 2-3.
- Gerner Wohlgemuth, U. (2012): Motivation von Männern in sozialen Berufen. In: Cremers et al. (Hrsg.): Männer in Kitas, Opladen: Budrich, S. 387-404.

- Hausen, K. (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. In: Conze, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas Stuttgart: Klett; S. 363-393.
- Herrenbrück, S. (2012): Dem Generalverdacht professionell begegnen. In: Zentrum Bildung der EKHN/Projektstelle „MEHR Männer in Kitas (Hrsg.): Professionalität kennt kein Geschlecht. S. 4-5. http://www.mikitas.de/images/Download/Zwischenkonferenz/brosch_generalverdacht_web.pdf [Zugriff: 18.4.2013]
- Hurrelmann, K./Schultz, T. (Hrsg.) (2012): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim: Beltz.
- Icken, A. (2012): Das Bundesprogramm ‚Männer in Kitas‘ – ein gleichstellungspolitischer Ansatz. In: Cremers et al. (Hrsg.): Männer in Kitas, Opladen: Budrich, S. 17-28.
- Kimmerle, C. (2012): Strahlender Ritter oder zweifelhafter Verdachtsfall – zu den Dilemmata der Anerkennung sozialpädagogischer Arbeit im Spiegel der Wahrnehmung männlicher Erzieher. In: Betrifft Mädchen, 25, Heft1/2012, S. 26-30.
- Koordinationsstelle Männer in Kitas (2013): Anteil männlicher Beschäftigter in den Bundesländern. <http://www.koordination-maennerinkitas.de/forschung/> [Zugriff: 18.4.2013].
- Kunert-Zier, M. (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in den sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamb, M. (Ed.) (1997): The Role of the Father in Child Development. New York: John Wiley & Sons.
- Le Camus, J. (2001): Väter. Die Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung des Kindes. Weinheim: Beltz.
- Menka-Eide, A. (2011): ”Du skal holde din sti ren...” En kvalitativ undersøkelse av menns forholdsregler for å unngå mistenkeliggjøring for seksuelle overgrep i barnehagen. Masteroppgave i pedagogikk. Oslo: Universitet, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Murray, S. (1997): It's safer this way. The subtle and not-so-subtle exclusion of men in child care. In: Benokraitis, N. (Ed.): Subtle Sexism – Current practice and prospects for change. London: Sage. pp. 136-153.
- Nelson, B.(2002): The importance of men teachers and why there are so few. Minneapolis: Men in Child Care and Elementary Education Project.
- Netzwerk der Europäischen Kommission für Kinderbetreuung (1996): Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Brüssel: Europäische Kommission.
- Peeters, J. (2012): Männer müssen auf der Hut sein. Kinder in Europa, 23, 11/2012, S. 18-19.
- Peeters, J./Van Laere, K./Vandenbroeck, M./Roets, G.(2013): Challenging the feminisation of the workforce: Rethinking the mind-body dualism in Early Childhood Education and Care. English translation of book chapter published 2013 in French: Vers la fin de l'hégémonie des femmes dans les soins et l'éducation des jeunes enfants, ou comment repenser la dualité corps/esprit dans le domaine de la petite enfance'. DansHauwelle, F./Rubio, M./Rayna, S. (eds.). Sexes, genre et petite enfance: questions et pratiques d'éducation, d'orientation et de formation, Toulouse, Èrès.
- Permien, H./Frank, K.(1995): Schöne Mädchen – Starke Jungen? Gleichberechtigung: (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder. Freiburg: Lambertus.

- Popitz, H. (1992): Phänomener Macht. 2. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Rabe-Kleberg, U. (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Reihe Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz.
- Rohrmann, T. (2013): Mehr Männer in Kitas: Re-Stereotypisierung oder Chance für Geschlechtergerechtigkeit? Die Hochschule, Journal für Wissenschaft und Bildung, 1/2013, S. 78-87.
- Rohrmann, T. (Red.), Koordinationsstelle Männer in Kitas (Hrsg.) (2013). Handreichung Arbeitskreise für Männer in Kitas. Berlin: Koordinationsstelle.
- Rohrmann, T. (2012a): Warum mehr Männer? In: Cremers et al. (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Budrich, S. 115-129.
- Rohrmann, T. (2012b): Männer in der Elementarpädagogik: Ein aktueller internationaler Überblick. In: Cremers et al. (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Budrich, S. 289-306.
- Rohrmann, T. (2011): Zur Bedeutung von männlichen Pädagogen für Jungen. In: Forster, Edgar; Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia (Hg.): Back to the Boys? Jungepädagogik im Widerstreit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 108-126.
- Rohrmann, T. (2008): Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Forschung und Praxis im Dialog. Opladen: Budrich UniPress.
- Rohrmann, T./Thoma, P. (1998): Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg: Lambertus.
- Rose, L. (2012): Wiederkehr von Yin und Yang? Versteckte Geschlechterpolarisierungen im Ruf nach mehr Männern in Erziehung und Bildung. In: Betrifft Mädchen, 25, Heft 1/2012, S. 10-15.
- Rose, L./May, M. (Hrsg.) (2013): Mehr Männer in die soziale Arbeit? Opladen: Budrich.
- Sachße, C. (2003): Mütterlichkeit als Beruf: Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Schulte, S. (2012): „Entschuldigung, sind Sie der Hausmeister?“ Geschlechtersensible Pressearbeit zum Thema „Männer in Kitas“. In: Cremers et al. (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Budrich, S. 253-264.
- Uhrig, K. (2006): Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main. Zusammenfassung der Gesamtergebnisse. Frankfurt a.M.
- Vandenbroeck, M./Coussée, F./Bradt, L. (2010): The social and political construction of early childhood education. British Journal of Educational Studies 58, no 2, S. 139-53.
- Wanzeck-Sielert, C. (2013): Sexualerziehung in Kindertagesstätten. In: Schmidt, R./Sielert, U. (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, Weinheim: Juventa, S. 571-581.

„Man(n) wird da so hineingelobt“ – Ko-Konstruktion von Männlichkeit und Aufstieg ins Schulleitungsamt an Grundschulen

Wiebke Bobeth-Neumann

1 Einleitung

Die geringe Anzahl männlicher Lehrkräfte an Grundschulen ist seit einigen Jahren Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher und medialer Diskussionen. Der Blick richtet sich dabei beispielsweise auf die Feminisierung einer Berufsgruppe (Terhart 1994) bzw. auf die geschlechterdifferenzierende Segregation von Berufsfeldern (Wetterer 2009) oder auf die durch weibliche Dominanz vermeintlich benachteiligten Jungen (Guggenbühl 2008).

Die ungleiche Geschlechterverteilung der Lehrkräfte an Grundschulen – ca. 88% Lehrerinnen und ca. 12% Lehrer (Statistisches Bundesamt 2011) – scheint jedoch auch aus einer anderen Perspektive heraus betrachtenswert: Aktuelle Zahlen zeigen, dass überproportional viele männliche Lehrkräfte – gemessen an ihrer geringen Gesamtheit – in die Position der Schulleitung aufrücken. Trotz eines deutlichen Aufwärtstrends der Frauen wird nach wie vor mehr als ein Drittel der Schulleitungspositionen an Grundschulen von Männern bekleidet. In den 1990er Jahren waren im Bundesland Schleswig-Holstein, auf welches in diesem Artikel Bezug genommen wird, nur ca. 16% der Grundschullehrkräfte Männer, jedoch wurden ca. 60% der Schulen von Schulleitern geführt. Im Jahr 2009 standen den 12% männlichen Grundschullehrern in Schleswig-Holstein 38% Schulen unter männlicher Führung gegenüber (Statistisches Landesamt Kiel 2011).

Wie lässt sich erklären, dass mit der einzigen Aufstiegsoption, die Grundschullehrkräfte innerhalb des unmittelbaren Schulkontextes haben, nach wie vor ein unproportionales Geschlechterverhältnis verknüpft ist?

Eine mögliche Deutung, derer sich dieser Beitrag annimmt, besteht in einer Konstruktion von beruflicher Leitungsposition und Männlichkeit, die in der Institution Grundschule offensichtlich – soweit sei bereits den Ergebnissen der durchgeführten Untersuchung vorgegriffen – eine besondere Tragweite hat. Dies lässt sich zum einen historisch begründen, da „der Beruf des Schulleiters (...) bis ins 20. Jahrhundert hinein nur in seiner männlichen Ausprägung [existierte]“ (von Lutzau 2008: S. 19). Trotz geschichtlich be-

dingter ansteigender und phasenweise wieder absinkender Zahlen weiblicher Schulleitungen (vgl. von Lutzau 2008: 13ff.), war die Übernahme dieser Position durch Frauen lange Zeit nicht von Selbstverständlichkeit, sondern von Restriktionen flankiert. Zum anderen scheint die Institution Grundschule ein Ort zu sein, an dem möglicherweise in Folge der Absenz bzw. starken Unterrepräsentanz männlicher Personen tradierte Vorstellungen von Männlichkeit gerade im Kontrast zu Weiblichkeit aufgerufen werden und wenig Platz für verschiedenartige Männlichkeitskonzeptionen bleibt. So zeigt auch die Debatte um „Mehr-Männer-in-die-Grundschule“ (Paseka 2012:83), dass diskursiv oft auf eine differenztheoretische Argumentation rekurriert und stereotype Männlichkeit eingefordert wird, und zwar nicht nur von medial-popularisierender Seite, sondern qua informeller institutioneller „Doxa“ (Bourdieu 1987: 51) ebenso von Grundschullehrerinnen selbst (vgl. Niehaus 2012). In einer an bipolaren Geschlechtszuschreibungen ausgerichteten Wahrnehmung kommt der Position der Schulleitung als „einer typischen Vorgesetzten- und Führungsfunktion“ (Rustemeyer 1998: 31) ein männliches Renommee zu. Der Beitrag setzt sich empirisch damit auseinander, ob realiter Ko-Konstruktionen von Männlichkeit und Leitungstätigkeit im grundschulischen Feld vollzogen werden.

2 Fragestellung

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob Geschlecht in der Institution Grundschule als dramatisierende und strukturierende Kategorie bezogen auf beruflichen Aufstieg dient. Gefragt wird:

Werden die Grundschullehrkräfte seitens ihres sozialen Feldes mit geschlechtlichen Erwartungen konfrontiert? Bedienen sie mit ihrem Handeln geschlechtliche Erwartungen? Stoßen sie an Grenzen, die entlang einer geschlechtlichen Trennlinie verlaufen?

Zunächst wird nun das methodische und methodologische Vorgehen expliziert. Anschließend wird die auf dem Konzept Pierre Bourdieus basierende theoretische Verortung beschrieben. Die Ergebnisdarstellung widmet sich zuerst der Aufstiegsermutigung von Grundschullehrern, bevor ebendiese in Bezugnahme auf Grundschullehrerinnen analysiert wird. Abschließend werden die Ergebnisse, auch als Ausgangspunkt für weitere Forschung, interpretiert.

3 Methodisches Vorgehen

Das empirische Datenmaterial, auf welches für diesen Beitrag zurückgegriffen wird, wurde im Rahmen der Studie ‚Karriere ‚Grundschulleitung‘ – Über den Einfluss des Geschlechts beim beruflichen Aufstieg ins Schulleitungsamt‘ erhoben (vgl. Bobeth-Neumann 2013). Das Forschungsanliegen bestand in einer Rekonstruktion und Analyse der Aufstiegswege von Grundschullehrerinnen und -lehrern unter einer geschlechtersensiblen Perspektive. Mittels Leitfadenterviews wurden 15 aufsteigende Grundschullehrkräfte bzw. neu ins Amt aufgestiegene Schulleitungen befragt. Der Auswahl der befragten Personen lagen folgende Kriterien zugrunde: Alle Interviewpartner/innen sollten an einer schleswig-holsteinischen Grundschule tätig sein, um eine Vergleichbarkeit des beruflichen Aufstiegsweges zu gewährleisten, die über weitere Bundesländer nicht gegeben wäre. Zudem sollten sie an einer von zwei in Schleswig-Holstein angebotenen Qualifizierungsmöglichkeiten für angehende Schulleitungen teilgenommen haben. Nicht zuletzt wurde das Sample so konzipiert, dass ein möglichst ausgewogenes Geschlechterverhältnis bestand. Zur methodischen Triangulation wurde in beiden Qualifizierungskursen eine ethnographische Beobachtung durchgeführt. Das Qualifizierungsspektrum für an Schulleitung interessierte Lehrkräfte umfasst in Schleswig-Holstein derzeit zum einen das ‚Training zur Vorbereitung auf Schulleitungsaufgaben (TVaS)‘ des ‚Instituts für Qualitätsmanagement an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)‘, welches aus einzelnen, zeitlich flexibel wählbaren Modulen konzipiert ist. Zum anderen bietet die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel den berufs begleitenden Fernstudiengang ‚Schulmanagement und Qualitätsentwicklung‘ an. Beide Angebote sind fakultativ und stellen keine Bewerbungsvoraussetzung dar.

Die Auswertung erfolgte mit der dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2008). Deren Vorgehen entsprechend wurden die erhobenen Daten zunächst im Sinne der formulierenden Interpretation ohne Einbeziehung von theoretischem oder kontextualisiertem Wissen beschrieben und inhaltlich strukturiert. Anschließend erfolgte die Analyse des Darstellungsmodus, die reflektierende Interpretation. Diese Vorgehensweise ermöglichte es, Orientierungsrahmen zu erkennen, in die das Handeln der Befragten eingebettet ist. Ein hilfreiches Procedere stellte dabei der fallübergreifende Vergleich dar. Am Kontrast traten verschiedenartige Hintergründe, vor denen die Proband/innen ihre Handlungen abbildeten, besonders deutlich hervor. Zudem wird mit der Kontrastierung von Interviewsequenzen anderer Proband/innen – im Sprachgebrauch der dokumentarischen Methode: komparative Analyse – einem Gütekriterium qualitativer Forschung, der Reduktion der Subjektivität der Auswertungsperspektive, Rechnung getragen. Auf Basis der komparativen Analyse wurde eine sinngenetische Typologie erstellt, deren einzelne Typen

durch ein je homologes Aufstiegsmuster charakterisiert sind. Im Sinne der dokumentarischen Methode wurde im Anschluss an die sinngenetische Typologie eine soziogenetische Analyse vollzogen. Diese ergänzt die bisherige Analyse um die Geschlechterdimension und untersucht, ob und in welcher Form Geschlecht als Strukturkategorie auf diesen beruflichen Aufstieg Einfluss nimmt.

In vorliegendem Beitrag wird nicht die sinngenetische Typologie entfaltet, sondern die Überlagerung der personenbezogenen Bewältigungsdimensionen durch die Geschlechterdimension in den Blick genommen. Der Aspekt der (Ir)Relevanz der Geschlechtszugehörigkeit beim Aufstieg ins Schulleitungsamt an Grundschulen wird unter dem Fokus auf Ermutigung analysiert.

4 Theoretische Verortung

Theoretisch fußen sowohl der aktuelle Beitrag als auch die Dissertation auf dem Konzept von Pierre Bourdieu. Diese theoretische Bezugnahme eignet sich dafür, die *modi operandi* (vgl. Bohnsack 2007) der Grundschullehrkräfte herauszuarbeiten und bietet sich auch für eine Analyse der auf sie einwirkenden äußeren Einflüsse an. Der Habitus der Personen bringt als ‚Wurzel von Praxen‘ (Bourdieu 1981: 187) Handeln und Bewertungen hervor. Er ist somit eine ‚strukturierte Struktur‘, die als ‚strukturierende Struktur‘ (Bourdieu 1987: 98) wirkt. Die Karrierekonstitution der Grundschullehrkräfte vollzieht sich „nicht losgelöst vom jeweiligen sozialen Umfeld (...), denn dieses Feld macht bereits definitorische Vorgaben und hat einen entscheidenden Sozialisierungseffekt auf die sich darin bewegenden Individuen“ (Friebertshäuser 1992: 302). Das soziale Feld übt folglich einen substantiellen Einfluss dadurch aus, dass es feldimmanente Denkschemata weitervermittelt und Kapitalien distribuiert. Bourdieu differenziert soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital. Zudem kann jede Kapitalform die Funktion symbolischen Kapitals annehmen, welches Anerkennung hervorbringt. Diese Kapitalien verweisen alle Agierenden innerhalb des sozialen Feldes auf adäquate Positionen. Ob diese Kapitalien im Wechselspiel mit dem sozialen Feld allen aufsteigenden Grundschullehrkräften gleichermaßen zur Verfügung stehen oder ob Kapitalstruktur und -volumen eine Geschlechterdifferenzgrenze ziehen, wird unter Bezugnahme auf Bourdieus Sicht auf Geschlecht als soziale Kategorie untersucht. Dieser Zugang basiert auf dem Verständnis, dass die Geschlechtszugehörigkeit durch ‚gegendertes Verhalten‘ – West und Zimmermann prägten den Begriff ‚*Doing Gender*-Praktiken‘ (vgl. West/Zimmermann 1991: 20) – aktiv, jedoch selbstläufig, demonstriert wird. Männer und Frauen agieren dabei diametral entgegengesetzt, um eine Eindeutigkeit der

geschlechtlichen Zuordnung zu forcieren. In der Folge wird nicht nur eine Bipolarität, sondern zudem die männliche Vorherrschaft durch Machterhaltung bzw. -erweiterung (vgl. Bourdieu 2005: 8 und 63ff.) reproduziert. Ursächlich dafür ist, dass die Bewertung und Wahrnehmung allen Erlebens und Handelns auf einer Illusio (vgl. Bourdieu 2005:132), fußt, die bezogen auf Männlichkeit, Personen männlichen Geschlechts eine gewisse Superiorität zuerkennt.

Die bisherige Forschungslage zu beruflichem Aufstieg in der Grundschule weist Mechanismen des *Doing Gender* und dem im grundschulischen Feld vorherrschenden Verständnis von Männlichkeit einen eher marginalen Stellenwert zu. Jüngst analysierte Baar zwar in seiner Habitus-Untersuchung männlicher Grundschullehrer sowohl deren Begehren, sich von ihren vorwiegend weiblichen Kollegien abzugrenzen und sich in hegemonialer Position diesen überzuordnen, als auch einen massiven Rechtfertigungsdruck anderen Männern gegenüber (vgl. Baar 2010: 394f.). Da sein Forschungsanliegen Männlichkeitskonstruktionen hinsichtlich eines beruflichen Aufstiegs und den Einfluss der Lehrerinnen nicht inkludierte, kann hier eine Ergänzung vorgenommen werden.

5 Ergebnisdarstellung

Als Ergebnis der soziogenetischen Analyse bildete sich eine signifikante Vergeschlechtlichung der Berufsfelder ‚Grundschullehrer‘ und ‚Schulleiter‘ ab. Der Beruf des Grundschullehrers wurde von Grundschullehrerinnen des zugrunde liegenden Samples mit kritischen Zuschreibungen versehen. In ihren Rhetorikmustern sprechen sie ihren männlichen Kollegen zwar nicht deren Kompetenz ab, konstruieren jedoch ein stereotypenbasiertes Männlichkeitsbild, welches mit der sinnstiftenden und zufriedenstellenden Tätigkeit als Grundschullehrer nicht vereinbar scheint. Kontrastierend entwickeln sie eine Nische, welche im Rahmen der Institution Grundschule ein adäquates Arbeitsgebiet darstellt: die Schulleitungsposition. Dabei bildet sich eine signifikante Homogenisierung der Grundschullehrkräfte entlang der Kategorie Geschlecht ab. Welche Bedeutung der Verschränkung von Männlichkeit und Leitung für den Aufstiegsweg von Lehrerinnen und Lehrern ins Schulleitungsamt zukommt, soll im Folgenden anhand zweier Fallvignetten veranschaulicht werden. Exemplarisch werden die Aufstiegswege der Grundschullehrkräfte Herr Hagen und Frau Linder¹ mit einigen Interviewsequenzen dokumentiert. Ziel ist es zu ergründen, *ob* und *in welcher Form* die Ge-

1 Die Namen der befragten Personen sind anonymisiert.

schlechtszugehörigkeit eine strukturierende Wirkung beim Aufstieg ins Schulleitungsamt evoziert. Dieser Frage wird am Beispiel eines Aspektes der Aufstiegsermutigung nachgegangen.

5.1 Aufstiegsermutigung von Grundschullehrern

Herr Hagen ist 36 Jahre alt und arbeitet seit fünf Jahren an einer Grundschule. Zum Zeitpunkt des Interviews hat er das ‚Training zur Vorbereitung auf Schulleitungsaufgaben (TVaS)‘ abgeschlossen. Nach der Entstehung seines Schulleitungsinteresses gefragt, antwortet er:

„Ich weiß, dass mein alter Rektor damals auch schon gesagt hat, ich sollte mich in die Richtung mal umgucken. (...) ‚Ne andere Person war auch noch da. Also mein Studienleiter, der mich mit ausgebildet hat im Referendariat schon. Der hat mir gleich, nachdem ich fertig war, empfohlen, mich auf ‚ne Konrektorenstelle zu bewerben. Also, der sagte gleich nach dem Referendariat: So, jetzt wegbewerben, Konrektor. Von daher waren’s ‚nen paar aus dem Bereich, die gesagt haben: Das würde doch gut passen“ (Z. 37-69).

Herrn Hagens Antwort ist zu entnehmen, dass er eine sehr konkrete Ermütigung durch zwei Personen aus dem beruflichen Umfeld erfahren hat: Sein ehemaliger Rektor und sein Studienleiter im Referendariat empfahlen ihm, seinen beruflichen Weg mit der Zielsetzung einer Führungsposition zu gestalten. Diese profunde Ermütigung und Förderung setzt auffallend früh ein. Ohne dass Herr Hagen die Lehrerausbildung vollständig abgeschlossen hat – nämlich während des Referendariats –, wird er das erste Mal auf die Übernahme einer Leitungsfunktion angesprochen. Der berufliche Handlungsspielraum wird folglich von vornherein sehr erweitert gedacht. Zu diesem frühen Zeitpunkt konnte Herr Hagen noch keine adäquaten Dispositionen für die Leitung einer Schule exponieren. Der prägnante Ratschlag, sich „jetzt wegzubewerben“, erfolgt unmittelbar im Anschluss an Herrn Hagens Ausbildungsphase, in der dieser umfängliche Unterrichtspraxis und profunde Einblicke in die Lehrtätigkeit erworben, sich jedoch weder mit theoretischem noch mit praktischem Leitungskompetenzerwerb befasst hat. Was veranlasst den Studienleiter dennoch bereits zu diesem Zeitpunkt dazu, eine Aufstiegsermütigung auszusprechen? Die exemplarisch ausgewählte Interviewsequenz deutet darauf hin, dass die Ermutiger sich in ihren Reaktionen primär nicht vom Vorhandensein kulturellen Kapitals leiten lassen, sondern ihre Bewertung an einem anderen Indikator orientieren. Ausschlaggebend scheint eine kreditäre Ausrichtung zu sein, die auf der Geschlechtszugehörigkeit basiert. Wenn „die Geschlechtszugehörigkeit zur ausschlaggebenden Kompetenz“ (Faulstich-Wieland, 2012: 16) gerät, wird augenfällig, dass „symbolisches Kapital *Kredit* ist“ (Bourdieu, 1987: 218, Herv. im Original). Die Identifikation einer

Grundschullehrkraft als einer männlichen Lehrkraft veranlasst zu einer Standortbestimmung des Gegenübers. Aufgrund dessen aktueller Position wird die Ermutigung zur Übernahme einer Führungsposition als angemessen bewertet, unabhängig davon, ob adäquate Führungskompetenzen bereits festgestellt werden konnten. Diese Ermutigungspraxis dokumentiert sich im ausgewerteten empirischen Material vorwiegend zwischen männlichen Personen im grundschulischen Feld. Die befragten männlichen Grundschullehrer nannten vorwiegend Studienleiter und Schulleiter als Ermutiger. Für die Beschreibung ihres Aufstiegs wählten die Probanden illustrierende Verben wie „hineinhieven“ oder „hineinloben“. Diese Etikettierungen deuten auf das aktive Zutun einer unterstützenden Person hin. Da diese den Interviews zufolge gleichen Geschlechts ist, lässt sich von einer „Tendenz herrschender Gruppen zu ihrer eigenen Perpetuierung“ (Bourdieu 2001: 201) sprechen. Die Zuschreibungspraktiken der männlichen Ermutiger sind zugleich ‚Gatekeeper-Praktiken‘ (Faulstich-Wieland 2003:116), d.h. sie beteiligen sich an „Regulierungsprozesse(n) zwischen Geschlecht und Aktivitätsräumen“ (Faulstich-Wieland 2003: 116) und damit an der Reproduktion von hierarchischen Verhältnissen entlang der Geschlechtergrenze.

Deutlich wurde bisher, dass männliche Ermutiger ein junges Alter und eine unbeträchtliche Berufserfahrung nicht als kritische Komponenten bewerten, wenn sie Grundschullehrern zum Aufstieg raten. Doch wie lässt sich erklären, dass Studienleiter und Rektor von Herrn Hagen diesen mit Ende 20 bereits als potentiellen Karriereaspiranten identifizieren?

Sequenzen aus dem Interview mit Herrn Hagen sollen mögliche Deutungen anbieten. In der Ersten schildert Herr Hagen seine berufliche Situation:

„Ich bin ja hier der einzige männliche Lehrer an dieser Schule seit Jahrzehnten. Was man mir so gesagt hat (lacht). Ich glaub, es gab mal ’nen Rektor, aber wirklich vor Jahrzehnten. Aber das ist okay, ich kannte das schon von meiner alten Schule und aus dem Referendariat“ (Z. 376-380).

Schon vom Ausbildungsbeginn an ist Herrn Hagens berufliches Dasein davon gekennzeichnet, dass er der einzig männliche Grundschullehrer in seinem Kollegium respektive in seiner Ausbildungsgruppe ist. Diese Tatsache wird von ihm nicht problematisiert oder als Anlass für dichotomisierende Beschreibungen genutzt; stattdessen fasst er die Konstellation kurz als „okay“ zusammen. Diese Unterrepräsentanz kann jedoch von außen betrachtet durchaus bedeutungsvoll sein. Sie verschafft einen Tokenstatus: Der männliche Grundschullehrer wird als ‚Token‘ wahrgenommen, d.h. in erster Linie als Vertreter seines Geschlechts. Damit kann der Umstand einhergehen, dass seine individuellen Merkmale, Fähigkeiten und Charaktereigenschaften in den Hintergrund treten und das soziale Feld ein normgebundenes, geschlechtstypisches Verhalten erwartet. Eine Studie von Dickenberger und Rutz (2002) zeigt, dass dieser Minderheitenstatus für Männer primär Vorteile impliziert. Ihnen wird qua Geschlecht Führungskompetenz zugeschrieben.

Nachteile resultieren der obig genannten Untersuchung zufolge nur dann aus der Token-Position, wenn die männliche Person über eine signifikant niedrige und die Mehrheit der Frauen über eine hohe Kompetenz verfügt (Dickenberger/Rutz 2002:39).

Die hier zugrunde liegende empirische Untersuchung bietet eine Vielzahl von Anhaltspunkten dafür, dass in der Institution Grundschule die Konstruktion von Männlichkeit und Leitungstätigkeit eng zusammenhängen. Im bourdieuschen Sinne scheint eine institutionelle Doxa existent zu sein, die aus einer vermuteten mangelnden Passung von Geschlecht und Merkmalen des Berufsbildes ein Führungsinteresse oder sogar die Notwendigkeit einer Führungsposition ableitet. Diese institutionelle Doxa liegt nicht nur möglicherweise der Ermutigungspraxis der männlichen Personen zugrunde, von der beispielhaft der Grundschullehrer Herr Hagen profitiert, sondern bildete sich in signifikanter Ausprägung auch in den Interviews mit Grundschullehrerinnen ab. Sie antizipierten ein strategisches Vorgehen ihrer männlichen Kollegen, welches diesen rasch zur Übernahme einer Führungsposition verhilft und erklärten sich diese Handlungspraxis mit einer Diskrepanz von Berufsfeld und Geschlechtszugehörigkeit.² Mit dem Schulleitungsamt werden intuitiv ‚inkorporierte soziale Strukturen‘ (Bourdieu 1982: 730) assoziiert, die stereotyp mit männlichen Personen eher vereinbar sind als die Tätigkeit der Grundschullehrkraft. Trotz eines realiter deutlich gestiegenen Anteils weiblicher Grundschulleitungen bleibt diese informelle Doxa bestehen. Gedanklich wird männlichen Grundschullehrern ein Platz auf Schulleitungsebene ‚reserviert‘ und somit ein Beitrag dazu geleistet, die Auflösung der tradierten Geschlechterordnung zu verhindern. Mit der Relevantsetzung von Geschlecht als systematisierendem Kriterium geht augenscheinlich einerseits eine direkte Aufstiegsermutigung von Grundschullehrern einher und andererseits eine Bewertung, die männlichen Grundschullehrkräften ein Aufstiegsbedürfnis qua Geschlecht unterstellt und es dadurch naturalisiert.

An ein weiteres exemplarisch berücksichtigtes Zitat des Grundschullehrers Herrn Hagen soll sich ein zweiter Analyseansatz anknüpfen, mit dem die frühe und profunde Aufstiegsermutigung, von der er berichtet, interpretiert werden kann:

„Der, der mich ja dazu mehr oder weniger dazu gebracht hat-. Also der, der sagte, ich soll das auf jeden Fall machen-. Der war aber kurz vorm Ruhestand, schon ’nen älterer, langjähriger, erfahrener. Der ist selber mit 27, glaube ich, Rektor geworden, also sehr früh. Und ähm hat von vornherein gesagt, zu jung bin ich nicht. Ich war auch nicht so alt, so nach dem Motto“ (Z. 328-332).

2 Zitat einer Probandin: „Und wenn man dann Grundschullehrer ist, dann denkt man wahrscheinlich auch, dann muss ich auch Schulleiter werden. Das unterstelle ich jetzt mal allen Grundschullehrern, dass die das wahrscheinlich schon so von vornherein planen. Weil es Männer sind. Weil sie nicht als Lehrer an einer Grundschule arbeiten wollen, weil da der Status zu tief ist“ (Z. 285-291).

Der Schulleiter von Herrn Hagen bezieht den Aspekt des Altersfaktisch in sein Ermutigungsvorhaben mit ein und klassifiziert ihn dadurch als berücksichtigungswert im Zusammenhang mit beruflichem Aufstieg. Aufgrund seiner eigenen biographischen Erfahrung assoziiert er retrospektiv junges Alter positiv mit der Übernahme einer Führungsposition. Mit seiner Ermutigung reproduziert er nicht nur seine eigene Geschlechtergruppe in eine Führungsposition hinein, sondern begünstigt auch die Nachformung seiner eigenen Aufstiegsstruktur. Da sich in seinen Überlegungen keinerlei Rekurs auf eine möglicherweise nötige Berufserfahrung oder Professionalisierung abbildet, scheint die Geschlechtszugehörigkeit in seiner Wahrnehmung eine Vormachtstellung sowie den Stellenwert einer Kompetenzquelle einzunehmen. Mit Bourdieu gesprochen: Die Verinnerlichung des Selbsterlebten strukturiert sowohl die Wahrnehmung – einer ‚strukturierten Struktur‘ (Bourdieu, 1987: 98) entsprechend – als auch die prospektive Einflussnahme durch die eigene Ermutigungspraxis – gemäß einer ‚strukturierenden Struktur‘ (Bourdieu 1987: 98).

Herr Hagen orientiert sein Handeln an den ihm entgegengebrachten Reaktionen: Nachdem er ein Jahr als Grundschullehrer gearbeitet hat, bewirbt er sich mit 32 Jahren auf eine Schulleitungsstelle. Als die erste Bewerbung erfolglos verläuft, bewirbt er sich erneut und kann eine Schulleitungsposition einnehmen. Sein beruflicher Aufstiegsweg zeigt, dass er sich in die Verhaltenserwartung der Übernahmebereitschaft für eine Führungsposition einpasst und die Ermutigung zeitnah für einen Karriereschritt nutzt. Die Zuschreibungen seines sozialen Feldes werden von ihm bereitwillig als Auftakt für einen positionellen Aufstieg angenommen.

Die Falldarstellung von Herrn Hagen zeigte – beispielhaft für die Erfahrung weiterer befragter Grundschullehrer – die Zuteilung einer der wichtigsten Ressourcen, des sozialen Kapitals. Das soziale Kapital umfasst nach Bourdieu die Intensität, Wirkmächtigkeit und Quantität sozialer Beziehungen. Mit anderen Worten: den Austausch an Unterstützungen, Hilfestellungen, Anerkennungen usw. Es eignet sich beispielsweise zur Interpretation des unterschiedlich großen Erfolges, den Agierende in einem beruflichen Feld haben, da es einen ‚Multiplikatoreffekt‘ (Bourdieu 1992: 64) auf das eigene Leistungsvermögen ausüben kann. Den Grundschullehrern wird soziales Kapital von zwei Seiten zuteil: Im Sinne einer ‚sensus communis‘ (Bourdieu 1982: 730) wirken daran sowohl weibliche als auch männliche Grundschullehrkräfte und -schulleitungen mit. Den jeweiligen Geschlechtergruppen fällt jedoch eine unterschiedliche Funktion zu. Die Empirie lässt darauf schließen, dass den männlichen Personen primär der Part der Ermutigung zukommt. Die Grundschullehrerinnen sehen eine vermeintliche Natürlichkeit des Aufstiegs bei ihren männlichen Kollegen als gegeben an; ihr ‚Beitrag‘ zum Karriereweg von Grundschullehrern besteht in der Kommunikation dieses Wahrnehmungs- und Bewertungsschemas.

Lässt man die obige Analyse noch einmal Revue passieren und setzt sie ins Verhältnis zu den eingangs aufgeführten Zahlen, die die Minorität männlicher Personen im grundschulischen Feld – und mit einem Drittel auch in der Schulleitungsposition – dokumentieren, stellt sich die Frage, warum die Ermutigungspraxis zwischen Männern in der Grundschule hinsichtlich geschlechterhierarchischer Überlegungen überhaupt problematisiert werden muss. Wenn Ermutigung tatsächlich geschlechtshomogen erfolgt, können dann nicht Grundschullehrerinnen auf eine deutlich umfangreichere, vorherrschende Gruppe ermutigender Personen zurückgreifen?

Um diesen Aspekt näher zu beleuchten, widmet sich das folgende Kapitel der Ermutigungspraxis, welche den Grundschullehrerinnen des untersuchten Samples zuteilwird.

5.2 Aufstiegsermutigung von Grundschullehrerinnen

Bei den befragten Grundschullehrerinnen zog das Alter eine Demarkationslinie hinsichtlich der zugeteilten Ermutigung. Auf eine profundere Analyse der Interdependenz von Alter und weiblichem Geschlecht bezogen auf berufliche Aufstiegsermutigung muss hier verzichtet werden (vgl. Bobeth-Neumann 2013). Verkürzt lässt sich jedoch resümieren: Die Grundschullehrerinnen der Altersgruppe ab ca. 50 Jahren berichteten von einem konkreten Ermutigungserhalt. Ihre narrativen Darstellungen lassen die Interpretation zu, dass die Ermutigung sich aus dem von ihnen bereits durch Funktionsstellen, kommissarische Leitungstätigkeiten und Gremienarbeit akkumulierten kulturellen und sozialen Kapital speist. Diese beiden Kapitalformen verdichten sich zu symbolischem Kapital. Dennoch finden sich in den Interviews der Lehrerinnen der Alterskohorte um 50 Jahre keine Berichte über eine geschlechtsheterogene – von männlichen Schulleitungen an Lehrerinnen adressierte – Ermutigung.

Rückschlüsse auf die Ermutigungssituation jüngerer Grundschullehrerinnen – in diesem Sample zwischen 34 und 41 Jahre alt – lassen sich aus dem empirischen Material primär durch die Nicht-Thematisierung dieses Aspekts ziehen. Der Aspekt der ausbleibenden Ermutigung zum Aufstieg wird von den befragten Lehrerinnen nicht aus eigenem Antrieb aufgegriffen. Auch auf direkte Nachfragen zu erhaltener Ermutigung folgen keine Exemplifizierungen in narrativem Modus, sondern knappe Verneinungen, mit denen keine Beanstandung oder Kritik dieses Umstandes einhergehen. Es bleibt offen, ob dieses Defizit nicht als ein solches wahrgenommen respektive als Norm bewertet wird. Eine mögliche Deutung dieser identifizierten Nicht-Thematisierung könnte darin bestehen, dass das reservierte Feldverhalten mit dem doxischen Bewertungsschema der jungen Lehrerinnen im Einklang ist,

diese folglich keinen subjektiven Ermutigungsanspruch erheben und ausbleibende Ermutigung nicht als ein Manko oder Karrierehemmnis ansehen. Quantitative Untersuchungen verweisen jedoch auf die ausschlaggebende Wirkung, die erhaltene Ermutigung auf das Bewerbungsverhalten männlicher und weiblicher Lehrkräfte ausübt (vgl. Storath 1995: 122; Miller, 2001: 218). Folgt man diesen Ergebnissen, lässt sich resümieren, dass die Geschlechtszugehörigkeit hinsichtlich einer wichtigen Ressource für beruflichen Aufstieg eine strukturierende und hierarchisierende Wirkung entfaltet. Die alltäglichen Abläufe im schulischen Feld, die diese Differenzbeschaffung begünstigen, kann man mit Goffman als ‚institutionelle Reflexivität‘ (Goffman 1994: 107) bezeichnen. Damit verdeutlicht er, dass die Geschlechterdifferenzen nicht in den (vermeintlich gegensätzlichen) Handlungen der Agierenden beider Geschlechter zu finden sind, sondern in den institutionalisierten Denkart, die sich über Sprache und Interaktionen vermitteln.

Eine Ausnahme unter den Lehrerinnen, die ausbleibende Ermutigung nicht problematisieren, bildet die 36-jährige Probandin des herangezogenen Samples Frau Linder. Frau Linder ist seit 10 Jahren als Grundschullehrerin tätig und besuchte zum Zeitpunkt des Interviews Module des ‚Training zur Vorbereitung auf Schulleitungsaufgaben (TVaS)‘.

Befragt danach, wie es dazu kam, dass sie die Position der Schulleitung avisierte, antwortet sie:

„Ich glaub, auf der einen Seite dadurch, dass ich in der Schule gemerkt hab, dass mir die Tätigkeiten so liegen. Also da ging’s zuerst um ‘ne Stellvertreterstelle. Also am Anfang hab ich noch nicht gedacht, dass ich mir auch vorstellen kann ‘ne Schule zu leiten. Zuerst hab ich einfach gedacht: Ach komm, die paar Dinge, Statistik und so, die der Konrektor hier macht, die kannst du auch. Locker, nebenher. So kam das eigentlich und ich hab halt jetzt festgestellt, so in den letzten Monaten, dass es eben in der Grundschule total bescheuert ist, wenn man nicht ‘nen totalen Glücksgriff hat, ‘ne Stelle zu kriegen. (...) Und deswegen denke ich mittlerweile, dass es fast einfacher ist, richtig, also als richtige Schulleiterin irgendwo einzusteigen“ (Z. 23-37).

Die Grundschullehrerin rekurriert hinsichtlich ihrer Aufstiegsbereitschaft auf ihre eigenen Kompetenzen. Dabei tritt ein deutliches Zutrauen in ihre Fähigkeiten zutage. Sie führt keine Personen an, die in ermutigender Art und Weise auf ihren Aufstiegsweg Einfluss genommen haben. Das Vorhaben, die Position der stellvertretenden Schulleitung zu überspringen, speist sich aus strukturellen Gegebenheiten, die Frau Linder als hinderlich deutet. Wenngleich sie zunächst die Darstellung ihres Aufstiegsbeginns ohne Bezug zu dem Aspekt Ermutigung beginnt und für die Enaktierung ihrer Karriereschritte auch nicht auf eine ermutigende Unterstützung angewiesen zu sein scheint, beanstandet sie zu einem späteren Zeitpunkt prononciert das Verhalten ihres Schulleiters. Zwei Sequenzen sollen dies veranschaulichen:

„Also, ich hab ja nicht wirklich so den genialen Schulleiter. Sag ich mal. Der ist so ein Pseudo-Unterstützer. (...) Naja, also, wenn ich mir diesen X [gemeint ist ein Se-

minarleiter, W. B.-N.] anhöre, dann glaube ich schon, der unterstützt seine Leute eher. Dass man vielleicht inoffiziell schon mal am Schulleitungsteam mitarbeiten könnte oder so. Und bei uns ist das eben nicht so. So, so, ähm. (...) Er denkt halt, er ist voll mein Förderer, weil er erlaubt, dass ich mal während der Schulzeit zu 'ner Fortbildung fahren darf. Er ist einfach bequem und hat so was überhaupt nicht im Blick. Ich denk auch gerade an diese Lange, die mit der Brille. [gemeint ist eine Grundschullehrerin einer umliegenden Schule, W. B.-N.] Die hat auch niemanden, der sie so, ähm, dahin gehend irgendwie berät oder unterstützt oder so. Also, ich hab das an meiner Schule auch nicht, aber ich hab mir das irgendwie-. Hab mir das eher so privat versucht aufzubauen“ (Z. 42-66).

„Wenn ich 'nen anderen Schulleiter hätte, wär ich schon 10.000 Schritte weiter“ (Z. 472-474-III).

Frau Linder kritisiert ihren Schulleiter, der ihr Aufstiegsinteresse nicht protegiert. Sie bewertet die fehlende Ermutigung und Unterstützung als eine wesentliche Ressource, die ihr vorenthalten wird. Ferner verweist sie auf eine weitere Lehrerin, die ihrer Wahrnehmung nach ebenfalls eine restriktive Nichtbeachtung hinnehmen muss. Die ausbleibende Förderung bewertet Frau Linder nicht als Selbstverständlichkeit. Jedoch bringt sie diesen Umstand nicht mit Geschlecht in Verbindung und überblickt die dahinterliegenden Strukturen nicht. Auch fordert sie Ermutigung nicht aktiv ein, sondern kompensiert dieses Manko mittels privat rekrutierten sozialen Kapitals. Sie absolviert die Qualifizierungsmodule, baut sich aktiv ein eigenes Netzwerk auf und verfolgt die Ausschreibungen vakanter Schulleitungsstellen, da sie eine zeitnahe Bewerbung auf eine solche Position plant.

In Frau Linders Darstellung sowie in den Ausführungen anderer interviewter Grundschullehrerinnen unter 40 Jahren lassen sich weder Hinweise auf Ermutigungsgaben von Seiten hierarchiehöherer Personen noch von Seiten der Kolleginnen und Kollegen finden. Schulleitungen und Lehrkräfte scheinen durch eine Art „Komplizenschaft verbunden, die bewirkt, dass bestimmte Aspekte dieser Welt stets jenseits oder diesseits kritischer Infragestellung stehen“ (Bourdieu 1992: 82). Das sozial konstruierte Bild einer Grundschullehrerin in den Dreißigern impliziert das Anstreben der Schulleitungsposition offenkundig nicht. Ob dieser Personengruppe stattdessen die motivationale Ausgerichtetheit auf eine Konsolidierung im Lehrberuf oder die Gründung einer eigenen Familie zugeschrieben wird, kann hier nur spekuliert werden. Führt man sich jedoch erneut die frühe und zugespitzte Ermutigung junger Grundschullehrer vor Augen, scheint Bourdieus Anmerkung passend: „Weniges ist so ungleich und wohl nichts grausamer verteilt als das symbolische Kapital, das heißt die soziale Bedeutung“ (Bourdieu 2001: 309).

6 Zusammenfassung und Diskussion

In Anlehnung an Bourdieu lässt sich ein Feld als eine Sphäre definieren, in der eine eigene Logik herrscht, bestimmte Ressourcen eine spezifische Relevanz haben und deren Grenzen dort liegen, „wo die Feldeffekte aufhören“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 131). Der Feldeinfluss, der auf Grundschullehrkräfte wirkt, zieht der hier herangezogenen Untersuchung zufolge eine Geschlechterdifferenzgrenze in Bezug auf die Unterstützung beruflichen Aufstiegs: Die Lehrerinnen und Lehrer erfahren ein ungleiches Ausmaß an protegierender Ermutigung. Zur Analyse, weshalb gleichermaßen aufstiegsmotivierte Lehrkräfte gleichen Alters mit derselben Qualifikation, jedoch unterschiedlichen Geschlechts, differente Ermutigungszuschreibungen erhalten, wurde die Perspektive Bourdieus herangezogen. Diese verdeutlicht, dass die Personen im grundschulischen Feld ihrer Ermutigungspraxis ein Wahrnehmungs- und Bewertungsschema zugrunde legen, welches ihnen „mit der automatischen Sicherheit eines Instinktes“ (Bourdieu 1987: 191) unhinterfragt als strukturierte Struktur zur Verfügung steht. Zugleich perpetuieren sie mit dieser inkorporierten Erkenntnisstruktur, die auf einer tief verwurzelten Hierarchisierung fußt, im Sinne einer strukturierenden Struktur die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie entlang einer mehr oder minder prestigeträchtigen Arbeitsverteilung. Die Ermutiger richten ihr Handeln an einer wertenden Hierarchie und differenzierenden Lokalisation aus.

Aus den empirischen Daten lässt sich die Erkenntnis ableiten, dass – insbesondere in der Verbindung mit der Alterskategorie – Geschlecht als soziale Kategorie benachteiligend für weibliche Lehrkräfte mit Aufstiegsaspiration wirkt. Während männliche Grundschullehrkräfte früh und ohne Bezugnahme auf ihre Qualifikation zum Aufstieg ermutigt und unterstützt werden, werden Grundschullehrerinnen hinsichtlich dieser Ressourcenverteilung benachteiligt. Dieser Umstand greift vornehmlich dann, wenn die Lehrerinnen jungen Alters sind und außer einem der beiden institutionalisierten Qualifizierungsangebote auf keine weiteren Qualifikationen – beispielsweise durch kommissarische Leitungstätigkeiten – zurückgreifen können. Von der Wirkmacht symbolischen Kapitals können die Lehrerinnen kontrastierend zu den Lehrern nicht qua Geschlecht profitieren, sondern müssen sich symbolisches Kapital sukzessive über allmähliche positionelle Anstiege erarbeiten oder ihren Aufstiegsweg ohne die Ressource ermutigender Unterstützung verwirklichen. Das Datenmaterial gibt Hinweise darauf, dass diese Konstruktionspraxis des *Doing Gender* auch dadurch ihre Stabilität erhält, dass sie von Seiten der benachteiligten Lehrerinnen – bis auf die als Ausnahmefall aufgeführte Probandin – nicht erkannt respektive nicht problematisiert wird. Bourdieu verweist auf die symbolische Ordnung der Machtverhältnisse, die „sich der stillschweigenden Komplizität derer bedient, die sie erleiden, und oft auch derje-

nigen, die sie ausüben, und zwar in dem Maße, in dem beide Seiten sich dessen nicht bewusst sind, dass sie sie ausüben oder erleiden“ (Bourdieu 1998: 21). Die Koppelung von Männlichkeit an Führung bedarf keiner Rechtfertigung, sondern ist bereits dadurch gesichert, „das System laufen zu lassen“ (Bourdieu 1987: 236), da das Hierarchieverhältnis durch eine Vielzahl sozialer Handlungspraxen reproduziert wird. Begünstigend für die benannten *Doing Gender*-Prozesse scheint – folgt man den Interpretationen des herangezogenen Materials – sich der Minderheitenstatus männlicher Grundschullehrer auszuwirken. Dieser evoziert die Ko-Konstruktion von Führung und Männlichkeit und führt zu Zuschreibungen, die Leitungsambition und Männlichkeit zueinander ins Verhältnis setzen und dadurch eine Dramatisierung von Geschlecht (vgl. Faulstich-Wieland 2004: 219ff.) inszenieren.

Die vermeintlich geschlechtsspezifischen Neigungen, die in dem angeführten Sample von den Grundschullehrkräften reproduziert werden, wehren die befragten Grundschullehrer nicht ab. Vielmehr folgen sie in ihren Verhaltensweisen den Erwartungen und Anforderungen, die an sie qua Geschlecht gerichtet werden und denen gesellschaftliche Annahmen über eine traditionelle hegemoniale Männlichkeit zugrunde liegen. Mit ihrem *Doing Gender* gewährleisten sie, dass ihr Verhalten als gender-angemessen wahrgenommen wird.

Doch wie ergeht es dem Grundschullehrer, der sein Handeln nicht entlang der begünstigenden Illusio ausrichtet, er wolle, könne und müsse zielstrebig in Schulleitungsposition aufsteigen?

Der Umgang männlicher Grundschullehrer ohne Aufstiegsambitionen mit den institutionell gebräuchlichen Zuschreibungen bleibt in der Forschung noch weitgehend unberücksichtigt. Auch die von der Autorin durchgeführte Untersuchung bietet keine Forschungsergebnisse zu diesem Aspekt an, da das Befragungssample der Forschungsfrage gemäß vorsätzlich aus *aufstiegsbereiten* Grundschullehrkräften konstituiert wurde. Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum geben Anhaltspunkte für Diskriminierungsrisiken von Grundschullehrern, deren Handeln an alternativen Männlichkeitskonzeptionen orientiert ist. So expliziert Lingard am Beispiel eines männlichen Unterrichtenden an einer *primary school* ein kontinuierliches Abdrängen in männlich konnotierte Bereiche trotz gegenteiliger Interessenlage des Lehrers (vgl. Lingard, 2009: 129f.). Die Auseinandersetzung mit den geforderten Konstruktionen rief letztlich Überlegungen eines Berufswechsels hervor. Die Einsichtnahme in die Handlungspraxis und das Erleben männlicher Grundschullehrkräfte, die in Widerspruch zu den ihnen entgegengebrachten re-traditionalisierten Männlichkeitskonzeptionen agieren, bedarf noch der Forschung. Anzunehmen ist, dass ein Weg entgegen der zugeschriebenen Kompetenzbereiche möglicherweise (temporär?) zur Aberkennung geschlechtlich codierten symbolischen Kapitals führt.

Bourdieu sieht als einen entscheidenden Schritt zur Unterminierung bestehender Bewertungsschemata „eine Transformation der Kategorien der Wahrnehmung, die uns dazu bringen, dass wir bei der Perpetuierung der bestehenden Gesellschaftsordnung mitspielen“ (Bourdieu 1997: 98). Eine substantielle Änderung auf institutioneller Ebene müsste demnach bei der Zuteilung des symbolischen Kapitals – und somit unmittelbar bei den Lehrkräften – ansetzen. Diese Zuweisung erfolgt bei den männlichen und weiblichen Personen im grundschulischen Feld augenscheinlich primär auf der Basis einer unbewussten Verinnerlichung, die Führung an Männlichkeit koppelt. Die Dekonstruktion von Schulleitung als adäquatem Standort für Männlichkeit im grundschulischen Feld würde einen unabdingbaren Schritt hin zu mehr Offenheit für alternative Männlichkeitskonstruktionen darstellen. Erforderlich dafür ist ein höheres Maß an kritischer Reflexivität, welche es ermöglicht die eigene Verwobenheit in *Doing Gender*-Prozesse zu erkennen.

Literatur

- Baar, R. (2010): Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bobeth-Neumann, W. (2013): Karriere ‚Grundschulleitung‘ – Über den Einfluss des Geschlechts beim beruflichen Aufstieg ins Schulleitungsamt, Bielefeld: transcript Verlag.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. 6. Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Bourdieu, P. (1981): Titel und Stelle: über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1997): Männliche Herrschaft revisited, In: Feministische Studien 2, Weinheim: Dt. Studienverlag, S. 88-99.
- Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft: zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001): Meditationen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. (1996): Reflexive Anthropologie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dickenberger, D./Rutz, S. (2002): Tokeneffekte bei Männern in Minderheitenpositionen. In: H. Reuter & M.A. Stadler (Eds.), Lebenswelt und Erleben – Beiträge zur Erfahrungspsychologie. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gisla Gniech. Lengerich: Pabst, S. 24-42

- Faulstich-Wieland, H. (2003): Einführung in Genderstudien. Opladen: Leske und Budrich.
- Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag – Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (2012): Sollten Grundschullehrer vor allem Vorbild für Jungen sein? – Zusammenhänge zwischen Studienmotivation von Lehramtsstudierenden, Diskursen um „mehr Männer in die Grundschule“ und Perspektiven guter (Grund-)Schulen. In: Hastedt, S. (Hrsg.): Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-30
- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa Verlag.
- Goffman, E. (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verlag.
- Guggenbühl, A. (2008): Die Schule – ein weibliches Biotop? Psychologische Hintergründe der Schulprobleme von Jungen. In: Matzner, M./Tischner, W. (Hrsg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 150-169.
- Lingard, B./Martino, W./Mills, M. (2009): Boys and schooling: beyond structural reform. Basingstoke [u.a.]: Palgrave Macmillan.
- Lutzau, M. v. (2008): Frauen in Schulleitung Zusammenhänge zwischen Biographie und Leitungshandeln. Leverkusen: Budrich.
- Miller, S. (2001): Schulleiterinnen und Schulleiter: eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Niehaus, I. (2012): Männer in der Grundschule: Geschlechtsstereotype Erwartungen und pädagogische Praxis – erste Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung an Hamburger Grundschulen. In: Hastedt, S./Lange, S. (Hrsg.) (2012): Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-6.
- Nohl, A. (2008): Interview und dokumentarische Methode. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Paseka, A. (2012): Die „Mehr-Männer-in-die-Grundschule“-Debatte aus professionstheoretischer Perspektive. In: Hastedt, S./Lange, S. (Hrsg.) (2012): Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83-100.
- Rustemeyer, R. (1998): Lehrberuf und Aufstiegsorientierung. Eine empirische Untersuchung mit Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2011): Schulstatistik. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Schulen.html>[Zugriff: 05.09.2013]
- Statistisches Landesamt Kiel (2011): Schulstatistik. Online verfügbar unter: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standocuments/B_I_2_j11_S.pdf[Zugriff: 04.04.2013]
- Storath, R. (1995): Praxisschock bei Schulleitern? Eine Untersuchung zur Rollenfindung neu ernannter Schulleiter. Neuwied: Luchterhand.

- Tehart, E. (1994): Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt a.M.: Lang Verlag
- West, C./Zimmerman, D. (1991): Doing Gender. In: Lorber, J./Farrell, S. (Hrsg.): The Social Construction of Gender. 1. Aufl. Newbury Park, S. 13-37.
- Wetterer, A./Aulenbacher, B. (2009) (Hrsg.): Arbeit: Perspektiven und Diagnosen der Geschlechterforschung. Münster : Verl. Westfälisches Dampfboot.

*Männlichkeit als
Referenzpunkt für die
Entwicklung institutioneller
Strukturen*

Männlichkeitskonzeptionen in geschlechterdifferenzierender Schulkultur

Jürgen Budde, Katja Kansteiner & Andrea Bossen

1 Einleitung

Die Frage, ob Jungen und Mädchen zusammen oder getrennt unterrichtet werden sollen, durchzieht die erziehungswissenschaftliche Geschlechterdebatte bereits seit langem (vgl. Faulstich-Wieland o.J.; Herwartz-Emden 2007). Bislang liegen vor allem Befunde zu Effekten für Mädchen vor, Auswirkungen auf Jungen hingegen erfahren erst in der letzten Zeit Aufmerksamkeit, meist im Zusammenhang mit der Hoffnung, durch monoedukative Angebote vermeintliche soziale und fachliche ‚Defizite‘ beheben zu können. Von besonderem Interesse für die Forschung sind dabei Schulen, die (auf Geschlecht bezogen) unterschiedliche Varianten der Klassenzusammensetzung realisieren und aus diesem Grund auf der schulkulturellen und soziokulturellen Ebene eine hohe Vergleichbarkeit bieten. Anhand von Daten eines rekonstruktiv-ethnographischen Forschungsprojekts am *St.-Martin* Gymnasium¹ analysiert der vorliegende Beitrag Männlichkeitskonzeptionen in einer geschlechterdifferenzierenden Schulkultur, welche sich durch die Besonderheit der parallelen Führung einer Jungen-, einer Mädchen- sowie einer koedukativen Klasse auszeichnet. Zuerst werden zentrale Befunde der Mono- und Koedukationsforschung dargestellt und anschließend die institutionell verankerte Schulkultur und Männlichkeitskonzeptionen analysiert.

2 Mono- und Koedukation als Thema erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung

Schaut man auf den Diskurs um Mono- und Koedukation, lassen sich mehrere ‚Etappen‘ unterscheiden: Debatten um gleiche Teilhabe zu Beginn des 20.

1 Alle Namen sind anonymisiert. Wir danken dem sehr engagierten Kollegium für die zahlreichen Einblicke in seine Arbeit.

Jahrhunderts, Mädchenbenachteiligungen in Folge der Bildungsreform seit den 1980er Jahren sowie die aktuelle Diskussion um die Jungen als Bildungsverlierer seit etwa 2000.

Vor Mitte des 19. Jahrhundert wurde im deutschsprachigen Raum zumeist pragmatisch organisierte koedukative Volksschulbildung durchgeführt, höhere Bildungsgänge waren ausschließlich Jungen vorbehalten, vornehmlich jenen aus höher gestellten sozialen Milieus (Homberg 1998; Faulstich-Wieland o.J.; Kleinau/Opitz 1996; Glaser 2001). Mit der Wende zum 20. Jahrhundert wurde dann über die Frage von Mono- und Koedukation intensiver debattiert. Ausgangspunkt war die Forderung, auch Mädchen höhere Bildungsabschlüsse zu ermöglichen, maßgeblich angeregt durch die erste Frauenbewegung sowie reformpädagogische Diskussionen. Die Befürworter_innen höherer Mädchenbildung plädierten jedoch nicht einhellig für eine Organisationsform (Wildt/Naundorf 1986). Manche traten für Koedukation aufgrund gerechtigkeits-theoretischer und emanzipatorischer Argumente ein. Gemeinsame Bildung und Erziehung von Jungen und Mädchen wurde als Sinnbild für politische und pädagogische Fortschrittlichkeit begriffen (Wynken 1919). Andere hingegen befürworteten die Monoedukation. Ihnen schien es angemessener, höhere Mädchenschulen „zur sittamen Erbauung der Mädchen [zu gründen], als widernatürliche Koedukation einzuführen“ (Pestalozza 1922: 82), um der Differenz zwischen Jungen und Mädchen gerecht zu werden. Jungen wurden zur damaligen Zeit kaum thematisiert, manche Befürworter_innen der Koedukation verwiesen auf wachsende kameradschaftliche Einstellung bei Jungen gegenüber ihren Mitschülerinnen, die durch Monoedukation nicht zu erreichen sei (Geheeb 1914). Um 1980 setzte dann eine zweite Debatte um die förderlichere Organisationsform ein. Vorangegangen waren hier feministische Impulse und Neuerungen der Bildungsreform. Anstoß war die Einsicht, dass mit der formalen gemeinsamen Unter-richtung (in der DDR seit 1945, in der BRD ab den 1960ern) von Mädchen und Jungen keinesfalls Geschlechtergleichheit erreicht wurde (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995). Vielmehr kritisierte man die Orientierung an normativen Männlichkeitskonzeptionen als impliziter Maßstab von Schule und Unterricht, die einen ‚heimlichen Lehrplan‘ darstelle, der Jungen wie Mädchen unterschiedliche vergeschlechtlichte Positionen zuweise (Stürzer et al. 2003). Die Mädchen wurden als benachteiligte Gruppe herausgestellt (Horstkemper 1987). An einigen Schulen wurde als Kompensationsmaßnahme getrennter Unterricht vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik angeboten, der Mädchen besser fördern sollte. Jungen rückten nur insofern ins Bewusstsein, als sie im Zuge der Patriarchatskritik (Kaiser 2003) nun als Profiteure der Koedukation beschrieben wurden.

Eine dritte ‚Etappe‘ lässt sich in Folge der PISA-Ergebnisse verzeichnen, nun allerdings gleichsam unter umgekehrten Vorzeichen. Da sich die Diagnose selbstverständlicher männlicher Privilegien in der Schule im Spiegel

internationaler Vergleichsstudien nicht mehr umstandslos aufrechterhalten ließ, gelten Jungen neuerdings als die ‚neuen Sorgenkinder‘ (Koch-Priewe et al. 2009). Neben fachlichen Defiziten im sprachlichen Bereich und schwächeren Schulabschlüssen ist die Annahme virulent, dass Erziehungssysteme insgesamt und die Schule im Besonderen ‚verweiblicht‘ (Guggenbühl 2008) seien und Jungen durch eine so genannte ‚Feminisierung‘ (Preuss-Lausitz 1999) benachteiligt würden. Analog zur Mädchenförderung werden Konzepte für Jungenpädagogik entwickelt. Im Gegensatz zu den ersten beiden bezieht sich die dritte Debatte in ihrer Breite weniger auf eine politische Bewegung², noch ist sie originär mit (reform-)pädagogischen Fragen verknüpft. Vielmehr speist sich der Diskurs um Jungen als Bildungsverlierer aus anderen Quellen, wie etwa aus der Sorge gehobener Mittelschichten um die Zukunft ihrer Söhne (Fegter 2011), aus Diskursen um Jungen mit Migrationshintergrund als ‚Sicherheitsrisiko‘ oder aus dem Verweis auf den demographischen Wandel, der als Wegfall von qualifizierbaren Jungen als Humanressource problematisiert wird (Lenzen 2009).

Monoedukation findet sich heute in unterschiedlichen institutionellen Varianten: die monoedukative Schule als ‚Vollversion‘, zeitweise getrennter Unterricht innerhalb koedukativer Institutionen sowie wesentlich seltener, geschlechtshomogene Klassen innerhalb der gleichen Schule. Die bisherigen Studien zu monoedukativen Schulen in der ‚Vollversion‘ zeigen (bereits seit Jahrzehnten) eine wenig eindeutige Befundlage. Während Dermant (1955) für Jungen monoedukative Schulen als effektiver ansieht, kommt Wawrzyniak (1959) zu dem Fazit, dass gemischte Klassen „für die Jungen eine günstigere Arbeitsatmosphäre darstellen“ (ebd.: 65). Auch ist bis heute unklar, ob Monoedukation zu einer Verfestigung oder Reduktion von Stereotypen bei Jungen führt. Während einige von größeren geschlechteruntypischen und weniger stereotypen Interessen an monoedukativen Schulen berichten (Bergmann/Eder 2000), dokumentieren andere, dass Jungen im Laufe des Schulbesuchs Unterschiede zu den Mädchen zunehmend stärker betonen und sich so Stereotype verfestigen (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995). Andere wiederum stellen keine Unterschiede zwischen mono- bzw. koedukativ unterrichteten Jungen fest (Holz-Ebeling et al. 2000; Harker 2000). Für Mädchen weisen mehrere Studien auf günstigere Effekte monoedukativer Schule hin (Herwartz-Emden 2007; Kessels 2007).

Im Zusammenhang mit getrenntem Unterricht innerhalb koedukativer Institutionen ist die Befundlage ebenfalls disparat. So kann eine monoedukative Mädchenklasse innerhalb einer koedukativen Institution aufgrund hochgesteckter Erwartungen sowie von Anfeindungen durch Mitschüler_innen eher negative Effekte hervorrufen (vgl. Faulstich-Wieland 2004). Oder positive Effekte im Leistungsbereich der Naturwissenschaften eines monoedukativen

2 Wenngleich mittlerweile reaktionäre maskulinistische Stimmen in dieser Strömung zunehmen (Gesterkamp 2010).

Unterrichts gehen weniger aus der organisationalen Trennung als vielmehr aus der veränderten, moderneren Unterrichtsgestaltung hervor (Lechner 2000). Während auch für zeitweilig getrennten Unterricht bei Mädchen leicht günstigere Selbstkonzepte dokumentiert sind, können für Jungen keine (Leistungs-)Differenzen belegt werden (Hannover/Kessels 2002; Heller/Ziegler 2001).

Zu Effekten der *Koedukation* liegen zahlreiche Befunde vor (siehe zusammenfassend Stürzer et al. 2003; Kansteiner-Schänzlin 2008). Obwohl die Ergebnisse teilweise ebenfalls heterogen ausfallen, so belegen die Studien tendenziell, dass Geschlechterdifferenzen im koedukativen Unterricht durch stereotype Sichtweisen, paradoxes Lob und unterschiedliche Leistungsattribution der Lehrkräfte (Kaiser 2003), wie auch durch stereotype Bilder zeichnendes Lehr-Lernmaterial oder stereotypisierende Interaktionen (Faulstich-Wieland et al. 2004) verstärkt werden.

Sichtet man die vorliegende Literatur zu Mono- und Koedukation, stellen sich mehrere Fragen, die auf Unschärfen und Spannungsfelder verweisen, von denen wir in diesem Beitrag vor allem erstere zu klären vermögen:

- Besonderen Stellenwert hat im Diskurs die Frage nach der Perspektive auf die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen. Dieser Punkt ist verknüpft mit dem Spannungsfeld von Differenz und Differenzierung. So ist nicht abschließend geklärt, ob es um die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen geht oder um die Differenzierung innerhalb der Geschlechtergruppen.
- Unschärf ist der Maßstab für die Beurteilung der Effekte. Anhand welcher Kriterien soll die Überlegenheit der einen Organisationsform gegenüber einer anderen nachgewiesen werden? Vorgeschlagen werden höchst unterschiedliche Aspekte wie Zufriedenheit der Jungen und Mädchen, Leistungserfolge oder etwa Vielfalt in den geschlechtlichen Darstellungs- und Handlungsweisen.
- Auch die Frage der pädagogischen Strategie erweist sich als spannungsgeladen. Sollen geschlechterdramatisierende oder -entdramatisierende Strategien zur Anwendung kommen? Inwieweit liegen der Konzeption von Mono- bzw. Koedukation selbst bereits dramatisierende bzw. entdramatisierende Vorstellungen zugrunde?

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Diskussion vor allem mit Blick auf Mädchen geführt wurde, während zu Jungen bislang empirische Arbeiten selten sind, ebenso wie zum Vergleich unterschiedlicher Organisationsformen. Dieses Desiderat gilt noch zugespitzt für männlichkeitstheoretische Überlegungen. Um sich den Fragen anzunähern, sollen im Folgenden Befunde aus der Studie am *St.-Martin Gymnasium* mit dem Fokus auf Männlichkeitskonzeptionen vorgestellt werden.

3 Theoretisches und methodisches Design der Studie

Das *St.-Martin Gymnasium* – eine christliche Privatschule in einer süddeutschen Kleinstadt – zeichnet sich durch die institutionelle Besonderheit der parallelen Führung von Jungen-, Mädchen- und koedukativen Klassen aus und bietet so ein im deutschsprachigen Raum rares Forschungsfeld, da auf der Ebene der schulkulturellen und soziographischen Daten hoch vergleichbare Klassenkontexte vorliegen. Darüber hinaus ist das *St.-Martin Gymnasium* explizit einer „Jungen- und Mädchenbildung“ verpflichtet. Generelles Ziel der Studie ist es, die Alltagspraxis des Unterrichts in drei 5. Klassen zu dokumentieren und Geschlechterkonstruktionen in den verschiedenen Varianten der Klassenzusammensetzung zu analysieren. Dabei ist zu fragen, welche Bedeutung Männlichkeiten in solch explizit geschlechterdifferenzierenden Institutionen spielen.

Männlichkeiten verstehen wir dabei in Anlehnung an Connell als soziale Konstruktionen, welche die jeweiligen gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse reflektieren (Connell 1995). Entsprechend kann weder von einem ontologischen Gehalt, noch von einer einzigen Form von Männlichkeit ausgegangen werden. Connell weist vielmehr darauf hin, dass sich je nach sozialer Lage unterschiedliche Männlichkeiten ausbilden können, und er unterscheidet hegemoniale, Komplizenhafte, untergeordnete und marginalisierte Männlichkeiten, die sich entlang der Frage des legitimen Zugangs zu materiellen, kulturellen, sozialen oder emotionalen Ressourcen differenzieren lassen (Budde/Rißler 2013). Die soziale Lage wiederum ist eng an die jeweiligen ‚sozialen Felder‘ gekoppelt, in denen spezifische ‚Männlichkeitskonzeptionen‘ (Budde o.J.) spannungsreich sowohl zueinander als auch zu Weiblichkeitskonzeptionen stehen. Diese Männlichkeitskonzeptionen sind keine personale ‚Eigenschaft‘ einzelner Jungen, sondern werden beispielsweise in den ‚ernsten Spielen des Wettbewerbs‘ (Meuser 2006) generiert. Männlichkeiten weisen aber nicht nur eine relationale Binnenstruktur auf, sondern stehen darüber hinaus immer relational zu Weiblichkeiten, beide Relationierungen sind eingelassen in das Feld der Macht (Bourdieu 2005). Je nach Feld und Lage können dabei unterschiedliche Privilegierungen beispielsweise in Form von bevorzugtem Zugang zu Ressourcen, Diskursen, Anerkennungsräumen und Ähnlichem existieren.

In der Studie gehen wir davon aus, dass auch jede Schule als ‚soziales Feld‘ eine spezifische Kultur ausbildet. Felder sind nicht statische, fest definierte Einheiten, sondern entstehen in sozialen Aushandlungen jeweils mit Bezug zum Feld der Macht (Bourdieu 1992). Vor allem ungeschriebene ‚Regularien‘ bestimmen das Handeln im Feld. Zentral ist in der Studie die Erforschung der Schulkultur ‚als Ergebnis der kollektiven und individuellen Auseinandersetzungen und Interaktionen der schulischen Akteure mit äußeren

Vorgaben und damit als einzelschulspezifisch ausgeformte, regelgeleitete Struktur“ (Helsper et al. 1998: 45). Schulkultur lässt sich mit Helsper in Anlehnung an Lacan differenzieren in drei Teilaspekte:

„Das Reale beschreibt vorstrukturierende und rahmende gesellschaftliche Strukturierungen, das Symbolische umfasst [...] die Interaktions- und Kommunikationsprozesse der Handlungen und Handlungsverkettungen verschiedener schulischer Akteure in der einzelnen Schule. [...] Das Imaginäre bezeichnet jene Ebene, die als Selbstverhältnis der Institution bzw. der kollektiven Akteure zu sich selber zu fassen ist“ (Helsper et al. 2001: 24/25).

Im sozialen Feld Schule sind die in Geschlechterverhältnisse eingelassenen Machtverhältnisse weniger eindeutig organisiert als in anderen Feldern³, sodass die Frage, welche Geschlechterkonzeptionen privilegiert werden, eine jeweils empirisch zu klärende ist. Über die Dechiffrierung der Schulkultur am *St.-Martin-Gymnasium* lassen sich die im Folgenden dargestellten empirischen Befunde systematisieren. Kernelemente der Studie sind teilnehmende Beobachtungen in drei 5. Klassen in Deutsch, Mathematik, am Morgenkreis sowie teilweise in Biologie, Latein und Englisch über vier Wochen im zweiten Schulhalbjahr. Aus den Beobachtungen⁴ wurden 64 Feldprotokolle erstellt. Zusätzlich wurden ethnographische Lehrer_inneninterviews und dreimal zwei Schüler_innengruppendiskussionen ausgewertet. Während die teilnehmende Beobachtung die Praktiken der Herstellung von Geschlecht erhebt, dienen die Interviews zur Dokumentation von Orientierungen und Perspektiven.⁵ Die Auswertung des Materials erfolgt mittels sequenzanalytischer Verfahrensweisen, indem nach einer schrittweisen Codierung Deutungshypothesen erstellt werden, die an weiteren Textsequenzen kontrastierend überprüft und mit zusätzlich erhobenen Daten wie Interviews trianguliert werden. Abschließend werden vergleichende Fallanalysen erstellt.⁶

3 Plakatives Beispiel wäre hier etwa der Bankensektor oder das Militär.

4 Zusätzlich zur Anwesenheit der Beobachter_innen wurden Audioaufnahmen der Unterrichtsstunden erstellt, die im Zweifelsfall bei der Anfertigung der Protokolle herangezogen wurden, um den gesprochenen Wortlaut festzuhalten. Es wurden jedoch keine vollständigen Audiotranskripte der beobachteten Stunden angefertigt.

5 Ergänzend liegen Schulfotos, Schülerportfolios und Entwicklungszeugnisse vor, die an dieser Stelle nicht Gegenstand der Analyse sind.

6 Die Auswahl der Protokollstellen bzw. Interviews legitimiert sich über ihre Exemplarität für die jeweilige Klassenkultur. Es sind repräsentative Passagen nicht in dem Sinne, dass sie besonders häufig auftauchen, sondern dass ihn ihnen häufig auftauchende soziale Strukturen in besonderer Weise sichtbar werden, bzw. die atheoretischen Wissensbestände der Lehrpersonen rekonstruiert werden können.

4 Empirische Befunde

Die empirischen Befunde im Folgenden verweisen – dies sei vorweggenommen – auf den unterschiedlichen Ebenen auf eine Privilegierung von Männlichkeiten in der imaginären Schulkultur, in der Unterrichtsplanung sowie in der praktischen Handhabung des Unterrichtes. Zugleich bricht sich diese Höherbewertung an einer impliziten Kritik von Männlichkeit.

4.1 Imaginäre Schulkultur

Auf der imaginären Ebene die Schulkultur des St. Martin Gymnasiums dominiert eine Vorstellung stabiler Geschlechterdifferenz, die ihren Ausdruck in spezifischen institutionellen Sortierungen findet, wie im Schulprogramm deutlich wird:

„Wir nehmen Mädchen und Jungen in dieser Phase in ihren unterschiedlichen Entwicklung, unterschiedlichen Interessen, Themen und Bedürfnisse ernst und machen ein zielgruppengenaues Angebot. Deshalb unterrichten wir sie im Fachunterricht nach Geschlecht getrennt. Im Unterricht werden sie so deswegen entlastet von geschlechtsbezogenen Erwartungen und Rollenzuschreibungen. Sie können sich einlassen, sich als Lernende verstehen und vielfältige Erfahrungen und Begegnungen machen. Inhaltlich kann sich der Unterricht deswegen verstärkt an den individuellen Fragen, Themen, Interessen und Herangehensweisen orientieren“ (Internetauftritt).

Es wird deutlich, dass durch die Schaffung monoedukativer Gruppen Jungen und Mädchen in ihren angenommenen spezifischen und geschlechterdiffernten Interessen schulisch optimal gefördert und in ihrem geschlechtlichen Entwicklungsprozess positiv unterstützt werden sollen. Damit einher geht die Vorstellung, dadurch zu einer intensiveren Differenzierung innerhalb jeder Geschlechtergruppe kommen zu können. Das Ziel dieser Unterrichtsorganisation ist folglich nicht eine einseitige Festigung von eindimensionaler Männlichkeit für alle Jungen (und eindimensionaler Weiblichkeit für alle Mädchen), sondern die Förderung vielfältiger Entwicklungen. Damit wird allerdings ein Spannungsfeld eröffnet, welches sich zwischen einer seitens der Institution konstruierten Differenz und einer erwünschten Differenzierung innerhalb der Lerngruppen bewegt. Einerseits soll der Unterricht an die vermuteten geschlechtsadäquaten Bedürfnisse angepasst werden, andererseits soll sich jeder Junge individuell und unabhängig von Geschlechterzuschreibungen entfalten können. Die Kategorie Geschlecht liegt zunächst immer oben auf, bevor sie gegenstandslos werden soll.

4.2 Privilegierte Männlichkeit in Abgrenzung zu Weiblichkeit

Auf der Ebene des Unterrichts jedoch zeigt sich, dass Männlichkeit am St-Martin Gymnasium in mehrfacher Hinsicht durchaus die privilegierte Orientierungsfolie darstellt. Neben der Planung bezieht sich dies auch auf die praktische Handhabung des Unterrichts.

4.2.1 Planung von Unterricht

Insbesondere bei einem Lehrer, der mehrere Fächer in der Jungenklasse unterrichtet, fallen die vielfältigen Arrangements auf, die sowohl didaktisch-methodisch als auch in der Klassenführung hohe Stringenz aufweisen. Aus dem Interview wird allerdings deutlich, dass es sich nur eingeschränkt um eine übergeordnete Orientierung an moderner Didaktik handelt (z.B. Helmke 2006), die für die Lehrkraft handlungsleitend ist. Vielmehr ist diese verwoben mit einer geschlechterbezogenen Perspektive, die ihrerseits zuschreibend arbeitet. Markantestes Beispiel stellt das Element Bewegung dar (Schultheis et al. 2006), welches ausschließlich in der Jungenklasse eingesetzt wird.

„Dass man Elemente vom Bewegten Unterricht aufnimmt, das mache ich vor allem, weil ich glaube die Jungs brauchen das. Es geht nicht anders. Viele Jungen können nicht neunzig Minuten am Tisch sitzen. Und man muss das mal aufbrechen und es tut allen Beteiligten gut. Am besten finde ich, wenn es fachdidaktisch angedockt ist und nicht ein Selbstzweck ist“ (LmbcDK).

Der Unterricht wird hier mit Bewegung angereichert. Es wird davon ausgegangen, dass Jungen ein „motorischer Drang“ innewohnt „weil eben Bewegung für Jungs so wichtig ist“ (LwabcMW), wie auch andere Lehrpersonen in Interviews betonen. Im Mittelpunkt der methodischen Entscheidung für bewegten Unterricht steht also weniger die Körpererfahrung oder der lernförderliche Nutzen von Bewegung, sondern vielmehr die Orientierung an Jungen. Ähnlich verhält es sich mit dem Gestaltungselement ‚Wettbewerb‘, welches ebenfalls vornehmlich in der Jungenklasse zum Einsatz kommt. Ein scheinbar zunächst allgemeindidaktisch, zur Aktivierung verwendetes, methodisches Element entpuppt sich in den Begründungen der Lehrkräfte als spezifisch jungeneigenes Motivationselement und sein exklusiver Einsatz in der Jungenklasse etablierte tradierte Männlichkeitskonstruktionen. Wie nah die Distinktion an der Abwertung des Anderen, hier der Mädchen ist, zeigt folgende Äußerung einer Lehrerin anhand der Frage, ob sie in allen drei Klassen denselben Unterricht durchführe.

„Meistens ja, ich weiß, dass jetzt die Jungs eher auf Wettbewerb reagieren. Und ich weiß es eben, gerade, zum Beispiel die Mädchen, obwohl sie, wenn sie gut sind, dass

diese Wettbewerbe die teilweise echt knicken. Also lahm legen fast schon“ (LwabsMW).

Die Lehrerin identifiziert eine nach Geschlecht unterschiedliche Perspektive auf wettbewerbsorientierten Unterricht, da dieser Jungen eher aktiviere und zur Leistungserbringung anrege. Bei den Mädchen reagierten hingegen – so die Lehrerin – sogar einige der Guten mit Leistungsabfall auf den Wettbewerb. Der Ausdruck „lahm legen“ kann als unvermeidliche Reaktion der Schülerinnen interpretiert werden, die so als passive Objekte des Unterrichts installiert werden. Folge der männlichen Spiele ist für sie Passivität bzw. Zurücknahme. Wie Meuser (2001) über die ‚ersten Spiele des Wettbewerbs‘ schreibt, wird hegemoniale Männlichkeit in homosozialen Männergemeinschaften konstruiert, die zugleich weiblichkeitsexkludierend wirken – die Herstellung von Männlichkeit und die Abwertung von Weiblichkeit bedingen einander. Der mit ausschließlicher Orientierung auf Jungen durchgeführte bewegungs- und wettbewerbsorientierte Unterricht in unserem Beispiel übernimmt eine doppelte Abgrenzungsfunktion. Einerseits wird er für Mädchen als nicht lernwirksam eingeschätzt. Andererseits werden Leistungshierarchien innerhalb der bestehenden Jungengemeinschaft gebildet, die in spielerischer Form beginnen und jene ersten Spiele generieren, die die Position und den Einfluss innerhalb der Klasse bestimmen.

4.2.2 Praxeologische Privilegierung von Männlichkeit im Unterrichtshandeln

Nicht nur in der Planung spielt die privilegierende Konstruktion von Männlichkeit eine Rolle, auch im alltäglichen Unterrichtshandeln findet sich diese Figur. Dies lässt sich exemplarisch an der Vergeschlechtlichung von Arbeitsaufträgen verdeutlichen:

„Die Jungen lesen sich die Arbeitszettel durch. Dann sagt Frau Müller: ‚Ihr sollt es farbig machen, so dass ihr es nachher findet, ok? Das heißt, ihr sollt keine Blümchen malen, keine Herzen malen und keine Ponys...‘. ‚...so wie die Mädchen‘ ergänzt Rick. ‚So, wie die Mädchen‘ wiederholt Frau Müller, ‚sondern ihr solltet es lesen und dann ganz clevere Unterstreichungen und Markierungen machen, ok‘“ (B0426EPA).

Hier wird eine Geschlechterkonstruktion entworfen, die Geschlechterstereotype aufruft. Frau Müller betont so, dass die (gemeinsam mit Rick unterstellte) Arbeitsweise der Mädchen keinen Vorbildcharakter für die Jungen hat. Die Arbeitsanweisung ist funktional, rational und am Auftrag orientiert mit dem Ziel „clevere Unterstreichungen“ zu machen. Dies beinhaltet sowohl in den unterschiedlichen Adressierungen als auch der Form der Arbeitsanweisungen eine Abwertung von Weiblichkeit, die gleichzeitig zur Aufwertung von Männlichkeit führt.

Anhand einer im Entwicklungsgespräch mit Len verabredeten Maßnahme zur Steigerung der Unterrichtsbeteiligung lässt sich diese Figur ebenfalls darstellen. Im Interview mit der Lehrerin der koedukativen Klasse berichtet diese, dass Mädchen mit geringer Unterrichtsbeteiligung empfohlen wird, pro Meldung einen Gegenstand auf ihrem Tisch zu verschieben, dem Schüler Len hingegen schlägt die Lehrerin einen anderen Modus der Selbstkontrolle vor, den sie als jungengemessener markiert.

„Es gab auch Jungs, die so ruhig waren. Und dann habe ich dann im Entwicklungsgespräch auch gesagt: ‚ja, also, es gibt die Möglichkeit. Ihr könnt das machen, wenn ihr möchtet, um mehr zu reden und euch dadurch zu kontrollieren‘. Da hat man schon gesehen, das finden sie jetzt nicht so gut. Und dann habe ich auch selber gesagt: ‚Ja also, Len, ich weiß ja, du bist ein Junge und du möchtest wahrscheinlich keine Figürchen auf dem Tisch stehen haben und so was. Das würde ich ja auch nicht wollen an deiner Stelle. Ich sagte: ‚Also Jungenehrenwort, wenn du mir die Hand drauf gibst, dass du mehr im Unterricht mitmachst. Dann musst du dich nicht so kontrollieren mit so Mädchenkram‘“ [LwabcEH].

Über Geschlecht und Ehre findet die Lehrerin Anschluss an die vermuteten Bedürfnisse des Jungen. Der Junge wird als gleicher Vertragspartner einer geteilten Meinung deklariert, die das „Jungenehrenwort“ dem „Mädchenkram“ gegenüberstellt. Zum Hilfsmittel der Selbstkontrolle wird die männliche Ehre, welche nach Bourdieu als symbolisches Kapital und damit als eine Art Vertrauenskredit wirksam wird (Bourdieu 1993). Die Ehre des Jungen wird hier als geschlechtsspezifisches Instrument benutzt, um dem Schüler einen Handlungszwang aufzuerlegen, den er erfüllen muss, um sie zu bewahren. Zentral ist, dass Ehre nur unter Gleichen gewährt werden kann. Die Lehrerin etabliert eine Ebene der gegenseitigen Anerkennung auf der Grundlage von Ehre, die Len nicht ausschlagen könnte, ohne ebenso die immanente Vergeschlechtlichung zurückzuweisen, welches seinen (vergeschlechtlichten) Status gefährden würde (Bohnsack 2001). Diese von der Lehrerin konstruierte Situation offenbart die Privilegierung von Jungenehre bei paralleler Diskreditierung ihres pädagogischen Angebots für die Schülerinnen als „Mädchenkram“.

4.2.3 Gebrochene Privilegierung von Männlichkeit in der koedukativen Klasse

Innerhalb dieses, an Monoedukation und Geschlechterdifferenz orientierten institutionellen Rahmens kommt der koedukativen Klasse ein prekärer Status zu, da sie das imaginäre Spannungsfeld aus Differenz und Differenzierung durch die Klassenzusammensetzung durchkreuzt. Nicht verwunderlich ruft diese Klasse auch im Kollegium ‚gemischte Gefühle‘ hervor. So erzählt eine Lehrerin, die in allen drei Klassen unterrichtet: „ich war schon immer auch dagegen, [...] Weil das uns vor so viele Probleme stellt [...] Weil das für das

Konzept nicht gut. (1) Für mich ist es auch ganz arg schwierig.“ Die Lehrerin hätte selbst nie der Aufnahme einer koedukativen Klasse zugestimmt. Die koedukative Klasse passt nicht in dieses bestehende Programm, sie wirkt doppelt ‚bedrohlich‘: Sie bricht das Konzept der monoedukativen Klassenstrukturen und die Lehrkräfte geraten aufgrund ihrer primär monoedukativen Überzeugungen in ein Spannungsfeld. Damit wird ein Fundament für die koedukative Klasse gelegt, das keine stabile Substanz vorweisen kann.

Im Umgang der Lehrkräfte mit der koedukativen Klasse kristallisiert sich dann deutlich sichtbar eine Privilegierung von Männlichkeit heraus. Die grundlegende Differenzannahme und die damit einhergehenden didaktisch-methodischen Überlegungen der Lehrkräfte führen zu einer starken Orientierung auf Jungen, die ein Lehrer im Interview folgendermaßen ausführt.

„[...] so wie ich mir bei der Jungenklasse Gedanken mache, mache ich es eher vielleicht auch so in der koedukativen Klasse. Also ich würde eher denken, dass ich dann da eher dieses Konzept, was ich vielleicht für Jungsklassen geeignet halte oder so eher da auch anwende. Weil gerade was ich jetzt so (2) ja Störungen, im Sinne von, dass es laut wird oder dass die gan-, dass sie eben dann nicht selber stören, (1) das oft so ist, dass es von den Jungs ausgeht. Und [...] dass ich versuche Methoden oder Methodenwechsel oder den Unterricht so zu gestalten, dass um das eher zu verhindern oder zu unterbinden einfach, dass ja dass das auch oder auch mehr Pausen, dass die dann geschwind wieder was anderes im Kopf haben und dann in der Hoffnung, dass sie das danach dann wieder konzentrieren dann“ (LmabcBT).

Die Annahme der anspruchsvolleren Unterrichtsvorbereitung bei den Jungen unterliegt zugleich jedoch einer Abwertung des Sozialverhaltens. Eine Privilegierung entsteht dadurch, dass den Jungen ein Mehraufwand aufgrund von Defiziten (d.s. fehlende Selbstbeherrschung und Anpassungsfähigkeit, die ihnen aufgrund ihres Geschlechts zukommt) zuteilwird. Sie seien – hier schließt sich die Figur zur Kritik – nicht in der Lage, sich der Rahmung des Unterrichts anzupassen, wenn kein Interesse am Gegenstand vorliegt oder selten Methodenwechsel erfolgen. Den Jungen wird unterstellt, dass sie zu störendem Verhalten im Unterricht neigen. Dieser Mangel soll durch besondere Zuwendung bearbeitet werden und daher werden Jungen zum Maßstab der Unterrichtsplanung in der koedukativen Klasse gemacht. Die Orientierung an Männlichkeiten in der koedukativen Klasse ist im Gegensatz zur Jungenklasse jedoch nicht ungebrochen.

„Also ich glaube der Fernando ist manchmal da auch impulsiv und manchmal merkt man es ihm auch an seiner Motorik an, der dann die, die Bewegung sucht oder auch ein Alberto sucht das manchmal glaube. Der dann auch mal aufsteht und mal, mal geht oder <hhh> ein Fritz auch, der sich dann mal kurz, wenn sich mal eine Gelegenheit bietet oder eigentlich auch nicht bietet mal aufstehen und (Lachen) mal zwei Meter zum Nachbar laufen, (1) weil das glaube in dem Augenblick missbrauchen sie das. Also wieder diese Bewegung, die dann halt für die Jungs auch finde ich, die missbrauchen das dann auch“ (LmbcDK).

Der Lehrer beschreibt drei Jungen der gemischtgeschlechtlichen Klasse, die häufig Bewegung suchen. Hier wird der ‚Bewegungsdrang‘ nicht nur als Anlass zur bewegungsorientierten Unterrichtsgestaltung gesehen wie in der Jungenklasse, sondern ebenfalls eine störende Absicht unterstellt. In der koedukativen Klasse erscheint Bewegung nicht als positives Jungenkonzept. Diese Logik entspricht der sogar aus dem Kollegium heraus formulierten Ansicht, dass „das Konzept Jungen-/Mädchenbildung für die Koedukation so jetzt nicht ausgelegt [ist], sondern für einen monoedukativen Unterricht“ (LmbcDK). Hier bricht die Privilegierung von Männlichkeit hin zu unerwünschten Verhaltensweisen, die in der Jungenklasse selbstverständlich und gewollt sind.⁷

5 Fazit

Summiert man die aufgezeigten Beispiele, dann zeigt sich, dass das oben thematisierte Spannungsfeld aus Differenz und Differenzierung an einer Schule, die einem monoedukativen Profil folgt, von den AkteurInnen meist zugunsten des Pols der Differenz aufgelöst wird. Dieser Befund kann – so unsere These – über den Einzelfall St.-Martin Gymnasium hinaus für didaktische und pädagogische Praktiken an anderen Schulen in jenen Fällen vermutet werden, in denen Logiken der Institution Schule mit der Fokussierung auf soziale Differenzen zusammentreffen. Die Hoffnung, durch eine institutionell verbürgte Betonung der Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu einer Differenzierung innerhalb der Geschlechtergruppen zu gelangen, erfüllt sich in einiger Hinsicht nicht. Die Annahme der Differenz ist dabei tief in die Institution und ihre imaginäre und symbolische Schulkultur eingelassen. Mit Goffman (2001) kann dies als ‚institutionelle Reflexivität‘ gefasst werden, indem die imaginäre Ebene (wie sie in den Programmatiken und Jungenbildern deutlich geworden ist) und die symbolische Ebene (analysiert am Beispiel der Unterrichtsplanung und Durchführung) dauerhaft aufeinander verweisen. Dies gilt, so lässt sich vermuten, nicht nur für diese spezifische Form der Klassenorganisation, sondern kann als grundlegender Mechanismus von an Geschlechterdifferenz orientierten Schulkulturen angenommen werden. Je stabiler die Unterschiede zwischen den Geschlechtern konzeptualisiert werden und je differenzbetonender die ergriffenen Maßnahmen sind, desto höher erscheint die Wahrscheinlichkeit, nicht bis zur individuellen Differenz vorzudringen. Dabei wird deutlich, dass Männlichkeiten nicht singular, sondern

7 Inwieweit dies nur an der Klassenzusammensetzung oder auch an den spezifischen Lehrpersonen liegt, kann nicht abschließend geklärt werden.

sogar in der Jungenklasse nur unter Rekurs auf Weiblichkeit konstituiert werden kann. Die dichotome Geschlechterlogik der Institution stützt beide Konzeptionen gegenseitig.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Differenz nicht als egalitäre gehandhabt wird, sondern mit einer latenten Privilegierung von Männlichkeit einhergeht. Im Gegensatz zur sonstigen Diskussion um eine vermeintliche Verweiblichung der Schule, die Jungen benachteilige, ist es die Orientierung an Männlichkeiten, die de facto als Maßstab für die Gestaltung von Unterricht fungiert. Das eingangs angesprochene Spannungsfeld der unklaren Beurteilungskriterien wird hier in Richtung einer Orientierung an Männlichkeiten gewichtet, der Befund der erhöhten Aufmerksamkeit auf Jungen, der in der Koedukationsdebatte fest verankert ist, bestätigt sich. Die aufgeregte Diskussion um die Jungen als Bildungsverlierer mag hier assistierend wirken. Dabei werden nicht zuletzt im Gewand moderner und subjektorientierter Didaktik (beispielsweise mit Wettkampf und Bewegung) Elemente ins Spiel gebracht, die hoch anschlussfähig an traditionelle Männlichkeitskonzeptionen sind.

Allerdings dokumentiert die prekäre Stellung der koedukativen Klasse, dass innerhalb dieser differenzorientierten Schulkultur die Orientierung an Männlichkeitskonzeptionen keine ungebrochene ist. In dem Moment, in dem Mädchen im Spiel sind, werden diese ebenso auf Geschlechterstereotype verwiesen wie Jungen und, weil zurückhaltend, passiv als zu beschützende Gruppe installiert. Was im homogenen Kontext der Jungenklasse toleriert und gefördert wird (z.B. Bewegung), wird in der Anwesenheit von Mädchen zu einem Risiko für den Unterricht. Damit wird nicht nur herausgestellt, dass die Aufmerksamkeit auf Jungen nicht automatisch ein Privileg ist, sondern ebenso mit erhöhten Disziplinierungen einhergehen kann, ein Befund, der ebenfalls an die bisherige Koedukationsforschung anschließt.

Damit kommen am St.-Martin Gymnasium vor allem geschlechterdramatisierende pädagogische Strategien zur Anwendung. Die Vermutung von Kessels (2002), dass Monoedukation Elemente von *doing gender* (durch die Dramatisierung) und *undoing gender* (durch die erhoffte Entdramatisierung innerhalb der Klasse) miteinander verbindet, lässt sich weniger bestätigen als vielmehr der Hinweis von Budde et al. (2008), dass das monoedukative Setting zur geschlechterdramatisierenden Betonung von Differenz sowie zur Hierarchisierung einer Geschlechtergruppe beiträgt.

Die schulische Orientierung an Männlichkeitskonzeptionen produziert Ausschlüsse nicht nur für Mädchen, die als schutzbedürftig konstruiert werden, sondern letztlich auch für Jungen. Denn die Orientierungen der Lehrpersonen, wie sie in der Unterrichtsplanung und -gestaltung deutlich werden, zielen auf tendenziell stereotype Männlichkeitsvorstellungen, davon abweichende Männlichkeitskonzeptionen – schüchtere, verletzungsoffene „Quengelkinder“ (Budde et al. 2008) – fallen aus dieser Logik heraus.

Literatur

- Bergmann, C./Eder, F. (2000): Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe. In: *Empirische Pädagogik*, 14, S. 255-285.
- Bohnsack, R.(2001): Der Habitus der „Ehre des Mannes“. Geschlechtsspezifische Erfahrungsräume bei Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Döge, P./Meuser, M. (Hrsg.): *Männlichkeit und soziale Ordnung*. Opladen: Budrich, S. 49-71.
- Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Budde, J. (2013): Diversity in teachers' assessment of pupils. In: Herbert, A./Kraus, A. (Hrsg.): *Praxeology as a Challenge*. Münster: Waxmann, S. 89-109.
- Budde, J. (o. J.): Männlichkeitskonzeptionen. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Geschlechterforschung. Weinheim und München. Online verfügbar unter <http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/geschlechterforschung/beitraege/17090008.htm> [11.09.2013].
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Budde, J./Rißler, G. (2013): Männlicher Habitus und Schulkultur – Zur Analyse von vergeschlechtlichten Passungsverhältnissen. In: *Schulpädagogik heute*, 4, 8. Online verfügbar unter <http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/sh-zeitschrift-0813/basisartikel>. [11.09.2013].
- Connell, R. (1995): *Masculinities*. Berkley and Los Angeles: University of California Press.
- Demant, H. (1955): *Koedukation oder getrennte Erziehung*. Frankfurt a. M.: Hirschgraben.
- Faulstich-Wieland, H. (2004): Wem nützt die Einrichtung einer Mädchenklasse? In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 22, 4, S. 39-57.
- Faulstich-Wieland, H. (o.J.): *Koedukation – Monoedukation*. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet Geschlechterforschung*. Weinheim: Juventa.
- Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M. (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske+Budrich.
- Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K. (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag*. Weinheim: Juventa.
- Fegter, S. (2011): *Die Krise der Jungen in den Printmedien*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Geheeb, P. (1914): *Koedukation als Lebensanschauung*. In: *Die Tat*. Jena 5, 12, S. 1238-1249.
- Gesterkamp, T. (2010): *Geschlechterkampf von rechts. Wie Männerrechtler und Familienfundamentalisten sich gegen das Feindbild Feminismus radikalisieren. Expertise der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Bonn. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07054.pdf>. [30.09.2013].
- Glaser, E. (2001): *Barrieren und Karrieren. Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland*. In: *Feministische Studien* 19, 1, S. 155-157.

- Goffman, E. (2001): Interaktion und Geschlecht. 2. Aufl. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Guggenbühl, A. (2008): Die Schule – ein weibliches Biotop. In: Matzner; Michael/Tischner, Wolfgang (Hg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 150-169.
- Hannover, B./Kessels, U. (2002): Challenge the stereotype! Auswirkungen auf Technik-Freizeitkursen auf das naturwissenschaftliche Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (Beiheft), S. 341-358.
- Harker, R. (2000): Achievement. Gender and the Single-Sex/Coed Debate. In: British Journal of Sociology of Education 21, 2, S. 203-216.
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik 2, 6, S. 42-45.
- Heller, K./Ziegler, A. (2001): Mit „Reattributionstraining“ erfolgreich gegen Benachteiligung. Mädchen und Mathematik, Naturwissenschaft und Technik (MNT). In: Profil 9, S. 20-25.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R./Lingkost, A. (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos. In: Keuffer, J./Krüger, H./Reinhardt, S./Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 29-75.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Opladen: Leske+Budrich.
- Herwartz-Emden, L. (2007): Neues aus alten Schulen. Empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen: Budrich.
- Holz-Ebeling, F./Grätz-Tümmers, J./Schwarz, C. (2000): Jungen als Nutznießer der Koedukation? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 32, S. 94-107.
- Homberg, T. (1998, orig.: 1845): Gedanken über Erziehung und Unterricht. Lage: Beas-Ed.
- Horstkemper, M. (1987): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim: Juventa.
- Kaiser, A. (2003): Projekt geschlechtergerechte Grundschule. Erfahrungsbericht aus der Praxis. Opladen: Leske+Budrich.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2008): Jungenbildung – Mädchenbildung. Koedukative und monoedukative Aspekte zur Bildung von Jungen und Mädchen. In: Collmar, N./Hess, G. (Hrsg.): Bildung im Umbruch – Bildung im Aufbruch. Stuttgart: Verlag der Evangelischen Gesellschaft, S. 50-66.
- Kessels, U. (2002): Undoing gender in der Schule. Weinheim: Juventa.
- Kessels, U. (2007): Alles nur Placebo? Warum Monoedukation im Physikunterricht das Fähigkeitsselbstkonzept von Mädchen beeinflusst. In: Ludwig, Peter/Ludwig, Heidrun (Hg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Weinheim: Juventa, S. 251-267.
- Kleinau, E./Opitz, C. (1996): Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/Main: Campus-Verl. (Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, 2).
- Koch-Priewe, B./Niederbacher, A./Textor, A./Zimmermann, P. (2009): Jungen – Sorgenkinder oder Sieger. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Lechner, H. (2000): Wirksamkeit der geschlechtsspezifischen Lernumgebung und Unterrichtsgestaltung im Anfangsunterricht Physik. In: Brechel, R. (Hrsg.): Zur Didaktik der Physik und Chemie. Alsbach: Leuchtturm-Verlag, S. 111-113.

- Lenzen, D. (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Meuser, M. (2001): Männerwelten. Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. In: Janshen, D./Meuser, M. (Hrsg.): Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung 1, 2.
- Meuser, M. (2006): Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In: Bilden, H./Dausien, B.(Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Budrich. 163-178.
- Pestalozza, H. Gräfin von (1922): Der Streit um die Koedukation in den letzten 30 Jahren in Deutschland. Langesalza: Beyer & Söhne.
- Preuss-Lausitz, U. (1999): Die Schule benachteiligt die Jungen? In: Pädagogik 51, 4, S. 11-15.
- Schultheis, K./Strobel-Eisele, G./Fuhr, T. (Hrsg.) (2006): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stürzer, M./Roisch, H./Hunze, A./Cornelißen, W. (2003): Dreißig Jahre Forschung zu Geschlechterverhältnissen in der Schule – Versuch einer Bilanz. In: Stürzer, M./Roisch, H./Hunze, A./Cornelißen, W. (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske+Budrich, S. 217-243.
- Wawrzyniak, K. (1959): Grundfragen der Koedukation. München/Basel: Ernst-Reinhardt Verlag.
- Wildt, C./Naundorf, G. (1986): „Der Streit um die Koedukation“. In: Hurrelmann, K./Rodax, K./Spitz, N.t/Naundorf, G./Wildt, C./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Koedukation, Jungenschule auch für Mädchen. Opladen: Leske+Budrich, S. 88-174.
- Wyneken, G. (1919): Schule und Jugendkultur. Jena: Eugen Diederichs Verlag.

Übergänge auf Jungenschulen: Schulwahlmotive von Eltern

Rosemarie Godel-Gaßner & Rafael Frick

1 Einführung

Institutionelle Geschlechtertrennung in den Organisationsformen *Jungenschule* oder *Jungenklasse* spielt im Kontext der in Deutschland neu entflammten Diskussion um eine ‚Jungenproblematik‘ bislang weder im öffentlichen Diskurs noch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung eine prominente Rolle. Diejenigen Beiträge, die sich mit monoedukativem Unterricht als Maßnahme der Jungenförderung beschäftigen, fokussieren auf partielle oder phasenweise Trennung der Geschlechter in einem ansonsten koedukativen schulischen Milieu (vgl. z.B. Böhmann 2003: 35). Deutschsprachige Forschungen zur institutionellen schulischen Trennung sind bislang allerdings vorwiegend dem erkenntnisleitenden Interesse der Mädchenförderung geschuldet und nehmen daher in der Regel die Gruppe der Mädchen in den Blick.¹ So monierte Kampshoff, „dass Jungen bisher nicht im Mittelpunkt der Studien [...] standen“ (Kampshoff 2006: 326) und sah darin einen Schwachpunkt deutscher Forschungen zur Geschlechtertrennung (vgl. ebd.). Dennoch liegen Erkenntnisse zu den Effekten monoedukativer Lernumgebungen vor, die auch positive Effekte für die Gruppe der Jungen durch eine institutionelle Geschlechtertrennung belegen (vgl. Budde 2011: 109f.). Insgesamt ist die Forschungslage aber – wie Kampshoff hervorhebt – „alles andere als eindeutig“ (Kampshoff 2012: 451).

Auf internationaler Ebene, wo Konzepte institutioneller Geschlechtertrennung seit einigen Jahren intensiv erforscht und diskutiert werden (vgl. Smyth 2010), können Forschungsbefunde keinen eindeutigen Vorteil für monoedukativ unterrichtete Jungen belegen (vgl. State Education Resource Center 2013). Kampshoff, die deutsche und englische Studien zur Geschlechtertrennung mit dem Fokus auf Schulleistungen vergleicht, kommt zu dem Schluss, dass neben der hohen Eingangsselektivität und der Geschlechtertrennung weitere Determinanten auf die Schulleistung einwirken. Es gelte

1 Zum deutschsprachigen und internationalen Forschungsstand zur Monoedukation vgl. Herwartz, Schurt und Waburg 2007 sowie den vergleichenden Überblick zu deutschen und englischen Studien bezüglich Geschlechtertrennung und Schulleistungen von Kampshoff 2006.

daher, ein ganzes ‚Bündel an Einflussfaktoren‘ zu berücksichtigen, dessen Elemente beim Vergleich von Schulleistungen in mono- und koedukativen schulischen Kontexten relevant sein könnten (vgl. Kampshoff 2006: 332f.). Folgerichtig warnen Trennungskritiker davor, auf der unzureichenden Grundlage eindeutiger Forschungsergebnisse *single-sex schooling* zu forcieren. Sie argumentieren mit einer Zunahme von Geschlechterstereotypisierung durch Geschlechtertrennung und der Legitimation von institutionellem Sexismus (Halpern/Eliot et al. 2011: 1706). Dennoch erlebt das *single-sex schooling* bzw. *single-sex education* derzeit einen Boom – vor allem in den USA (vgl. Smyth 2010: 51f.).

Auch in Deutschland sind im Bereich des Privatschulwesens in jüngster Zeit Gründungsinitiativen von Jungenschulen zu beobachten. Vor diesem Hintergrund interessieren die Motive, aufgrund derer Eltern ihre Söhne bei einer Jungenschule anmelden. Die Frage der Schulwahlmotive von Eltern beim Übergang auf *Jungenschulen* wurde bisher weder bei empirischen Forschungen zu Übergängen von der Grundschule auf Sekundarschulen noch im Forschungsfeld zu geschlechtersegregiertem Unterricht explizit aufgegriffen. Die nachfolgend vorgestellte empirische Studie soll daher erste Erkenntnisse zu den elterlichen Beweggründen bei der Wahl einer Jungenschule liefern.

2 Zur Theorie der Schulwahlentscheidungen

Schulwahl ist Elternwahl: „Die zentralen Entscheidungen über den Besuch weiterführender Schulen werden nicht von den Kindern und Jugendlichen selbst, sondern von den Eltern getroffen“ (Lange 2005: 110).² Die Eltern haben dabei nach Mahr-George (1999: 18f.) auf mehreren Stufen Entscheidungen zu treffen. So muss nicht nur über den angestrebten Bildungsabschluss (Bildungsaspiration) entschieden werden, sondern auch über den Weg zu diesem Ziel (Schulart) und über die in Frage kommende Einzelschule der jeweiligen Schulart (Anmeldeschule). Während es eine Reihe von Untersuchungen zur Schulwahl auf den beiden erstgenannten Entscheidungsstufen gibt,³ finden sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. bspw. Clausen 2006), kaum Studien zur Wahl der konkreten Einzelschule. Zur theoretischen Klärung von Schulwahlentscheidung wird gewöhnlich auf die Ansätze der

2 Das gilt auch für Mädchenschulen; für dieses monoedukative Schulsegment liegen entsprechende Daten zu den familiären Akteuren bei der Schulwahl vor, vgl. Frick/Godel-Gaßner (2011: 21f.).

3 Eine Zusammenstellung einschlägiger Studien zu elterlichen Schulwahlentscheidungen im deutschen und internationalen Raum in Mahr-George (1999: 25-32) und Dübgen (2011: 74-143); zur Privatschulwahl in der Schweiz vgl. Suter 2013.

Rational-Choice-Theorie und auf die Kulturkapital-Theorie von Pierre Bourdieu verwiesen.

Die Ansätze der *Rational-Choice-Theorien* stellen Kosten-Nutzen-Modelle dar und gehen davon aus, dass Bildungsentscheidungen rational getroffen werden: Die Akteure wägen demnach ab, welche der in Frage kommenden Alternativen den größten Nutzwert – eine ‚Bildungsrendite‘ – bei möglichst geringen Kosten erwarten lässt (vgl. Becker 1993; Esser 1999).⁴ Als ‚Kosten‘ kommen beispielsweise materielle Aufwendungen wie Fahrtkosten, gegebenenfalls Schulgeld, aber auch der Verzicht auf schnell erzielbares Einkommen durch lange Ausbildungszeiten in Frage. Als immaterielle Aufwendung kann von der Schule geforderte elterliche Mithilfe oder eine Einbringung in die Schulgemeinschaft verstanden werden. Der ‚Nutzen‘, der aus einer Schulwahl erwächst, besteht in der beruflichen Verwertbarkeit, einer selbstzwecklichen Bildung, sozialem Statuserhalt oder auch in einem guten Schulklima (vgl. Dübgen 2011: 77). Implizit vorausgesetzt wird bei der Rational-Choice-Theorie, „dass sich Eltern aktiv mit der Schulwahl auseinandersetzen und sich über die Vorzüge der unterschiedlichen Schulen informieren“ (Suter 2013: 42f.).

Die genannten Voraussetzungen der Rational-Choice-Theorie – engagierte Auseinandersetzung mit der Schulwahl und damit Informiertheit – machen zugleich deutlich, dass auch der sozioökonomische Status des Elternhauses und seine kulturelle Prägung, letztlich das akkumulierte *kulturelle Kapital* einer Familie maßgeblich auf die Schulwahl mit einwirkt. Insofern greift dieser von Bourdieu (1983) geprägte Ansatz nach Suter

„tiefer als die Rational Choice Theorie und besagt, dass die Entscheidung für eine bestimmte Schule Teil eines sozialen Prozesses ist, der durch bestimmte Ausprägungen des gesellschaftlichen Milieus und des sozialen Netzwerkes beeinflusst wird“ (Suter 2013: 46).

Damit wird deutlich, dass die soziale Herkunft eines Kindes sich als familiäre „Mitgift“ (Bourdieu 2012: 34) wegweisend auf die Schulwahl auswirkt. Relevante Einflussfaktoren auf Bildungsentscheidungen sind somit u.a. die elterlichen Bildungsabschlüsse, Einkommen und materielle Ressourcen, aber auch Lebensstile und Einstellungen. Daraus folgt, dass Schulwahlentscheidungen durch die „kulturellen und strukturellen Bedingungen innerhalb der Familie begrenzt“ (Suter 2013: 47) werden.

Keine theoretische Berücksichtigung findet in den Erklärungsmodellen zur Schulwahl der Faktor ‚Geschlecht‘. Dennoch kann er indirekt in den elterlichen Überlegungen enthalten sein. Wenn beispielsweise Eltern die ‚Kosten‘ abwägen, die durch eine zu treffende Bildungsentscheidung entstehen, dann kann die Einschätzung, ob lange Ausbildungszeiten eine sinnvolle

4 Zu den Unterschieden ihrer soziologischen und psychologischen Variante vgl. Stocké (2012: 424-426).

Bildungsinvestition im Hinblick auf die Zukunft der Tochter oder des Sohnes darstellen, auch mit dem geschlechtsbezogenen Rollenverständnis, das in der Familie vorherrscht, zusammenhängen.

3 Der Faktor Geschlecht als Segregationsmerkmal – Jungenschulen in Deutschland

In Deutschland gilt nach dem Siegeszug der Koedukation schulische Geschlechtertrennung häufig als anachronistisch (vgl. Herwartz-Emden 2007: 7f.). Von dezidierten Kritikern werden monoedukative Schulen gar als „reaktionäre Projekte überwiegend religiöser Fundamentalisten christlicher und islamischer Provenienz“ (Preuss-Lausitz 2005: 232) bezeichnet. Hinzu kommt, dass die Separierung einer Gruppe dem in Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft gegenwärtig propagierten Leitbild der Inklusion widerspricht, die Heterogenität als Chance wahrnimmt und auf merkmalsbezogene Segregation jeglicher Art konsequent verzichten möchte. Auch im Kontext der theoretischen Geschlechterdebatte und der Geschlechterforschung dominieren Theorien und Konzepte, die um ein *undoing gender* (vgl. Gildemeister 2004) bemüht sind und die eine Entdramatisierung des Geschlechts in der Schule einfordern (vgl. z.B. Budde 2011: 114). Bei der Institutionalisierung eines homosozialen schulischen Raumes durch Jungenschulen/Jungenklassen wird der Faktor Geschlecht nun aber zum alleinigen Trennungskriterium. Die Gruppe der Jungen wird ‚homogenisiert‘ – Unterschiede zwischen den Jungen werden ausgeblendet. Gleichwohl zählt nach Winter „der Nachweis breiter Differenzierungen zwischen Jungen zu den wichtigsten Forschungsergebnissen, welche die Jungenforschung in Deutschland in expliziten Jungenstudien liefern konnte“ (Winter 2004: 355).

Dennoch sind Jungenschulen in Deutschland keineswegs „im Aussterben begriffen“, wie Erler konstatiert (Erler 2012: 185). So zeichnet sich – wohl auch motiviert durch den demographischen Wandel – eine Entwicklung der institutionellen Erweiterung von (katholischen) Mädchenschulen durch Jungenzweige ab. In den letzten Jahren erfolgten allein in Baden-Württemberg an vier Standorten Neugründungen von Jungenschulen bzw. Jungenzweigen, die in ihren Schulkonzepten mit einer spezifischen Jungenförderung werben. Diese Schulkonzepte setzen meist an der defizitorientierten Debatte um Jungen als Bildungsverlierer an, weichen teilweise aber von traditionellen Männlichkeitsnormen ab, die auf Dominanz ausgerichtet sind und „Konzepte von Stärke, Autonomie, Macht und Konkurrenz“ beinhalten (Fegter 2012: 166).

Die hier angesprochenen Jungenschulen⁵neuen Zuschnitts befinden sich bisher ausschließlich in freier Trägerschaft. Wenig geklärt sind die Gründe, die Eltern veranlassen, ihr Kind an einer Privatschule anzumelden. Allgemein wird eine elterliche Unzufriedenheit mit dem staatlichen Schulwesen ins Feld geführt (vgl. Henry-Huthmacher 2008: 12). Ein anderer Argumentationsstrang bemüht soziale Faktoren: „Es ist offensichtlich, dass das Hauptmotiv der Eltern, ihre Kinder an Privatschulen anzumelden, der Wille zur Milieunähe und zur Distinktion ist“ (Wernstedt 2011: 6).

Ungeklärt bleiben allerdings die Motive für die Wahl einer konkreten *Einzelschule*⁶ innerhalb eines bestimmten Bildungsgangs und damit auch für eine monoedukative Schule. Dies zu klären ist das Ziel unserer Studie.

4 Elterliche Schulwahlmotive für Jungenschulen – Ergebnisse einer empirischen Studie

Warum melden Eltern Ihre Söhne auf einer Jungenschule bzw. für einen Jungenzug an? Hauptziel des Forschungsvorhabens war es, einen Beitrag zur Klärung dieses Desiderats zu leisten und damit erste Einblicke in die elterlichen Schulwahlmotive beim Übergang eines Jungen von der vierten Klasse der Grundschule auf eine monoedukative Einrichtung zu gewinnen. Weiterhin gingen wir der Frage nach, ob die von Eltern erwarteten Monoedukationseffekte im Prozess der elterlichen Entscheidung für eine Jungenschule relevant sind.

Da sich die untersuchten Jungenschulen in kirchlicher Trägerschaft befinden, könnten es aber auch primär religiöse Motive sein, die bei der Entscheidung von Eltern für Jungenschulen überwiegen. Die Monoedukation wäre dann zweitrangig bzw. würde billigend in Kauf genommen. Möglich ist aber auch, dass weder religiöse Motive noch erhoffte Monoedukationseffekte ausschlaggebend für die Schulwahl sind.

5 Der Terminus ‚Jungenschule‘ wird hier auch für Jungenzüge im Rahmen koedukativer Schulen oder für Modelle paralleler Monoedukation verwendet.

6 Zu Begründungsmustern elterlichen Schulwahlverhaltens innerhalb eines Bildungsgangs vgl. Clausen 2006.

4.1 Design der Studie

Im Einzelnen standen folgende forschungsleitende Fragen am Ausgangspunkt der Untersuchung:

- Spielt die Annahme von ‚Monoedukationseffekten‘ eine Rolle? Zielen diese auf traditionelle Männlichkeitsbilder ab, oder antizipieren sie auch alternative Männlichkeitsentwürfe?
- Weichen die Schulwahlmotive der Eltern bei der Entscheidung für eine Schule für ihre Söhne von jenen für ihre Töchter ab?
- Welche Rolle spielen religiöse Motive für die Eltern bei der Wahl einer kirchlich getragenen Jungenschule?
- Welches Gewicht kommt anderen Faktoren wie beispielsweise dem Unterrichtskonzept einer Schule, ihrem Leistungsanspruch oder dem Schulklima zu?
- Inwieweit kommen eigene elterliche bzw. familiäre Erfahrungen mit monoedukativem Unterricht zum Tragen?

4.1.1 Konstruktion des Fragebogens

Die elterlichen Schulwahlmotive wurden mit einem Fragebogen erhoben, der Items mit geschlossenen Antwortvorgaben und zwei offenen Fragestellungen enthielt.⁷

Bei der Konstruktion der Items wurden zum einen Erkenntnisse aus Theorien und Forschungen zur Schulwahlentscheidung (vgl. Dübgen 2011 u. Suter 2013), zum anderen genderbezogene Aspekte aus Diskursen in der elternorientierten ‚Ratgeberliteratur‘ zur Jungenthematik (vgl. Schultheis/Fuhr 2006: 17-21) berücksichtigt. Weiterhin wurden Befunde aus der Koedukations- und kritischen Jungen- und Männerforschung (vgl. ebd.: 21-30) integriert.

Ergänzend gingen Erkenntnisse aus vorgängigen Interviews mit Elternvertreterinnen und -vertretern monoedukativer Schulen in die Itemkonstruktion ein. Insgesamt wurden Items zu folgenden Dimensionen konstruiert: schulische Rahmenbedingungen, Schulweg, Freunde, Unzufriedenheit mit staatlichen Schulen, Schulkonzept, Selbstdarstellung der Schule, Elternerfah-

7 Bei den Items zu den direkten Schulwahlmotiven folgten auf das Itempräfix „Wie wichtig ist/war Ihnen bei der Wahl der Schule ...“ Wertungen auf einer fünfstufigen Likert-Skala (von „völlig unwichtig“ bis „sehr wichtig“). Um die erwarteten Monoedukationseffekte der Eltern als implizite Schulwahlmotive zu erheben, folgte auf das Itempräfix „Hier werden einige Aussagen zu Jungenschulen aufgelistet. Wie ist Ihre Einschätzung?“ eine fünfstufige Likert-Skala („nein“, „eher nein“, „teils teils“, „eher ja“, „ja“).

rungen (mit kirchlichen und/oder monoedukativen Schulen), soziale Distinktion, religiöse Aspekte, erwartete bzw. erhoffte Monoedukationseffekte.

Um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob die befragten Eltern pauschal eine bessere schulische Förderung durch die Monoedukation erwarten, oder ob sich diese Erwartung insbesondere auf Bereiche bezieht, die sowohl in der Koedukations- und Jungenforschung als auch in der Ratgeberliteratur für Eltern angeführt werden, wurde die Dimension ‚Monoedukationseffekte‘ wie folgt differenziert: in Items zur Förderung in konstatierten Defizitbereichen der Jungen (Fremdsprachen, Deutsch, Lesen) (vgl. Budde 2011: 103f.), solche zu diskutierten geschlechtstypischen Verhaltensweisen, Interessen und Bedürfnissen (vgl. Schultheis/Fuhr 2006: 19f.) sowie weitere zur Förderung der Jungen in männlich konnotierten Bereichen wie Sport, Technik und Naturwissenschaften.

Neben Angaben zu Vorerfahrungen der Eltern mit monoedukativen und kirchlichen Schulen wurden auch Antworten zur Grundschulempfehlung des Sohnes, seiner Konfession sowie den Bildungsabschlüssen der Eltern erbeten. Zudem wurden ein möglicher Migrationshintergrund der Familie und der Einbezug des Sohnes in die Schulwahlentscheidung erhoben. In den beiden offenen Fragen wurden die drei wichtigsten Schulwahlmotive erfragt und erfasst, wie die Eltern auf die Schule aufmerksam geworden waren.

4.1.2 Stichprobe

Die Studie wurde in den Jahren 2012/13 an den bestehenden vier Jungenschulen Baden-Württembergs durchgeführt. Im Folgenden werden diese Schulen vorgestellt. Drei der Schulen sind Realschulen (Schulen A, B, C), eine Schule ist ein allgemeinbildendes Gymnasium (Schule D).

Schule A: Jungenrealschule im Aufbau; in organisatorischer und räumlicher Einheit mit einer etablierten Mädchenrealschule. Die Schule will nach eigenen Angaben die heranwachsenden Jungen und Mädchen in ihrer jeweils individuellen psychosozialen Entwicklung ernst nehmen und sie im Unterricht von geschlechtsstereotypen Erwartungen und Rollenzuschreibungen entlasten.

Schule B: Jungenrealschule im Aufbau; in organisatorischer, nicht aber räumlicher Einheit mit einer etablierten Mädchenrealschule – die beiden Schulzweige befinden sich in unterschiedlichen Gemeinden und sind ca. 15 km voneinander entfernt. Nach Absolvieren der Jungenrealschule besteht die Möglichkeit, am Standort der Mädchenrealschule ein kirchlich getragenes koedukatives Aufbaugymnasium zu besuchen. Die Schule betont ihr Eingehen auf die Stärken und Schwächen der Jungen.

Schule C: Jungenrealschule im Aufbau; in organisatorischer und räumlicher Einheit mit einer etablierten Mädchenrealschule. Eine Interessenförde-

rung der Jungen und Mädchen – unabhängig von gesellschaftlichen bzw. geschlechtsbezogenen Rollenzuschreibungen – ist der Schule ein wesentliches Anliegen.

Schule D: Allgemeinbildendes Gymnasium im Aufbau. Die Schule pflegt in den Klassenstufen 5 bis (voraussichtlich) 9 eine parallele Monoedukation; darüber hinaus gibt es auch einen koedukativen Schulzweig ab Klasse 5. Die Jungen und Mädchen der monoedukativen Zweige werden in den Unterrichtsfächern nach Geschlecht getrennt unterrichtet. In der Oberstufe sollen die monoedukativen Zweige zusammengeführt werden. Die Schule begründet die praktizierte unterrichtliche Geschlechtertrennung mit der Entlastung der Kinder und Jugendlichen von geschlechtsbezogenen Stereotypen.

4.1.3 Durchführung

Ein spezifisches Problem bei der retrospektiven Erhebung von Schulwahlmotiven besteht darin, dass die zum Zeitpunkt der Anmeldung für die Eltern ausschlaggebenden Gründe durch Erfahrungen an der neuen Schule überlagert werden können. In einer ersten Erhebung gegen Ende des Schuljahres 2011/12 wurden daher diejenigen Eltern von *Viertklässlern* befragt, die ihren Sohn an einer Jungenrealschule (Schule C) zwar angemeldet hatten, deren Kinder aber durch den frühen, nahe an der eigentlichen Anmeldung liegenden Erhebungszeitpunkt noch keine Erfahrungen mit der Schul- und Unterrichtswirklichkeit an Schule C hatten. Somit konnten diesbezügliche Antwortverfälschungen an dieser Schule ausgeschlossen werden.

Die zweite Erhebungswelle (Schulen A, B und D) fand im ersten Schulhalbjahr 2012/13 statt. Der Fragebogen wurde um einige Fragen erweitert⁸ und auf den späteren Erhebungszeitpunkt abgestimmt.

4.1.2 Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte durch quantitative als auch qualitative Verfahren. Neben der statistischen Auswertung der Fragebögen mittels SPSS wurden die Antworten zu den offenen Fragen mit Hilfe des Programms MAXQDA über eine induktive Kategorienbildung qualitativ ausgewertet. Die sehr hohe Rücklaufquote von 94,6 Prozent verweist auf ein starkes Interesse der Eltern an der Thematik.

⁸ So wurden in der zweiten Erhebungswelle u.a. Items aufgenommen, die Rückschlüsse auf den Bildungshintergrund des Elternhauses erlauben.

4.2 Ausgewählte Befunde

4.2.1 Zentrale Entscheidungskriterien bei der Schulwahl

Die Auswertung der vorgegeben Items zu den direkten Schulwahlmotiven und den Einschätzungen der Eltern zu Monoedukationseffekten zeigt – bei leichten Verschiebungen – eine erstaunliche Übereinstimmung mit den elterlichen Schulwahlmotiven an den zwölf bestehenden baden-württembergischen Mädchenrealschulen (vgl. Frick/Godel-Gaßner 2012). Auch für die Schulwahl der Jungen stehen keine religiösen Motive an erster Stelle. Vielmehr sind das Erziehungskonzept der Schule, ihre Atmosphäre sowie eine ‚Erziehungsgemeinschaft‘ zwischen Elternhaus und Schule von zentraler Bedeutung. Auffällig sind weiterhin die vergleichsweise hohen Werte bei der Einschätzung, dass an einer Jungenschule die Interessen der Jungen besser gefördert werden könnten⁹ und die hohe Zustimmung bezüglich der besseren Berücksichtigung des Bewegungsdranges der Jungen.

Tabelle 1: Die zehn wichtigsten Schulwahlmotive aller befragten Eltern (eigene Darstellung)¹⁰

Rang	Item	N	Mittelwert	SD
1	Erziehungskonzept der Schule	105	4,78	,416
2	Atmosphäre der Schule	105	4,77	,444
3	Erziehungsgemeinschaft zw. Elternhaus und Schule	103	4,54	,638
4	Bessere Berücksichtigung der Interessen der Jungen	79	4,37	1,002
5	‚Guter Ruf‘ der Schule	102	4,35	,608
6	‚Behütende‘ Atmosphäre	101	4,29	,712
7	Disziplin an der Schule	101	4,17	,736
8	Eindrücke/Informationen am „Tag der offenen Tür“ bzw. bei anderen Informationsveranstaltungen	103	4,11	,803
9	Dem Bewegungsdrang der Jungen kann besser entsprochen werden	79	4,05	,890
10	Hohes Leistungsniveau	100	3,94	,851

9 Hier fällt aber auch die hohe Standardabweichung auf, die auf deutliche Unterschiede in der Einschätzung der Eltern hinweist.

10 Bezogen auf alle Items, auch diejenigen zur Einschätzung von Monoedukationseffekten.

4.2.2 Religiöse Aspekte und Monoedukationseffekte im Vergleich

Die explizit religiösen Motive sind zwar nicht primär entscheidend für die Schulwahl – dennoch sind sie für nahezu alle Eltern von Bedeutung: Lediglich drei von insgesamt 105 befragten Eltern erachten alle religionsbezogenen Items als „unwichtig“ oder „völlig unwichtig“.

Die religiösen Aspekte lassen sich in einer reliablen Skala zusammenfassen¹¹, deren Mittelwert bei 3,724 liegt. Dabei kommen den einzelnen, hier indikativisch umformulierten Items, folgende Werte zu:

- Religiöse Werte sollen in der Schule eine zentrale Rolle spielen. (M = 3,79, SD = ,937)
- In der Schule soll mein Sohn in die Praxis des Glaubens (Feier von Gottesdiensten, Gebete ...) eingeführt werden bzw. Glaubenspraxis soll ausgeübt werden. (M = 3,64, SD = ,952)
- Die Feste des Kirchenjahres sollen in der Schule aufgegriffen werden. (M = 3,71, SD = ,917)
- Der Glaube meines Sohnes soll auch in der Schule gestärkt werden. (M = 3,75, SD = ,864)

Die quantitative Auswertung liefert zudem Hinweise darauf, dass zentrale elterliche Motive wie ‚Erziehungskonzept‘ und ‚behütende Atmosphäre‘ zwar in keinem kausalen, aber dennoch in einem engen Zusammenhang mit den religiösen Aspekten stehen. So korrelieren alle vier religiösen Items mit dem Item ‚Erziehungskonzept‘ hoch signifikant¹² und zwei religiöse Items mit der ‚behütenden Atmosphäre‘.¹³ Dies deutet darauf hin, dass Eltern, zumindest implizit, das ‚Erziehungskonzept‘ und die ‚behütende Atmosphäre‘ mit der religiösen Orientierung der Schule, d.h. mit ihrem propagierten ‚christlichen Menschenbild‘ und der schulisch ausgeübten Religionspraxis verbinden. Erwartungsgemäß spielen die religiösen Aspekte dabei für die Eltern *katholischer* Söhne¹⁴ eine signifikant größere Rolle als für die anderer Konfessionen oder Religionen. In diesem Kontext muss zudem erwähnt wer-

11 N=105, Cronbachs Alpha= ,953, M=3,724. Die sehr guten Reliabilitätswerte bestätigen, dass die einzelnen Items zu einer Kategorie zusammengefasst werden können und ermöglichen den Vergleich mit der Kategorie ‚Religiöse Aspekte‘ aus der qualitativen Auswertung. Auf eine vergleichende Zusammenschau aller Kategorien aus der quantitativen und qualitativen Auswertung muss hier aus Platzgründen verzichtet werden.

12 Korrelation nach Pearson mit Erziehungskonzept: religiöse Werte der Schule (,375**), Glaubenspraxis, Gottesdienste, Gebete in der Schule (,284**), Feste des Kirchenjahres werden gefeiert (,288**), Glaube wird gestärkt (,330**).

13 Korrelation nach Pearson mit ‚behütende Atmosphäre‘: religiöse Werte der Schule (,237*), Glaubenspraxis, Gottesdienste, Gebete in der Schule (,267**), Feste des Kirchenjahres werden gefeiert (,232*), Glaube wird gestärkt (,320**).

14 Obwohl alle untersuchten Schulen katholisch getragen sind, werden auch Schüler anderer Konfessionen aufgenommen. So sind in allen Realschulen nur 66,2 %, in der Gymnasialklasse lediglich 56,7 % der Jungen katholisch.

den, dass bei nahezu einem Drittel der Söhne der Jungenrealschulen mindestens ein Elternteil selbst eine kirchliche Schule besucht hat.¹⁵

Die von Eltern durch die institutionelle Trennung erwarteten Monoedukationseffekte werden dennoch durchschnittlich höher bewertet als die religiösen Aspekte. Einzelne genderbezogene Items erreichen wesentlich höhere Mittelwerte als die religiösen Items. Die höchste Zustimmung erhielt das Item „bessere Berücksichtigung der Interessen von Jungen“, gefolgt von den Items „[dem] Bewegungsdrang [kann] besser entsprochen werden“ und „[Jungen] lernen besser, Gefühle zuzulassen und auszudrücken“.¹⁶ Auffallend ist allerdings die erstaunliche Diskrepanz zwischen dem niedrigen Mittelwert des Schulwahlmotivs „keine Mädchen“¹⁷ und der relativ hohen Bewertung erwarteter Monoedukationseffekte, wobei die hohe Standardabweichung auf eine breite Streuung der Antworten hinweist. Hier liegt möglicherweise eine Verzerrung durch ‚soziale Erwünschtheit‘ vor. Die negative Formulierung ‚keine Mädchen‘ könnte hierfür verantwortlich sein: Möglicherweise empfinden die Eltern dieses Item als eine generelle Ablehnung von Mädchen. Eine positive Formulierung des Items – beispielsweise: ‚nur Jungen‘ – hätte möglicherweise höhere Zustimmung erfahren. Zudem verweisen die Antworten auf die offene Frage nach den wichtigsten Schulwahlmotiven auf eine hohe Relevanz der Geschlechtertrennung für die Schulwahlentscheidung, da hier sehr häufig ‚keine Mädchen‘ angegeben wurde.

Die Zusammenfassung der genderbezogenen Items in reliable Skalen zeigt, wie Eltern die einzelnen Kategorien bewerten:

- Items zu positiven Effekten bezüglich jungenspezifischer Bedürfnisse und Interessen:¹⁸
 - An einer Jungenschule lernen Jungen besser, ihre Gefühle zuzulassen und auszudrücken. (M = 3,87; SD = 1,102)
 - An einer Jungenschule können sich Jungen besser auf das Lernen konzentrieren, da keine Mädchen in der Klasse sind. (M = 3,54; SD = 1,136)
 - An einer Jungenschule kann dem Bewegungsdrang der Jungen besser entsprochen werden. (M = 4,05; SD = ,890)
 - An einer Jungenschule können die Interessen der Jungen besser berücksichtigt werden. (M = 4,37; SD = 1,002)
 - An einer Jungenschule lernen Jungen besser, sich mit ihrer Rolle als Mann in Beziehungen und Gesellschaft auseinanderzusetzen. (M = 3,19; SD = 1,026)

15 Exakt 30,7 % (N=75), beim Jungengymnasium liegt der Wert mit 13,3 % (N=30) deutlich darunter.

16 Dabei lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Konfessionsgruppen feststellen.

17 M=2,66, N=100; SD=1,183.

18 N=79; Cronbachs Alpha= ,825; M=3,806, Itemanzahl: 5.

- Items zur Förderung in männlich konnotierten Bereichen:¹⁹
 - An einer Jungenschule werden Jungen im Sport besser gefördert. (M = 3,76; SD = 1,071)
 - An einer Jungenschule werden Jungen in Technik besser gefördert. (M = 3,75; SD = ,974)
 - An einer Jungenschule werden Jungen in Naturwissenschaften besser gefördert. (M = 3,70; SD = ,990)
- Items zur Förderung in Defizitbereichen:²⁰
 - An einer Jungenschule werden Jungen in Fremdsprachen besser gefördert. (M = 3,42; SD = 1,056)
 - An einer Jungenschule werden Jungen im Fach Deutsch besser gefördert. (M = 3,53; SD = 1,003)
 - An einer Jungenschule werden Jungen im Lesen besser gefördert. (M = 3,52; SD = 1,123)

Der Bildungsabschluss der Mutter wirkt sich deutlich auf die Einschätzung einiger Monoedukationseffekte aus. Signifikante Unterschiede lassen sich hier bei drei Items feststellen: „Ohne Mädchen in der Klasse bessere Konzentration der Jungen auf das Lernen“²¹, „Jungen lernen an einer Jungenschule besser, Gefühle zuzulassen und auszudrücken“²² und „in einer Jungenschule kann dem Bewegungsdrang der Jungen besser entsprochen werden“.²³ Mütter mit Abitur stimmen diesen Items in höherem Maße zu als beispielsweise Mütter mit Hauptschulabschluss. Möglicherweise verfolgen Mütter mit Abitur zum einen die mediale Debatte um die ‚Bildungsmisere‘ der Jungen stärker und setzen sich zum anderen intensiver mit dem Diskurs um Männlichkeitsrollen auseinander. Gruppenunterschiede bei den erwarteten Monoedukationseffekten hinsichtlich des Bildungsabschlusses der Väter sind hingegen nur bei dem Item „die Förderung im Lesen war wichtig für die Schulwahl“ zu beobachten. Eltern, bei denen die Väter einen Hauptschulabschluss aufweisen, bewerteten dieses Motiv höher als jene, bei denen die Väter Abitur ablegten. (M1 = 4,31; M2 = 3,75; p = ,002)

4.2.3 Familiäre Erfahrungen mit Monoedukation

Auffallend viele Mütter der Realschüler verfügen über eigene schulische Erfahrungen mit Monoedukation (27 % gegenüber 6,7 % bei den Gymnasialmüttern). Erklärbar ist dieser Befund dadurch, dass die Jungenrealschulen alle als Filialen bestehender kirchlicher Mädchenschulen gegründet wurden,

19 N=74; Cronbachs Alpha= ,827; M=3,667, Itemanzahl: 3.

20 N=76; Cronbachs Alpha= ,844; M=3,434, Itemanzahl: 3.

21 M=4,10 im Vergleich zu M=2,40; p=,050.

22 M=4,80 im Vergleich zu M= 2,80; p=,009.

23 M=4,70 im Vergleich zu M=3,20; p=,034.

während sich das Gymnasium noch im Aufbau befindet und daher bisher keine Absolventinnen oder Absolventen hervorgebracht hat. Ein nicht unerheblicher Prozentsatz der Jungen hat zudem Geschwister, die auch monoedukative Schulen besuchen.²⁴

5 Fazit und Ausblick

Im Rahmen des vorgestellten Forschungsprojekts konnten empirisch belastbare Daten gewonnen werden, die einerseits Hinweise auf entscheidende elterliche Beweggründe bei der Wahl einer Jungenschule, andererseits Einblicke in die Einschätzungen dieser Elterngruppe hinsichtlich der erwarteten Monoedukationseffekte geben.

Deutlich wird, dass die befragten Eltern für ihre Söhne vor allem Wert auf Aspekte legen, die den Bereichen Erziehungskonzept und Schulklima zugeordnet werden können. Leistungsbezogene Gesichtspunkte sind dagegen von deutlich geringerer Relevanz. Dies ist insofern erstaunlich, da in der Diskussion um die Qualität von Schulen in freier Trägerschaft vordergründig meist auf den Leistungsaspekt abgehoben wird.

Die von uns befragten Eltern wünschen sich, dass ihre Söhne als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen, wertgeschätzt und gefördert werden. Diese Sichtweise auf ihr Kind erhoffen sich Eltern insbesondere durch die ‚christliche‘ Orientierung, die in den veröffentlichten Leitbildern der Schulen zum Ausdruck kommt und die in den Augen der Eltern auf das Schulklima Einfluss nimmt. Dabei wirken sich Erfahrungen, die Eltern selbst durch den Besuch einer kirchlichen Schule gemacht haben, verstärkend aus. Auffallend ist in diesem Zusammenhang der relativ hohe Prozentsatz von Eltern der Jungenrealschulen, der selbst eine kirchliche Schule besucht hat und über eigene schulische Monoedukationserfahrungen verfügt. Hier kann eine ausgeprägte Familientradition bei der Schulwahl festgestellt werden. Dies deutet darauf hin, dass die Schulwahl – entgegen den Annahmen der Rational-Choice-Theorie – nicht nur eine rationale Entscheidung der Eltern ist, sondern stark von familialen bzw. persönlichen Schulerfahrungen beeinflusst wird.

Die Ergebnisse verweisen weiter darauf, dass die befragten Eltern in ihren Antworten überwiegend eine Perspektive auf Jungenbildung einnehmen, die an den Diskursen der Ratgeberliteratur zur Jungenthematik ansetzt: an dem

24 In den Jungenrealschulen A und C haben 28,4 % der Jungen (bei N=74) Schwestern, die auch monoedukativ unterrichtet werden, in der Gymnasialklasse 10,3 % der Jungen (bei N=74). Monoedukativ unterrichtete Brüder haben in den Jungenrealschulklassen A und C 9,6 % (bei N=73) und in der Gymnasialklasse 16,7 % (bei N=30) der Jungen.

„Arme-Jungen“-Diskurs, am „Die-Schule-versagt“-Diskurs und am „Wie-Jungen-sind“-Diskurs (vgl. Schultheis/Fuhr 2006). Ob und gegebenenfalls wie intensiv Eltern tatsächlich die mediale Diskussion um die Bildungsmisere der Jungen mit ihrer Krisensemantik (vgl. Fegter 2012: 77) verfolgen, muss durch weitere Studien geklärt werden.

Die befragten Eltern gehen von einer „Andersartigkeit“ der Jungen aus und erwarten von einer Jungenschule, dass diese die „spezifischen“ Bedürfnisse und Interessen ihrer Söhne besser berücksichtigt. So sollen die Jungen auch in jenen unterrichtlichen Domänen intensiv und besser als an einer koedukativen Schule gefördert werden, die allgemein als Defizitbereiche der Jungen diskutiert werden, wie beispielsweise im Feld des Lesens.

Eltern erhoffen sich darüber hinaus aber auch eine Förderung in Persönlichkeitsaspekten, die nicht dem männlichen Stereotyp entsprechen, wie etwa „Gefühle zulassen und auszudrücken“. Möglicherweise ist eine Teilgruppe der Eltern, die ihren Sohn auf einer Jungenschule anmeldet, verunsichert und erhofft sich angesichts der diskutierten „Männlichkeitskrise“ optimierte Zukunftschancen durch eine breite und intensive schulische Bildung – auch jenseits traditioneller Geschlechterrollenzuschreibungen. Ob und inwieweit diese neuen Jungenschulen den elterlichen Erwartungen in Bezug auf Genderaspekte entsprechen, oder ob sie durch die Dramatisierung von Geschlecht einer Geschlechterstereotypisierung Vorschub leisten, ist noch ein Forschungsdesiderat. Da es sich bei der Gründung von Jungenschulen um eine dauerhafte Institutionalisierung von Geschlechtertrennung handelt und monoedukative Schulen ihre Legitimation zumindest teilweise aus postulierten Geschlechterdifferenzen beziehen, kann aus der Perspektive der theoretischen Geschlechterdebatte angefragt werden, ob hiermit zementiert wird, was überwunden werden will, d.h. Geschlechterdifferenzen konstruiert und weitertradiert werden.

Literatur

- Becker, G. S. (1993): Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Third Edition. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Böhmman, M. (2003): Jungen in der Schule – ein Problemfall!? Die neue Diskussion um die Jungen. In: Pädagogik 55, 10, S. 32-35.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz Verlag, S. 183-198.
- Bourdieu, P. (2012): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 22. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Budde, J. (2011): Geschlechtersensible Schule. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 99-119.
- Clausen, M. (2006): Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 1, S. 69-90.
- Dübgen, K. (2011): Elternerwartungen an Katholischen Grundschulen. Eine empirische Untersuchung der elterlichen Erwartungen an eine Katholische Grundschule in Deutschland vor Beginn und am Ende der Grundschulzeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Erler, G. A. (2012): Schluss mit der Umerziehung! Vom artgerechten Umgang mit den Geschlechtern. Wie Frauen in Unternehmen endlich aufsteigen und Jungen in der Schule nicht weiter abstürzen. München: Heyne Verlag.
- Esser, H. (1999): Die Wert-Erwartungstheorie. In: Esser, H. (Hrsg.): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 247-293.
- Fegter, S. (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Frick, R./Godel-Gaßner, R. (2011): Übergänge auf Mädchenrealschulen. Schulwahlmotive von Eltern. Forschungsbericht (unveröffentl.). Ludwigsburg.
- Frick, R./Godel-Gaßner, R. (2012): Mädchenschulen: Überholte Relikte oder attraktive Alternativen? – Ergebnisse einer Elternbefragung. In: FORUM Schulstiftung 22, Nr. 56, S. 14-30.
- Gildemeister, R.: Doing Gender (2004): Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 132-140.
- Halpern, D. F./Eliot, L./Bigler, R. S./Fabes, R. A./Hanish, L. D./Hyde, J./Liben, L. S./Martin, C. L. (2011): The Pseudoscience of Single-Sex Schooling. In: Science VOL 333, 23. September, S. 1706f.
- Henry-Huthmacher, C. (2008): Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie. In: Merkle, T./Wippermann, C.: Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Stuttgart: Verlag Lucius & Lucius, S. 1-24.
- Herwartz-Emden, L./Schurt, V./Waburg, W. (2007): Geschlechtersegregierter Unterricht in monoedukativen Schulen und Klassen – Forschungsstand und Forschungsdesiderata. In: Herwartz-Emden, L. (Hrsg.): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 41-112.
- Kampshoff, M. (2006): Geschlechtertrennung und Schulleistungen. Ein Blick auf deutsche und englische Studien. In: Die Deutsche Schule 98, 2006, 3, S. 322-336.
- Kampshoff, M. (2012): Geschlechtertrennung ja oder nein?! In: Kampshoff, M./Wiepcke, C. (Hrsg.): Handbuch Geschlechtertrennung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 443-454.
- Lange, E. (2005): Soziologie des Erziehungswesens. 2., überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mahr-George, H. (1999): Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I. Opladen: Leske und Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (2005): Anforderungen an eine jugendfreundliche Schule. Ein Vorschlag zur Überwindung ihrer Benachteiligung. In: Die Deutsche Schule 97, 2, S. 222-235.
- Schultheis, K./Fuhr, T. (2006): Grundlagen der Jungenforschung. In: Schultheis, K./Strobel-Eisele, G./Fuhr, T. (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 12-71.
- Smyth, E. (2010): Single-sex Education: What Does Research Tell Us? In: Revue française de pédagogie, (171), avril-mai-juin, S. 47-55.
- State Education Resource Center (2013): Single-sex Education: The Connecticut Context. Technical Report. [ctserc.org/docs/Single-Sex Education report SERC 2013.pdf](http://ctserc.org/docs/Single-Sex_Education_report_SERC_2013.pdf) [Zugriff: 20.08.2013].
- Stocké, V. (2012): Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 423-436.
- Suter, P. (2013): Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernstedt, R. (2011): Vorwort, zu: Weiß, M.: Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens? (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung). Berlin, S. 5f.
- Winter, R. (2004): Jungen: Reduzierte Problemperspektive und unterschlagene Potenziale. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353-359.

*Pädagogische
Orientierungen an
Männlichkeiten in
Institutionen*

Der Zusammenhang von Männlichkeitskonstruktionen mit der Lern- und Leistungsmotivation bei Jungen. Ergebnisse einer empirischen Studie

Ruth Michalek, Thomas Fuhr & Gudrun Schönknecht

In den letzten Jahren wird auf Grundlage der Ergebnisse quantitativ-empirischer schulischer Bildungsforschung (z.B. Baumert 2001; Bos et al. 2008) häufig auf eine besondere Problemlage von Jungen im Vergleich zu Mädchen im Bildungssystem verwiesen. Dabei werden die durchschnittlich schlechteren Leistungen der Jungen teilweise mit deren ‚Junge-Sein‘, ihren Konstruktionen von Männlichkeit, in Verbindung gebracht. In den quantitativ angelegten Studien wird Geschlecht als konstante unabhängige Variable mit den Ausprägungen männlich/weiblich untersucht. Unterschiede innerhalb der Gruppe der Jungen werden zugunsten der Gemeinsamkeiten vernachlässigt. Damit bleibt diese Diskussion in den Grenzen, die sich auch im populären Diskurs in den Massenmedien zeigen: einer pauschalisierenden, Geschlechter dichotomisierenden Sicht auf Jungen, in der allgemeine Aussagen zu Jungen gemacht werden, mit denen Jungen von Mädchen abgegrenzt und als Problemgruppe identifiziert werden. Auch in der schulpädagogischen Diskussion sind solche Argumentationsmuster vorhanden (vgl. z.B. Matzner/Tischner 2008), die nicht über den Stand hinausgehen, den Epstein et al. schon 1998 als drei populäre Diskurse identifiziert haben: den *poor boys*-, den *failing schools*- und den *boys will be boys*-Diskurs (Epstein et al. 1998).

Die neuere qualitative, pädagogische und sozialwissenschaftliche Jungenforschung bemüht sich um differenzierte Diagnosen zur sozialen Konstruktion von Geschlecht. Sie ist von der Männerforschung inspiriert, die sich von dem Gedanken verabschiedet hat, dass es eine einzige, identifizierbare Männlichkeit gebe. Seit Connell (1995) geht die Männerforschung von einer Pluralität von Maskulinitäten aus, die als individuelle und soziale Konstruktionen verstanden werden. Während die Männerforschung in dieser Weise Differenzen zwischen Männlichkeiten und Beziehungen der Männlichkeiten untereinander untersucht, fehlen in der deutschsprachigen Jungenforschung entsprechende Befunde weitgehend. Die Differenziertheit der sozialen Männlichkeitskonstruktionen bei Jungen wurde international jedoch breit in qualitativen Studien untersucht (vgl. z.B. Epstein 2001; Nilan 2000; zsf. Michalek/Fuhr 2009). Unsere Studie mit Grundschulern (z.B. Michalek 2006; Schönknecht 2006; Schultheis/Strobel-Eisele/Fuhr 2006) sowie angelsächsi-

sche Studien zeigen auf, dass die Konstruktionen von Männlichkeit sehr heterogen sind.

Wir haben die Ergebnisse dieser Studien genutzt, um ein quantitatives Instrument zu entwickeln, das Freiburger Jungeninventar (FJI), mit dem Differenzen zwischen den Konstruktionen von Männlichkeit bei ca. 13- bis 16-jährigen Jungen gemessen werden können. In unserem quantitativen Instrument kann das *doing gender* nicht, wie in qualitativen Studien, v.a. durch Beobachtung erfasst werden, sondern nur über Selbsteinschätzungen in einem Fragebogen. Mit diesem erheben wir nicht kognitive Konstruktionen (Einstellungen) von Jungen oder Angaben, wie sie sich im Allgemeinen verhalten, sondern erfassen soziale Praktiken in möglichst konkret beschriebenen, sozialen Kontexten. Unsere Forschungsfrage lautet: Lassen sich mithilfe von Items, die soziale Konstruktionen erfassen, Cluster von Jungen unterscheiden, die unterschiedliche Männlichkeitskonstruktionen aufweisen? Mit dem FJI können wir fünf Cluster von Männlichkeitskonstruktionen von Jungen unterscheiden, die wir in diesem Beitrag vorstellen. Das FJI kann damit in quantitativen Studien genutzt werden, um differenziertere Analysen innerhalb der Jungengruppen zu ermöglichen.

Auf dieser Grundlage gingen wir der zweiten Forschungsfrage nach: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Männlichkeiten und schulischer Lern- und Leistungsmotivation? Wir berichten in diesem Beitrag von einer Studie, in der wir das FJI mit den ‚Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation‘ (SELLMO, Spinath et al. 2002) kombiniert haben, um dem Zusammenhang zwischen den Jungen-Clustern und einzelnen Dimensionen der Lern- und Leistungsmotivation nachzugehen.

Im Folgenden erläutern wir (1) den geschlechtertheoretischen Ansatz des FJI, stellen (2) das FJI und unsere Stichprobe vor und dann (3) die fünf Cluster. Anschließend (4) gehen wir kurz auf die Verteilung der Cluster auf die Schularten ein, um dann (5) den Zusammenhang zwischen den Clustern und den schulischen Lern- und Leistungsmotivationen zu behandeln. Eine (6) Diskussion beschließt den Beitrag. Wir zeigen auf, dass es möglich ist, Jungen anhand der von ihnen präferierten sozialen Konstruktionen von Geschlecht zu clustern. Auch zeigen sich Zusammenhänge zwischen Typen von Männlichkeitskonstruktionen mit schulbezogenen Leistungsmotivationen.

1 Geschlechtertheoretische Grundlagen

Jungenforschung versteht sich seit Connell (1995) als ein Forschungszweig, der ‚Maskulinitäten‘ im Plural untersucht, die sich allerdings gegenüber einer hegemonialen Maskulinität positionieren müssen. Maskulinitäten sind, so die

grundlegenden Thesen, im Plural vorhanden, hierarchisch geordnet und sie stehen in Beziehung zu anderen sozialen Kategorien wie Klasse und Ethnie (race). Im Hinblick auf den Diskurs um die Jungen als Bildungsverlierer geht es darum, Zusammenhänge zwischen Bildung und Konstruktionen von Maskulinität bei Jungen zu erkennen, Möglichkeiten der Partizipation an Bildung zu erkunden und Heterogenität anzuerkennen.

Für die Jungenforschung kann man drei Begriffe von Heterogenität unterscheiden. Ein *Geschlechter differenzierender Begriff von Heterogenität* wurde oben bereits erwähnt. Er bezieht sich auf Differenzen zwischen Jungen und Mädchen, wobei beide als in sich undifferenzierte Gruppen verstanden werden. Eine sich anschließende Diskussion um Partizipation und Bildungschancen bezieht sich dann vor allem darauf, ob Differenzen zwischen Jungen und Mädchen überhaupt konsistent festgestellt und wie sie empirisch erklärt werden können (vgl. Kuhn 2008; vbw 2009), und ob ein geringerer Bildungserfolg, der mit der Einübung hegemonialer Männlichkeit einhergeht, überhaupt einen Nachteil darstellt. In pädagogischer Hinsicht wird in der Regel gefordert, dass die Institutionen der Erziehung und Bildung sich auf die Bedürfnisse und Problemlagen der Jungen einstellen, indem sie etwa spezifische Programme für Jungen anbieten oder vermehrt männliche Pädagogen einstellen (Hurrelmann/Schultz 2012).

Eine zweite Sichtweise auf Heterogenität ist, dass nicht alle Jungen gleich sind. Unterschiedliche Jungen können unterschiedliche Formen von Maskulinität ausbilden. Heterogenität meint hier Differenz zwischen Jungen, wobei davon ausgegangen wird, dass die Differenzen als Persönlichkeitsunterschiede einigermaßen stabil sind. In gleicher Weise können Jungen unter Bezugnahme auf andere Kategorien in Untergruppen geteilt werden, etwa in Bildungsverlierer und in schulisch erfolgreiche Jungen oder in gewaltbereite vs. nicht gewaltbereite Jungen. Ein *Personen differenzierender Begriff von Heterogenität* ist vor allem aus der quantitativen Männerforschung bekannt, wenn etwa im Anschluss an das Milieu-Modell der Sinus-Studien zwischen traditionellen, modernen und postmodernen Männern unterschieden wird (Wipperfurth et al. 2009). In der Jungenforschung gibt es keine quantitativen Studien, die etwa traditionelle und moderne Maskulinitäten unter Jungen unterscheiden. Koch-Priewe et al. (2009) legen die Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung zu einer Vielzahl von Dimensionen vor, in denen sich die Jungen unterscheiden. Unter anderem identifizieren sie drei Männerbilder (Wie sollte ein Mann sein?): den ‚smarten Gewinnertypus‘ (sieht gut aus, ist witzig, stark und intelligent), den ‚bürgerlichen Typ‘ (angepasst, sozial, zuverlässig, fleißig und treu), den ‚Macho‘ (aggressiv, dominant, misstrauisch und arrogant). In pädagogischer Hinsicht wird gefordert, dass für spezifische Jungengruppen spezifische pädagogische Angebote zu machen sind, wie z.B. Anti-Konflikttrainings (vgl. z.B.: Kaiser 2001; Schönknecht/Wichniarz 2003).

Ein dritter Begriff von Heterogenität ist in der sozialkonstruktivistischen Forschung zu finden, die die konkreten Praktiken der Herstellung von Maskulinitäten untersucht. In diesem Ansatz wird nicht von Differenzen zwischen Jungen oder zwischen den Geschlechtern gesprochen, sondern von Differenzen zwischen Konstruktionen bzw. Konstrukten des Jungenseins bzw. der Maskulinität. Dieser Ansatz kann als ein *Konstruktionen differenzierender Begriff von Heterogenität* bezeichnet werden. Ihm sind vor allem ethnografische Studien zuzuordnen (z.B. Budde et al. 2008; Keddie 2006; Nilan 2000; Renold 2004). Sie untersuchen, wie Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer im schulischen Alltag Geschlechterstereotypen bedienen und sie als Ressourcen nutzen. Heterogenität meint hier nicht Differenz zwischen Jungen und Mädchen oder zwischen Jungen als Personen, sondern Vielfalt der sozialen Konstruktionen von Maskulinität. Der sozialkonstruktivistische Ansatz der Jungenforschung macht eine zentrale Unterscheidung zwischen Jungen und Konstruktionen von Junge-Sein.

Es handelt sich auch hier um einen differenztheoretischen Ansatz, jedoch in einem anderen Sinn als bei den beiden zuerst genannten Heterogenitätskonzepten, die zwischen den Geschlechtern oder zwischen Jungen als Personen unterscheiden. Differenz heißt hier, dass die Konstruktionen Differenzen benutzen und sie herstellen, und zwar sowohl die Differenz Junge-Mädchen als auch Differenzen zwischen Jungen selbst. Wird Geschlecht als eine soziale Konstruktion thematisiert, so gehört dazu auch, dass die Forschung reflektiert, inwieweit sie selbst durch ihre Suche nach Geschlechterordnungen diese mit konstruiert.

Wir gehen von einer Situiertheit sozialer Konstruktionen aus (vgl. Fuhr 2006). Meuser (2006: 304ff) spricht von ‚konjunktiven Erfahrungsräumen‘ der Maskulinität, die milieu-, entwicklungs- und generationenspezifisch ausgeprägt sind und von den Jungen selbst hergestellt bzw. aufrechterhalten werden. Konstruktionen von Maskulinität können sich jedoch nicht nur zwischen sozialen Milieus und Generationen unterscheiden und im Lebenslauf ändern. Sie müssen auch nicht für eine Person in einem gegebenen Zeitraum überall gleich sein. Verschiedene angelsächsische Studien (vgl. schon Epstein et al. 1998; im Überblick Michalek/Fuhr 2009) sowie unsere Studie mit Grundschulern (Michalek 2006; Michalek/Fuhr 2008; Schultheis/Strobel-Eisele/Fuhr 2006, darin v.a. Schönknecht 2006) weisen darauf hin, dass sich etwa in schulischen Kontexten andere Konstruktionen von Männlichkeit finden als in Nachbarschaften, oder dass Jungen sich in der Pause in einer kleinen Gruppe anders verhalten als in der größeren Gruppe.

Dieser dritte Begriff von Heterogenität legt andere Schlussfolgerungen in Bezug auf die Förderung von Partizipation und Heterogenität nahe als die beiden anderen Ansätze: empfohlen wird ein reflexiver Umgang mit den unvermeidlichen Konstruktionen von Junge-Sein. Ein Beispiel dafür ist bei Budde, Scholand und Faulstich Wieland (2008) zu finden. Sie untersuchen

anhand der Eingangsklasse eines Gymnasiums, welche Auswirkungen die Dramatisierung bzw. Entdramatisierung von Geschlecht auf die Schulkultur hat und finden dramatisierende Elemente in institutionellen schulischen Maßnahmen (etwa der Einrichtung von Jungen- und Mädchenbeauftragten), im schulischen Alltag (etwa im Sprachgebrauch) und als implizite Thematisierung von Geschlecht (etwa bei der Bewertungspraxis). Entdramatisierende Strategien finden sich dort, wo die Lehrkräfte die Individualität der Kinder in den Vordergrund rücken, gleichwohl aber dabei Geschlecht reflexiv mitdenken (Budde et al 2008: 274). Entdramatisierung unterscheidet sich von ‚Neutralisierung‘, d.h. dem Ignorieren der Tatsache, dass Geschlecht im sozialen Raum immer schon vorhanden ist, durch dieses reflexive Beobachten des *doing gender*, ohne dass Geschlecht deshalb als Kategorie in Kommunikationen in den Vordergrund rücken muss. Wir gehen für unsere Studie davon aus, dass das Junge-Sein in sozialen Praxen situiert konstruiert wird. Die Items des Fragebogens wurden deshalb nach Möglichkeit so gestaltet, dass sie sich auf konkrete soziale Konstruktionen beziehen (z.B. „Meine Freunde würden mich ausgrenzen, wenn ich andere Klamotten tragen würde als sie“). Auf dieser Grundlage gelang es uns, auf der Grundlage des FJI mithilfe einer Clusteranalyse Typen von Jungen zu bilden, die sich in ihren Männlichkeitskonstruktionen signifikant unterscheiden (vgl. Kap 3).

2 Die Studie im Überblick

Das von uns entwickelte Freiburger Jungeninventar (FJI) ist ein Instrument zur Erfassung sozialer Maskulinitäten. Für seine Entwicklung haben wir die vorliegenden englisch- und deutschsprachigen qualitativen und teilweise auch quantitativen Studien zu Differenzen zwischen sozialen Konstruktionen von Männlichkeit bei Jungen im Schulalter ausgewertet; dies haben wir an anderen Stellen ausführlich vorgestellt (Michalek/Schönknecht/Laros 2012, 260ff; Schönknecht/Michalek 2010; Michalek/Fuhr 2009).

In mehreren Arbeitsschritten haben wir zehn Bereiche identifiziert, in denen auf Grundlage bisher vorliegender Forschung Differenzen von Männlichkeitskonstruktionen bei Jungen beschrieben werden: Jungenfreundschaften, Otherring, Schule, Familie, Körper und Styling, Gefühle, Konflikte und Konfliktlösung, Vorstellungen zu zukünftiger Männlichkeit, Freizeitaktivitäten und Geschlechterstereotype. Zu diesen Bereichen haben wir Items entwickelt und moderierende Variablen (z.B. Alter, kultureller Hintergrund) hinzugefügt. Der daraus entstandene Fragebogen wurde mit Expertinnen und Experten der Jungenforschung diskutiert und von fünf Jungen mit der Think-Aloud-Technik kommentiert. Die überarbeitete Version wurde einem Pretest

(n = 94) unterzogen. Mithilfe einer Faktorenanalyse wurde das Instrument reduziert.

Das FJI besteht aus 16 Skalen: Nähe zur besten Freundin, Nähe zum besten Freund, Nähe zum Vater, Familienorientierung, Gewaltorientierung, Ausdruck von Gefühlen, Schulische Leistungsorientierung, Bedeutung von Aussehen, Bedeutung von Sport, Streben nach Anerkennung in der schulischen Jungengruppe, Konkurrenz im Sport, Einbindung der Jungengruppe in der Klasse, Tiefgründigkeit der Kommunikation in der Jungengruppe, Ausgrenzung anderer aus der Jungengruppe, Kohäsion in der Jungengruppe, Zukünftige Männlichkeit.

Die Skalen *Nähe zur besten Freundin* und *Nähe zum besten Freund* sind vor dem Hintergrund der Bedeutung unterschiedlicher Formen von Freundschaft bei Jungen zu verstehen. Viele qualitative Studien weisen darauf hin, dass Jungen in Gruppen eine *pecking order of masculinities* (Martino/Palotta-Chiarolli. 2003: 56) aushandeln und versuchen, diese aufrecht zu erhalten. In diesen Gruppen kann es schwer sein persönlichere Beziehungen auszubilden. Wir haben beide Formen von Gemeinschaft abgefragt, die größere Jungengruppe mit ihren Hackordnungen und die intimere gute Freundschaft. Zusätzlich konnten wir eine Skala bilden, welche die *Tiefgründigkeit der Kommunikation in der Jungengruppe* erfasst. Jungen, die in dieser Skala einen hohen Wert aufweisen, sprechen mit den Jungen ihrer Bezugsgruppe darüber, wie es ihnen „geht“, was sie „bewegt“, was ihnen „wichtig“ ist und sie sprechen über „Probleme“. Way und Greene (2006) meinen, dass sich persönlichere gleichgeschlechtliche Freundschaften erst allmählich im Zuge der Ablösung von den Eltern ausbilden. Die Forschung legt jedoch nicht nahe, dass die Vergemeinschaftungsform, in der Maskulinitäten mit einer gewissen Rivalität zueinander ausgehandelt werden, im Jugendalter mit der zunehmenden Ablösung von den Eltern an Bedeutung verlieren.

Die Skala *Streben nach Anerkennung in der schulischen Jungengruppe* erfasst, inwieweit es für einen Jungen wichtig ist, von anderen Jungen, denen er zugehören will, anerkannt zu werden. Qualitative Studien weisen auf, dass das Streben nach Anerkennung und Zugehörigkeit soziale Konstruktionen von Männlichkeit aufrecht erhält und Hegemonialität ermöglicht. Für Jungen ist es wichtig, von hegemonialen Jungen anerkannt zu werden. Wird diese Anerkennung versagt, so sind Prozesse des Othering zu erwarten, die mit Ausgrenzung und Abwertung, vielleicht gar mit Bullying einhergehen. Dass *Gewalt* in unterschiedlichen Formen, von Kämpfen bis hin zu anhaltender physischer Unterdrückung und Bullying, genutzt wird um hegemoniale Männlichkeiten zu konstruieren, wird immer wieder beschrieben (vgl. u.a. Keddie 2006; Renold 2004; Swain 2003). Verbreitet ist auch die Vorstellung, dass es Jungen vor allem vor anderen Jungen schwerfällt, ihre *Gefühle* auszudrücken, weil dies zu Ausgrenzung und Unterordnung führen kann.

Die Skala *Einbindung der Jungengruppe in der Klasse* fasst Items zusammen, die darauf hinweisen, inwieweit die Jungengruppe, der sich der Befragte zuordnet, aus der Sicht des Befragten in der Klasse eine hegemoniale Stellung einnimmt. Hohe Werte bedeuten, dass die Gruppe sich als ‚Meinungsführer‘ definiert, die in der Klasse das Sagen hat, aber auch andere zum „Lachen“ bringt.

Auf einen Zusammenhang der Formen der Beziehungen zur *Familie* und speziell zum *Vater* einerseits mit den Männlichkeitsinszenierungen von Jungen andererseits weisen Ergebnisse unterschiedlicher Studien hin (z.B. Koch-Priewe et al. 2009; Winter/Neubauer 1998). Das Ausüben von *Sport* und eine Distanz zu *schulischen Leistungserwartungen* sind für viele Jungen zentrale Marker von Männlichkeit (Jackson 2003; Pattmann/Frosh/Phoenix 2005). So meinen Frosh, Phoenix und Pattmann (2002: 10): „Popular masculinity involves ‚hardness‘, sporting prowess, ‚coolness‘, casual treatment of schoolwork and being adept at ‚cussing‘.“ Zu Sport haben sich in der Faktorenanalyse zwei Skalen ergeben. Eine bildet stärker ab, inwieweit der Sport für die Befragten wichtig ist, während die andere Skala misst, inwieweit der Sport konkurrenzorientiert konzipiert wird.

Das Aussehen unter Jungen wird als ein wichtiger Marker für die richtige Männlichkeit angesehen. Wer dazu gehören will, muss die ‚richtigen‘ Klamotten tragen, die ‚richtige‘ Musik hören, den ‚richtigen‘ Aktivitäten nachgehen (Swain 2003). Wir haben dieses Phänomen mit den Skalen *Bedeutung von Aussehen*, *Kohäsion in der Jungengruppe* und *Ausgrenzung anderer aus der Jungengruppe* erfasst.

Im Hinblick auf die Vorstellungen zur *zukünftigen Männlichkeit* hatten wir eine ganze Reihe von Items gebildet, die Auskunft darüber geben sollten, wie die Jungen als Mann zukünftig sein wollen (fleißig, mutig etc.). Wir hatten angenommen, dass es möglich sein müsste, verschiedene Männlichkeiten zu unterscheiden. In der Faktorenanalyse konnte jedoch nur eine einzige Skala zur zukünftigen Männlichkeit gebildet werden, die der Tendenz nach die Zustimmung zu dem Ideal des fürsorglichen, erfolgreichen Partners einer Frau und des Vaters von Kindern abfragt.

Wir hatten auch Items zum Umgang mit Homosexualität und zur Unterordnung von Mädchen gebildet. Homophobie und die Unterordnung von Mädchen werden als wichtige Praktiken zur Herstellung von Männlichkeit bei Jungen beschrieben (vgl. z.B. Benjamin 2001; Keddie 2003). Zur Unterordnung von Mädchen konnte jedoch keine brauchbare Skala gebildet werden; zum Umgang mit Homosexualität gab es zwei Skalen, die wir wieder verworfen haben, weil eine sinnvolle Interpretation nicht möglich war.

Das FJI fragt nach situierten sozialen Praxen, teilweise aber auch nach kognitiven Konstruktionen von Männlichkeit. Es ist sehr umfangreich; Grund dafür ist unsere Intention, Maskulinitäten nicht nur identifizieren zu können, sondern jeden Typus auch möglichst differenziert beschreiben zu können.

Die Skalen bestehen aus drei bis sechs Items; Abb. 1 stellt eine Skala beispielhaft vor. Insgesamt weisen die Skalen eine akzeptable bis gute interne Konsistenz auf; Cronbachs Alpha liegt zwischen .693 und .919.

Denke bei den nächsten Fragen an den Jungen, der dein bester Freund ist.

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	weder /noch	stimmt eher	Stimmt genau	Weiß nicht
Wenn es meinem Freund nicht gut geht, bin ich für ihn da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit meinem besten Freund rede ich, wenn ich Probleme in der Familie habe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit meinem besten Freund bespreche ich alles, was mir wichtig ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei meinem besten Freund fühle ich mich geborgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kümmert mich, wenn es meinem besten Freund schlecht geht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 1: Skala „Nähe zum besten Freund“ (eigene Darstellung).

Die Haupterhebung fand von Februar 2011 bis September 2011 im Süden Baden-Württembergs statt. Es konnten insgesamt N = 1201 gültige Datensätze ausgewertet werden. Die Skalen konnten mit diesem Datensatz faktorenanalytisch bestätigt werden.

Die Stichprobe lässt sich folgendermaßen beschreiben: Von der Altersstruktur her liegt der Schwerpunkt der Gesamtstichprobe bei 13- bis 14-jährigen Jungen, in diese Gruppe fallen 54% aller Befragten. 35% der Befragten sind 15 oder 16 Jahre alt, der Rest verteilt sich auf 12-, 17- und 18-jährige Jungen. Die Erhebung fand in den drei Schulformen Gymnasium, Realschule und Werkrealschule statt (zim Erhebungszeitraum wurden die Hauptschulen in Baden-Württemberg in sog. Werkrealschulen umgewandelt). Etwas über 40 % der Daten stammen aus Gymnasien, leicht unter 40 % der Fragebögen wurden in Werkrealschulen erhoben und der kleinste Anteil mit knapp 20 % stammt aus der Realschule.

Hinsichtlich der Schulform ist unsere Stichprobe repräsentativ für Baden-Württemberg. Erhoben wurde in den Klassenstufen 7-10. Der größte Anteil der Jungen (35,2 %) befand sich in der 7. Klasse. Die Anteile werden mit steigender Klassenstufe geringer. Den kleinsten Anteil haben die befragten Schüler der 10. Klasse mit 13,7 %.

3 Männlichkeiten von Jungen im Kontext Schule

Um unterschiedliche Männlichkeiten zu beschreiben haben wir eine latente Clusteranalyse mit dem Programm Latent GOLD durchgeführt. Die Clusteranalyse gruppiert die Stichprobe in fünf Cluster: den *familienorientierten Schüler*, den *starken Kerl*, den *individuellen Freund*, den *geselligen Freund* und den *Einzelgänger*. Diese Benennungen der Cluster sollen das jeweilige Antwortprofil prägnant charakterisieren. Sie machen weniger deutlich, ob es sich hier um Cluster von Männlichkeitskonstruktionen handelt und nicht etwa um Schüler- oder Beziehungstypen. So konstruieren etwa die Jungen, die dem Cluster *Einzelgänger* zugeordnet werden, in Schule und Familie eine Männlichkeit, die stark von Individualität geprägt ist. Der Bezug zu Konstruktion von Männlichkeit zeigt sich in den Bereichen, wie sie oben beschrieben wurden, die die Cluster bilden.

Das Cluster *individueller Freund* ist am größten; ihm wurden 26,4 % der Jungen zugeordnet. Es folgen mit 23,8 % das Cluster *starker Kerl* und mit 21,7 % das Cluster *familienorientierter Schüler*. Das Cluster *geselliger Freund* ist mit 15 % deutlich kleiner. Das kleinste Cluster ist das der *Einzelgänger* mit 13,1 %.

Im Folgenden werden die Cluster anhand aller Skalen in den Abbildungen charakterisiert, in den erläuternden Texten gehen wir auf die Bereiche ein, die die größten Unterschiede zwischen den Gruppen beschreiben. Das erste Cluster stellen wir ausführlicher vor, die anderen zunehmend kürzer und kontrastierend zu den zuerst beschriebenen. In der ausführlichen Darstellung benutzen wir nach Möglichkeit Formulierungen, die sich in den Items finden, um die Dimensionen noch etwas genauer zu charakterisieren.

3.1 Der familienorientierte Schüler

Abb. 2 zeigt die Skalenmittelwerte der Gruppe der *familienorientierten Schüler*. Nach links gerichtete Balken verweisen auf eine Ablehnung gegenüber der Skala, nach rechts gerichtete auf Zustimmung (1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 3 = „ich möchte mich nicht festlegen“, 5 = „trifft völlig zu“).

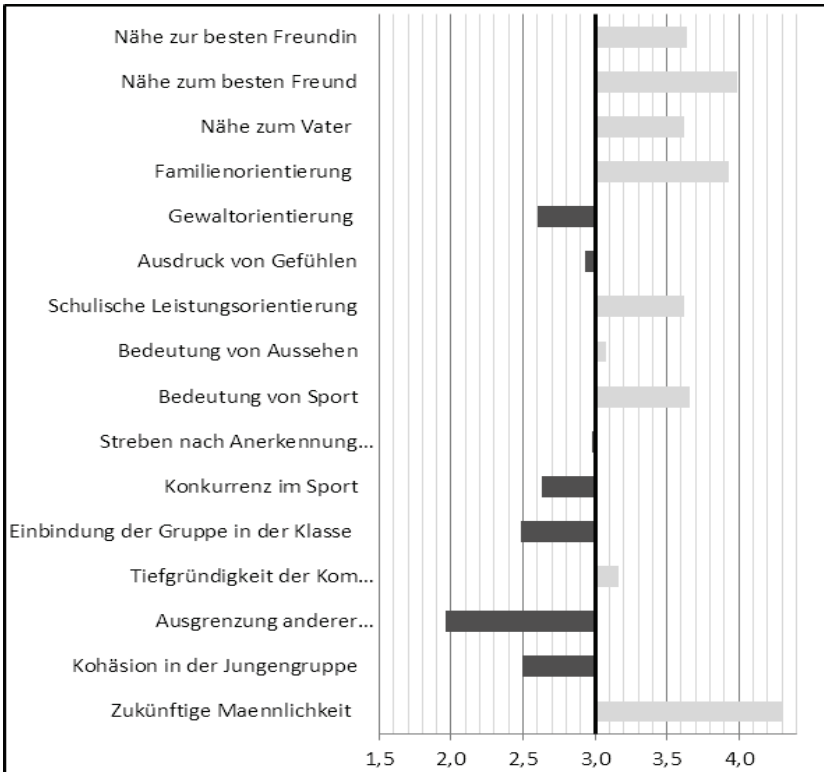


Abbildung 2: Skalenmittelwerte des Clusters *Familienorientierter Schüler* (eigene Darstellung).

Der *familienorientierte Schüler* stimmt bei sieben Skalen deutlich zu, am deutlichsten der „Zukünftigen Männlichkeit“ aber das ist im Clustervergleich nicht auffällig. Das sind zunächst die beiden Skalen „Nähe zum besten Freund“ und „Nähe zur besten Freundin“. Diese Skalen erfassen die Beziehung zu engen Freund_innen. Der *familienorientierte Schüler* ist für den besten Freund und die beste Freundin da, wenn es ihm bzw. ihr nicht gut geht, bespricht mit ihm bzw. ihr alles, was ihm wichtig ist und fühlt sich in seiner bzw. ihrer Anwesenheit geborgen. Beide Skalenwerte weisen darauf hin, dass der familienorientierte Schüler enge, vertrauliche Beziehungen sowohl zu mindestens einem Freund als auch zu mindestens einer Freundin unterhält, mit der er, wie es der Fragebogen formuliert, „sich am besten versteht“, mit der er aber nicht „geht“ und in die er auch nicht „verliebt“ ist. Vergleicht man den *familienorientierten Schüler* mit den anderen Clustern, so bewegt er sich hier jedoch im Mittelfeld. Der *gesellige Freund* zeigt eine

deutlichere Zustimmung bei diesen Skalen, der *Einzelgänger* eine geringere, die anderen unterscheiden sich in diesem Punkt nicht wesentlich vom Cluster *familienorientierter Schüler*. Dies gilt auch für den *starken Kerl*, der stärker als der *familienorientierte Schüler* in hegemoniale Gleichaltrigengruppen eingebunden ist. Die Clusteranalyse legt also nicht nahe, dass beide Beziehungsformen, in denen Jungen Maskulinitäten konstruieren, die tendenziell rivalisierende größere Gruppe und die persönliche Beziehung, sich gegenseitig ausschließen.

Ebenfalls deutlich stimmen die *familienorientierten Schüler* den Skalen „Bedeutung von Sport“ und „Schulische Leistungsorientierung“, „Familienorientierung“ und „Nähe zum Vater“ zu. Im Vergleich zu den anderen Clustern relativiert sich das Bild allerdings wieder etwas. Für den *starken Kerl* und den *geselligen Freund* hat der Sport eine stärkere Bedeutung als für den *familienorientierten Schüler*. Zudem orientieren sich der *individuelle* und der *gesellige Freund* in gleichem Ausmaß an schulischen Leistungserwartungen wie der *familienorientierte Schüler*. Auch sind beide mindestens so sehr an Familie und dem Vater orientiert wie der *familienorientierte Schüler*. Insgesamt bewegen sich die *familienorientierten Schüler* im Vergleich zu den anderen Clustern im Mittelmaß. Dennoch scheint die Bezeichnung *familienorientierter Schüler* gut zu treffen, weil dieses Cluster an verbreitete Erwartungen des Freundeskreises, der Schule und der Eltern gut angepasst zu sein scheint. Sport spielt im Leben dieser Jungen eine gewisse Rolle, sei es, dass sie viel Sport treiben oder Sport in der Schule ihr Lieblingsfach ist. Sie entsprechen schulischen Leistungserwartungen und haben ein gutes Verhältnis zur Familie und zum Vater, besprechen mit ihnen ihre Probleme und unternehmen gerne etwas mit der Familie.

Der *familienorientierte Schüler* zeigt nur in einer Skala eine sehr starke negative Abweichung vom mittleren Skalenwert: Er verneint überdurchschnittlich die Skala „Ausgrenzung Anderer aus der Jungengruppe“. Das bedeutet, er lehnt die Ausgrenzung anderer Jungen aus der eigenen Gruppe ab. Die beiden Skalen „Kohäsion in der Jungengruppe“ und „Einbindung der Jungengruppe in der Klasse“ lehnt der familienorientierte Schüler mittelstark ab. Er meint nicht, dass man so sein muss wie die anderen (Kleidung und Musikgeschmack scheinen nicht so wichtig zu sein), um zum schulischen Freundeskreis zu gehören. Der Freundeskreis, dem der *familienorientierte Schüler* sich zuordnet, hat in der Klasse nach eigener Auskunft keine hegemoniale Stellung. Es scheint eine relativ offene Gruppe zu sein, die in der Klasse nicht dominant auftritt. Die Kommunikation innerhalb der Freundesgruppe ist nicht nur oberflächlich. Es werden aber auch keine tiefer gehenden, sehr persönlichen Gespräche geführt.

Zusammengefasst gehören die *familienorientierten Schüler* nicht zu denen, die andere ausgrenzen. Sie haben gute Bindungen zu besten Freund_innen und sind insofern angepasst, als sie Sport eine hohe Bedeutung

beimessen, sich an schulischen Erwartungen orientieren und in der Familie gut integriert sind. Sport ist für sie eher Spaß als Konkurrenz und sie sind auch nicht stark von einem Streben nach Anerkennung bei anderen Jungen geprägt. Sie lehnen Gewalt ab, wenn auch nur schwach. Gefühle drücken sie weder besonders stark aus noch lehnen sie den Ausdruck von Gefühlen ab. Männlichkeit wird hier weder hegemonial konstruiert noch handelt es sich um Others, die von hegemonialen Jungen untergeordnet werden. Die familienorientierten Schüler scheinen sich bei den Gleichaltrigen gesicherte Positionen erarbeitet zu haben, die es ihnen ermöglichen, Erwartungen der Erwachsenen zu erfüllen und andere Jungen nicht ausgrenzen zu müssen.

3.2 Der starke Kerl

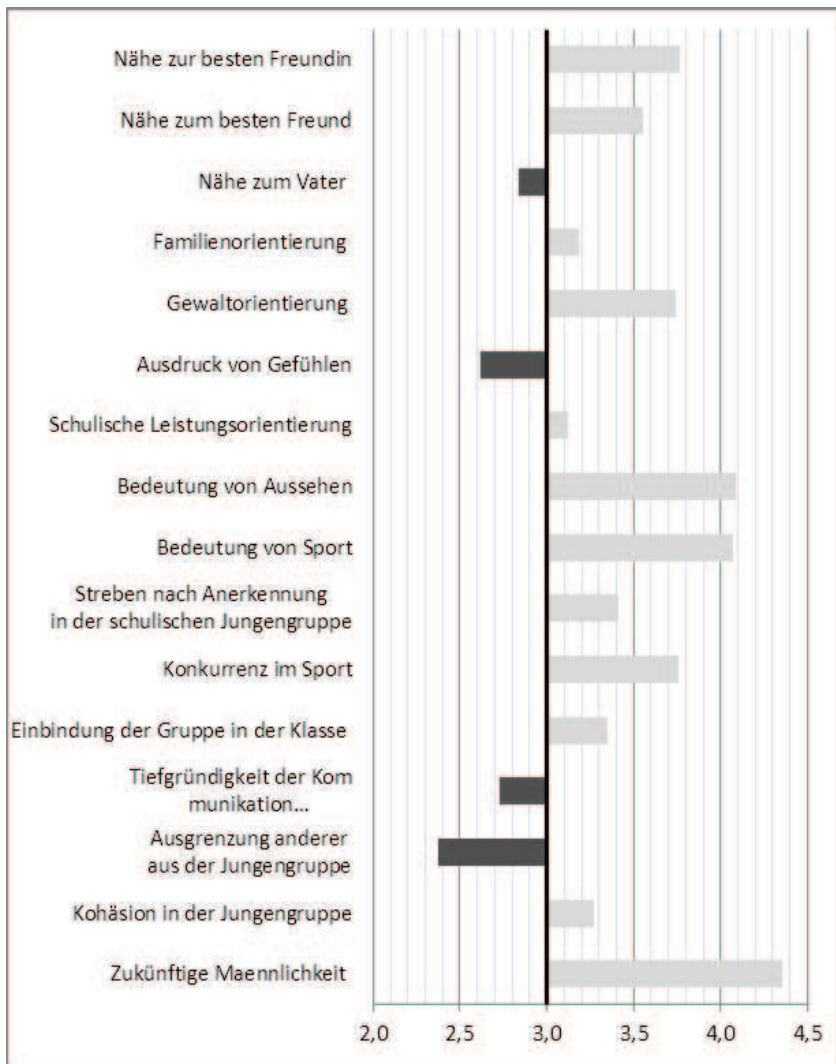


Abbildung 3: Skalenmittelwerte des Clusters *Starker Kerl* (eigene Darstellung).

Die Benennung *starker Kerl* für das zweite Cluster wurde gewählt, weil sich hier die Skalen, die Konkurrenz und Stärke ausdrücken, in einer sehr hohen Ausprägung finden: die „Bedeutung von Sport“, die „Konkurrenz im Sport“, die „Bedeutung von Aussehen“ und das „Streben nach Anerkennung innerhalb der schulischen Jungengruppe“. In diesen Skalen ist die Position in der Geschlechterhierarchie zentral. Die „Kohäsion in der Jungengruppe“ und die „Einbindung der Gruppe in die Klasse“ sind nicht ganz so stark ausgeprägt wie in den anderen Clustern.

Auffällig ist die „Gewaltorientierung“ in diesem Cluster. Der *starke Kerl* zeigt hier den höchsten Wert, den wir im ganzen Sample gefunden haben. Den Items dieser Skala – wie z.B. „manchmal muss man seine Position mit Gewalt durchsetzen“ oder „ich war schon einmal in eine Schlägerei verwickelt“ – haben die *starken Kerle* eher positiv zugestimmt als Jungen aus den anderen Clustern. Auffällig sind auch die unter der Mitte liegenden Werte in den drei Skalen „Ausdruck von Gefühlen“, „Tiefgründigkeit der Kommunikation in der Jungengruppe“ und „Ausgrenzung anderer aus der Jungengruppe“. Die Gruppe scheint eine hegemoniale Form von Maskulinität zu zeigen.

Sehr interessant ist schließlich, dass die *starken Kerle* auf der Skala „Nähe zum Vater“ einen negativen Wert aufweisen und die „Familienorientierung“ den zweitniedrigsten Wert der fünf Cluster aufweist. Nur der *Einzelgänger*, der noch vorzustellen ist, hat hier niedrigere Werte. Die *starken Kerle* sind in hegemoniale Gleichaltrigengruppen eingebunden, während die Beziehungen zur Familie und speziell zum Vater nicht sehr unterstützend bis problematisch zu sein scheinen.

3.3 Der individuelle und der gesellige Freund

Die beiden Cluster individueller Freund und geselliger Freund weisen eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf, weshalb wir sie zusammen vorstellen. Es sind aber auch einige Unterschiede zu verzeichnen (Abb. 4).

Beide Cluster stimmen wie der familienorientierte Schüler den Skalen „Nähe zur besten Freundin/besten Freund/Vater“ sowie „Familienorientierung“ zu. Wie der *starke Kerl* zeigt auch der *individuelle Freund* relativ hohe Werte bei der Skala „Bedeutung von Sport“. Eine „Gewaltorientierung“, das „Streben um Anerkennung in der schulischen Jungengruppe“ und die „Konkurrenz im Sport“ lehnt der *individuelle Freund* im Gegensatz zum *starken Kerl* jedoch ab. Zudem scheint die eigene Gruppe des *individuellen Freundes* nicht sehr abgeschlossen gegenüber anderen zu sein; andere sollen nicht ausgegrenzt werden. In der Skala „Ausgrenzung anderer aus der Jungengruppe“ ist der niedrigste Wert aller Cluster und der niedrigste überhaupt mögli-

che Wert: alle Mitglieder dieses Clusters haben 1 („stimmt gar nicht“) angekreuzt.



Abbildung 4:Skalenmittelwerte der Cluster *Individueller und Geselliger Freund* (eigene Darstellung).

Auffällig ist in diesem Cluster zudem die lose Einbindung des Freundeskreises in die Klasse, für uns der Grund für die Namensgebung des Clusters. Für den *individuellen Freund* scheint die Beziehung zum einzelnen Gegenüber sehr wichtig zu sein, in der Klasse kommt der Gruppe keine hegemoniale Stellung zu. Gemeinhin gelten der Sport und die *peer groups* als wichtige Arenen für die Konstruktion hegemonialer Männlichkeiten; auch hier zeigt der *individuelle Freund* keine Tendenz zur konkurrenzorientierten Ausgrenzung anderer Jungen.

Der *individuelle Freund* ist dennoch gut in das soziale Umfeld eingebettet; die Werte auf den Skalen „Familienorientierung“ und „Nähe zum Vater“ sind so hoch wie die des *familienorientierten Schülers*. Gleiches gilt für die schulische Leistungsorientierung. In der „Nähe zur besten Freundin“ und der „Nähe zum besten Freund“ liegt er leicht unter dem *familienorientierten Schüler*, aber immer noch leicht höher als die *starken Kerle*.

Der *gesellige Freund* zeigt noch höhere Orientierungen auf die Familie, den Vater, den Freund, die beste Freundin und auf schulische Leistungsorientierung hin als der *individuelle Freund*. Allerdings ist für den *geselligen Freund* der Sport wichtiger als für den *individuellen Freund* und er ist dort auch deutlich konkurrenzorientierter. Auch das Aussehen ist ihm deutlich wichtiger als dem *individuellen Freund* und er strebt deutlich mehr als die anderen Cluster nach Anerkennung in der Jungengruppe, deren Zusammenhalt ihm zudem wichtig ist. Andere Jungen grenzt er wie der *individuelle Freund* nicht aus der Gruppe aus, aber die Tendenz ist hier weniger stark. In der Gewaltorientierung zeigt er den zweithöchsten Wert aller Cluster.

Bei dem *geselligen Freund* kann man sich somit einen Jungen vorstellen, der in der Familie und im Freundeskreis gut eingebunden ist. Diese Einbindung ist ihm wichtig. Die Gleichaltrigengruppe scheint seine schwach hegemonale Stellung einzunehmen und von einer relativ starken Konkurrenz- und Anerkennungsdynamik geprägt zu sein.

3.4 Der Einzelgänger

Das Cluster *Einzelgänger* grenzt sich deutlicher von den anderen Clustern ab als diese untereinander. Der *Einzelgänger* bewertet fast alle Skalen eher ablehnend:

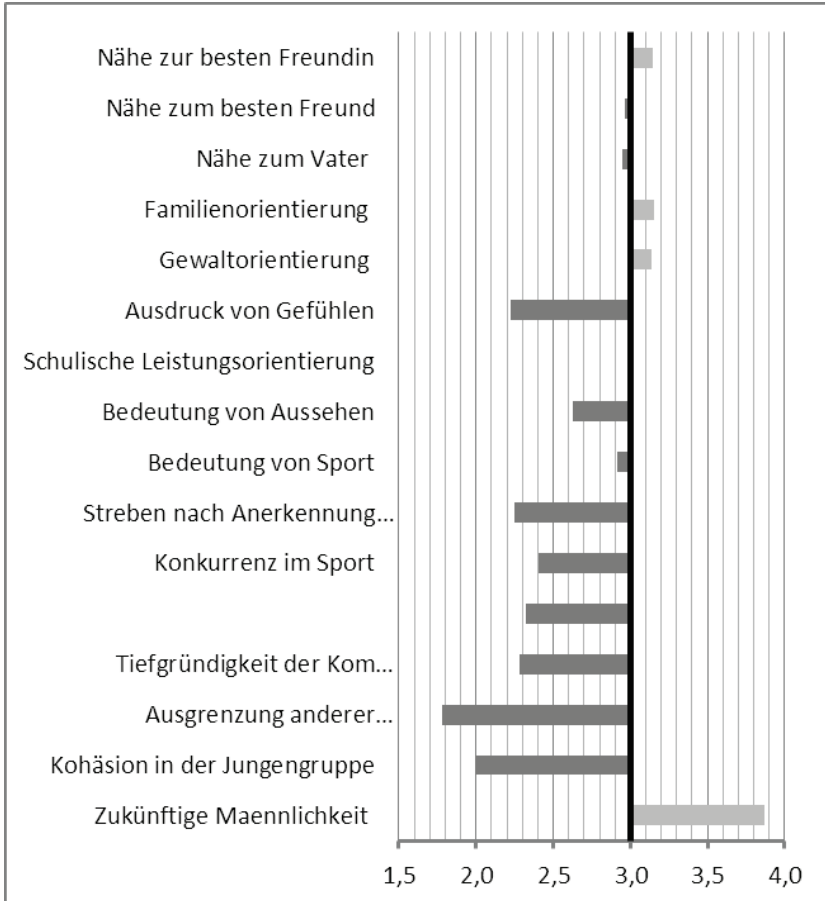


Abbildung 5:Skalenmittelwerte des Clusters *Einzelgänger* (eigene Darstellung)

In der Skala „Konkurrenz im Sport“ zeigt der *Einzelgänger* die niedrigsten Werte aller Cluster. Sport ist nicht bedeutsam. Gefühle auszudrücken ist nicht wichtig, „Anerkennung in der schulischen Jungengruppe“ spielt keine be-

deutsame Rolle. Die „Kohäsion in der Jungengruppe“ ist ebenso wie die „Ausgrenzung anderer aus der Jungengruppe“ nicht bedeutsam. All diese Werte deuten auf eine Männlichkeit hin, die sehr stark durch Individualität geprägt ist und bei der andere Jungen oder die Einbindung in Gruppen eine sehr untergeordnete Rolle spielen. Hierzu passt, dass auch dem Aussehen keine große Bedeutung beigemessen wird. Der *Einzelgänger* zeigt hier den niedrigsten Wert aller Cluster. Die wenig ausgeprägten Werte in den Bereichen Familie und Freunde weisen ebenfalls darauf hin, dass der *Einzelgänger* wenig in soziale Gruppen eingebunden ist. Er macht, was ‚sein Ding‘ ist, und kümmert sich wenig um andere. Wie der *individuelle Freund* und der *familienorientierte Schüler* zeigt auch der *Einzelgänger* kaum Anzeichen einer hegemonialen Männlichkeit, aber es fehlt ihm im Gegensatz zu den anderen Typen an sozialer Einbindung. Offen ist, ob es sich um untergeordnete Jungen handelt, denen es nicht gelungen ist, eine erfolgreiche Gegenkultur zur hegemonialen Maskulinität aufzubauen. Wenn sie nicht untergeordnet sind, so sind sie in jedem Fall weder in der Jungengruppe noch in der Familie gut integriert.

4 Männlichkeit und Schulform

Nachdem wir die von uns identifizierten Männlichkeiten vorgestellt haben, betrachten wir im nächsten Schritt, wie diese Männlichkeiten mit anderen Merkmalen zusammen hängen. Wir haben zunächst Zusammenhänge zwischen den Männlichkeiten einerseits und Alter, Klassenstufe und Schulart andererseits gerechnet. Die Cluster sind relativ gleichmäßig in allen Klassenstufen und Altersgruppen zu finden; Unterschiede ergeben sich nur hinsichtlich der Schulart (Abb. 6).

Zwei Befunde sollen hervorgehoben werden. Erstens ist deutlich zu sehen, dass die *familienorientierten Schüler* im Gymnasium überrepräsentiert sind. Zudem sind im Cluster *familienorientierter Schüler* deutlich weniger Werkrealschüler als in den anderen Clustern zu finden. Es zeigt sich also auch in unserer Studie, dass es Jungen auf dem Gymnasium besser als anderen gelingt, schulische Leistungserwartungen in Männlichkeitskonstruktionen zu integrieren. Zweitens sind die *Einzelgänger* und die *individuellen Freunde* in der Werkrealschule überrepräsentiert, während der *gesellige Freund* eher auf der Realschule zu finden ist und der *starke Kerl* sich gleichmäßig auf die Schularten verteilt.

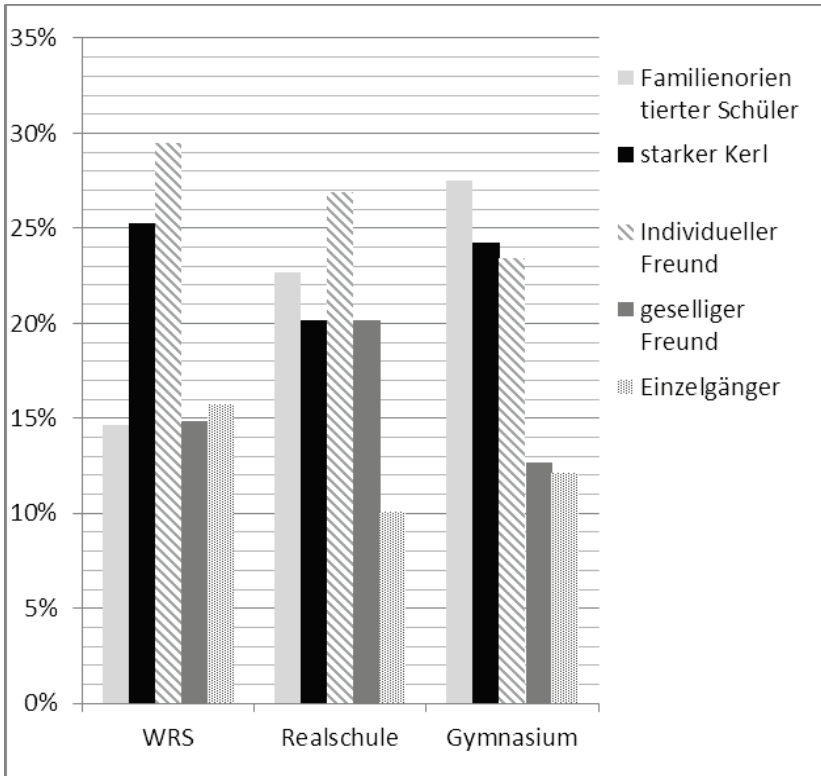


Abbildung 6: Verteilung der Cluster auf die Schularten (eigene Darstellung).

5 Männlichkeiten und schulische Lern- und Leistungsmotivation

Um die Zusammenhänge zwischen den eben skizzierten Männlichkeiten mit schulischen Lern- oder Leistungskontexten zu erforschen, wurden die ‚Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation‘ (SELLMO) ausgewählt (Spinath et al. 2002). Sie erheben auf der Basis von Theorien der Leistungsmotivation, was einer Person in Lern- und Leistungskontexten wichtig ist. Die Motivation wird mit vier Skalen erhoben: den Lernzielen, den Leistungszielen – aufgeteilt in Annäherungs-Leistungsziele und Vermeidungs-

Leistungsziele – sowie der Arbeitsvermeidung. Die beiden Zielkategorien werden wie folgt definiert:

„Erstens das Ziel, eigene Fähigkeiten zu erweitern [Lernziele] und zweitens das Ziel, anderen gegenüber hohe Fähigkeit zu demonstrieren [Annäherungs-Leistungsziele] bzw. niedrige Fähigkeit zu verbergen [Vermeidungs-Leistungsziel]“ (Berger/Rockenbauch 2005: 207).

Die vierte Skala der „Arbeitsvermeidung“ bezeichnet eine

„allgemeine Tendenz, Arbeit zu vermeiden, wobei hier kein allgemeines affektives Ziel der Anstrengungsvermeidung [...] angenommen wird. Im Gegensatz zu den anderen drei Zielen beruht ‚Arbeitsvermeidung‘ nicht auf einem Vergleich mit anderen oder einem Gütemaßstab“ (ebd.).

Studien zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen den Lern- und Leistungszielen und tatsächlicher Leistung besteht (vgl. Spinath et al. 2002: 10ff): so geht „die Annahme von Lernzielen sowohl bei schlechten als auch bei guten Leistungen mit vorteilhaften Attributionen und damit mit einer günstigeren Prognose zukünftiger Leistungen einher“ (Berger/Rockenbauch 2005: 207). Verfolgt ein Schüler Annäherungs-Leistungsziele, ist es ihm also wichtig zu demonstrieren, welche Fähigkeiten er hat, so ist dies ebenfalls eine gute Voraussetzung für gute Leistungen. „Hingegen führen Vermeidungs-Leistungsziele zu schlechten Leistungen und dies umso mehr, wenn gleichzeitig ein negatives Fähigkeitskonzept vorliegt“ (ebd.).

Der SELMO arbeitet – ebenso wie das FJI – mit einer 5-stufigen Skala. Die erhobenen Rohwerte einer Skala in SELMO können in standardisierte T-Werte transformiert werden. Auf diese Weise kann das Testergebnis im Vergleich zu der Eichstichprobe betrachtet werden. Dabei werden T-Werte, die sich um eine Standardabweichung (10) vom Mittelwert (50) unterscheiden – also Werte von 40 bis 60 – als durchschnittlich angesehen. Überdurchschnittlich ist ein Wert über 60, unterdurchschnittlich unter 40 (Spinath et al. 2002: 42). Unsere Stichprobe entspricht der Eichstichprobe in der Verteilung insgesamt sehr gut.

5.1 Männlichkeit und Lernziele

Eine erste vom SELMO gemessene Dimension sind die Lernziele. Eine hohe Lernzielorientierung soll sich positiv auf das schulische Engagement und die Schulleistungen auswirken. Umgekehrt können unterdurchschnittliche Werte in der Lernzielorientierung die Ursache für geringes Engagement und damit auch für geringe Leistungen sein (Spinath et al. 2002: 44). Abb. 7 zeigt den Zusammenhang der Lernzielorientierung mit den fünf identifizierten Männlichkeiten.

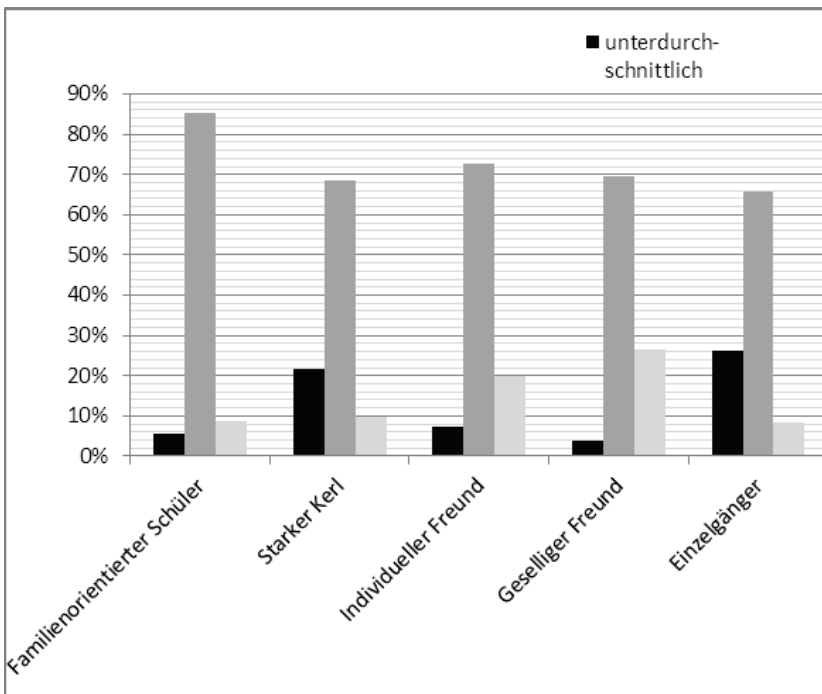


Abbildung 7: Lernziele der Cluster (eigene Darstellung).

Bei den *familienorientierten Schülern* sind signifikant mehr durchschnittlich leistungsorientierte Jungen versammelt als in den anderen Clustern, bei denen der Anteil der Durchschnittlichen relativ ähnlich ist. Der Anteil der unterdurchschnittlich leistungsorientierten Jungen ist bei der Gruppe der *familienorientierten Schüler* recht klein (5,7 %) – nur etwa halb so groß wie in der Gesamtstichprobe. Bei den *individuellen Freunden* finden sich ähnlich wenig unterdurchschnittliche Werte (7,3 %). Die Zahl der überdurchschnittlichen Werte ist jedoch mehr als doppelt so groß (19,9 %). Der in der Werkrealschu-

le stark vertretene *individuelle Freund* zeigt damit eine noch höhere Lernzielorientierung auf als der *familienorientierte Schüler*. Noch höher liegt der eher auf der Realschule als auf dem Gymnasium vertretene *gesellige Freund*. Er zeigt nur einen sehr geringen Anteil an unterdurchschnittlichen Werten (3,9 %). Dafür sind hier die meisten überdurchschnittlich leistungsorientierten Jungen zu finden (26,7 %).

Am anderen Ende des Spektrums stehen die *starken Kerle* und *Einzelgänger*. Im Cluster *starker Kerl* sind mit 21,7% deutlich mehr Unterdurchschnittliche als in den drei oben genannten Gruppen. Das bedeutet, die *starken Kerle* sind deutlich weniger leistungsorientierte Jungen. Gleiches gilt für die *Einzelgänger*: Hier sind die unterdurchschnittlich leistungsmotivierten Jungen mit 26,1 % vertreten, die überdurchschnittlich leistungsmotivierten nur mit 8,3 %.

5.2 Männlichkeit und Annäherungs-Leistungsziele

Die Annäherungs-Leistungsziele erfassen, wie sehr die Jungen motiviert sind, ihr Wissen und Können auch anderen gegenüber darzustellen. Die Zusammenschau mit unseren Clustern zeigt sich wie folgt:

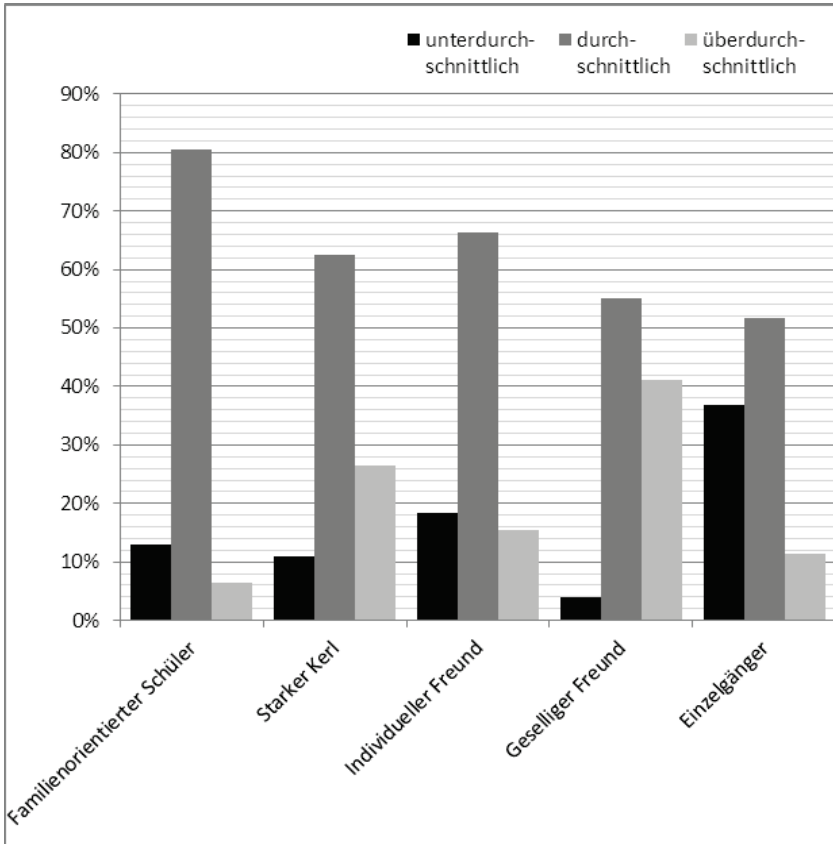


Abbildung 8: Annäherungs-Leistungsziele der Cluster (eigene Darstellung).

Wie oben erwähnt wurde festgestellt, dass Maskulinität oft mit einer eher „casual treatment of schoolwork“ einhergeht. Während Erfolg in der Schule die Konstruktion der eigenen Maskulinität nicht gefährden muss, sondern im Gegenteil durchaus als männlich, da erfolgreich gelten kann, gilt dies nicht für das offensichtliche Streben nach Erfolg. Männlich ist es, Erfolg ohne Anstrengung zu haben. Es wäre deshalb zu vermuten, dass insbesondere hegemonial orientierte Jungen geringe Werte bei Annäherungs-Leistungszielen aufweisen.

Der *familienorientierte Schüler* ist wieder deutlich durchschnittlicher als die Gesamtstichprobe (80,5 %). Zudem haben deutlich weniger Jungen dieser Gruppe überdurchschnittliche Werte (6,5 %). Die Werte der *geselligen Freunde* sind dagegen sehr deutlich weniger unterdurchschnittlich (3,9 %)

und sehr stark überdurchschnittlich (41,1 %). Das heißt, die *geselligen Freunde* sind deutlich mehr daran interessiert, ihr Wissen und ihr Können anderen gegenüber zur Schau zu stellen und als kompetent wahrgenommen zu werden. Beim *Einzelgänger* gibt es die meisten Jungen mit unterdurchschnittlichen Werten bei den Annäherungs-Leistungszielen (36,9 %) und die wenigsten mit durchschnittlichen Werten (36,9 %); der Anteil der Jungen mit überdurchschnittlichen Werten ist sehr gering (11,5 %). Die Außendarstellung der Kompetenz ist für die *Einzelgänger* wenig relevant. Dies entspricht dem Bild, das sich auch durch das FJI ergeben hat. Die *starken Kerle* zeigen ähnliche Tendenzen wie die *geselligen Freunde*, sie sind nur nicht ganz so stark ausgeprägt.

5.3 Männlichkeit und Vermeidungs-Leistungsziele

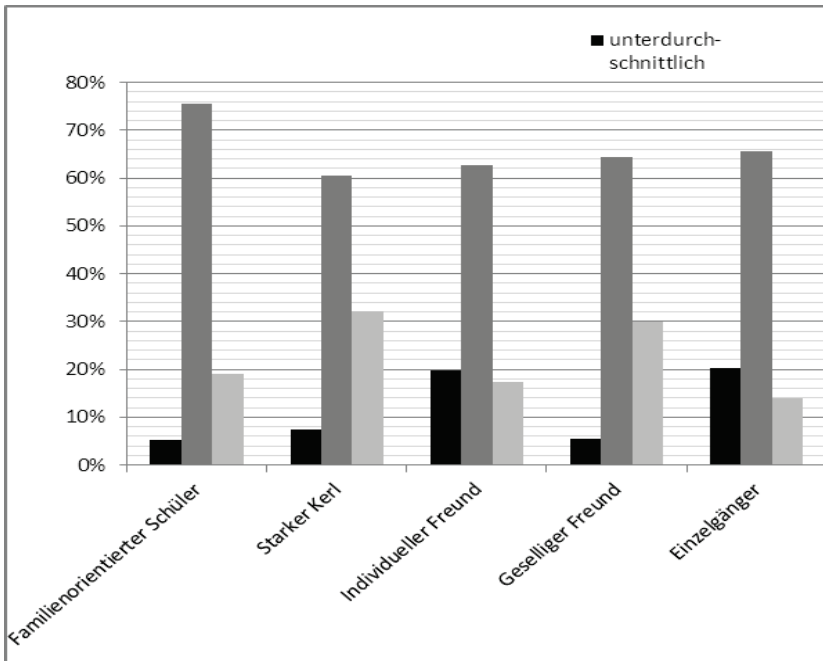


Abbildung 9: Vermeidungs-Leistungsziele der Cluster (eigene Darstellung).

Die Vermeidungs-Leistungsziele kennzeichnen die Orientierung, Situationen möglichst aus dem Weg zu gehen, die schwierig werden könnten. Hohe Vermeidungs-Leistungsziele sind eher mit schwächeren schulischen Leistungen verbunden (Spinath et al. 2002: 44).

Wie bei den anderen Skalen zeigen sich auch hier die *familienorientierten Schüler* wieder sehr durchschnittlich und kaum unterdurchschnittlich (5,4 %). Die *starken Kerle* haben sehr deutlich den größten Anteil an überdurchschnittlich vermeidungs-leistungszielorientierten Jungen (32,2 %). Ein großer Anteil der *starken Kerle* versucht überdurchschnittlich stark Situationen zu vermeiden, in denen er nicht brillieren kann – zusammen mit den durchschnittlich Vermeidenden sind das 92,7 %. Das passt auch zu den Ergebnissen bei den Annäherungs-Leistungszielen: der *starke Kerl* sucht Situationen auf, in denen er erfolgreich sein kann und sich präsentieren kann. Während die Gruppe der *individuellen Freunde* eine leicht zum Durchschnitt neigende Verteilung zeigt, zeigen die *geselligen Freunde* ebenfalls relativ hohe Werte bei der Vermeidung von schlechtem Ansehen oder von Misserfolgssituationen (30 %). Die Gruppe der *Einzelgänger* hingegen hat die meisten unterdurchschnittlichen Werte (20,4 %). In Kombination mit dem kleinen Anteil der überdurchschnittlich vermeidenden Jungen (14 %) entspricht dies wiederum dem Bild des Jungen, der sich nicht an äußeren Maßstäben und der Stellung innerhalb der Klasse orientiert.

5.4 Männlichkeit und Arbeitsvermeidung

Als letzte Skala des SELLMO haben wir die Arbeitsvermeidung der Jungen erhoben.

In der Skala der Arbeitsvermeidung sind wieder die *familienorientierten Schüler* überaus durchschnittlich (80,8 %). Die *starken Kerle* sind deutlich weniger unterdurchschnittlich (7 %) und sehr viel mehr überdurchschnittlich (35,3 %). Das bedeutet, die *starken Kerle* versuchen Arbeit so gut wie möglich zu vermeiden. Bei dem Cluster der *individuellen Jungen* hingegen ist der Anteil der unterdurchschnittlichen Werte sehr hoch (20,5 %). Das ist die geringste Tendenz zur Arbeitsvermeidung aller Cluster. Der *gesellige Freund* zeigt die zweitgrößte Tendenz zur Arbeitsvermeidung.

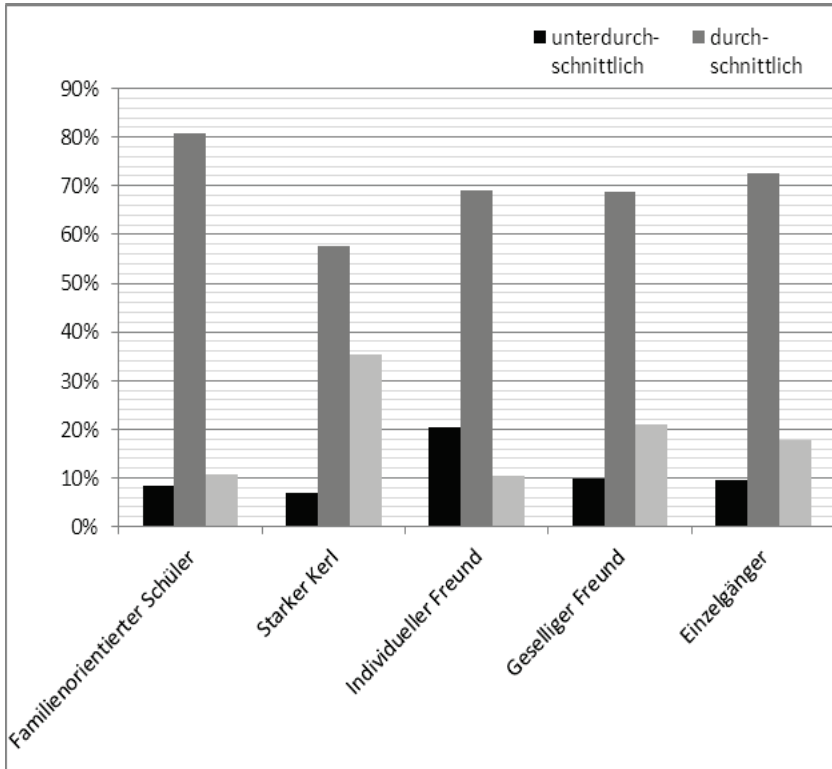


Abbildung 10: Arbeitsvermeidung der Cluster (eigene Darstellung).

5.5 Zusammenschau von Männlichkeiten und Lern- und Leistungsorientierung

Generell gilt eine hohe Lernzielorientierung als Prädiktor für gute Schulleistungen. Ist die Lernzielorientierung besonders niedrig und zugleich die Tendenz zur Arbeitsvermeidung sehr hoch, so ist dies ein starker Indikator für ungünstige schulische Leistungen. Wenn eine hohe Leistungsorientierung mit einer geringen Lernzielorientierung kombiniert ist, so besteht die Gefahr, dass Schüler das Interesse am schulischen Lernen verlieren. Sie können dann Leistungsziele aufgeben und sich leichtere Aufgaben suchen, bei denen schnelle Erfolge möglich sind (vgl. Spinath et al. 2002: 44).

Nachfolgend betrachten wir diese Zusammenhänge exemplarisch bei den beiden Clustern starke Kerle und gesellige Freunde, um die Reichweite unse-

rer Studie anzudeuten. Abb. 11 führt in den ersten vier Säulenbündeln die Werte der starken Kerle auf, in den letzten vier die der geselligen Freunde.

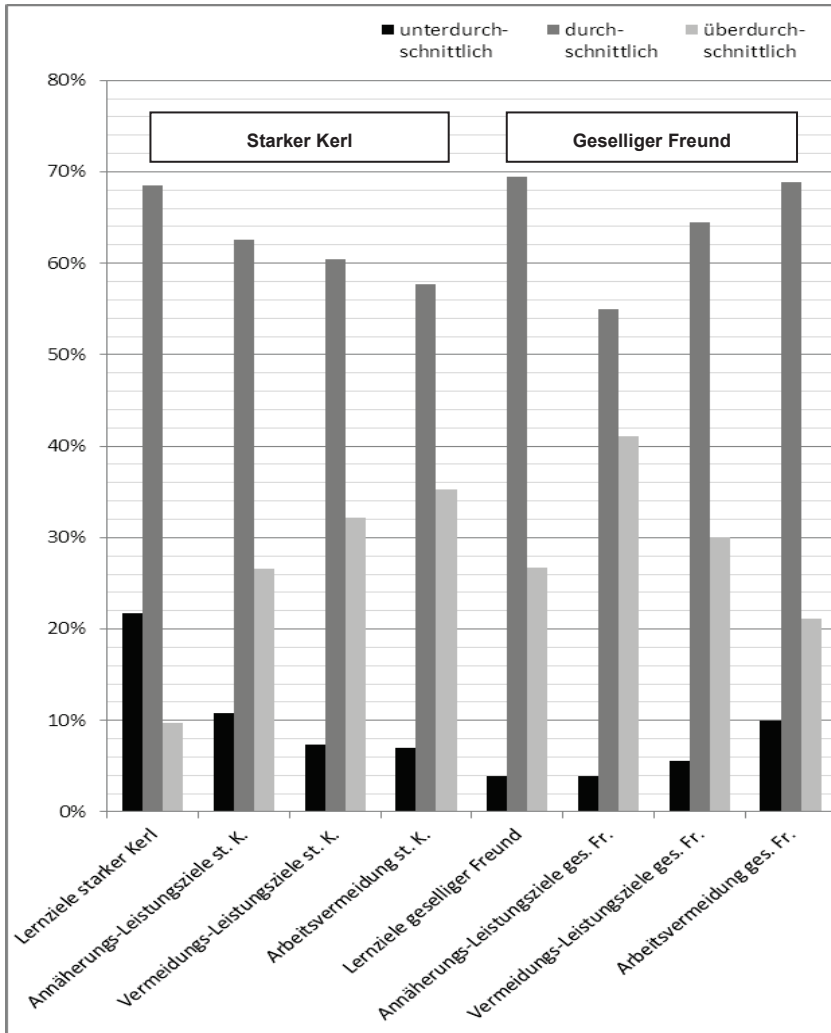


Abbildung 11: Lern-/Leistungsmotivation bei *Starker Kerl* und *Geselliger Freund* (eigene Darstellung).

Beim *starken Kerl* sind die Vermeidungs-Leistungsziele (32,2 % überdurchschn.) und die Tendenz zur Arbeitsvermeidung (35,3 % überdurchschn.) hoch und liegen deutlich über den Lernzielen (9,8 % über-

durchschn., 21,7 % unterdurchschn.) und Annäherungsleistungszielen (26,6 % überdurchschn., 10,8 % unterdurchschn.). Dies kann als starker Indikator für Motivationsdefizite betrachtet werden. Für die schulische Leistungsentwicklung bedeutet dies eine eher ungünstige Prognose. Für diese Jungen ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass die schulische Leistungsentwicklung weniger gut verläuft.

Beim *geselligen Freund* sind die Vermeidungsleistungsziele ebenfalls hoch (30 % überdurchschn.). Die Tendenz zur Arbeitsvermeidung ist ebenfalls ausgeprägt (21,1 %), wenn auch ein wenig niedriger als beim starken Kerl. Hinzu kommt nun jedoch im Gegensatz zum *starken Kerl*, dass die Annäherungsleistungsziele sehr deutlich überdurchschnittlich ausgeprägt sind (41,1 %). Studien haben gezeigt, dass Annäherungsleistungsziele meistens mit guten Noten einhergehen (Spinath et al. 2002: 45). Die Lernzielorientierung dieser Gruppe hat ebenfalls einen sehr hohen überdurchschnittlichen Wert (26,7 %). Diese beiden Werte relativieren das durch die anderen beiden Skalen gezeichnete Bild der *geselligen Freunde*. Bei den Jungen dieser Gruppe ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie eine überdurchschnittliche Tendenz zu Annäherungs-Leistungszielen sowie eine verstärkte Lernzielorientierung haben. Damit ist eine positivere Prognose für die schulische Leistungsentwicklung möglich.

6 Diskussion

Wir können mit dem Freiburger Jungeninventar unterschiedliche Männlichkeiten unterscheiden. Aussagen über Mädchen und deren Weiblichkeiten oder einen Vergleich von Männlich- und Weiblichkeiten können mit diesem Instrument nicht getroffen werden. Erstmals gelingt es jedoch, die Unterschiede zwischen Maskulinitäten, die in der vornehmlich qualitativen Forschung beschrieben werden, in quantitative Skalen zu überführen und für eine große Stichprobe Typen von Maskulinitäten zu identifizieren. Nur ein Teil dieser Typen entspricht traditionellen Stereotypen, die vor allem in populären Texten verwendet werden, um die im Vergleich zu Mädchen durchschnittlich schlechteren Schulleistungen von Jungen zu erklären. Problematisch sind u.E. in erster Linie der *starke Kerl* und der *Einzelgänger*. Der *starke Kerl* zeigt eine eher traditionelle, hegemoniale Männlichkeit im sozialen Verband der gleichgeschlechtlichen *peer group*. Außer ihm weist nur noch der *gesellige Freund* hegemoniale Tendenzen aus, die allerdings nur schwach ausgeprägt sind. Der *Einzelgänger* ist im Gegensatz zu allen anderen Clustern weder in der *peer group* noch in der Familie gut eingebunden und hat kaum Gelegenheit, seine Gefühle auszudrücken. Wir können mit unserem Fragebo-

gen leider nicht feststellen, welche Jungen von Othering-Prozessen betroffen sind. Es wäre interessant zu erfahren, ob die *Einzelgänger* mit Ausgrenzung und Unterordnung zu kämpfen haben.

Unsere Studie zeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen Männlichkeiten und der Schulart gibt. Dieser ist aber differenzierter als es gemeinhin erscheinen mag. Zwar sind die gut angepassten *familienorientierten Schüler* im Gymnasium und die wenig eingebundenen *Einzelgänger* in der Werkrealschule überrepräsentiert. Allerdings sind die traditionellen *starken Kerle* ziemlich gleichmäßig in allen Schularten zu finden und nicht, wie man vielleicht vermuten würde, besonders in der Werkrealschule. Auch die Lern- und Leistungsmotivationen von Jungen zeigen einen deutlichen Zusammenhang mit den identifizierten Formen von Maskulinität. Vor allem der *starke Kerl* weist Motivationsdefizite auf. Damit kann geschlossen werden, dass die Schulleistungen von Jungen mit der Art und Weise zusammenhängen, wie Jungen Männlichkeit innerhalb der Schule situativ für sich gestalten.

Wir haben darauf hingewiesen, dass Konstruktionen von Männlichkeit als situiert und interaktiv konstruiert verstanden werden müssen. Auf dieser Grundlage haben wir allerdings dafür plädiert, Jungentypen zu unterscheiden. Tatsächlich hat sich gezeigt, dass Jungen danach unterschieden werden können, von welchen Konstruktionen von Männlichkeit sie berichten. Das darf jedoch nicht dazu verführen anzunehmen, es handle sich hier um Persönlichkeitseigenschaften, die schon vor aller sozialen Interaktion vorhanden wären und die soziale Konstruktion von Männlichkeit bestimmten. Und auch kann nicht gemeint sein, dass die Zugehörigkeit zu einem Typ darüber bestimmt, welche Schulart man besucht oder wie sich etwa die schulische Lernzielorientierung ausbildet. Wir gehen vielmehr davon aus, dass es sich hier um interaktive Praktiken im sozialen Raum handelt, in denen bestimmte Jungentypen äußerst wahrscheinlich hergestellt werden. Die Schulleistungen werden nicht durch die Art und Weise bestimmt, wie Jungen Männlichkeit konstruieren. Sondern es kann und wird auch umgekehrt die soziale Konstruktion von Männlichkeit mit davon abhängen, welche Erfolge die Schule den Jungen ermöglicht, welche Geschlechterkonstruktionen sie erlaubt, welche sie bestärkt. Die entsprechenden Mechanismen der sozialen Konstruktion kann nur die qualitative Forschung beschreiben.

Das FJI bietet dagegen in Verbindung mit anderen Erhebungsinstrumenten die Möglichkeit, Zusammenhänge zwischen Männlichkeiten und anderen Kategorien in quantitativen Studien genauer zu untersuchen als mithilfe binärer Schematisierungen des Geschlechts. Solche Forschungen sind nicht zuletzt erforderlich, um pädagogische Konzepte begründen zu können, die die Jungen nicht mehr über einen Kamm scheren. Es gilt der Vielfalt der Konstruktionen von Männlichkeit gerecht zu werden statt Jungen Eigenschaften zuzuschreiben, die einer bloß binären Kategorisierung von Geschlecht geschuldet sind. Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass, um mit der populä-

ren Sprache zu sprechen, nicht alle Jungen Machos sind und diejenigen, die eine eher hegemoniale Männlichkeit leben, auf die Schularten relativ gleich verteilt sind. Man kann Typen von Maskulinitäten unterscheiden, aber die einzelnen Typen sind weniger eindeutig als vielfach angenommen.

Literatur:

- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Benjamin, S. (2001): Challenging Masculinities: disability and achievement in testing times. In: *Gender and Education* 13, 1, S. 39-55.
- Berger, U./Rockenbach, K. (2005): Testinformationen. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In: *Diagnostica* 51, 4, S. 207-214.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K./Faust, G./Fried, L./Lankes, E./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Connell, R. (1995): *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Epstein, D. (2001): *Boyz' own stories: masculinities and sexualities in schools*. In: Martino, W./Meyenn B. (Hrsg.): *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham: Open University Press. 96-109.
- Epstein, D. et al. (1998): *Schoolboy frictions: feminism and 'failing' boys*. In: Epstein, Debbie et al. (Hrsg.): *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open Univ. Press, S. 3-18.
- Frosh, S./Phoenix, A./Pattman, R. (2002): *Young masculinities. Understanding boys in contemporary society*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
- Fuhr, T. (2006): *Interaktionsformen der Jungen*. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 129-150.
- Hurrelmann, K./Schultz, T. (Hrsg.) (2012): *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Jackson, C. (2003): *Motives for 'Laddishness' at School: fear of failure and fear of the 'feminine'*. In: *British Educational Research Journal* 29, 4, S. 583-598.
- Kaiser, A. (Hrsg.) (2001): *Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Keddie, A. (2006): *Fighting, anger, frustration and tears: Matthew's story of hegemonic masculinity*. In: *Oxford Review of Education* 32, 4, S. 521-534.
- Keddie, A. (2003): *Little Boys: tomorrow's macho lads*. In: *Discourse – Studies in the cultural politics of education* 24, 3, S. 289-306.

- Koch-Priewe, B. et al. (2009): *Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, H. P. (2008): *Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt. Eine Sichtung empirischer Studien*. In: Rendtorff, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Kinder und ihr Geschlecht*. Opladen: Budrich (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 4), S. 49-71.
- Martino, W./Pallotta-Chiarolli, M. (2003): *So what's a boy? Addressing issues of masculinity and schooling*. Maidenhead: Open Univ. Press.
- Matzner, M./Tischner, W. (Hrsg.) (2008): *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meuser, M. (2006): *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl.
- Michalek, R. (2006): „Also – wir Jungs sind ...“ *Geschlechtervorstellungen von Grundschulern*. Münster u.a.: Waxmann.
- Michalek, R./Fuhr, T. (2009): *Jungenforschung. Internationaler Forschungsstand*. In: Pech, D. (Hrsg.): *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Hohengehren: Schneider, S. 207-225.
- Michalek, R./Fuhr, T. (2008): *Hegemonialität und Akzeptanz von Abweichung in Jungengruppen. Empirische Studien zum Umgang mit Opposition*. In: Prenzel, A./Rendtorff, B. (Hrsg.): *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen. 121-133.
- Michalek, R./Schönknecht, G./Laros, A. (2012): *Männlichkeit, Leistungsorientierung und Arbeitsmotivation. Einblicke in eine Studie an einem Schweizer Gymnasium*. In: Baader, M. S./Bilstein, J./Tholen, T. (Hrsg.): *Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nilan, P. (2000): “You’re Hopeless I Swear to God”: *shifting masculinities in classroom talk*. In: *Gender and Education* 12, 1, S. 53-68.
- Pattman, R./Frosh, S./Phoenix, A. (2005): *Constructing and experiencing boyhoods in research in London*. In: *Gender and Education* 17, 5, S. 555-561.
- Renold, E. (2004): “Other” boys: *negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school*. In: *Gender and Education* 16, 2, S. 247-266.
- Schönknecht, G. (2006): *Themen und Inhalte in Gruppendiskussionen mit Jungen – Schwerpunkt Jungen und Schule*. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 186-206.
- Schönknecht, G./Michalek, R. (2010): *Junge sein – Mädchen sein: Forschungsstand und Perspektiven*. In: Heinzel, F.(Hrsg.): *Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten?* Frankfurt a.M: Grundschulverband, S. 89-102.
- Schönknecht, G./Wichniarz, M. (2003): *Soziales Lernen in Mädchen- und Jungengruppen*. In: Burk, Karlheinz/Speck-Hamdan, Angelika/Wedekind, Hartmut (Hrsg.), *Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule*, Bd. 116. Frankfurt, M: Grundschulverband, S. 185-196.
- Schultheis, K./Strobel-Eisele, G./Fuhr, T. (Hrsg.) (2006): *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Spinath, B. et al. (2002): *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Manual. Göttingen. Hogrefe.

- Swain, J. (2003): Needing to be “in the know”: strategies of subordination uses by 10-11-year-old schoolboys. In: *International Journal of Inclusive Education* 7, 4, S. 305-324.
- vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.) (Hrsg.) (2009): *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS.
- Way, N./Greene, M. L. (2006): Trajectories of Perceived Friendship Quality During Adolescence: The Patterns and Contextual Predictors. In: *Journal of Research on Adolescence*, 16, 2, S. 293-320.
- Winter, R./Neubauer, G. (1998): *Kompetent, authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- Wippermann, C./Calmbach, M./Wippermann, K. (2009): *Männer: Rolle vorwärts, Rolle rückwärts. Identitäten und Verhalten von traditionellen, modernen und postmodernen Männern*. Opladen: Budrich.

Männlichkeit verpflichtet. Die pädagogische Bearbeitung randständiger Männlichkeit im Zuge der Herstellung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung

Marc Thielen

Ungeachtet des demographischen Wandels und des prognostizierten Fachkräftemangels gelingt Jugendlichen ohne einen mittleren Schulabschluss nach der allgemeinbildenden Schule nur selten ein direkter Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung. Ausbildungsbetriebe aber auch Lehrkräfte begründen dies häufig mit einer unzureichenden Ausbildungsreife der Schulabgänger/-innen (vgl. DIHK 2012; Müller/Rebmann 2008). Berufsvorbereitende Maßnahmen für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz zielen auf die Förderung von Ausbildungsreife, um den Übergang in Ausbildung zu erleichtern. Die entsprechenden pädagogischen Praktiken fokussieren nicht zuletzt auch auf die Geschlechterkonstruktionen der teilnehmenden Jugendlichen, deren Berufswahlverhalten von geschlechtsbezogenen Rollenerwartungen abhängt (vgl. Beicht/Walden 2012). In Maßnahmen, die auf klassische ‚Männerberufe‘ vorbereiten, steht die Männlichkeit der Teilnehmenden im Fokus. Dies verdeutlicht der vorliegende Beitrag anhand einer ethnographischen Untersuchung zum institutionellen Alltag einer Berufsvorbereitungsklasse an einer berufsbildenden Schule. Die ausnahmslos aus Jungen bestehende Lerngruppe wird auf eine Berufsausbildung in der Lagerlogistik vorbereitet – einem Berufsfeld, das angesichts der körperlich schweren Arbeit als männlich dominiert gilt. Im Unterricht lassen sich *pädagogische Praktiken* beobachten, die explizit an die *Maskulinität* der Schüler appellieren und auf die Ausbildung männlicher Härte zielen, da diese für die Bewältigung des rauen und körperlich belastenden Arbeitsalltags im Berufsfeld als funktional betrachtet wird. Folglich geht die Förderung von Ausbildungsreife mit der Reproduktion traditioneller Männlichkeitserwartungen einher. Bevor dies anhand eines exemplarischen Blicks auf die Mikroebene des unterrichtlichen Alltags in einer Berufsvorbereitungsklasse verdeutlicht wird, erfolgen zunächst Erläuterungen zum institutionellen Kontext der Berufsvorbereitung.

Daran anknüpfend wird die Bedeutung von Männlichkeit für den institutionellen Alltag männlichkeitstheoretisch reflektiert. Sodann werden Anlage und Methode der dem Beitrag zugrunde liegenden ethnographischen Studie diskutiert und ausgewählte Ergebnisse präsentiert.

1 Schulische Berufsvorbereitung als pädagogisches Arrangement zur Förderung von Ausbildungsreife

Berufsvorbereitungsklassen an berufsbildenden Schulen sind für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz vorgesehen, die noch *schulpflichtig* sind. Die Teilnahme an den in den Bundesländern unterschiedlich bezeichneten Bildungsgängen ist also keineswegs freiwillig. Meist müssen sich die Jugendlichen bei der Anmeldung für ein bestimmtes *Berufsfeld* entscheiden und werden der darauf spezialisierten berufsbildenden Schule zugewiesen (vgl. Schroeder/Thielen 2009). Da das Berufswahlverhalten von Jugendlichen noch immer stark von *geschlechtsbezogenen* Erwartungen abhängt, kommt es je nach Berufsfeld zu deutlichen Überrepräsentanzen von Schülerinnen (z.B. im Bereich Hauswirtschaft) oder Schülern (z.B. in der Metall- und Holztechnik). Unabhängig vom Geschlecht steht schulisch gering qualifizierten Jugendlichen angesichts der *Segmentierung* des Ausbildungssystems und gestiegener Anforderungen in vielen Ausbildungsberufen nur eine begrenzte Auswahl an Berufen offen, attraktive Berufe werden von Jugendlichen mit mittleren und höheren Schulabschlüssen dominiert (vgl. Baethge 2010). Neben der Vorbereitung auf eine Berufsausbildung bietet der berufsvorbereitende Bildungsgang die Möglichkeit, einen *Schulabschluss* nachzuholen. Die Schülerschaft hat überwiegend eine geringe schulische Qualifikation (Hauptschulabschluss oder kein Schulabschluss) und einen ungünstigen sozialen Hintergrund: Die Eltern verfügen meist über keinen Berufsabschluss und gehen gering qualifizierten Tätigkeiten nach. Zudem ist eine Überrepräsentanz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verzeichnen (vgl. Beicht/Eberhard 2013: 15).

Aus Sicht von Ausbildungsbetrieben und Arbeitgebervertretern begründet sich die Teilnahme an der Berufsvorbereitung in einem besonderen berufspädagogischen Förderbedarf: Schulisch gering qualifizierten Jugendlichen wird häufig eine unzureichende Ausbildungsreife attestiert (vgl. Frieling/Ulrich 2013: 78ff.). Jenes berufsbildungswissenschaftlich umstrittene Konstrukt benennt Mindestvoraussetzungen, die Jugendliche für das erfolgreiche Absolvieren einer Berufsausbildung benötigen. Die Bundesagentur für Arbeit (2009) zählt hierzu schulische Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, physische Merkmale, Berufswahlreife sowie psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit. Die zuletzt genannte

Dimension von Ausbildungsreife ist mit Blick auf den vorliegenden Beitrag besonders interessant: Subsumiert wird hierunter beispielsweise Durchhaltevermögen, Konfliktfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Teamfähigkeit, Umgangsformen sowie Zuverlässigkeit. Ausbildungsbetriebe legen gerade bei schulisch gering qualifizierten Jugendlichen einen besonderen Wert auf derartige Kompetenzen und Eigenschaften. Insbesondere das Arbeits- und Sozialverhalten spielt bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen eine zentrale Rolle (vgl. Kohlrausch/Solga 2012). Dementsprechend zielen auch berufsvorbereitende Maßnahmen auf die Förderung derartiger Tugenden, die nicht losgelöst von den Geschlechterkonstruktionen der Jugendlichen betrachtet werden können. Um Letzteren ein möglichst realitätsnahes Lernen zu ermöglichen, arbeiten berufsvorbereitende Bildungsgänge eng mit Betrieben zusammen und sehen mehr oder weniger umfangreiche Praktikumsphasen vor.

2 Männlichkeit im institutionellen Kontext von Schule und Berufsvorbereitung

Im vorliegenden Beitrag wird die interaktive *Herstellung* von Männlichkeit im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife fokussiert und davon ausgegangen, dass Männlichkeit „erst in seinem Vollzug in Körperhaltungen, dem Umgang mit kulturellen Objekten, in Ritualen, Alltagstheorien und Institutionen hervorgebracht und identifizierbar [wird]“ (Tervooren 2007: 88). In pädagogischen Institutionen lässt sich binnenmännliche Über- und Unterordnung, wie Connell (1999) sie beschreibt, beobachten, z.B. in Männlichkeitsinszenierungen von Schülern (vgl. Budde 2005). Körperbetonte Praktiken wie Kleidung und Haarstyling organisieren soziale Ein- und Ausschlüsse unter Jungen (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 111ff.). Das ‚*doing masculinity*‘ von sozial randständigen jungen Männern, wie sie an der Berufsvorbereitung teilnehmen, erscheint *tendenziell negativ*: So ist z.B. vom ‚*double looser*‘ die Rede, dessen Hauptproblem nicht biographische Unsicherheit sei, sondern „die Diskrepanz aus überzogenen Zukunftsvorstellungen und einer anders erlebten eigenen Realität“ (Budde 2008: 34). Lehrkräfte in Berufsvorbereitungsklassen nehmen männliche Schüler angesichts von Verhaltens- und Disziplinproblemen als eine besondere Belastung wahr (vgl. Thielen 2013: 50).

Die Förderung von Ausbildungsreife erweist sich demzufolge bei männlichen Schülern als eine besondere Herausforderung. Die berufsbildende Schule nimmt unweigerlich Einfluss auf die Männlichkeitsinszenierungen der Jugendlichen. Dies geschieht allerdings nicht in Form gezielt geschlechtsbezogener didaktischer Interventionen – etwa im Sinne pädagogischer Jungen-

arbeit –, sondern in nicht bewusst intendierten und damit unspezifischen Wirkungen der Institution im Sinne eines ‚heimlichen Lehrplans‘ (vgl. Merckens 2006: 37). In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, dass sich die Akteure in der Bildungsinstitution als Rollenträger begegnen – also als Lehrer und Schüler – und dass die institutionell definierte Rolle deren Handlungsmöglichkeiten reglementiert (vgl. ebd.: 31f.). Zugleich sind jedoch die Beteiligten auch in ihren Geschlechterrollen präsent, wobei sich die neuere Männlichkeitsforschung meist am auf Bourdieu zurückgehenden Konzept des Geschlechterhabitus orientiert. Diesem zufolge wird Männlichkeit über alltägliche routinierte Handlungen inkorporiert und prägt damit den Habitus einer Person, also deren Denk-, Fühl-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata (vgl. Meuser 1998).

Das Handeln des einzelnen Akteurs in der Berufsvorbereitung ist somit zugleich durch die institutionelle Rolle (als Lehrer bzw. Schüler) und den vergeschlechtlichen Habitus (als Mann bzw. männlicher Jugendlicher) konstituiert. Allerdings manifestiert sich der männliche Habitus der Beteiligten in sehr unterschiedlichen Ausprägungen, die u.a. vom sozialen Milieu, der Generationenzugehörigkeit, der familiären Sozialisation sowie von lebensweltlichen Erfahrungshintergründen abhängen (vgl. ebd.: 115). Ein in der Regel bürgerlich konnotierter Habitus der Lehrkräfte prägt deren Sicht auf das sozialrandständige ‚doing masculinity‘ der Schüler. Die divergierenden Habitusausprägungen treffen im schulischen Alltag aufeinander und ziehen Konflikte nach sich. Dabei ist entscheidend, dass im institutionellen Kontext die normativen Männlichkeitserwartungen der Lehrkräfte hegemonial sind¹: Sie bestimmen über die Legitimität von Männlichkeitsinszenierungen und sanktionieren in ihrer mit Macht ausgestatteten Rolle solche Praktiken, die sich aus institutioneller Sicht als Störungen erweisen – in der binnenmännlichen Jugendkultur der Klasse jedoch möglicherweise Anerkennung und Zugehörigkeit sichern.

Angesichts umfangreicher Betriebspraktika und enger Kooperationen zwischen berufsbildender Schule und Betrieben verkompliziert sich das binnenmännliche Beziehungsgeflecht der Berufsvorbereitung: Zwar ist auch ein Praktikumsbetrieb eine pädagogische Institution, jedoch verfolgt diese, anders als die Schule, noch weitere nicht pädagogische Ziele – insbesondere ökonomische Interessen, mit Merckens (2006: 26) lässt sich von einer institutionellen Doppelfunktion sprechen. In den Firmen können demzufolge andere Männlichkeitserwartungen hegemonial sein als in der Schule. So sind in der Berufswelt je nach Beruf sehr spezielle und meist implizite Körperkonstruktionen notwendig (vgl. Villa 2007: 21). Da die Berufsvorbereitung die Schüler über das Betriebspraktikum in Ausbildung vermitteln möchte, spielen

1 In einer Gesellschaft existieren grundsätzlich verschiedene Versionen hegemonialer Männlichkeit, die jedoch jeweils nur in bestimmten sozialen Kontexten hegemonial sind (Scholz 2004: 47).

derartige betriebliche Erwartungen auch im institutionellen Alltag der berufsbildenden Schule eine entscheidende Rolle und prägen die pädagogischen Praktiken zur Förderung von Ausbildungsreife. Letztere beziehen sich nicht zuletzt auch auf die Geschlechterkonstruktionen der Schüler.

3 Ethnographie pädagogischer Praktiken zur Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung

Die im Anschluss skizzierten pädagogischen Bearbeitungsweisen von Männlichkeit wurden in einer *ethnographischen Untersuchung* zur Berufsvorbereitung als Teil pädagogischer *Praktiken* sichtbar, mittels derer die Institution auf die pädagogische Förderung von *Ausbildungsreife* ihrer Schülerschaft zielt. Während ethnographische Forschungsstrategien in der Schulpädagogik weitverbreitet sind (vgl. Heinzel 2010), finden sie in der Berufspädagogik bislang nur wenig Anwendung, mit dem Effekt, dass man meist nur vermittelt über Interviews mit den Akteuren Zugang zum Alltagsgeschehen in Institutionen der Berufsvorbereitung erhält (vgl. Giese 2011). Die Fokussierung auf narrative Verfahren erweist sich jedoch als problematisch, da ein großer Teil der alltäglichen Praktiken den Akteuren selbst gar nicht bewusst ist und demzufolge auch nicht ohne weiteres verbalisiert werden kann. Vor dem Hintergrund, dass Praktiken als typisierte, routinisierte und sozial ‚verstehbare‘ Bündel von *Aktivitäten* verstanden werden, konzentriert sich praxeologische Forschung auf die Materialität des Sozialen bzw. des Kulturellen. Zwei Dimensionen sind dabei im Aufmerksamkeitsfokus: Menschliche Körper und Artefakte bzw. deren sinnhafter Gebrauch (vgl. Reckwitz 2003: 289ff.).

Um den pädagogischen Praktiken zur Förderung von Ausbildungsreife auf die Spur zu kommen führte ich qualitative Experteninterviews mit Lehrkräften und Gruppendiskussionen mit Schülern *in Ergänzung* zu teilnehmender Beobachtung am Unterricht sowie zu Tonmitschnitten einzelner Unterrichtsstunden.² Hierzu habe ich die Berufsvorbereitungs-klasse an einer beruflichen Schule in einer westdeutschen Großstadt zu unterschiedlichen, über das gesamte Schuljahr verteilten Zeiten ethnographisch begleitet.³ Die unter-

2 Bei der Datenauswertung orientiere ich mich an der Grounded Theorie nach Glaser und Strauss sowie der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack.

3 Um sicherzustellen, dass es sich bei den beobachteten Phänomenen um typische Ereignisse handelt, habe ich in den letzten Wochen des vorangegangenen Schuljahres sowie in den ersten Wochen im nachfolgenden Schuljahr den Unterricht von zwei weiteren Klassen beobachtet.

suchte Lagerlogistikklasse setzte sich ausnahmslos aus *männlichen* Schülern zusammen, die zwischen 16 und 19 Jahren alt waren. Über das gesamte Schuljahr waren zwanzig Jugendliche in der Klasse, von denen dreizehn einen Migrationshintergrund hatten⁴. Die Familien zeichnen sich durch einen niedrigen Sozialstatus aus: Nur die Hälfte der Eltern verfügt über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Die Väter gehen Bauberufen nach, arbeiten im Transport, der Lagerlogistik und der Gebäudetechnik oder sind in der Reinigung und Abfallwirtschaft tätig. Die Mütter sind in der Reinigung, der Gastronomie und im Einzelhandel beschäftigt. Jeder fünfte Vater und jede vierte Mutter sind nicht erwerbstätig. Für die Klasse waren vier männliche Lehrkräfte sowie eine Sozialpädagogin und ein Sozialpädagoge – allesamt ohne Migrationshintergrund – zuständig. Im Feld wurde rasch offenkundig, dass eine Vielzahl der rekonstruierten pädagogischen Praktiken zur Förderung von Ausbildungsreife auf die Männlichkeit der Schüler rekurriert.

4 Praktiken institutioneller Bearbeitung von Männlichkeit

Die Thematisierung von Männlichkeit im Feld resultierte insbesondere aus der Beobachtung, dass die Vorbereitungsklassen an der untersuchten Berufsschule überwiegend bis ausschließlich von männlichen Schülern besucht werden. Die pädagogischen Akteure begründen dies domänenspezifisch mit dem Berufsfeld, so etwa ein interviewter Lehrer:

„Also erst mal bringt das so der fachliche Hintergrund nun mal mit sich, dass nun mal überwiegend Männer im Lager arbeiten. Wobei es gibt durchaus auch Fachlageristinnen. Lager sind ja teilweise heute hoch technisiert. Dann muss man teilweise ja gar nichts mehr schleppen. In einigen Lagern. Es gibt aber auch solche, die körperlich sehr anstrengend sind“ (Lehrer).

Wenngleich sich die Lagerlogistik angesichts des technischen Fortschritts auch weiblichen Arbeitskräften geöffnet hat, markiert sie der Lehrer angesichts der auch gegenwärtig häufig noch zu verrichtenden *körperlichen* Tätigkeiten als eine männliche Domäne. Männlichkeit wird demnach über körperliche Stärke definiert. Viele der im institutionellen Alltag der Berufsvorbereitung sichtbar werdenden Praktiken zur Förderung von Ausbildungsreife beziehen sich auf den diskursiven Zusammenhang von Männlichkeit und

4 Bei den Herkunftsländern handelt es sich um Afghanistan, Ägypten, Aserbaidschan, Chile, Ecuador, Irak, Kosovo, Mazedonien, Serbien (zwei Schüler), Spanien, Türkei (zwei Schüler). Sechs Schüler verfügen über eigene Migrationserfahrung.

körperlicher Arbeit. Berufsorientierung obliegt in dieser Perspektive die Hinführung zu manuellen Tätigkeiten.

4.1 Orientierung auf manuelle Tätigkeiten

Insbesondere zu Schuljahresbeginn artikulieren die Schüler Unsicherheiten im Hinblick auf ihre Berufswahl und verweisen dabei auch auf den ihrer Einschätzung nach geringen gesellschaftlichen *Status* von Lagerarbeitern. Hierzu exemplarisch eine Sequenz aus einem Unterrichtsgespräch, in dem die Berufswünsche der Schüler abgefragt werden:

„L: Okay, Serdar⁵, was für nen Berufswunsch hast du?

S: Ich weiß nicht. Lager? Ich weiß es echt nicht. Ich muss mir erst mal alles angucken. Ich bin mir nicht sicher, für was für einen Beruf ich mich entscheide.

L: Noch nicht sicher beziehungsweise du hast noch keine Orientierung im Augenblick, oder?

S: Was mir Spaß macht halt!

L: Das weißt du aber noch nicht, was dir Spaß machen würde?

S: Ja. Meistens ist ja echt sowieso der Job, der dir Spaß macht, am besten!

L: Genau! Deswegen jetzt die Frage.

S: Ich weiß ja nicht, wie das im Lager ist. Vielleicht muss man ja alles tragen wie ein Päckesel oder so was. Das würde mir nicht Spaß machen.“

Serdar begründet seine offenkundig noch nicht geklärte Berufswahl explizit mit der körperlichen Belastung („alles tragen“), die seiner Einschätzung nach mit der Tätigkeit im Lager verbunden sein könnte. Im Bild des „Päckesels“ manifestiert sich die Geringschätzung körperlicher Arbeit, repräsentiert doch der Esel in Fabelgeschichten zumeist *negativ* konnotierte Persönlichkeitseigenschaften wie Dummheit oder Sturheit. Als Lasttier gilt er jedoch angesichts seiner Hartnäckigkeit als *nützlich*, womit auf die Funktion des männlichen Körpers als zu disziplinierendes Instrument harter körperlicher Arbeit verwiesen ist (vgl. Meuser 2007: 153). In Serdars Deutung offenbart sich die kulturell verankerte *Dualität* von körperlicher und geistiger Arbeit – letztere wird jemandem, der als kognitiv minderbegabt gilt, nicht zugetraut. Die unterschiedlichen Arbeitsformen stehen in einem *hierarchischen* Verhältnis zueinander und organisieren binnenmännliche Ungleichheiten: Gebildete Männer im bürgerlichen Milieu sind in ihrer beruflichen Leistung nicht auf die Bereitstellung ihrer Körperkraft angewiesen und grenzen sich über jenes Privileg von Männern aus unteren Sozialmilieus ab (vgl. Meuser 2007: 156). Serdar indes lehnt eine Tätigkeit, die sich auf die stupide Verrichtung manueller Tätigkeit beschränkt, offenkundig ab. Der Lehrer echauffiert sich kurze

5 Alle im Beitrag zitierten Namen sind geändert.

Zeit später über die seiner Ansicht nach *unrealistischen* Berufsvorstellungen der Schüler (genannt wurden Kfz-Mechatroniker, Einzelhandelskaufmann, Fachinformatiker, Bürokaufmann, Tischler, Manager bei Mercedes und Popstar):

„Ihr sollt einen Ausbildungsplatz finden! Und einen Ausbildungsplatz, der zu euch passt! Ein Praktikum machen, was zu euch passt! Jemand, der ein paar Jahre nicht in der Schule war und dann Bürokaufmann werden will, was vom Kopf jetzt ziemlich anspruchsvoll ist, macht keinen Sinn! So ein Quatsch“ (Lehrer).

Die Ansprache des Lehrers lässt sich als Appell zu einer von den Jugendlichen zu erbringenden *Aspirationsabkühlung* interpretieren. Der Abgleich ihrer individuellen Voraussetzungen mit beruflichen Anforderungen verlangt angesichts des mangelnden Bildungserfolgs eine Korrektur der beruflichen Ziele nach ‚unten‘: Allenfalls niedrige berufliche Positionen scheinen erreichbar. Diesbezüglich rekurriert auch der Lehrer auf die Differenz von körperlicher und geistiger Arbeit („vom Kopf her“) und schließt zumindest anspruchsvolle kognitive Tätigkeiten aus. Zugleich werden die Schüler in ihren zuvor genannten beruflichen Wünschen, Träumen und Zukunftsvorstellungen entwertet und beschämt („So ein Quatsch!“).

4.2 Herausforderung männlicher Härte

Die Vorbereitung auf manuelle Tätigkeiten geht mit pädagogischen Praktiken zur Herausforderung *männlicher Härte* und *Maskulinität* einher. So begründet ein Lehrer die Tatsache, dass etliche Wochen nach Schuljahresbeginn nur wenige Jugendliche im Praktikum sind, damit, dass Betriebe „robuste Praktikanten“ bevorzugten, viele der Schüler aber noch zu „flauschig“ seien. Die mangelnde Betriebsreife der Jugendlichen wird somit geschlechtsspezifisch interpretiert und mit fehlender männlicher Härte konnotiert. Auf Nachfrage bezieht der Lehrer die nötige „Robustheit“ auf das „raue Arbeitsklima“ in Betrieben. Fehlgeschlagene Vermittlungsversuche in ein Praktikum und Praktikumsabbrüche werden in Interviews häufig mit unzureichender körperlicher Belastung begründet. Entsprechend werden die Schüler in unterrichtlichen Interaktionen zu männlicher Härte angehalten. Besonders deutlich zeigt sich dies am einmal wöchentlich stattfindenden Werkstatttag, an dem die Schüler angeleitet von zwei Lehrern in kleinen Teams in der Lagerlogistik eingesetzte Europoolpaletten und Transportkisten aus Holzbrettern herstellen. Hierbei wurde folgende Szene beobachtet:

„Herr Peters fordert den gerade erst zum Unterricht erschienenen Brandon auf, zunächst mit ihm in den Keller zu gehen, um von dort aus eine schon fertige Europalette zu holen, die dem Schüler als Modell dienen soll. Brandon ist heute zum ersten

Mal in der Werkstatt. Schüler und Lehrer verlassen daraufhin gemeinsam die Werkstatt und kommen nach einer kurzen Zeit mit einer Europalette in den Händen zurück. Nachdem sie diese in den Raum gebracht und auf dem Boden abgelegt haben, gibt Brandon schnaufend und schwer atmend zu verstehen, dass die Palette ‚ganz schön schwer‘ sei, woraufhin ihm Herr Peters entgegnet: ‚Genau Brandon, das macht Muskeln!‘“

Der in der Werkstatt noch unerfahrene Brandon zeigt sich über das Gewicht der Palette (etwa zwanzig Kilo) erstaunt und bringt auch nonverbal zum Ausdruck, dass er das Tragen der selbigen als körperlich anstrengend empfindet. Mit der pädagogischen Intervention wird dem Schüler also nicht nur der Aufbau einer Europalette plastisch verdeutlicht, sondern zugleich auch ein *leibhaftiger* Einblick in das Tätigkeitsprofil eines Lageristen eröffnet, zu dem auch das Bewegen von schweren Gegenständen durch den Einsatz körperlicher Kraft gehört. In dem Versuch des Lehrers, dem Schüler die körperliche Anstrengung durch das prophezeite Muskelwachstum schmackhaft zu machen, wird abermals auf Männlichkeit Bezug genommen – ein muskulöser Körper repräsentiert Virilität – und dabei zugleich Anschluss an die männlichen *Körperpraktiken* der Schüler gesucht. Einige von diesen besuchen in ihrer Freizeit ein Fitnessstudio. Allerdings dient das dort betriebene Krafttraining nicht der Instrumentalisierung des männlichen Körpers, sondern dessen ästhetischer Gestaltung. Dieser Unterschied ist den Jugendlichen durchaus bewusst. Auch in weiteren Szenen werden Schüler durch den Verweis auf ihren männlichen Status und die daraus resultierende Verpflichtung zu männlicher Härte motiviert. So meint ein Lehrer zu einem die anstrengende Arbeit beklagenden Schüler: „Ach komm, was uns nicht umbringt, macht uns noch härter!“ Der Pädagoge verweist auf die gemeinsame Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht („uns“) und damit auf die Bedeutung von hegemonialen Männlichkeitserwartungen, die Schüler und Lehrer gleichermaßen zu erfüllen haben.

4.3 Sanktionierung unmännlicher Schwäche

Die Förderung männlicher Härte geht mit pädagogischen Praktiken einher, die *unerwünschte* Verhaltensweisen von Schülern als ‚unmännlich‘ und ‚schwach‘ konnotieren. Exemplarisch hierzu eine weitere Szene aus der Werkstatt, in der ein Schüler gemeinsam mit einem Lehrer an einem Holzverschlag arbeitet, der dem Transport eines Kompressors dienen soll. Der Schüler unterbricht die Arbeit nun schon zum wiederholten Male, obwohl gerade erst große Pause war:

„Cengiz beklagt, dass er am Vorabend im Fitnessstudio war und nun Muskelkater habe. Die Arme täten ihm weh. Herr Peters ermuntert den Schüler dennoch weiter mit

dem Kollegen Schuster am Holzverschlag zu arbeiten. Kurz darauf geht Cengiz jedoch zum Eingangsbereich, während Herr Schuster alleine weiterarbeitet. Der Schüler packt gemächlich eine große Flasche Mezzo Mix aus seinem Rucksack. Er nimmt die Flasche, schraubt den Verschluss auf und setzt gerade zum Trinken an, als Herr Schuster, der den Schüler offenbar beobachtet, laut und in ironischem Ton durch die Werkstatt ruft: ‚Vorsicht, nicht die Flasche zu doll anheben, du hast ja Muskelkater! Nachher tut es noch weh!‘ Einige Schüler lachen laut.“

Die pädagogische Intervention lässt sich als eine erzieherische Praktik verstehen, mittels derer mangelndes *Durchhaltevermögen* – eine für Betriebe wesentliche Dimension von Ausbildungsreife – sanktioniert wird. Cengiz, der die Arbeit am Holzverschlag offenkundig als zu anstrengend empfindet, ist bemüht, trotz seiner vielen Pausen seinen männlichen Status zu sichern. So verweist er mit der expliziten Erwähnung seines Muskelkaters auf ein vermeintlich besonders hartes Krafttraining am Vortag. Die Strategie des Schülers scheitert jedoch, da sich Herr Schuster mit seiner lautstarken und ironischen Kommentierung publikumswirksam über Wehleidigkeit und damit *fehlende Härte* von Cengiz mokiert und hierfür ein bestätigendes, den Jugendlichen in seiner Männlichkeit zugleich beschämendes kollektives Lachen von Mitschülern erntet. Diese pädagogische Praktik ist gerade deshalb wirkungsvoll, da sie Effekte in der *innenmännlichen Gruppendynamik* der Schüler nach sich zieht. Cengiz' Status in der Peergroup steht zur Disposition. Dies zeigt sich wenige Minuten später, als Mitschüler beginnen, Cengiz angesichts seiner offenkundig gewordenen Schwäche zu provozieren. So unterstreicht auch Mohammed die unzureichende Arbeitsleistung von Cengiz, indem er sich demonstrativ neben ihn stellt und ihn antreibt: „Na los Cengiz! Heb mal den Kompressor an!“ Auch Sven stimmt ein: „Na los Cengiz!“ Die Mitschüler beteiligen sich demzufolge an der Überwachung der in der Institution hegemonialen Männlichkeitswartungen und erinnern Cengiz an deren Gültigkeit. Cengiz indes reagiert sichtlich gereizt und kontert, indem er die Körperkraft von Sven infrage stellt: „Ich will mal sehen, ob du ihn [den Kompressor] packst!“ Die pädagogische Praktik aktiviert demnach *innenmännliche Konkurrenz* in Form eines Wettstreits um körperliche Stärke, ein Männlichkeitsideal, das auch in den jugendkulturellen Praktiken der Schüler hegemonial ist. In Bezug auf die ökonomisch intendierte Instrumentalisierung des männlichen Körpers zur Verrichtung körperlicher Arbeit kann sich ein solcher Wettbewerb durchaus als funktional erweisen, etwa wenn sich Mitarbeiter in einem Betrieb über den konkurrierenden Vergleich ihrer Arbeitsleistung gegenseitig anspornen und damit die Produktivität steigern.

5 Fazit

Der exemplarische Ausschnitt aus dem unterrichtlichen Alltag der Berufsvorbereitung gibt einen Einblick, wie sich die institutionellen Praktiken zur Förderung von Ausbildungsreife im Berufsfeld Lagerlogistik in besonderer Weise auf die Männlichkeitskonstruktionen der Schüler beziehen. Infolge ihres mangelnden schulischen Bildungserfolgs sehen sich die Heranwachsenden mit dem Eintritt in die Berufsbildung am unteren Ende der Berufshierarchie. Ihre Berufswahlentscheidung geht angesichts der begrenzten Optionen mit negativen Auswirkungen auf ihr Selbstwertgefühl und ihren Zukunftsoptimismus einher (vgl. Scherr 2012). Die im binnenmännlichen Geschlechterverhältnis *untergeordnete* Position manifestiert sich in der Zuweisung in ein Berufsfeld, das an die Instrumentalisierung des jugendlichen Körpers für die Verrichtung *manueller* Tätigkeiten geknüpft ist. Die institutionelle Vorbereitung auf eine Berufsausbildung in der Lagerlogistik (Fachlagerist oder Fachkraft für Lagerlogistik) vollzieht sich demzufolge über Praktiken zur Förderung *männlicher Härte* in Gestalt von *körperlicher* Stärke, Ausdauer und Disziplin. Hiervon abweichende Verhaltensweisen werden institutionell als unmännlich markiert und damit geschlechtsbezogen sanktioniert. In den rekonstruierten Praktiken zur Förderung von Ausbildungsreife spiegelt sich demzufolge eine Normalisierungsmacht wider, die mit der Anpassung an traditionelle Männlichkeitserwartungen einhergeht, die auch in männlichen Jugendkulturen wirksam sind. Vor diesem Hintergrund vollzieht sich die Durchsetzung der hegemonialen Männlichkeitserwartungen in der Institution der berufsbildenden Schule gerade nicht entlang einer klar zu ziehenden ‚Frontlinie‘ zwischen Lehrkräften und Schülern. Vielmehr setzen einige der rekonstruierten Praktiken zur Förderung von Ausbildungsreife explizit die *Mitwirkung* der männlichen Peergroup voraus, die von den Lehrkräften mit der Überwachung der Einhaltung hegemonialer Männlichkeitsideale ‚beauftragt‘ wird. Dabei werden die Schüler gezielt in ihrer Geschlechtlichkeit adressiert und an die daraus resultierende kollektive Verantwortung für männliche Arbeitstugenden erinnert. Da körperliche Stärke auch in den Peerkontexten der Jugendlichen eine entscheidende Rolle spielt und dort über- und untergeordnete Positionen organisiert, wird verstehbar, weshalb sich Interaktionen beobachten lassen, in denen Schüler die Schule bei der Umsetzung pädagogischer Praktiken zur Förderung der Ausbildungsreife unterstützen. Im Verhältnis zu den Lehrkräften erscheinen die Jugendlichen dabei in der Rolle einer *komplizenhaften* Männlichkeit, die sich im Zuge der Abwertung des ‚unmännlichen‘ Verhaltens von Mitschülern ihrer eigenen Männlichkeit rückversichern kann. Zugleich wird über Prozesse der Beschämung soziale Exklusion im binnenmännlichen Geschlechterverhältnis der Klasse organisiert und die Stabilisierung hegemonialer Männlichkeitserwartungen

gesichert. Im Hinblick auf die Berufswahlentscheidung von Jugendlichen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen und die dort bereits einsetzende berufliche Sozialisation erscheinen die Befunde bemerkenswert. Während sich junge Männer aus der Arbeiterklasse in der klassischen ethnographischen Studie von Paul Willis (1979) den männlichen Habitus des Industriearbeitermilieus in Opposition *gegen* die Institution Schule durch die Etablierung einer adoleszenten Gegenkultur ‚selbst‘ aneignen, verbünden sich im ethnographierten berufsvorbereitenden Bildungsgang pädagogische Praktiken zur Förderung von Ausbildungsreife mit jugendkulturellen Praktiken zur Herstellung von Männlichkeit, um das Ziel der Aneignung eines für die manuellen Tätigkeiten im Berufsfeld der Lagerlogistik *funktionalen* Geschlechtshabitus zu erreichen. Das pädagogische Arrangement der Berufsvorbereitung, das auf die Förderung von Ausbildungsreife zielt, lässt sich in männlich dominierten Berufen demnach auch als eine Schule von Männlichkeit verstehen. In einer segmentierten Berufswelt, in der schulisch gering qualifizierten Jugendlichen nur eingeschränkte berufliche Optionen offenstehen, erweist sich dies durchaus als funktional: Wenngleich die erreichbaren Berufsfelder nur über ein bedingtes soziales Prestige verfügen, sichern sie den Jugendlichen zumindest die Zugehörigkeit zu in unteren sozialen Milieus anerkannter Männlichkeit, die sich insbesondere auch über körperliche Stärke definiert. Die institutionellen Praktiken zur Förderung der Ausbildungsreife zeichnen sich folglich durch eine grundsätzliche Ambivalenz aus: Einerseits zielen sie auf eine *Erweiterung* der Handlungsfähigkeit der Schüler im Hinblick auf die Bewältigung der realen und zweifelsohne harten Arbeitsbedingungen im männlich dominierten Berufsfeld der Lagerlogistik. Andererseits begünstigen sie damit zugleich eine *Begrenzung* der prinzipiellen Vielfalt an männlichen Verwirklichungs- und Ausdrucksformen und unterstützen die Reproduktion *traditioneller* Männlichkeitsnormen.

Literatur

- Baethge, M. (2010): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Krüger, H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R./Budde, J.(Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275-298.
- Beicht, U./Eberhard, V. (2013): Ergebnisse einer empirischen Analyse zum Übergangssystem auf der Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Die Deutsche Schule 105, 1, S. 10-27.
- Beicht, U./Walden, G. (2012): Berufswahl und geschlechtsspezifische Unterschiede beim Zugang zu betrieblicher Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108, 4, S. 491-510.

- Budde, J. (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender in heutigen Bildungsinstitutionen. Bielefeld: transcript.
- Budde, J. (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nachdruck 2009. Online: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>
- Connell, R. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich.
- DHDK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.) (2012): Ausbildung 2012. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin.
- Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim u. München: Juventa.
- Giese, J. (2011): „Besser als zu Hause rumsitzen“. Zur Wahrnehmung und Bewältigung interner Ausgrenzung im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In: Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Königter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-47.
- Merkens, H. (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen: Leske + Budrich.
- Meuser, M. (2007): Männerkörper. Diskursive Anregungen und habitualisierte Praxis. In: Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hrsg.): Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 152-168.
- Müller, S./Rebmann, K. (2008): Ausbildungsreife von Jugendlichen im Urteil von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 104. Bd., 4, S. 573-589.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, S. 282-301.
- Scherr, A. (2012): Hauptsache irgendeine Arbeit? Die Bedeutung von Ausbildung und Erwerbsarbeit für benachteiligte Jugendliche. In: Mansel, J./Speck, K. (Hrsg.): Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen. Weinheim u. München: Beltz Juventa, S. 63-76.
- Scholz, S. (2004): Männlichkeit erzählen. Lebensgeschichtliche Identitätskonstruktionen ostdeutscher Männer. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Schroeder, J./Thielen, M. (2009): Das Berufsvorbereitungsjahr. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tervooren, A. (2007): Männlichkeiten und Sozialisation. Die allmähliche Verfestigung der Körper. In: Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hrsg.): Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 84-100.

- Thielen, M. (2013): Zweijährige Berufsvorbereitung. Eine Verbleibstudie zum Schulversuch „Gestrecktes Berufsvorbereitungsjahr“ in Sachsen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Villa, P.(2007): Der Körper als kulturelle Inszenierung und als Statussymbol. In: Politik und Zeitgeschichte 18/2007, S. 18-26.
- Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndikat

Offener Teil

Vergeschlechtliche Professionalität – Zuschreibungen einer ‚gelingenden‘ Praxis qua Geschlecht

Kim-Patrick Sabla & Julia Rohde

Während in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen grundlagentheoretisch ausdifferenzierte Konzepte pädagogischer Professionalität anzutreffen sind (vgl. Helsper 2004: 304), tut sich Soziale Arbeit als personenbezogene Dienstleistungsprofession durch ihre Nähe zu Formen alltäglicher Sorge, Bildung und Erziehung nach wie vor schwer, sowohl nach außen wie nach innen zu kommunizieren, was das Professionelle ihres Handelns ausmacht, und sich auf ein einheitliches Professionsverständnis und gemeinsame Konzepte professionellen Handelns zu einigen (vgl. Dewe/Otto 2011: 1143; Becker-Lenz/Busse/Ehlert/Müller 2011: 9). Die bisherigen Konzepte unterscheiden sich u.a. dadurch, inwieweit eine Verknüpfung von Geschlecht/Geschlechterverhältnissen und Professionalität thematisiert wird. So findet in der Professionalitätsbestimmung von Sozialer Arbeit als ‚Kunst‘ keine Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen statt, während demgegenüber in den Konzepten, in denen die Persönlichkeit der Fachkraft als zentrales Professionalitätsmerkmal benannt wird, durchaus Bezüge zu dem Geschlecht der Fachkräfte bzw. zu Geschlechterverhältnissen hergestellt werden (vgl. Rohde/Sabla 2013: 131f.). Diese Verknüpfung von Professionalität und Geschlecht scheint durch die im Zuge der Debatten um mehr männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten entstandene Forderung nach mehr Männern als Fachkräfte in der Sozialen Arbeit neuen Auftrieb bekommen zu haben. Der aktuelle Diskurs kann auch als Ausdruck einer Renaissance der Vergeschlechtlichung sozialer Berufe verstanden werden, durch die ein weibliches bzw. männliches Arbeitsvermögen konstruiert wird, das zwar beruflich nutzbar oder sogar notwendig scheint, aber als zu erwerbende Qualität und als professionelles Element nur unzureichend sichtbar gemacht wird (vgl. Sabla/Deerberg 2012: 21, Brückner 2000). Neu erscheint hierbei die Art und Weise, in der diskursiv einer weiblich konnotierten Arbeitsweise ein männliches, mit Blick auf bestimmte Gruppen von Adressaten vermeintlich funktionaleres Pendant gegenübergestellt wird (vgl. Fegter 2012).

Zu fragen ist in diesem Kontext, welchem Professionalitätsverständnis diese Forderung zugrunde liegt. Aktuell scheint das Geschlecht der Professionellen bzw. ihre Reflexivität darüber als Professionalitätsmerkmal im Vordergrund zu stehen und somit ein Professionalitätsverständnis, das die

Fachkraft bzw. ihre Persönlichkeit als wichtigen Bezugspunkt für professionelles Handeln sieht. Je nachdem ob die Fachkraft weiblich oder männlich ist, wird ihr aufgrund ihrer vermeintlich ‚geschlechtsspezifischen‘ Fähigkeiten eine bestimmte Qualität von Professionalität zugeschrieben, welche sie von den andersgeschlechtlichen Fachkräften abgrenzt. Die damit einhergehende Vergeschlechtlichung von Professionalität fordert eine Analyse sowohl der Geschlechterverhältnisse unter den Fachkräften als auch der essentialisierenden Zuschreibungen von spezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen heraus (vgl. Bütow/Munsch 2012: 9f.). Daher will der Beitrag sowohl vor dem Hintergrund der aktuellen professionstheoretischen als auch der geschlechtertheoretischen Diskurse einen empirischen Blick auf die alltäglichen Praxen der (Selbst)Zuschreibungen von Professionellen werfen. Dazu werden in diesem Beitrag erste Ergebnisse einer Studie vorgestellt, die anhand von Gruppendiskussionen mit Mitarbeiter*innen Sozialer Dienste erhoben und mit Blick auf den Prozess des *doing gender while doing work* (vgl. u.a. Wetterer 2002: 26.) rekonstruiert wurden.

1 Zweigeschlechtlichkeit und Professionalität als Konstruktionen von sozialer Wirklichkeit

Der Beitrag geht im doppelten Sinne von einer Konstruktion sozialer Phänomene durch die beteiligten Akteur*innen aus: Sowohl Professionalität als auch Zweigeschlechtlichkeit werden als Konzepte von Wirklichkeit gesellschaftlich hergestellt und verhandelt. Neben der Annahme, dass Geschlecht und Zweigeschlechtlichkeit gesellschaftlich konstruiert sind, verstehen wir somit auch Professionalität als ein Konstrukt, welches ebenso in performativen Akten hergestellt und immer dann aktiviert wird, wenn ‚gelingendes‘ Handeln dargestellt oder begründet werden soll. Die jeweiligen Konzepte von (sozial)pädagogischer Professionalität, die hier als Fragmente der Fachdebatten zitiert werden, werden verstanden als diskursive Beiträge zur nicht abgeschlossenen Bestimmung und Aushandlung der Frage, was das Professionelle im Handeln der (sozial)pädagogischen Handelnden eigentlich ausmacht (vgl. Dewe/Otto 2011: 1143). Dabei geht es insbesondere darum zu untersuchen, in welchen Prozessen „Frauen und Männer zu verschiedenen und voneinander unterscheidbaren Gesellschaftsmitgliedern werden und zugleich das Wissen miteinander teilen, dass dies natürlich, normal und selbstverständlich ist“ (Wetterer 2010: 127; vgl. Gildemeister/Wetterer 1992). Der Prozess des *doing gender* wird abgesehen von einer bewussten Dekonstruktion von Geschlechterzuschreibungen selten bewusst gesteuert, sondern ist aufgrund der ständigen Wiederholung von Verhaltensweisen, Gesten etc. habitualisiert

(vgl. Micus-Loos 2003: 112ff.). In diesem Sinne ist anzunehmen, dass auch ein *doing gender while doing work* eingelagert ist in habitualisierten Wissensbeständen. Darüber hinaus scheint es derzeit ein erhöhtes Maß an expliziten Wissensbeständen zum Verhältnis von Zweigeschlechtlichkeit und Professionalität zu geben, die zur Begründung professionellen Handelns verbalisiert werden. Denn neben einer disziplinären Auseinandersetzung um Professionalität in der Sozialen Arbeit ist in der Praxis diese Auseinandersetzung insbesondere im Zuge der Neuen Steuerung ‚überlebenswichtig‘ geworden. So stehen die Fachkräfte aufgrund des gestiegenen Kosten- und Legitimationsdrucks (vgl. Merchel 2004: 16ff.) stärker in der Pflicht, die geleistete Qualität und Professionalität auch nach Außen transparent zu machen. Es lässt sich als Folge dieser Entwicklung mittlerweile eine Vielzahl an Versuchen ausmachen, Professionalität zu definieren sowie Professionalitätsstandards zu entwickeln, die als Richtnormen für professionelles Handeln in der Praxis der Sozialen Arbeit gelten sollen (vgl. Rohde/Sabla 2013: 132). Durch die Analyse verschiedener Professionalitätsbestimmungen lassen sich drei unterschiedliche Bezugspunkte darstellen, anhand derer Professionalität konstruiert wird – die Persönlichkeit der Fachkräfte (vgl. u.a. Lüssi 1998), die Organisationen (vgl. u.a. v. Spiegel 2006) sowie berufsethische Richtlinien (vgl. u.a. Müller/Becker-Lenz 2011), innerhalb derer normative Standards gesetzt werden, um zu bestimmen, ob eine Handlung, die Fachkraft oder auch die Organisation als professionell bezeichnet werden können. Gemeinsam ist diesen entwickelten Standards, dass sie die Persönlichkeit der Fachkraft als Träger oder Trägerin der Verantwortung für professionelles Handeln fokussieren – sei es durch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, durch Kompetenzen, die sie in der Aus-, Fort- und Weiterbildung erwerben, sowie berufsethische Maxime, nach denen sie sich richten sollen:

„Unterscheiden sich die Vorschläge auch inhaltlich, beziehen sich doch alle auf die Ebene der individuellen Persönlichkeit der Fachkräfte. Professionalität ist in dieser Sichtweise (auch) eine Frage des Habitus“ (Becker-Lenz/Müller 2009: 200).

Auffällig ist, dass dieser Diskurs über Professionalität in der Sozialen Arbeit überwiegend ‚geschlechtsneutral‘ geführt wird. Zwar gibt es nach Bütow und Munsch (2012) grundlegende Trends der Auseinandersetzung über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Sozialen Arbeit, die in einigen Diskursen Tradition haben (vgl. Bütow/Munsch 2012:7), jedoch wird innerhalb dieser Auseinandersetzungen das Geschlecht der Professionellen oder das der Adressaten oder Adressatinnen kaum in Bezug zum professionellen Handeln gesetzt. Bereswill und Ehlert (2012) sehen dies als Ausdruck dafür, dass

„hier auf ein Berufshandeln verwiesen [wird], das durch erworbene Fachkompetenzen bestimmt ist und das ohne Ansehen und Geschlecht der Person rein sachlichen Kriterien zu folgen scheint“ (Bereswill/Ehlert 2012: 95).

2 Professionalität qua Geschlecht – Zuschreibungsprozesse von ‚einzigartigen Qualitäten‘

Eine vermeintlich ‚geschlechtsneutrale‘ Konzeption von sozialpädagogischer Professionalität scheint sich mit der aktuellen Forderung nach ‚mehr Männern‘ in Sozialen Dienstleistungsberufen zu verändern. Aufgegriffen werden in diesem Diskurs u.a. Argumentationslinien, die eine verhältnismäßig lange Tradition in den vergeschlechtlichten Handlungsfeldern Sozialer Arbeit (bspw. Mädchen- und Jungenarbeit) haben und innerhalb derer das zugeschriebene Geschlecht der Fachkräfte deutlich in Bezug zur Professionalität gesetzt wird. So gibt es eindeutige Positionierungen dahingehend, dass das Geschlecht der Professionellen einen großen Einfluss auf die Ausgestaltung des professionellen Handelns habe bzw. dass das ‚richtige‘ Geschlecht geradezu ausschlaggebend für den Erfolg der Unterstützung sei (vgl. Matzner 2007: 13f.; Kimmeler 2012: 26). Begründet wird dies anhand der zugeschriebenen unterschiedlichen Persönlichkeitseigenschaften und Sozialisationserfahrungen von Frauen und Männern, wobei hier jeweils von einer homogenen Gruppe der Frauen und Männer ausgegangen wird, die weitere Differenzlinien ausblendet. Durch diese Homogenität erst kann eine Differenz zwischen den Geschlechtern betont werden, durch die es wiederum möglich wird, aufgrund der dem jeweiligen Geschlecht zugeschriebenen Eigenschaften und Fähigkeiten, eine ‚geschlechtsspezifische‘ bzw. eine vergeschlechtlichte Professionalität zu konstruieren. Eine weitere Position betont demgegenüber die Notwendigkeit der Dekonstruktion von Geschlechterzuschreibungen, durch welche den Adressat*innen die Option ermöglicht wird, sich und andere in ihrer geschlechtlichen Vielfalt erleben zu können (vgl. u.a. Voigt-Kehlenbeck 2001; Stuve 2001). Professionalität wird in diesen Kontexten somit nicht einem bestimmten Geschlecht zugeschrieben, setzt allerdings eine Selbstreflexivität über die eigene Geschlechterrolle voraus. So formuliert Angerer:

„Sind SozialarbeiterInnen auf das Geschlecht betreffende Projektionen gefasst und vorbereitet und tragen sie sowohl die professionelle Autorität des Berufstandes in sich als auch die habituelle Sicherheit der Geschlechterrolle, so können sie geschlechter-sensible Soziale Arbeit gewährleisten, indem sie Prozesse der Herstellung, der Konstruktion und Dekonstruktion des Geschlechts explizit in den Blick nehmen, reflexiv wahrnehmen und transparent machen“ (Angerer 2008: 19).

In einer Analyse der Argumentationslinien, die in dem Diskurs um ‚Mehr Männer in Sozialen Dienstleistungseinrichtungen‘ in Großbritannien und Dänemark zur Begründung der Notwendigkeit der Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte rekonstruiert werden können, zeichnet Christie (1998)

eher Argumentationslinien der Position einer ‚geschlechtsspezifischen‘ Professionalität nach, u.a. das Argument der ‚einzigartigen Qualitäten‘ von männlichen Fachkräften, die sie von weiblichen Fachkräften unterscheiden. Männliche Fachkräfte werden benötigt, so die Begründung, da typisch ‚männliche‘ Interessen der Adressaten zu kurz kommen oder von den weiblichen Fachkräften abgewertet werden (vgl. Christie 1998: 8). Auch im deutschsprachigen Diskurs lässt sich dieses Argument aktuell nachzeichnen. So führt Munding (2005) aus, dass männliche Fachkräfte Jungen ermöglichen, „sich [zu] reiben, [zu] orientieren, [zu] messen und [...] sich begeistern [zu] lassen“ (Munding 2005: 42). Durch das Argument der ‚einzigartigen Qualitäten‘ von männlichen Fachkräften, die sie von weiblichen Fachkräften unterscheiden, werden hier männliche und weibliche Professionelle zu verschiedenen und voneinander unterscheidbaren Professionellen. Außer Acht gelassen wird in dieser Argumentation die Vielzahl an Geschlechtsidentitäten, stattdessen wird von einer „stillschweigende[n] Voraussetzung, dass Männer qua Geschlecht über eine Art Männlichkeit verfügen“ (Rohrman 2006: 117) ausgegangen. Dies gilt ebenso für weibliche Fachkräfte, denen eine ‚weibliche Professionalität‘ durch vermeintlich ‚geschlechtsspezifische‘ Eigenschaften zugeschrieben wird. So wird bspw. in einigen Konzepten der Frauen- und Mädchenarbeit nach wie vor die weibliche Fachkraft als die ‚maßgebliche Methode‘ (Rauws 2001 in Kunert-Zier 2005: 55) bezeichnet, die aufgrund ihrer ‚weiblichen‘ Stärke als Vorbild für die Adressatinnen dienen kann (vgl. Brückner 2011: 146).

In diesem Kontext lässt sich allerdings nicht nur eine konstruierte Geschlechterdifferenz der Fachkräfte nachzeichnen, sondern auch im Hinblick auf die Adressat*innen wird eine solche Differenz betont. Adressaten haben vermeintlich typisch ‚männliche‘ Interessen oder auch eine ‚männliche‘ Betroffenheit. So attestiert Böhnisch (2010) Jungen aufgrund einer väterlichen Abwesenheit mangelnde Identifikationsmöglichkeiten. Dieser ‚männlichen‘ Betroffenheit soll nun mit einer männlichen Fachkraft begegnet werden, da diese den Jungen die Möglichkeit gibt, in ihrer Männlichkeit stabilisiert zu werden (vgl. Böhnisch 2010: 519f.). Ähnliche Argumentationslinien sind aus der Frauenhausarbeit bekannt. Auch hier wird von dem Prinzip der Betroffenheit ausgegangen, als Folge dessen nur Mitarbeiterinnen eingestellt werden (vgl. Hagemann-White 1988: 51).

Die Betonung von ‚geschlechtstypischen‘ Betroffenheiten, Interessen oder Verhaltensweisen der Adressaten und Adressatinnen ermöglicht es, die Notwendigkeit einer vergeschlechtlichten Professionalität zu begründen. Eine vergeschlechtlichte Professionalität bedeutet in diesem Kontext, dass Fachkräfte aufgrund ihrer zugeschriebenen ‚geschlechtsspezifischen‘ Qualitäten auf die zugeschriebenen ‚geschlechtsspezifischen‘ Betroffenheiten der Adressat*innen in geschlechtshomogenen Settings reagieren können. In bei-

den Fällen wird auf die Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit als unhintergehbare Ordnung von Bedürfnissen und Zuständigkeiten verwiesen.

3 Professionalität qua Geschlecht – Zuschreibungen einer ‚gelingenden‘ Praxis

Die Verknüpfung von Geschlecht und Professionalität findet nicht nur in Diskursen unabhängig des beruflichen Alltags ihren Niederschlag, sondern wird auch dort von den Professionellen selbst durch ihre alltäglichen Praxen hergestellt und entsprechend in Interaktionen im Geschlechterverhältnis stets neu ausgehandelt. In aktuellen Studien (u.a. Kunert-Zier 2005; Ganß 2011, Rohrmann 2006; Vandenbroeck/Peeters 2008; Tünte 2007) wird herausgearbeitet, dass Fachkräfte in Sozialen Dienstleistungseinrichtungen maßgeblich zur Aufrechterhaltung von Geschlechterzuschreibungen und somit zu dem Erhalt einer Geschlechterdifferenz beitragen. Wie Prozesse einer Vergeschlechtlichung von Professionalität durch Professionelle selbst gestaltet werden, wurde dabei bisher nicht untersucht. Die beschriebenen diskursiven Prozesse einer vergeschlechtlichten Professionalität sind Ausgangspunkt und Analysefolie des nachfolgend skizzierten Teilprojektes im Rahmen einer Promotion an der Universität Vechta, bei der diese Konstruktionen mittels Gruppendiskussionen mit professionellen Teams aus dem Handlungsfeld der ambulanten Jugendhilfe als *doing gender while doing work* (Wetterer 2002: 26) rekonstruiert worden sind.

3.1 Rekonstruktion der kollektiven Orientierungsmuster von Fachkräften in der ambulanten Jugendhilfe

Ausgegangen wird in dieser Untersuchung von der Annahme, dass sowohl die Zuordnung zu einem Geschlecht als auch die Bestimmung von Professionalität einem Konstruktionsprozess unterliegen, der durch kollektive Orientierungsmuster bedingt wird. Um diese kollektiven Orientierungsmuster zu rekonstruieren, wurde in der Untersuchung die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode eingesetzt (vgl. u.a. Bohnsack 2009). Es wurden zwei Teams aus demselben Berufsfeld gewählt, da ein Bezug zu einem ähnlichen beruflichen Kontext sowie eine gleiche Berufszugehörigkeit habituelle Übereinstimmungen vermuten lassen (vgl. Kutscher 2006: 193). Team 1 besteht in der Erhebungssituation aus drei Mitarbeitern und einer Mitarbeiterin, im

Alter von 26 bis 43 Jahren; Team 2 aus vier Mitarbeiterinnen und einem Mitarbeiter, im Alter von 25 bis 51 Jahren. Als Untersuchungssituation wurde eine Situation initiiert, die es ermöglicht, kollektive Orientierungen zu rekonstruieren. Es wurde eine Vignette als Diskussionsstimulus gewählt, die aus einer fiktiven Fallbeschreibung eines 13-jährigen Jugendlichen besteht und eine Kurzbeschreibung des Verhaltens des Jugendlichen in der Schule beinhaltet. Das jeweilige untersuchte Team soll fiktiv durch das Jugendamt angefragt sein, diesen Fall zu übernehmen (Erziehungsbeistandschaft nach §30 KJHG), und darüber diskutieren, wie es die Hilfe gestaltet. Ausgewertet wurden die Gruppendiskussionen mittels der dokumentarischen Methode. Nachfolgend werden erste Ergebnisse, fokussiert auf die Konstruktionsprozesse einer vergeschlechtlichten Professionalität, zusammenfassend dargestellt.

3.2 Darstellung von Fachlichkeit durch Zuschreibungen von Geschlechterdifferenzen

In beiden Teams werden Spannungen bzw. Bewertungskonflikte, in denen unterschiedliche Orientierungsschemata bezüglich der Ausgestaltung einer Hilfe sichtbar werden, u.a. dadurch gelöst, dass die Sprecher*innen ‚Tatsachen‘ anführen, denen nicht widersprochen wird. Als ‚Tatsache‘ wirkt in beiden Gruppendiskussionen die Vignette, auf die in unterschiedlichen Spannungssituationen verwiesen wird (z.B. Gr. 2 Z 230: „hier steht ja“). Auch Differenzen zwischen den Geschlechtern werden insbesondere im Team 1 als solche ‚Tatsache‘ benannt. Mittels dieser Zuschreibung von Differenzen begründen die Fachkräfte ihr methodisches Vorgehen (bspw. Auswahl der Fachkräfte, Auswahl des inhaltlichen Schwerpunkts, etc.), indem sie auf eine notwendige Orientierung an den vermeintlich differenten Bedürfnissen und Verhaltensweisen der Adressat*innen verweisen.

Im nachfolgenden Ausschnitt aus der Gruppendiskussion besteht Uneinigkeit darüber, welche Fachkraft in dem zu diskutierenden Fall eingesetzt wird. Während der männliche Diskussionsteilnehmer Km erst eine Kollegin vorschlägt, diesen Vorschlag mit einem Verweis auf fehlende Informationen aber wieder zurücknimmt, befürwortet der Diskussionsteilnehmer Fm eine männliche Fachkraft. In seiner Argumentation schreibt Fm dem Jugendlichen ein bestimmtes Verhalten zu, auf das eine männliche Fachkraft reagieren kann. Die Fachkräfte Cf und Em bestätigen diesen Vorschlag und auch Km widerspricht diesem nicht.

„Fm: Faris ist ein Junge. und der scheint ähm Frauen gegenüber vielleicht möglicherweise ein gestörtes Bild zu haben? deswegen finde ich wäre es schon so, dass das

ein männlicher Kollege übernimmt. Ähm, aggressives Verhalten, renitent. klingt so ein bisschen nach E [männliche Fachkraft].

Cf: @Ja, hätte ich jetzt auch gedacht@.

Em: @.@“ (Gr. 1, Z 507-512).

Wird demgegenüber nicht nur der Jugendliche als Adressat definiert, sondern auch die Eltern, insbesondere die Mutter, wird von dem Team eine weibliche Fachkraft favorisiert. Wirksam wird auch hier das Orientierungsschema ‚Orientierung an den Adressaten/Adressatinnen‘.

„Fm: vielleicht ist es dafür durchaus von Vorteil, wenn denn, ähm den Eltern gegenüber auch eine weibliche Kollegin auftritt. [...] ähm, dann kann es durchaus für die Mutter (betont) leichter sein sich auf eine weibliche Kollegin einzustellen“ (Gr. 1 Z 715.733).

Team 1 einigt sich im Laufe der Diskussion, das Tandem-Modell als Methode anzuwenden und so zwei gegengeschlechtliche Fachkräfte für die unterschiedlichen Adressaten/Adressatinnen (männlicher Jugendliche und Mutter) einzusetzen. Die Zuschreibung von Geschlechterdifferenzen bleibt durch diese ‚Lösung‘ weiterhin aufrechterhalten. Auch in Team 2 wird das Tandem-Modell als Methode vorgeschlagen. Über diesen Vorschlag kommt allerdings kein Konsens zustande, sondern wird mit dem Verweis auf eine „Überdimensionierung“ aufgrund fehlender Hinweise auf eine Kindeswohlgefährdung zurückgewiesen (Gr. 2 Z 168). Stattdessen wird ausschließlich der männliche Jugendliche als Adressat fokussiert und auch hier eine männliche Fachkraft vorgeschlagen.

Die Auswahl der Fachkraft ist auch von den Zielsetzungen, die durch das professionelle Handeln erreicht werden sollen, abhängig. Das zugeschriebene Geschlecht der Fachkraft wird dabei als Strategie, als methodisches Mittel, genutzt, um diese Zielsetzungen zu erreichen. Fokussieren die Fachkräfte eine ‚gelingende‘ Beziehungsarbeit, die auf Akzeptanz und Vertrauen und der Orientierung an den Bedürfnissen der Adressaten/Adressatinnen basiert, dann wird eine gleichgeschlechtliche Fachkraft favorisiert, da davon ausgegangen wird, dass sie aufgrund ihres Geschlechts ähnliche Erfahrungen, Vorlieben und Interessen mitbringen und so auch eine Identifikation mit der Fachkraft ermöglicht wird. Gegengeschlechtliche Fachkräfte werden demgegenüber als methodisches Mittel eingesetzt, um geschlechtsstereotype Vorstellungen der Adressaten/Adressatinnen zu irritieren und aufzubrechen, um so negativ konnotierte ‚geschlechtsspezifische‘ Verhaltensweisen (bspw. männliche Aggression) zu verändern. Die gegengeschlechtliche Fachkraft verhält sich in diesen Kontexten dann nicht gemäß der geschlechtsstereotypen Vorstellungen, sondern zeigt aus Sicht der Adressaten/Adressatinnen ‚geschlechtsuntypisches‘ Verhalten (z.B. die weibliche Fachkraft, die klare Anweisungen gibt und Grenzen aufzeigt). Ob diese Vorstellungen seitens der Adressaten/Adressatinnen ‚real‘ existieren, wird allerdings nicht durch ein

bestimmtes Handeln (z.B. Erfragen) ‚erhoben‘, sondern mit Bezugnahme auf vergangene Erfahrungen aus ähnlichen Fällen angenommen.

Diese Zuschreibungen von Differenzen sind allerdings nicht immer konstruktiv für die Darstellung des fachlichen Handelns. So zeigt sich, dass Negativ-Zuschreibungen, die an die Geschlechter der Fachkräfte (hier Mann) herangetragen werden, eine Fachlichkeit auch ausschließen können. So wird verhandelt, ob Männer in bestimmten Arbeitsfeldern eher nicht arbeiten sollten, da ihnen zum einen unterstellt wird, dass sie eine Gefahr für die Adressanten/Adressatinnen sind, ihnen zum anderen nicht zugetraut wird, dass sie ihre Arbeit ‚gelingend‘ gestalten können. In den Begründungen werden geschlechtsstereotype Zuschreibungen deutlich, die männliche Professionelle an sich selbst und ihre Kollegen richten bzw. von denen sie annehmen, dass diese ihnen zugeschrieben werden.

„Fm: Die Arbeit hier macht mir Spaß, weil ich den Kontakt zu Jugendlichen schätze und wenn ich das gleiche aber sage, ich schätze den Kontakt zu Kleinkindern ähm als Mann, dann könnte unter Umständen unterstellt werden, dass ich irgendwelche andere Phantasien dabei habe“ (Gr. 1, Z 1550-1555).

Aber nicht nur die männlichen Teilnehmer der Gruppendiskussion richten an sich selbst und andere männliche Fachkräfte Negativ-Zuschreibungen. So stellt Team 2, welches überwiegend aus weiblichen Fachkräften besteht, ihre zu Beginn mit Verweis auf vergangene Erfahrungen getroffene Entscheidung, eine männliche Fachkraft in dem Fall einzusetzen, im Laufe der Diskussion zurück, und stellt stattdessen in Frage, ob eine männliche Fachkraft, insbesondere die ‚junge, dynamische‘, die zu Beginn favorisiert wurde, die Arbeit ‚gelingend‘ gestalten kann. Beschreibungen der männlichen Fachkraft, für die sich das Team zu Anfang der Diskussion entschieden hat, wirken in diesen Kontexten zum Teil ironisch (junger, dynamischer, super männlicher Helfer, der Kart fahren und Fußball spielen kann) und auch die Zuschreibung von methodischen Kompetenzen an männliche Fachkräfte erscheinen eher abwertend (geringere Reflexionsfähigkeit, schlechtere Bewerbungen). Über diese Darstellung scheint in der Gruppe ein Konsens zu bestehen. Als Abgrenzung zu den Beschreibungen einer männlichen Fachkraft wird demgegenüber explizit darauf verwiesen, dass auch weibliche Fachkräfte Fälle mit männlichen Jugendlichen gelingend gestalten können. Als ‚Beweis‘ werden gemeinsam geteilte Erfahrungen aus vergangenen und aktuellen Fällen angeführt.

„MLf: ne, also du (LV wird angesprochen) bist in einem Fall mit einem Jungen und es klappt sehr, also Familie X., das klappt sehr gut, haben wir gestern drüber gesprochen.

LVf: ach so, ja.

MLf: ja, also es gibt auch Jungs die reagieren sehr gut auf Frauen, natürlich. [...]“ (Gr. 2 Z 182-185).

In beiden Teams wird versucht, die Zuschreibung von Differenzen zwischen den Geschlechtern zu negieren, wenn diese eine Fachlichkeit in Frage stellen. Dies geschieht mittels des Verweises auf persönliche Erfahrungen, die darlegen, dass entweder Negativ-Zuschreibungen an männliche Fachkräfte nicht generalisiert werden können (Team 1) oder mit Verweis auf persönliche Erfahrungen, die darlegen, dass die Positiv-Zuschreibungen an männliche Fachkräfte nicht verallgemeinerbar sind (Team 2). Das Orientierungsschema ‚Differenzierung‘ wird somit nur wirksam, wenn damit eine positive Funktion verbunden wird. Ist es möglich, darüber eine Fachlichkeit zu begründen, werden Differenzierungen vollzogen, wird eine Fachlichkeit ‚unterlaufen‘, dann wird versucht, diese Differenzen zu negieren.

Nachgezeichnet werden kann durch die Analyse der Gruppendiskussionen, wie Geschlechterdifferenz durch die Professionellen konstruiert wird. Diese Konstruktionen finden zum einen im Hinblick auf die Professionellen statt – männliche/weibliche Fachkraft – aber auch im Hinblick auf das Klientensystem – männlicher Adressat/weibliche Adressatin. Diese Konstruktionen gehen nicht einher mit der Zuschreibung von ‚einzigartigen Qualitäten‘ der jeweiligen Geschlechter, woraus sich die Konstruktion einer ‚weiblichen‘ bzw. ‚männlichen‘ Professionalität ableiten lässt. Allerdings wird diese Geschlechterdifferenz als in sich homogen konstruiert – die ‚Geschlechtsträger/Geschlechtsträgerinnen‘ werden als jeweils einheitliche Gruppe konzipiert, die bestimmte ‚geschlechtsspezifische‘ Vorlieben, Interessen und Bedürfnisse in sich trägt. Durch diese in sich ‚einheitliche‘ Konstruktionen von Geschlecht ist es möglich, einen vergeschlechtlichten Einsatz von Fachkräften zu begründen und dessen Notwendigkeit darzulegen – zur Herstellung eines professionellen Settings sowie zur Erreichung einer bestimmten Zielsetzung. Eine vergeschlechtlichte Professionalität bedeutet in diesem Kontext, dass Fachkräfte aufgrund ihrer ‚geschlechtstypischen‘ Interessen und Betroffenheiten jene der gleichgeschlechtlichen Adressaten/Adressatinnen ‚bedienen‘ können bzw. durch geschlechtsheterogene Settings dieses bewusst ‚verweigern‘. Die Konstruktion einer Geschlechterdifferenz wird allerdings auch hier zur Begründung einer vergeschlechtlichten Professionalität aufrechterhalten.

4 Was und wem nutzt eine vergeschlechtlichte Professionalität?

Ob eine Konstruktion einer vergeschlechtlichten Professionalität insgesamt förderlich für eine Professionalisierung ist oder eher de-professionalisierend wirkt, wird in der Professionalitätsdebatte kontrovers betrachtet. Kritisch

wird angemerkt, dass Geschlechtsstereotype reproduziert und die geschlechtliche Vielfalt nicht wahrgenommen werde (u.a. Bütow/Munsch 2012, Budde 2012), wodurch Handlungs- und Gestaltungsspielräume des professionellen Handelns eingeschränkt werden. Wird von der männlichen Fachkraft aufgrund ihrer Geschlechterzugehörigkeit erwartet, sportliche Aktivitäten, Kontroll- und Disziplinartätigkeiten auszuführen – Tätigkeiten, die vielleicht gar nicht der Persönlichkeit der Fachkraft entsprechen – verfestigt dies zum einen die Geschlechtersegregation, zum anderen beschränkt es die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten des professionellen Handelns. Ebenso finden diese Verfestigungen und Einschränkungen statt, wenn von einer weiblichen Fachkraft erwartet wird, überwiegend stereotype, ‚weiblich‘ konnotierte Tätigkeiten (Fürsorge, Beziehungsarbeit, etc.) zu übernehmen. Demgegenüber gibt es Positionen, die gerade die Konstruktion einer ‚weiblichen‘ bzw. ‚männlichen‘ Professionalität als Ausdruck von Professionalität sehen – nicht in der Abgrenzung zwischen Mann und Frau, sondern in Abgrenzung zu anderen Professionen. So gibt es Positionen, die eine vermeintliche ‚Weiblichkeit‘ der Profession betonen – das Ideal der geistigen Mütterlichkeit oder ein weibliches Arbeitsvermögen (vgl. Beck-Gernsheim 1981; Brückner 2000; Matzner 2007: 25) – durch die die Soziale Arbeit gekennzeichnet ist, um so die Professionalität Sozialer Arbeit in Abgrenzung zu anderen Professionen zu verdeutlichen. Ein ‚männliches‘ Pendant zum Ideal der geistigen Mütterlichkeit hat sich demgegenüber allerdings noch nicht ausgebildet (vgl. Brandes 2002: 234f.). Durch den Diskurs um einen höheren Anteil männlicher Fachkräfte scheint es einen erneuten Versuch zu geben, solch ein ‚männliches‘ Pendant zu entwickeln (vgl. Fegter 2012; Kimmerle 2012). Dieser Versuch kann als ambivalente Professionalisierungsstrategie gelesen werden, da der Sozialen Arbeit aufgrund ihrer Nähe zum ‚Weiblichen‘ (bspw. der Haus- und Familientätigkeit) bislang eher eine Professionalität abgesprochen wird. Frauen wird nur in dem Maße Professionalität zugesprochen, in dem sie sich von Weiblichkeitsdefinitionen abgrenzen, wohingegen Männlichkeit per se mit Professionalität gleichgesetzt wird (vgl. Heintz et al. 1997: 243). Daher können bestimmte Initiativen, die die eher ‚männlich‘ konnotierten Eigenschaften professionellen Handelns betonen (z.B. punitive Tendenzen eines Förderns und Forderns) auch als Teil einer weiteren Professionalisierungsstrategie gelesen werden (vgl. Heite 2010: 34f.). Der erwartbare Erfolg solcher Strategien scheint aber gering, wenn die mit den (männer)politischen Initiativen einhergehenden Tendenzen zur De-Professionalisierung ebenfalls in den Blick genommen werden. So schlägt Scheibe (2012) vor, bei der Rekrutierung von Auszubildenden auch Männer jenseits der Berufsfelder, die der Sozialen Arbeit nahe stehen, in den Blick zu nehmen (z.B. Feuerwehrmänner), um zukünftig die Anzahl von männlichen Fachkräften in der Sozialen Arbeit zusteigern (vgl. Scheibe 2012: 212). Diesem Trend wird in den Gruppendiskussionen klar widersprochen. So wird mehrfach darauf verwiesen,

dass eine männliche Fachkraft nicht ‚um jeden Preis‘ eingestellt werde. Insgesamt zeichnet sich ab, dass die verhandelten Wissensbestände der Gruppendiskussionsteilnehmer*innen differenzierter ausfallen, als es die aktuellen Diskurse um den Zusammenhang von Geschlecht und Professionalität vermuten lassen. Professionelles Handeln wird nicht als etwas verhandelt, das ausschließlich durch das zugeschriebene Geschlecht der Fachkraft hervorgehoben wird, sondern Professionalität ist eine Frage der Haltung, die u.a. gekennzeichnet ist durch Offenheit, Flexibilität sowie der Orientierung an den Bedürfnissen der Adressat*innen. Wenn jedoch Geschlecht als Kategorie relevant gemacht wird, geht dies stets einher mit der strikten Herstellung der zweigeschlechtlichen, heteronormativen Ordnung. Hier werden unhinterfragt zahlreiche gesellschaftliche Normen zur Grundlage professionellen Arbeitens übernommen. Dies korrespondiert mit den aktuellen Diskursen. Hier lässt sich bislang nur in Ansätzen eine Konzeptualisierung von Professionalität beobachten, die über die Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen hinaus Vielfalt und Differenz jenseits von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität im professionellen Handeln als Kontextbedingungen von Professionalität in den Blick nimmt (vgl. Plößer 2012). Hier gilt es zukünftig, weitere empirische wie theoretische Lücken zu schließen.

Literatur

- Angerer, B. (2008): Geschlechterreflexivität im Selbst- und Professionsverständnis der Sozialen Arbeit. In: Bramberger, A. (Hrsg.): Geschlechtersensible Soziale Arbeit. Münster: Lit. S. 13-26.
- Beck-Gernsheim, E. (1981): Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Zur Ideologie und Realität von Frauenberufen. Frankfurt/New York: Campus
- Becker-Lenz, R./Müller, S. (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller, S.: Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 195-221.
- Bereswill, M./Ehlert, G. (2010): Geschlecht. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 143-151.
- Böhnisch, L. (2010): Jungen- und Männerarbeit. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich. S. 518-526.
- Bohsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-163.
- Brückner, M. (2000): Sozialarbeit – ein Frauenberuf? In: Forum Erziehungshilfen. Heft 6/2000, Weinheim: Juventa, S. 539-543.

- Brückner, M. (2011): Frauenhaus. In: Ehlert, G./Funk, H./Stecklina, G. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Weinheim und München: Juventa, S. 145-148.
- Budde, J. (2012): Sozialpädagogische Handlungsansätze: Jungenpädagogik in empirisch-rekonstruktiver Perspektive. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit, 60, 5, S. 201-208.
- Brandes, H. (2002): Der männliche Habitus. Bd. 2 Männerforschung und Männerpolitik. Opladen: Leske und Budrich.
- Bütow, B./Munsch, C. (2012): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierungen und Essentialisierungen. In: Bütow, B./Munsch, C. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 7-18.
- Christie, A. (1998): A Comparison of Arguments for Employing Men as Child Care Workers and Social Workers in Denmark and the UK. *Social Work in Europe*, 5, 1, S. 2-17.
- Dewe, B./Otto, H. (2011): Professionalität. In: Otto, H./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl., S. 1143-1153.
- Fegter, S. (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: VS.
- Ganß, P. (2011): Männer auf dem Weg in die Soziale Arbeit – Wege nach oben? Opladen: Budrich Uni Press.
- Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G./Wetterer, A. (Hrsg.): Traditionen/Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg/Breisgau: Kore, S. 201-254.
- Gottschall, K. (1998): Doing Gender while Doing Work? Erkenntnispotentiale konstruktivistischer Perspektiven für eine Analyse des Zusammenhangs von Arbeitsmarkt, Beruf und Geschlecht. In: Geissler, B./Maier, F./Pfau-Effinger B. (Hrsg.): FrauenArbeits-Markt. Berlin: Edition Sigma, S. 63-94.
- Hagemann-White, C. (1988): Die Frauenhausbewegung. In: Soden, K.v. (Hrsg.) Der große Unterschied. Die neue deutsche Frauenbewegung und die siebziger Jahre. Berlin: Elefanten Press.
- Heintz, B./Nadai, E./Fischer, R./Ummel, H. (1997): Ungleich unter Gleichen. Frankfurt a.M.: Campus.
- Heite, C. (2010): Soziale Arbeit – Post-Wohlfahrtsstaat – Geschlecht. Zum Zusammenhang von Professionalität und Politik. In: Böllert, K./Oelkers, N. (Hrsg.): Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation. Wiesbaden: VS, S. 25-38.
- Helsper, W. (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 3, S. 303-308.
- Kimmerle, C. (2012): Strahlende Ritter oder zweifelhafter Verdachtsfall? In: Betrifft Mädchen, 25, 1, S. 26-31.
- Kunert-Zier, M. (2005): Erziehung der Geschlechter. Wiesbaden: VS.
- Kutscher, N. (2006): Die Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Professionellen auf der Basis von Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 189-201.

- Lüssi, P. (1998): Systemische Sozialarbeit. Bern: Haupt.
- Matzner, M. (2007): Das vernachlässigte Geschlecht – Jungen, Männer und Männlichkeit in der Sozialen Arbeit. Hollstein, Walter/Matzner, Michael.: Soziale Arbeit mit Jungen und Männern. München: Reinhardt, S. 13-33.
- Merchel, J. (2004): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Micus-Loos, C. (2004): Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 112-127.
- Munding, R. (2005): Sexualpädagogische Jungenarbeit. Eine Expertise im Auftrag der BZgA, Köln.
- Plößer, M. (2012): Beratung durch die (Gender-)Differenzbrille betrachtet. In: Bütow, B./Munsch, C. (Hrsg.): a.a.O., S. 196-211.
- Rohde, J./Sabla, K. (2013): Professionell qua Geschlecht? (De)Thematisierungen von Professionalität und Geschlecht in der aktuellen Fachdebatte. In: Sabla, Kim-Patrick/Plößer, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken, Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 131-144.
- Rohrmann, T. (2006): Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krael, J./Stuve, O. (Hrsg.): Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung. Opladen: Budrich, S. 111-135.
- Sabla, K./Deerberg, M. (2012): Zur Debatte um „Mehr Männer in die Soziale Arbeit?!“ In: Betrifft Mädchen, 25, 1, S. 21-26.
- Scheibe, M. (2012): Mit Volldampf in die Zukunft. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit. 60, 5, S. 209-215.
- Stuve, O. (2001): „Queer Theory“ und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung. In: Fritzsche, B. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Opladen: Leske u. Budrich. S. 281-295.
- Tünte, M. (2007): Männer im Erzieherberuf. Saarbrücken: VDM.
- Vandenbroeck, M./Peeters, J. (2008): Gender and professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula. Early Child Development and Care, 178 (7), S. 703-715. <http://www.ecmenz.org/docs/Peeters-ECDC-gender-and-professionalism.pdf> [Zugriff 19.05.2012]
- Voigt-Kehlenbeck, C. (2001): ... und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. In: Fritzsche, B. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich, S. 237-254.
- Spiegel, H. v. (2006): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Basel: Reinhardt.
- Wetterer, A. (2010): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage, S. 126-136.
- Wetterer, A. (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktionen: Gender at work in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Die symbolische und generationale Ordnung der sexuellen Gewalt in der Missbrauchs-Debatte

Jeannette Windheuser

Im Jahr 2010 gelang es männlichen, während ihrer Kindheit in kirchlichen und reformpädagogischen Internaten von sexueller Gewalt¹ Betroffenen zum ersten Mal, eine breite öffentliche und politische Aufmerksamkeit zu erlangen. Daraufhin wurden eigens zur Aufarbeitung der aufgedeckten sexuellen Gewalt in pädagogischen Institutionen die staatspolitischen Instanzen des *Unabhängigen Missbrauchsbeauftragten*² und des *Runden Tisches Sexueller Kindesmissbrauch (RTSKM)* geschaffen.

Schon einmal hatte der Bundestag 2009 aufgrund eines durch ehemalige Fürsorgezöglinge eingeleiteten Petitionsverfahrens Verantwortung für Gewalt in pädagogischen Einrichtungen übernommen und dazu auf einen Runden Tisch zurückgegriffen. Der *Runde Tisch Heimerziehung der 50er und 60er Jahre (RTH)* sollte zum damaligen Zeitpunkt die Gewalttaten und -strukturen in der vergangenen Heimerziehung aufarbeiten. Im Zuge der 2010 beginnenden Aufklärung sexueller Gewalt wurde ähnlich vorgegangen. Im Vergleich zur Antimissbrauchsbewegung der 1980er bzw. 1990er Jahre³, die primär in Vereinen oder autonom organisiert war, können die dazu eingesetzten Mittel als stärker formalisiert und die Betroffenen deutlicher als Gruppe innerhalb eines institutionellen Kontextes wahrnehmend gekennzeichnet werden.

Zentral für die seit 2010 geführte Debatte ist die Konstitution ihres Gegenstands anhand dreier scheinbar eindeutiger Kategorien. So geht es um sexuelle Gewalt gegen *Kinder* eines *spezifischen Geschlechts* in *Internaten*. In dieser Konstellation sexueller Gewalt verbinden sich generationale Ordnung und die symbolische Ordnung von Geschlecht in spezifischen pädagogischen Settings. Die disziplinäre und professionelle pädagogische Verantwortung erscheint aufgrund der betroffenen Kinder und des schulischen Kon-

1 Mit Gewalt und sexueller Gewalt wird das in der Debatte diskutierte Phänomen auf struktureller wie konkreter Ebene bezeichnet. Grundsätzlich ist mit Gewalt dann die Bemächtigung des Körpers, der Psyche und/oder des Handelns anderer gemeint. Dabei kommt dem Begriff sexueller Gewalt eine doppelte Bedeutung zu: Einerseits als konkrete sexuelle Bemächtigung und andererseits als Ausdruck der Verwobenheit von symbolisch geordneter Sexualität und Gewalt (s. Teil 1).

2 Zunächst in Person von Dr. Christine Bergmann, im Dezember 2012 abgelöst durch Johannes-Wilhelm Rörig.

3 Beispielsweise Wildwasser e.V. oder Zartbitter e.V.

textes offensichtlich. Gleichzeitig verweist das Einsetzen des *RTSKM* auf eine staatliche Verantwortungsübernahme. Vor diesem Hintergrund behandelt der Beitrag die Frage, welche generationale und symbolische Ordnung sich wie in staatlichen und pädagogischen Reaktionen auf die aufgedeckte sexuelle Gewalt manifestiert.

Dazu wird aus einer diskurstheoretisch informierten Analyseperspektive von Prozessen der kontinuierlichen Etablierung und Desartikulation von Wissensbeständen ausgegangen. Welches spezifische Wissen sich zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt etablieren kann, hängt mit über die Strukturkategorien ‚Geschlecht‘ und ‚Generation‘ hierarchisch geordneten Legitimationen und Ausschlüssen zusammen (vgl. Hark 2005: 12f.). Je nachdem, wie sich Wissen je formiert, werden auch der betrachtete Gegenstand und die daraus resultierenden Maßnahmen transformiert.⁴ Diese Spiele mit Wissen sind die Machtbeziehungen, aus denen einerseits nicht herausgetreten werden kann – also in denen auch der Widerstand gegen sie zu agieren hat – und andererseits der Ort derjenigen Regierungstechnologien, die Herrschaftszustände herbeiführen (vgl. Foucault 2005: 298). Als ‚Herrschaftszustände‘ können die Machtbeziehungen bezeichnet werden, die, „anstatt veränderlich zu sein und den verschiedenen Mitspielern eine Strategie zu ermöglichen, die sie verändern, vielmehr blockiert und erstarrt sind“ (ebd.: 276). So erstarrte Machtbeziehungen können die Funktion symbolischer Ordnung einnehmen. Daran anschließend müssen Fragen der Machtbeziehungen und Herrschaftskritik nicht alternativ gedacht werden.

Anhand entsprechender Publikationen wird herausgearbeitet, wie sich die spezifischen Wissensformationen in Bezug auf generationale und geschlechtliche Ordnung in staatlichen und pädagogisch-disziplinären Reaktionen zur aufgedeckten sexuellen Gewalt ausdrücken. Dazu werden der *RTSKM* und die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* als offizielle Repräsentanten staatlicher Maßnahmen bzw. der pädagogischen Disziplin vorausgesetzt. Der Beitrag konzentriert sich daher auf den Abschlussbericht des *RTSKM* (2011) und auf Publikationen der *DGfE* (2010, 2011, 2012). Ergänzend werden der Abschlussbericht des *RTH* (2010) und die Expertise des *Deutschen Jugendinstituts (DJI)* (2011) herangezogen.

Die Wahl dieser Publikationen als Untersuchungsgegenstand wird von der These geleitet, dass die seit 2010 anhaltende öffentliche und wissenschaftliche Diskussion und staatspolitische Intervention hinsichtlich *Sexuellen Kindesmissbrauchs (in pädagogischen Institutionen)* charakterisiert ist durch einen spezifischen Zuschnitt von legitimiertem Wissen, der mit dem Ausschluss bestimmter erziehungswissenschaftlicher und feministischer Wissensbestände einhergeht. Die erziehungswissenschaftliche Perspektive

4 Beispiel dafür sind die Versuche, den Missbrauch an der Odenwaldschule Ende der 1990er aufzudecken. Trotz der massiven Anschuldigungen der ehemaligen Odenwaldschüler war es möglich, dieses Wissen zu negieren (vgl. Dehmers 2011: 120ff.; Schindler 1999/2010).

auf Generation und geschlechtlich stratifizierte symbolische Ordnung stellt den ersten Teil des Beitrags dar. Im zweiten Teil wird die Spezifik der In- und Exklusion bestimmter Wissensvorräte anhand der Publikationen von *RTSKM* (2011) und *DGfE* (2010; 2011; 2012) herausgearbeitet. Abschließend wird im dritten Teil in einer Ergebnisdarstellung eine mögliche Kontextualisierung dieser Spezifik erarbeitet. Wie zu sehen sein wird, sind insbesondere durch Standardisierungen und Formalisierungen neu formierte Wissensbestände relevant für den Umgang mit sexueller Gewalt.

1 Symbolische und generationale Ordnung im Gewaltverhältnis

Mit den Konzepten generationaler und symbolischer Ordnung soll eine erziehungswissenschaftliche Position vergegenwärtigt werden, die grundlegend mit Fragen sexueller Gewalt verbunden ist. Dies ist der Annahme geschuldet, dass Geschlecht und Generation relevante Analysekatoren sind und dementsprechend eingeführt werden müssen.

Die Ordnungen von Geschlecht und Generation sind bereits in der Trennung von Erziehung und Bildung in die Grundlagen der Pädagogik verstrickt und gerade aufgrund dieser Teilung zu problematisieren. Begriffsgeschichtlich ist von einer geschlechtlichen Formation von Bildung und Erziehung auszugehen, die bis heute in der Theoriebildung ihre Wirkung entfaltet (vgl. Rendtorff 2006: 69ff.): Während ‚Bildung‘ spätestens seit dem 18. Jahrhundert die Aufgabe und Fähigkeit zugesprochen wurde, aufklärend aus der Abhängigkeit in die individuelle Freiheit hinaus zu führen, wurde mütterliche Erziehung eine vorkulturelle Notwendigkeit, die es zu überwinden gelte (vgl. ebd.: 71ff.; Dausien/Thon 2009: 339ff.). In der freiheits- und kulturorientierten Aufwertung eines sich von Erziehung absetzenden Bildungsbegriffs wird die fundamentale menschliche Angewiesenheit auf Andere und die innersubjektive Differenz ausgeschlossen. Um die männlich konnotierten Kategorien geistige Tätigkeit, Autonomie und öffentliche Sphäre zur erstrebenswerten Norm zu erheben, wird Erziehung entsprechend als zu überwindender Naturzustand gefasst. In der „pädagogischen Theorietradition [herrscht] Einigkeit“ darüber, dass Erziehung vor allem im häuslichen Bereich unter Verantwortung der Mutter stattfindet; während für die Bildung von Heranwachsenden „außerhalb des Hauses männliche Personen zuständig sind“ (Rendtorff 2006: 73). Die Disziplinierung mittels ‚mütterlicher‘ Erziehung erscheint so als Anpassung an gesellschaftliche Vorgaben, die ‚väterlichen‘ Bildungsbemühungen hingegen als Eröffnung von Freiheit, Individualität und mündiger Teilhabe.

Die in dieser Autonomiekonzeption enthaltende Verleugnung der Abhängigkeit vom Anderen und des Begehrens nach dem Anderen kann als Versuch gewertet werden, grundsätzlichen Ambivalenzen menschlicher Existenz zu entgehen. Bezogen auf das Generationenverhältnis ist in dem Ungleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen eine Abhängigkeit enthalten, die in der ‚Entwicklungsatsache‘ (Bernfeld 1973: 51) begründet ist. Die daraus resultierende Verantwortung der erwachsenen Generation ist insofern ambivalent, als sie mit einem grundlegenden Machtgefälle einhergeht. Die organisierte Erziehung setzt eine in einer Erwachsenengesellschaft verlaufende Kindheit voraus (vgl. ebd.). In dieser unumgänglichen Konstellation ist das Kind „machtlos, da die Macht [/das Machtungleichgewicht; JW] letzten Endes auf der physischen Gewalt beruht“ (ebd.: 56). Mittels organisierter Erziehung wird die „erziehend[e] Gesellschaft und ihr[e] psychisch[e] Struktur“ (ebd.: 85) erhalten⁵, was auf das (wenn auch sublimierte) Begehren der Erwachsenen verweist, das Kind nach eigenen wie gesellschaftlichen Vorstellungen darüber, was seiner ‚Natur‘ entspreche, zu idealisieren und zu formen (vgl. Althans 2007: 67). Im unhintergehbaren Machtungleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen liegt grundsätzlich das Potential der Unterordnung kindlicher unter erwachsene bzw. gesellschaftliche Interessen im Generationenverhältnis. Die generationale Ungleichheit führt zunächst zur prinzipiellen Anerkennung der Autorität des Erwachsenen durch Kind und Erwachsenen (vgl. Arendt 1994: 165). Dieses Autoritätsverständnis in der Erziehung beruht auf der Übernahme von Verantwortung durch die ältere Generation. Die Bezogenheit aufeinander und die Ungleichheit im Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenem können dann in Gewaltkippen, wenn Erziehung als Herrschaft auftritt (vgl. ebd.: 186). An dieser Stelle ließe sich einwenden, dass Hannah Arendt einen anderen Herrschaftsbegriff nutzt als Michel Foucault. Jedoch trifft Arendt bezüglich des Generationenverhältnisses den Punkt: Die Machtbeziehung besteht als ungleiche Machtverteilung; diese ist nicht aufzulösen (aufgrund der Entwicklungsatsache), sondern es gilt „Rechtsregeln“, „Führungstechniken“ oder „Moral“ zu entwickeln, „die es gestatten, innerhalb der Machtspiele mit dem Minimum an Herrschaft zu spielen“ (Foucault 2005: 297).⁶

Wird das Generationenverhältnis um die Geschlechterdimension ergänzt, rückt eine weitere potentielle Quelle von Gewalt ins Bild, die nicht zuletzt im

5 Vgl. dazu die kirchlichen und reformpädagogischen Versuche, den Schutz der Institution vor den der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu stellen (vgl. Oelkers 2011: 205; Kappler 2011: 114).

6 Foucault zum pädagogischen Verhältnis: „Ich sehe nicht, was schlecht sein soll an der Praxis desjenigen, der in einem bestimmten Wahrheitsspiel mehr weiß als ein anderer und [...] ihn unterrichtet, ihm ein Wissen [...], Techniken mitteilt; das Problem liegt eher darin, zu wissen, wie man bei diesen Praktiken, bei denen sich die Macht nicht ins Spiel bringen kann [...], Herrschaftseffekte vermeiden kann, die einen kleinen Jungen der unnützen und willkürlichen Autorität eine [sic] Lehrers unterwerfen [...]“ (Foucault 2005: 297; Herv.i.O.).

tradierten Dualismus von Bildung und Erziehung manifest wird. Im Folgenden als symbolische betrachtet, ist die Geschlechterordnung dichotom zweigeschlechtlich und hierarchisch verfasst. Allerdings ist dies keine biologisch begründete Grundvoraussetzung, sondern, in dem

„u.a. von der Psychoanalyse vorgeschlagenen familialen Modell – oder auch beim Blick auf Funktionen von Familie und Gesellschaft – ist es zunächst der Vater, der in die symbolische Ordnung einführt und das Gesetz repräsentiert“ (Härtel 2009: 29f.; Herv.i.O.).

Das Gesetz betrifft das Inzestverbot zwischen Eltern und Kindern. Dabei ist der „Gründungsakt der Autorisierung [...] strukturell nicht begründbar“ (ebd.: 40); ihn durchzusetzen erfordert Gewalt. Wird dies offen gelegt, verliert die Autorität ihre Legitimation. „Die [vorkulturelle] Gewalt soll durch Geltung des Gesetzes aufgehoben werden, ist diesem aber immanent“ und wird, sobald das Gesetz infrage gestellt wird, „aktualisiert“ (ebd.: 41). Das heißt, die symbolische Ordnung einer hierarchisch geordneten Zweigeschlechtlichkeit funktioniert aus dieser Perspektive nur, solange sie als Autorität anerkannt wird.

Darüber hinaus beschränkt sich das Inzesttabu nicht auf die Generationen- und Familiengrenze: „Das Verbot *mancher* heterosexueller Verbindungen geht von der Voraussetzung des Tabus *nicht*heterosexueller Verbindungen aus“ (Rubin 2006: 89; Herv.i.O.). Gemeinsam macht dieses doppelte Inzesttabu das verwandtschaftliche Herrschaftsinstrument „asymmetrische[r] Geschlechtertrennung“ und „obligatorische[r] Heterosexualität“ (ebd.: 92) aus. Das heißt, die Gewalt des symbolischen Vaters betrifft die Durchsetzung seiner Autorität mittels relationaler Abwertung des Weiblichen und Homophobie. Tritt diese Gewalt offensichtlich in Erscheinung, eröffnet dies den Blick auf die strukturell nicht begründbare, letztlich kontingente, Autorität des Vaters in der zweigeschlechtlichen Ordnung und zeigt, dass sie sich allein über Gewalt legitimiert. Über Gewalt gerinnt eine potentiell veränderbare Machtbeziehung zum Herrschaftsverhältnis. Um sich zu stabilisieren, muss die Autorität männliche Gewalt im heterosexuellen Verhältnis⁷ negieren und die Hegemonie⁸ heterosexueller Männlichkeit mittels Abwertung von Homosexualität beweisen. Wird die symbolische Ordnung als auf diese Weise heterosexuell vergeschlechtlicht verstanden, sind Sexualität und Gewalt untrennbar als Möglichkeiten ineinander verwoben. Der Begriff ‚sexuelle Ge-

7 Vgl. dazu auch Susan Brownmiller (1980: 23).

8 Vgl. Robert/Raewyn W. Connell 1999: 97.

walt‘ drückt diese inhärente Ambivalenz aus.⁹ Gewalt kann nicht sexualisiert werden, ihr ist in Bezug auf die Geschlechterordnung bereits eine sexuelle, vergeschlechtlichte Dimension eingeschrieben; ebenso kann Sexualität in Gewalt umschlagen, wenn die Ungleichheit im Geschlechter- und Generationenverhältnis dichotom und hierarchisch strukturiert ist.

Das ist Anlass genug, Herrschaftsverhältnisse in Beziehungs- und Sexualitätsgefügen zu problematisieren. Das Generationenverhältnis eröffnet eine damit einhergehende Gewaltdimension, die wechselseitig durch ein androzentrishes Geschlechterverständnis und Homophobie gestützt wird und diese stützt. Das Gesetz des Vaters – das doppelte Inzesttabu – gerät durch sexuelle Gewalt gegen Jungen in die Krise, und zwar nicht allein weil die Inzest-Schranke in der symbolischen Vater-Sohn-Beziehung und zugleich innerhalb eines Geschlechts überschritten wird. Darin wird das „Gesetz des gesellschaftlichen Funktionierens öffentlich interpretier[t]“ (Irigaray 1976a: 41). Es offenbart sich das Begehren nach der Herrschaft über die nachwachsende Generation und die ideologisch homosozial-männliche Organisation von Gesellschaft unter der Bedingung eines abgewerteten Weiblichen (vgl. Irigaray 1976b: 19). Das Gesetz des Vaters enthält bereits den Bruch mit sich selbst. Es ist diese in die symbolische Ordnung eingeschriebene Möglichkeit des Exzesses, die in ihrer Umsetzung und in ihrer Gewalt zum Skandal wird.

2 Die Missbrauchsdebatte: Runder Tisch und Erziehungswissenschaft

Der beschriebenen Perspektive folgend, verlaufen Herrschaftsverhältnisse und das Potential der Gewaltausübung in pädagogischen Beziehungen über die Differenzlinien von Generation und Geschlecht. In den offiziellen Positionierungen des staatspolitischen Instruments *RTSKM* und der disziplinären Vertretung *DGfE* werden Formierungen sexueller Gewalt anhand dieser Kategorien untersucht. Dabei wird von Wissen regulierenden Etablierungen und Ausschlüssen von Wissensbeständen ausgegangen. Die leitenden Fragen lauten: Wie wird das Wissen um sexuelle Gewalt aus der Perspektive generationaler und symbolischer Ordnung gestaltet? Welche Wissensbestände werden dazu abgerufen – mit Fokus auf feministischer Theorie und Praxis und

9 Daher wird der Begriff ‚sexueller Gewalt‘ bevorzugt. Der Begriff ‚Sexueller Kindesmissbrauch‘ kann dennoch genutzt werden, soweit es sich um den in der Debatte gebrauchten Begriff handelt (vgl. *RTSKM* 2011), der von Betroffenen bevorzugte Begriff (vgl. Dehmers 2011: 8) oder die juristische Bezeichnung (§ 174 StGB) gemeint ist. Zu berücksichtigen ist, dass ‚Missbrauch‘ immer noch relational mit dem fatalen Umkehrschluss eines ‚richtigen Gebrauchs‘ verbunden werden kann (vgl. *DJI* 2011: 147; Haug 1994: 19).

erziehungswissenschaftlicher Expertise zum pädagogischen Verhältnis? Welche legitimen Sprecherpositionen werden erzeugt? Welches Wissen wird gegebenenfalls als ‚wahrer‘ gegenüber anderem hergestellt? Wie hängen generationale und symbolische Ordnung in der Debatte mit der Trennung von Erziehung und Bildung, mit Wissens- und Professionalisierungshierarchien zusammen? Welche Herrschaftszustände werden im Konnex dessen hervor-gebracht?

2.1 Runder Tisch Heimerziehung der 50er und 60er Jahre

Unter Berücksichtigung der tradierten und symbolisch geordneten Trennung von Erziehung und Bildung sind zunächst die Reaktionen auf die 2010 aufgedeckte sexuelle Gewalt in Internaten in ein Verhältnis zum *Runden Tisch Heimerziehung der 50er und 60er Jahre (RTH)* zu setzen. Die Gewalt in den Heimen und deren Aufarbeitung werden als zu berücksichtigender diskursiver Bestandteil einer Aufarbeitungsdebatte vorausgesetzt.

Die Heimerziehung der jungen Bundesrepublik verstand ihr Handeln primär als Erziehung im Kampf gegen (insbesondere sexuelle) Verwahrlosung und weniger als Erfüllung eines Bildungsauftrags (vgl. AFET e.V. 2006: 14; Münder u.a. 1993: 160). Der RTH wurde erst 2009 als Folge diverser Petitionen zur Gewalt in der Fürsorgeerziehung der 1950er und -60er Jahre eingesetzt, die seit 2006 an den Petitionsausschuss des Bundestags gerichtet wurden. Sein Abschlussbericht erschien im Dezember 2010 (vgl. RTH 2010: 4f.). In diesem Prozess bezog die DGfE keine offizielle Position in Form einer Stellungnahme oder eines eigens zum Thema organisierten Zusammenhangs. Während drei Jahre zwischen den Petitionen ehemaliger Heimzöglinge und einer dialogorientierten Reaktion seitens staatlicher Institutionen vergingen, lagen zwischen den Missbrauchsvorwürfen am katholischen Canisius-Kolleg im Januar 2010 (vgl. Dobrinski 2013) und der Einrichtung des RTHSKM im April 2010 nur drei Monate.¹⁰ Die betroffenen ehemaligen Odenwald-Schüler schlossen sich nach ihrem 1998/99 gescheiterten Versuch, die Gewalt an ihrer Institution öffentlich zu bearbeiten, im März 2010 den Betroffenen aus katholischen Einrichtungen an (vgl. Dehmers 2011: 10f.). Während des DGfE-Kongresses Mitte März 2010 wurde erst kurzfristig eine Stellungnahme (DGfE 2010; vgl. Focus vom 15.03.2010; ZEIT vom 22.03.2010) veröf-

10 Die unterschiedlich von der Bundesregierung wahrgenommene Dringlichkeit der Aufarbeitung verwundert um so mehr angesichts der direkten Adressierung des Bundestags durch die Petitionen der ehemaligen Fürsorgezöglinge. Hingegen ging die Veröffentlichung der Gewalt in Internaten von den Einrichtungen selbst aus (Brief des ehemaligen Canisius-Kolleg-Rektors Klaus Mertes (2010) an ehemalige Schüler) oder Betroffene adressierten ihre frühere Institution und die Öffentlichkeit (Odenwaldschule).

fentlicht, die nach dem DGfE-Workshop ‚Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten‘¹¹ 2011 durch eine offizielle Stellungnahme (DGfE 2011) ersetzt wurde. Angesichts der personalen und theoretischen Verbindungen der DGfE mit reformpädagogischen Ansätzen und Einrichtungen gegenüber der Dominanz semi-professioneller kirchlicher Zusammenhänge in der Heimerziehung vor der Heimkampagne Ende der 1960er Jahre (vgl. Amthor 2003: 426f.; Frings 2010: 40ff.) verwundert diese unterschiedliche Gewichtung in der Verantwortungsübernahme kaum. Dennoch ist sie relevant, vor allem hinsichtlich der Frage, für welche pädagogischen Phänomene sich die Disziplin in der Verantwortung sieht, Reflexion und Theoriebildung zu übernehmen. Vorläufig kann, aufgrund der Reaktions- und Handlungsbereitschaft von staatlicher wie von erziehungswissenschaftlicher Seite, auf eine stärkere Aufmerksamkeit für schulische professionelle Kontexte geschlossen werden.

2.2 Runder Tisch sexueller Kindesmissbrauch

Innerhalb des Abschlussberichts des RTSKM (2011) ist ein Bemühen festzustellen, möglichst viele pädagogische Kontexte zu berücksichtigen. Dennoch kommt es zu einer sprachlichen Mehrgewichtung schulischer Einrichtungen. Ausdruck erfährt dies in Formulierungen wie der, dass Gesundheitsforschung und Bildungsforschung sich damit beschäftigen sollen, „wann und warum es an Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen zu sexualisierter Gewalt kommt, sei es durch Lehrkräfte oder zwischen Gleichaltrigen“ (ebd.: 44). Außerschulisch Erziehende bleiben eher ‚mitgedacht‘. Weitaus differenzierter betrachtet die zugehörige Expertise des DJI (2011) die stationären Erziehungshilfeeinrichtungen. Demnach sind Kinder und Jugendliche in Heimen als ‚Hochrisikopopulation‘ (Wolff 2013: 467) einzuschätzen (vgl. DJI 2011: 65f.). Dennoch zeigt sich bereits in der Schwerpunktsetzung der Befragung auf Schulen bzw. Internaten, wie einflussreich die besondere Aufmerksamkeit für den schulischen Kontext seitens des RTSKM war.¹² Die Ergebnisse bezüglich der Kinder- und Jugendhilfe der DJI-Expertise erhielt dennoch Eingang in den Aktionsplan 2011 der Bundesregierung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung (BMFSFJ 2011). Darin wird insbesondere Wert auf die Aus- und Fortbildung in der Präventions- und Interventionsfähigkeit gelegt. Als relevante forschenden-

11 Die Dokumentation des Workshops in Form von Videoaufnahmen der Vorträge und Diskussionen findet sich unter: <http://www.DGfE.de/service/archiv.html> (01.03.2013).

12 Von 3.421 angeschriebenen Schulleitungen antworteten 1.128, gegenüber 736 Heimleitungen mit 324 Antworten (vgl. DJI 2011: 51f.).

de Disziplinen werden hingegen Kriminalwissenschaft und Bildungswissenschaft benannt (DJI 2011: 87).

Ebenso tritt im Abschlussbericht des RTSKM die pädagogische Profession hinter der primären Adressierung von ExpertInnen in Form medizinischer, juristischer und psychologischer/psychotherapeutischer Fachkräfte zurück. „[P]ädagogische Fachkräfte“ (ebd.: 32) werden erstmals nach guten dreißig Seiten in Klammern in einer Aufzählung erwähnt. Zwar werden in den Präventionsempfehlungen des RTSKM wiederholt pädagogische Berufe aufgezählt. Dahingegen bleiben Forderungen nach mehr Fortbildungsangeboten und entsprechenden Studienangeboten im allgemeinen Teil vage (ebd.: 38ff.). Hingegen wurde zur Zeit des Berichtszeitraums bereits an einem „Lernzielkatalog für das Medizinstudium in Deutschland“ (ebd.: 42) gearbeitet. Im allgemeinen Teil des Abschlussberichts des RTSKM werden zudem die Expertisen aus Medizin und Psychologie gezogen, während die Besonderheit des pädagogischen Verhältnisses nicht beachtet wird. Für die pädagogische wissenschaftliche Expertise wird die Erziehungswissenschaft gar nicht als relevant wahrgenommen. An ihrer Stelle wird die Bildungsforschung¹³ adressiert.

Bezüglich der Geschlechterfrage sind die Berichte des RTSKM und des DJI darauf bedacht, geschlechtergerechte Schreibweisen einzuhalten, Geschlecht als relevante Kategorie zu benennen und die Geschlechtszugehörigkeit von Opfern wie Täter(innen) zu berücksichtigen. Der Abschlussbericht des RTSKM weist auf die Bedeutung unterschiedlicher Differenzkategorien hin (RTSKM 2011: 22) und fordert „geschlechtsdifferenziert[e]“ (ebd.: 37) und „geschlechts[s]pezifische“ (ebd.: 128) Prävention und Intervention. Nicht näher bestimmt wird, was unter Geschlecht, geschlechtsdifferenzierter oder geschlechtsspezifischer Arbeit überhaupt verstanden wird. Unklar bleibt auch, welche Bedeutung die Kategorie Geschlecht für das Erleiden oder Ausüben sexueller Gewalt hat.

13 Dabei sieht sich die Bildungsforschung disziplinär nicht in der Verantwortung, sexuelle Gewalt zu untersuchen. Bei der 1. Tagung der „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung“ (2013) wurde in keinem Beitrag die Frage (sexueller) Gewalt in pädagogischen Kontexten bearbeitet. Infolge dieser unterschiedlich gewichteten Forschungsinteressen haben die begrifflichen und disziplinären Präferenzen im Abschlussbericht des RTSKM bisher noch keine größeren Konsequenzen für die Zuteilung von Fördermitteln gezeigt. Zwar gibt es einzelne Schwerpunktsetzungen auf den psychiatrisch-medizinischen Bereich (z.B. das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Forschungsprojekt „Missbrauch von Kindern. Aetiologie/Dunkelfeld/Opfer“ (vgl. <http://www.mikado-studie.de> – 01.09.2013) oder die Fördermaßnahme "Missbrauch, Vernachlässigung und Gewalt" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. <http://www.gesundheitsforschung-bmbf.de/de/4543.php> – 01.09.2013)), jedoch überwiegt bei der Förderlinie „Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten“ (<http://foerderportal.bund.de/foekat/jsp/StartAction.do> – Förderkennzeichen 01SR12% – Stand 27.09.2013) gegenwärtig die Finanzierung erziehungswissenschaftlicher bzw. sozialarbeiterischer/-pädagogischer Forschung.

Der Bericht des DJI (2011) widmet dagegen dem „Genderaspekt“ (ebd.: 149ff.) ein eigenes Kapitel. Darin wird zusammengefasst, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit und der Aufdeckung von sexueller Gewalt durch die Betroffenen gibt, „Bilder und Vorstellungen über sexuelle Gewalt [auf] differente Vorstellungen über Frausein und Mannsein, über Mädchen- und Jungensein [rekurrieren]“ und „Geschlechternormen“ (ebd.) das Täterverhalten gegenüber den Kindern beeinflussen. Die Aspekte weiblicher Täterschaft, bisheriger frauenkonzentrierter Antigewaltarbeit und der Männerförderung in sozialen Berufen finden ebenfalls Beachtung (ebd.: 150ff.). Die Gefahr, durch stereotype Zuschreibungen sexuelle Gewalt nicht wahrzunehmen, wird durchaus problematisiert (vgl. ebd.: 150; 152). Abseits dieses Gender-Kapitels ist Geschlecht hier auch in der Darstellung von historischen Verläufen der Gewaltaufarbeitung von Belang. Darin wird die zweite Frauenbewegung als impulsgebend und Erkenntnisgewinn bringend benannt, aber ohne konkrete analytisch weiter tragende Perspektiven auszuführen (ebd.: 12). Im weiteren Text ist die Kategorie Geschlecht lediglich eine statistisch erfasste Größe, ohne ihre Bedeutung für die Ausübung von Gewalt zu reflektieren (ebd.: 76; 224 u.a.). In Fokusgruppen mit Fachkräften und Betroffenen zeigt sich vielmehr, wie die Verdeckung sexueller Gewalt durch die Tabuisierung von „Sexualität, Körperlichkeit, Lust und Begierde“ (ebd.: 172) befördert wird. Eine Reflexion der mittels Geschlechter- und Generationenordnung aufrecht erhaltenen Herrschaftsverhältnisse erfolgt nicht. Darüber hinaus ist das pädagogische Generationenverhältnis als solches kein Thema in den Berichten des RTSKM (2011) und DJI (2011). Das DJI verweist nur an einer Stelle auf die Gefahr einer „Verwischung von Generationengrenzen“ (ebd.: 170), ohne dies weiter zu theoretisieren.

2.3 Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Die erste Reaktion der DGfE (2010), in Form einer Stellungnahme des Vorstands unmittelbar nach dem Öffentlichwerden der Missbrauchsfälle an der reformpädagogischen Odenwaldschule, war gekennzeichnet durch das Fehlen expliziter Gewaltbegriffe. Die „Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen“ wurde aus der gegenwärtigen pädagogischen und demokratisierten pädagogischen Sphäre in die Zeit vor den „Reformprozesse[n]“ (ebd.) verschoben. Sie wurden als Angriffe „hinter dem Rücken oder im Gewand der Reformbestrebungen“ (ebd.) dargestellt. Die in der Vergangenheit geschehene Gewalt wird insbesondere dadurch aus der DGfE-Verantwortung ausgelagert, dass diese aus „heutiger Sicht“ pädagogisch nicht zu legitimieren sei und die DGfE heute ein „humane[s][...] Menschenbild“ (ebd.) vertrete. Der Generationenbegriff

findet zwar Berücksichtigung, aber nicht als Bezugspunkt für die immerhin vorhandene Forderung nach einer Analyse „pädagogischer Vorstellungen und Methoden“ (ebd.), Strukturen und Institutionen auf deren Anfälligkeit für Gewalt. Ebenso wenig wird Geschlecht als eine relevante Bedingung sexueller Gewaltgefüge berücksichtigt.

Die zweite Stellungnahme (2011) hingegen fällt deutlicher und selbstreflexiver aus: Sexualisierte Gewalt wird als solche benannt und eine strukturelle Anfälligkeit von pädagogischen Kontexten anerkannt (ebd.: 1). „[P]ädagogisches Handeln“ sei daraufhin zu untersuchen, wie es mit „Macht und Sexualität verwoben“ (ebd.) sei. Das Generationenverhältnis wird im Sinne der Besonderheit sexueller Gewalt und der Abhängigkeits- bzw. Liebesdimension der pädagogischen Beziehung von Seiten des Kindes einbezogen (ebd.). Mit Opferempathie werden zudem die eigene Verantwortung und das unzulängliche Handeln der *DGfE* betont. Ebenso wird die Inhärenz der Missbrauchsgefahr in pädagogischen Zusammenhängen hervorgehoben. Ein prinzipieller Ausschluss der „Gefahr der Erotisierung von Macht in pädagogischer Praxis“ (ebd.: 2) sei nicht möglich. Trotz der Beachtung des Sexuellen wird die geschlechtliche Ordnung von Gewalt und Sexualität jedoch nicht thematisiert.

Als Erweiterung der Stellungnahmen tritt der aus dem 2011 stattgefundenen Workshop der *DGfE* ‚Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten‘ hervorgegangene *DGfE*-Sammelband von Werner Thole u.a. (2012) zunächst als breit aufgestellte Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von sexueller Gewalt und Pädagogik auf. Auch die „Genderforschung“ (ebd.: 22) gelte es demnach einzubeziehen. Im gesamten Sammelband wird wiederholt herausgestellt, inwiefern Vorstellungen eines ‚pädagogischen Eros‘ das pädagogische Geschlechterverhältnis beeinflussen. Dazu trägt vor allem Meike S. Baaders Beitrag bei, wonach der pädagogische Eros aufgrund seiner „mann-männliche[n]“ (Baader 2012: 85) Konzeption keinen Anknüpfungspunkt für weibliche Pädagoginnen geboten habe. Baader ist es auch, die als einzige explizit die Generationen- mit der Geschlechterfrage verbindet, sie buchstabiert sie allerdings nicht als eine Frage symbolischer Ordnung in der Erziehungswissenschaft aus. In dieser Verbindung leistet Baaders Beitrag vornehmlich eine historische Analyse der reformpädagogischen Nutzung des Begriffs des pädagogischen Eros in Abgrenzung zur sexuellen Revolution und zur Frauenbewegung der 1960er und 1970er Jahre (ebd.: 95ff.). Ein Großteil der Beiträge benennt die ‚Genderperspektive‘ als unumgänglich, führt diese jedoch kaum aus.¹⁴ Ausgenommen sind die Texte von Barbara Rendtorff (2012) und Carol Hageman-White u.a. (2012). Rendtorff wendet

14 Auffällig ist Norbert Rickens theoretische Reflexion mittels Michel Foucaults Überlegungen zum Subjekt und Judith Butlers Subjektivierungs- und Anerkennungsdiskussion, ohne deren Konzeptionen der Kategorie Geschlecht zu berücksichtigen (vgl. Ricken 2012: 106ff.).

sich aus psychoanalytischem und feministischem Blickwinkel dem Bedeutungskomplex von „Sexualität, Macht und Geschlecht“ (Rendtorff 2012: 138) zu. Im Beitrag von Hagemann-White u.a. wird eine Verknüpfung zwischen empirischen Ergebnissen zu Täterschaft und Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen und Erwachsenen und Kindern hergestellt (Hagemann-White u.a. 2012: 231). Sie verweisen insbesondere auf den bisher nicht erfüllten theoretisch erziehungswissenschaftlich fundierten Bedarf an Forschung zu sexuellem Missbrauch, die insbesondere die Kategorie Geschlecht und intersektionale Verschränkungen berücksichtigen sollte (ebd.: 234). Sabina Schutter und Inga Pinhard erinnern an die aktuell wenig beachtete frauenbewegte Anti-Missbrauchsbewegung und problematisieren der Trennung von Privatem und Öffentlichem im *RTSKM* (Schutter/Pinhard 2012: 323ff.). Auf den gesamten Sammelband bezogen wird die Kategorie Geschlecht zwar erwähnt, von einer Verankerung als Querschnittsaufgabe kann jedoch nicht gesprochen werden.

Das Generationenverhältnis hingegen durchzieht ebenso wie Fragen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses oder der (reformpädagogischen) Schule fast alle Texte.¹⁵ Im Gegensatz zum *RTSKM* wird das pädagogische Generationenverhältnis so zur relevanten Analysekategorie und erscheint als erziehungswissenschaftlich fundiert ausgearbeitete Grundstruktur. Hinsichtlich der beachteten Institutionsformen ergibt sich eine Parallele zwischen *RTSKM* (2011) und *DGfE* (2012). Ebenfalls wird in Vorwort und Einleitung vermittelt, dass es um pädagogische Institutionen, inklusive stationärer Erziehungshilfe bzw. Fürsorgeerziehung, geht (vgl. ebd.: 5, 20). In den Einzelbeiträgen überwiegt die Thematisierung (reformpädagogischer) schulischer Kontexte. Einzig der Beitrag von Alexandra Retkowski und Werner Thole (2012) erarbeitet seine professionsethischen Überlegungen aus einer sozialpädagogischen Perspektive, ohne jedoch konkrete Bezüge zur (sexuellen) Gewalt in der Fürsorgeerziehung des Mitte des 20. Jahrhunderts auszubauen.

3 Herrschaftsverhältnisse am Runden Tisch und in der Erziehungswissenschaft: Erziehung und Bildung professionalisieren

Abschließend werden die Etablierungen und Ausschlüsse von Wissensbeständen bezüglich der geschlechtlich und generational konstituierten symbo-

15 Z.B. die Beiträge in Thole u.a. 2012: Norbert Ricken: 109; Margret Dörr: 176; Marianne Leuzinger-Bohleber/Claudia Burkhardt-Mußmann: 193.

lischen Ordnung dargestellt. Dabei werden mögliche Folgewirkungen diskutiert, um eine Kontextualisierung der Debatte zu eröffnen.

Im Vergleich des zögerlichen bis nicht vorhandenen Umgangs mit der Aufarbeitung der Heimerziehung der 1950er und -60er Jahre ist eine Parallele zwischen staatspolitischem und disziplinärem Handeln festzustellen. In der schulischen und bildungsorientierten Schwerpunktsetzung des RTSKM und der DGfE liegt ein doppeltes Missverständnis von Generation und Erziehung, dem mit dem Motto ‚Erziehung ist professionell und zugleich mehr als die Profession‘ zu begegnen ist. Erziehung ist die „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft“ (Bernfeld 1973: 51) auf das Ungleichgewicht der Generationen. Sie ist auch jenseits von Institutionen zu finden, die sich nach modernen Standards professionalisiert mit der nachwachsenden Generation beschäftigen. Auch die Fürsorgeeinrichtungen der jungen Bundesrepublik haben sich als Erziehungsinstitutionen begriffen. Diese bis heute wirkende Erziehungsrealität nur als Fußnote zu betrachten, läuft Gefahr, die Verantwortung für diesen nicht unwesentlichen Teil öffentlicher Erziehung dieser Zeit disziplinär weiterhin in den Händen von Medizin/Psychiatrie, Rechtswissenschaft und Theologie zu belassen (vgl. Schrapper 2010: 126). Eine solche Engfassung des Selbstbildes beachtet nur ungenügend die immer noch vorhandene Dominanz kirchlicher Trägerschaft in der Kinder- und Jugendhilfe und die damit verbundene Geschichte eines spezifischen Generationen- und Autoritätsverständnisses, das ebenfalls Einfluss auf die Ausübung sexueller Gewalt hatte. Im Fokus auf Reformpädagogik wird der unterschiedliche Umgang mit Sexualität in Form von Politisierung (Odenwaldschule) und Negation (Katholizismus), die beide genutzt wurden, um (sexuelle) Gewalt durch Erziehende vor ihnen selbst und den Betroffenen zu rechtfertigen, vernachlässigt (vgl. Kappeler 2011: 72). Darüber hinaus wird in der spezifisch erziehungswissenschaftlichen Konzentration auf schulische Bildungskontexte, unter Ausschluss nicht- bis semi-professioneller Erziehungszusammenhänge, die geschlechtlich geordnete Tradierung der Begriffe Erziehung und Bildung fortgesetzt.

Gerade an dieser Stelle zeigt sich ein Unterschied zwischen den Artikulationen von RTSKM und DGfE. In ihrer zweiten Stellungnahme (2011) und der Publikation von 2012 strebt die DGfE mit der Betonung der inhärenten Gewaltgefahr und des Generationenverhältnisses eine Theoretisierung sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen an. Eine solche pädagogische Auseinandersetzung wird von Seiten des RTSKM nicht fokussiert. Dessen Schwerpunktsetzung führt zur mangelnden Beachtung des Generationenverhältnisses als einem grundsätzlich pädagogischen Verhältnis. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit diesem Verhältnis wird dabei völlig übersehen.

Die spezifische Adressierung von Disziplinen weist Kompetenzen lediglich den ‚harten Wissenschaften‘ zu, die als Profession vor allem kontrollie-

rend an Prävention und Reaktion beteiligt sind.¹⁶ Einen weiteren Hinweis darauf gibt die begriffliche Akzentuierung auf ‚Bildungsforschung‘. Diese verstehe ich nicht als rein modische Erscheinung oder pragmatischen Sammelbegriff, wie er teilweise für die ‚Bildungswissenschaft‘ angenommen werden kann (vgl. Terhart 2012: 28 ff). Im Kontext der den Disziplinen Medizin, Psychologie und Rechtswissenschaft zugewiesenen legitimen Sprecherpositionen ist eher von einer Verschiebung in der Anerkennung von Wissenschaftlichkeit auszugehen, bei der der Zusatz einer spezifischen Fassung des ‚Empirischen‘ ausschlaggebend ist (ebd.: 29). Weitere staatspolitische Maßnahmen und hochschulpolitische Veränderungen berücksichtigend, wird die Erziehungswissenschaft durch die Entkopplung der sogenannten Bildungsforschung und Lehrerbildung aus der Erziehungswissenschaft und der Betonung entsprechender empirischer Konzepte und Methoden als quasi präwissenschaftlich disqualifiziert (vgl. Casale u.a. 2010: 53). Die beiden disziplinären Positionen sollen jedoch nicht gegeneinander ausgespielt werden. Festzustellen ist allerdings, dass mit einer Auslagerung der Erziehungswissenschaft wichtige Erkenntnisse unzugänglich gemacht werden. Entgegen einem dichotomen Verständnis von Erziehung und Bildung ist dies vielmehr ein Plädoyer für ein Zusammendenken beider Konzepte.

Die Auseinandersetzung mit Wissenschaftsverständnissen im Kontext der Aufarbeitung sexueller Gewalt ist darüber hinaus bedeutend, weil sich daraus ein weiterer Aspekt des Betroffenen-Ausschlusses erklären lässt: Feministische Wissensbestände werden im RTSKM nicht explizit berücksichtigt bzw. in der Darstellung des DJI historisiert. Zwar werden feministische Erkenntnisse formal aufgegriffen, beispielsweise durch geschlechtsbewusste Schreibweisen oder die Beachtung der vornehmlich männlichen Täter (vgl. RTSKM 2011: 5, FN 1), ein systematischer Einbezug in die Analyse findet hingegen nicht statt. Parallel zur erziehungswissenschaftlichen Unterscheidung von Bildung und Erziehung kann in der Frage, welche Wissensbestände als legitim anerkannt werden und in staatspolitischen Veröffentlichungen artikuliert werden, aber gezeigt werden, dass spezifische Vorstellungen von Professionalität ausschlaggebend sind. So hält Manfred Kappeler den Mangel einer „angemessene[n] Repräsentanz [feministischer] Expertinnen im öffentlichen Diskurs und in den politischen Gremien, die jetzt nach ‚Lösungen‘ suchen“ (Kappeler 2011: 24) fest. Einerseits wird feministische Expertise zu sexueller Gewalt historisiert und bundesweit die Finanzierung von Frauennotrufen zurückgefahren. Andererseits wird, rechtlich verankert, ein bundesweites ‚Hilfetelefon – Gewalt gegen Frauen‘ (2013) vom Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben eingerichtet. Dies kann als Übernahme staatlicher Verantwortung oder als Verdrängung autonomer fe-

16 Die Medizin in Form der vorgeschriebenen Kindervorsorgeuntersuchungen, die Psychologie in Form von diagnostischen Rechtsgutachten und die Justiz im Sinne der Bestrafung von Tätern.

ministischer Zusammenhänge gewertet werden. Auf Wissensordnungen bezogen, bedeutet diese Praxis eine Legitimation des Öffentlichen gegenüber dem Privaten (oder Persönlichen), wie Sabina Schutter und Inga Pinhard es auch für den Ausschluss des Emotionalen am RTSKM festhalten (vgl. Schutter/Pinhard 2012: 325f.).

Die Dimension des Emotionalen ist Teil eines feministischen Erfahrungsbegriffs, der einem streng empiristischen Wahrnehmungsbegriff entgegen gesetzt werden kann (vgl. Scott 1991). Das bedeutet nicht, dass dieser nicht empirisch sei, sondern dass er zusätzlich zu ‚objektiven‘ Parametern die Erfahrungen anderer im Sinne eines Widerfahrnisses enthält, womit auf die Verwiesenheit auf andere und auf bestehende Ordnungen Bezug genommen wird.

Die zu implementierenden strukturellen und organisationsbezogenen Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen sexuelle Gewalt sind richtig und notwendig. Sie laufen jedoch ins Leere, wenn die professionell wie ehrenamtlich Tätigen nicht in der Lage sind, die Gewaltsymptomatiken zu deuten, welche sich unter anderem aus den hierarchischen Ordnungen von Generation und Geschlecht ergeben.

Gerade die aufgedeckten Missbrauchs-Skandale zeigen, die den Strukturen und Konzepten pädagogischer Institutionen inhärente Problematik. Die unter den beschriebenen Vorzeichen stattfindende Professionalisierung versucht der darin enthaltenden Ambivalenz von Generation und Geschlecht zu entgehen. Sie vermittelt, einer vermeintlich nicht nach wissenschaftlichen Standards arbeitenden und die symbolischen Gesetze missachtenden Erziehung eine angeblich empirischere und politikbefreite Strategie entgegen zu setzen. Als solche verspricht sie ‚Aufklärung‘ und wissenschaftlich gesicherte Prävention ohne (feministische) ‚Ideologie‘. Dazu muss eine umfassende Verdrängungsleistung erbracht werden, die die grundlegenden Ambivalenzen im Geschlechter- und Generationenverhältnis ausschaltet. Die Orientierung an – im naturwissenschaftlichen Verständnis – empirischen Wissenschaften, an Gesetzen und Rechtswissenschaft läuft auf eine Komplexitätsreduktion angesichts der Unbegreiflichkeit sexueller Gewalt hinaus. Bei dem Ausschluss pädagogischer Wissensbestände stellt sich die Frage, ob in der Konstellation sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen, pädagogisches Fachpersonal als die potentiellen Täter begriffen wird, so dass andere Disziplinen sich um die Aufarbeitung kümmern müssen. Dies könnte als Teil der problematischen Folgen im Diskurs gewertet werden: Wird sexuelle Gewalt allein als das Problem derjenigen gewertet, die diese potentiell ausüben könnten, wird der gesamtgesellschaftliche Kontext des pädagogischen Verhältnisses ausgeblendet. Die bildende und erzieherische Funktion pädagogischer Fachkräfte ist von der generationalen und symbolischen Ordnung bestimmt, der die Möglichkeit der Gewalt eingeschrieben ist; die Fachkräfte erfüllen

ihre Aufgabe jedoch nicht als Selbstzweck, sondern Erziehung und Bildung wurde gesellschaftlich an sie delegiert (vgl. Adorno 1971: 77).¹⁷

Die Abwehr und Komplexitätsreduktion beziehen sich allerdings nur auf eine scheinbare Unbegreiflichkeit sexueller Gewalt, denn die Einbeziehung generationaler und geschlechtlicher Ordnungen eröffnet schließlich den Blick auf die Herrschaftsverhältnisse, die mittels Verdrängung und Ausschluss opak bleiben sollen. Zu diesem Ausschluss zählt auch, Erziehung unsichtbar zu machen, die aber Voraussetzung für Herrschaftsverhältnisse ist und die Gleichzeitigkeit von Bildung und Disziplinierung mit sich bringt. Neben der Marginalisierung der Heimerziehung finden sich weitere Beispiele für diese gegenwärtige Tendenz in der Akademisierung ‚Frühkindlicher Bildung‘ (vgl. Reyer/Franke-Meyer 2010: 729ff.) und den Kontrollbestrebungen gegenüber privaten („mütterlichen“) Erziehungszusammenhängen, wie den ärztlichen Pflichtuntersuchungen (vgl. Bollig u.a. 2012: 219) oder Forderungen nach Kita-Pflicht für Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Spiewak 2010).

Abschließend kann die Missbrauchsdebatte als Teil einer Tendenz kontrollierender Professionalisierung erfasst werden. Damit sind (staatspolitische) Initiativen gemeint, die gleichzeitig vorausseilend wie auch reaktiv eingesetzt werden, wobei sie entpolitisierend wirken. Sie entpolitisieren marginalisiertes und kritisches Engagement indem sie dieses vermeintlich überflüssig machen. Mittels Managing-Diversity-Gestus werden Außenseiterpositionen integriert – mit dem Haken, dass die Integration zu den Bedingungen der dominanten Position erfolgt. Die bereits historisch-spezifisch erfolgten Selbstermächtigungen von Frauen¹⁸ und aktuell, von in der Kindheit Betroffenen sexueller Gewalt aufgreifend, werden Anlaufstellen geschaffen und Anti-Diskriminierungsstrategien entwickelt. In ihrer staatspolitischen und zentralen Kontur eröffnen sie allerdings wieder Differenzlinien und damit hierarchische Ordnungen. Im institutionellen und institutionalisierenden Reagieren staatlicher Gremien auf die Opfer-Artikulationen von 2010 werden diese strategisch instrumentalisiert. Diese reaktive Dimension ist vorausseilend, da sie einer eventuellen neuerlichen Artikulation von Benachteiligten eine andere spezifische Artikulation von Gewalt und Diskriminierung entgegensetzt.

Das Zusammenwirken von geschlechtlicher und generationaler Ordnung wird dabei diskursiv ausgeschlossen und als solches unsichtbar. Statt die in Erziehungsprozessen inhärente gesellschaftliche Erzeugung von Herrschaftsverhältnissen aufzugreifen, wird versucht, mittels einer spezifischen Professionalisierung in Form von Standardisierung und Formalisierung den (sexuellen) Gewalttaten Herr zu werden. Eine solche Reduktion in der Wahrneh-

17 Die „physische Gewalt wird von der Gesellschaft delegiert und zugleich in den Delegierten verleugnet“ (Adorno 1971: 77).

18 Hier kann auf andere autonome Zusammenhänge um Strategien von Bildungsbenachteiligten, Personen mit Migrationshintergrund oder Behinderung verwiesen werden.

mung des Phänomens sexueller Gewalt ist Teil der symbolischen Ordnung, die es erst ermöglicht. Angesichts dessen ist eine zukünftige Aufgabe für die Aufarbeitung sexueller Gewalt die Öffnung der Forschungs-, Präventions- und Interventionsperspektive im Sinne eines erweiterten Erfahrungsbegriffs. Diese Öffnung müsste mit einer Anerkennung des grundlegenden Ungleichheitsgefälles innerhalb der Kategorien Geschlecht und Generation und der darin angelegten Gewaltgefahr einhergehen und die gesellschaftliche Delegation von so geordneten Erziehungsaufgaben insbesondere im Bildungskontext berücksichtigen. Zusätzlich ermöglichte ein solcher Erfahrungsbegriff die Gefühle der Opfererfahrung und Ohnmacht von Betroffenen nicht allein psychiatrisch in ihrer traumatisierenden Wirkung zu lesen. Sie wären in Verbindung zu bringen mit dem Unbehagen der politisch, disziplinar und professionell Verantwortlichen angesichts der im Zusammenhang von Sexualität und Gewalt zutage tretenden Herrschaftsverhältnisse.

Literatur

- Adorno, T. W. (1971): Tabus über dem Lehrberuf. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-87.
- AFET e.V. (2006): 100 Jahre AFET – 100 Jahre Erziehungshilfe. Bd. 1. 1906-2005. AFET Veröffentlichungen 66/2006. Hannover: AFET.
- Althans, B. (2007): Das maskierte Begehren: Frauen zwischen Sozialarbeit und Management. Frankfurt: Campus.
- Amthor, R. C. (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim/München: Juventa.
- Arendt, H. (1994): Was ist Autorität? In: Ludz, U. (Hrsg.): Hannah Arendt. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper, S. 159-200.
- Baader, M. S. (2012): Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt. In: Thole u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 84-99.
- Bernfeld, S. (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bollig, S./Kelle, H. u.a. (2012): (Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. Zur Materialität von Erziehung in Kindervorsorgeuntersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58. Weinheim: Beltz, S. 218-237.
- BMFSFJ (2011): Aktionsplan 2011 der Bundesregierung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung. BMFSFJ: Berlin.
- Brownmiller, S. (1980): Gegen unseren Willen. Vergewaltigung und Männerherrschaft. Fischer-Taschenbuchverlag, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Casale, R./Röhner, C. u.a. (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft. Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE. Jg. 21, 2010/41. Opladen: Barbara Budrich, S. 43-66.

- Connell, R. W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Barbara Budrich.
- Dausien, B./Thon, C. (2009): Gender. In: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T. u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 336-349.
- Dehmers, J. (2011): Wie laut soll ich denn noch schreien? : Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch. Reinbek: Rowohlt.
- DGfE (2010): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen. <http://www2.ibw-heidelberg.de/~gerstner/DGfE-Stellungnahme.pdf> [Zugriff: 10.04.2013]
- DGfE (2011): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). http://www.DGfE.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011_04_Sexualisierte_Gewalt_p%C3%A4d_Instit.pdf [Zugriff: 10.04.2013]
- Frings, B. (2010): Annäherung an eine differenzierte Heimstatistik – Statistik der Betroffenheit. In: Damberg, Wilhelm/Frings, Bernhard u.a. (Hrsg.): Mutter Kirche – Vater Staat? Geschichte, Praxis und Debatten der konfessionellen Heim-erziehung seit 1945. Münster, S. 28-46.
- Focus (15.03.2010): Missbrauch. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft entsetzt. http://www.focus.de/panorama/vermishtes/missbrauch-deutsche-gesellschaft-fuer-erziehungswissenschaft-entsetzt_aid_489880.html [Zugriff: 10.04.2013]
- Foucault, M. (2005): Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit, in: ders.: Analytik der Macht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 274-300.
- Hagemann-White, C./Herwartz-Emden, L./Hummel, M.(2012): Gewalt durch PädagogInnen: Empirische Befunde und Erklärungsansätze. In: Thole, W.u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 223-237.
- Hark, S. (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Härtel, I. (2008): Symbolische Ordnungen umschreiben. Autorität, Autorschaft und Handlungsmacht. Bielefeld: transcript.
- Haug, F. (1994): Zur Einleitung: Versuch einer Rekonstruktion der gesellschaftstheoretischen Dimension der Mißbrauchsdebatte. In: Holzkamp, Klaus (Hrsg.): Forum Kritische Psychologie 33. Sexueller Mißbrauch – Widersprüche eines öffentlichen Skandals. Hamburg: Argument Verlag, S. 6-20.
- Irigaray, L. (1976a): Ein anderer geschlechtlicher Körper, ein anderes Imaginäres. In: dies.: Waren, Körper, Sprache. Der ver-rückte Diskurs der Frauen. Berlin: Merve, S. 17-24.
- Irigaray, L. (1976 b): Waren untereinander. In: dies.: a.a.O., S. 41-45.
- Kappeler, M. (2010): Anvertraut und ausgeliefert: Sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen. Berlin: Nicolai Verlag.
- Mertes, K. (2010): So entschuldigt sich der Rektor für den Missbrauch. In: DIE WELT vom 28.01.10. – <http://www.welt.de/6014879> [Zugriff: 10.04.2013]
- Münder, J./Greese, D./Jordan, E. u.a. (1993): Frankfurter Lehr- und Praxis-Kommentar zum KJHG. 2. Aufl. Münster: Votum.
- Oelkers, J.(2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim: Beltz.

- Rendtorff, B.(2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rendtorff, B. (2012): Überlegungen zu Sexualität, Macht und Geschlecht. In: Thole, W. u.a. (Hrsg.):a.a.O., S. 138-150.
- Retowski, A./Thole, W. (2012): Professionsethik und Organisationskultur. In: Thole, W. u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 291-315.
- Reyer, J./Franke-Meyer, D. (2010): Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, 5, S. 725-743.
- Rubin, G. (2006): Frauentausch. Zur ‚politischen Ökonomie‘ von Geschlecht. In: Dietze, G./Hark, S. (Hrsg.): Gender kontrovers. Genealogien und Grenzen einer Kategorie. Königstein i. Taunus: Ulrike Helmer, S. 69-123.
- Runder Tisch Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren (RTH) (2010): Abschlussbericht. Berlin.
- Runder Tisch Sexueller Kindesmissbrauch (RTSKM) (2011): Abschlussbericht. Stand Mai 2012) Berlin.
- Schindler, Jörg (1999): Der Lack ist ab. In: Frankfurter Rundschau, 08.03.2010. – <http://www.fr-online.de/missbrauch/odenwaldschule---fr-anno-1999-der-lack-ist-ab,1477336,2823512.html> [Zugriff: 10.04.2013]
- Schrappner, C. (2010): Sozialpädagogik und Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren. In: Damberg, W./Frings, B. u.a. (Hrsg.): Mutter Kirche – Vater Staat? Geschichte, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945. Münster: Aschendorff Verlag, S. 108-130.
- Shutter, S./Pinhard, I. (2012): Vom Sprechen und Gehörtwerden. Debatten um den „Runden Tisch Kindesmissbrauch“. In: Thole, Werner u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 316-327.
- Scott, J. W. (1991): The Evidence of Experience. In: Critical Inquiry. 17, 4, S. 773-797.
- Spiewak, M. (2010): Locken, nicht zwingen! Warum sich eine Kita-Pflicht für Einwandererkinder nicht durchsetzen lässt. In: DIE ZEIT vom 19.09.2010. <http://www.zeit.de/2010/38/C-Kitapflicht> [Zugriff: 30.04.2013]
- Terhart, E. (2012): „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammelbegriff, Kampfbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 58, 1, S. 22-39.
- Thole, W./Baader, M./Helsper, W. u.a. (2012): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
- Wolff, M. (2013): Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. In: Schmidt, R./Sielert, U. (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2.Aufl. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, S. 461-474.
- ZEIT (22.03.2010): SEXUELLER MISSBRAUCH: Schweigen, stottern, aufklären. – <http://www.zeit.de/2010/12/C-Reformzwielicht/komplettansicht> [Zugriff: 10.04.2013]

Tagungsbericht

Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen

*Bericht zur Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE vom 2.-4. Oktober 2013 an der Bergischen Universität Wuppertal
Natascha Compes*

Die gegenwärtigen Neuordnungen von Ökonomie, Staat und Gesellschaft, die Nancy Fraser in ihren Überlegungen zu globalem Wandel ausmacht und welche sie als postfordistisch, transnational und neoliberal bezeichnet, bilden den gedanklichen Unterbau zur Fragestellung der Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE.¹ Ziel war es, gemeinsam zu erarbeiten und zu diskutieren, welche Entwicklungstrends die Geschlechterverhältnisse und die erziehungswissenschaftlichen Felder Bildung, Erziehung und Sozialisation bewegen und welchen Einfluss diese Transformationsprozesse auf pädagogische Handlungsfelder und Bildungsinstitutionen haben.

Die internationale Sektionstagung wurde an der Bergischen Universität Wuppertal in Kooperation mit der Universität Fribourg (CH) durchgeführt. Eine Tagungsförderung der beteiligten Universitäten sowie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) ermöglichte ein ambitioniertes Tagungsprogramm. Die Unterteilung der Tagung in vier Themenschwerpunkte – Geschlechterverhältnisse, Institutionen, Subjektivierungen und Widerstände – erwies sich in der Gesamtschau als außerordentlich produktiv.

Wie Katharina Walgenbach und Anna Stach (Wuppertal) in ihrem Einführungsvortrag darlegten, führt die neoliberale Wirtschafts- und Sozialpolitik zu politischen und kulturellen Transformationsprozessen, denen es nachzugehen gelte. Diese haben teilweise eine Neuordnung von Öffentlichkeit und Privatsphäre zur Folge, die auch erziehungswissenschaftliche Fragestellungen betrifft.

Cornelia Klinger (Wien) griff im Eröffnungsvortrag diesen Gedanken auf und stellte die daraus resultierenden Konsequenzen klar dar. Sie verwies auf die verstärkt auftretende Entgrenzung der Lebensbereiche des Öffentlichen und Privaten; ein Effekt, den die kapitalistische Ökonomie sich zur unendlichen Erweiterung des Geschäftes und der Erhöhung der Gewinne nutzbar mache. Bezogen auf Geschlecht bedeutet dies, dass durch die Etablierung des *adult-worker-model*, welches kein Geschlecht kennt, eine scheinbare Gleich-

1 Fraser, Nancy. Feminism, Capitalism and the Cunning of History, *New Left Review* 56 (March-April 2009), 97-117.

heit erreicht ist. Der traditionelle Geschlechtervertrag, basierend auf dem Alleinverdienermodell, wird aufgekündigt, was zunächst wie ein Erfolg von Gleichberechtigungsbestrebungen erscheint. Damit sinken allerdings die Ressourcen für die Aufgaben der privaten Sphäre und infolgedessen versucht die neoliberale Ökonomie, die unbezahlte Care-Work als Konsumgut der ‚Lebenssorge-Aufgaben‘ zu verkaufen. Dieser Trend, weg von der Trennung von Produktion und Reproduktion, resultiert in der Auflösung der sozialtopologischen Konstruktion von Öffentlichkeit und Privatsphäre. Der Charakter des Privaten wird nicht mehr politisch, wie es die Frauenbewegung gefordert hat, sondern geschäftlich, und das Individuum zum ‚Humankapital‘. Mit dieser, anfänglich als Freiheit erscheinenden Option der ‚Selbst-Optimierung‘, wird das Individuum nicht nur allein gelassen, sondern es wird auch für die Konsequenzen, im Falle eines Versagens, zur Verantwortung gezogen. Wer im neoliberalen System des Selbst-Unternehmer_innentums nicht besteht, ist selbst schuld daran. Die Verantwortung liegt somit nicht mehr im System, sondern beim Individuum selbst.

Barbara Rendtorff (Paderborn) widmete ihren Vortrag *Widersprüche und Ungleichzeitigkeiten – zum aktuellen Umgang mit Geschlecht in Kontext von Bildung* der Beobachtung, dass sich in der schulpädagogischen Debatte gegenwärtig zwei diametral widersprechende pädagogische Strategien im Hinblick auf Geschlecht vorfinden lassen: während die eine Strategie auf den Abbau von Geschlechterstereotypen abzielt, halte es die andere gerade für fortschrittlich, die vermeintliche Differenz zwischen Jungen und Mädchen durch unterschiedliche Aufsatzthemen, Unterrichtsmaterialien, oder geschlechtergetrennte Arbeitsbücher aufzugreifen.

Zur Analyse dieser widersprüchlichen Strategien stellte Rendtorff den Begriff der Geschlechterordnung ins Zentrum ihrer Überlegung. Diese definierte sie zunächst im Sinne Mary Douglas’ als Institution, was eine Verschiebung des Analysefokus von den Inhalten auf die Form ermöglicht. Entscheidend ist demnach weniger, *welche* Eigenschaften bzw. Fähigkeiten Mädchen und Jungen zugeschrieben werden, sondern dass sie ihnen *als Gruppe* zugesprochen werden. Die den Mädchen zugeschriebenen ‚weiblichen Qualitäten‘ stellen scheinbar einen Wert dar, der durch die Angleichung der Geschlechter gefährdet wäre, und daher schutzbedürftig erscheint. Die darauf gerichteten Schutzbemühungen, und damit die Institutionalisierung einer sich reproduzierenden Geschlechterordnung, würden ihre Notwendigkeit einbüßen, wenn das schutzbedürftige Element als allgemein wertvoll anerkannt würde. Die geschlechtsspezifische Spaltung der Wissensbereiche würde obsolet, wenn eine Weigerung einträte, diese Bereiche als voneinander abgespalten wahrzunehmen und darzustellen.

In ihrem Vortrag *Die Unangreifbarkeit postfordistischer Geschlechterhierarchie* wendete Tove Soiland (Zürich) sich der Frage der Care-Work zu und vertiefte den Aspekt der ‚Vermarktlichung des Privaten‘, den Klinger

ebenfalls problematisiert hatte. Ihrer Ansicht nach entsteht im Namen der Gleichstellung eine neuartige Form der Geschlechterhierarchie, die eine Unangreifbarkeit an sich hat, die sie unbeschönigt analysierte, aus der sich aber derzeit kein Ausweg abzeichnet.

Entgegen der fordistischen Produktionsweise beinhaltet die postfordistische Produktionsweise das Dilemma der doppelten Produktivität. Im Bereich der Care-Work, in dem überwiegend Frauen tätig sind, könne die goldene Regel des historischen Klassenkompromisses: die Gleichzeitigkeit von steigenden Profiten *und* guten Löhnen nicht länger greifen, so Soiland. Es werde versucht, sich der hohen Reproduktionskosten weitestgehend zu entledigen, indem sie als Dienstleistungen der marktwirtschaftlichen Logik unterworfen würden, oder indem an den Stellen, wo sie von staatlicher Seite übernommen werden, ein enormer Spardruck ausgeübt werde. Dieses von Soiland als eine Form der ‚Landnahme‘ bezeichnete neoliberale Programm geht lautlos und kaum greifbar vor sich. Die Möglichkeit der individuellen Existenzsicherung resultiere in einer Dethematisierung von Geschlecht und suggeriere eine Transparenz und Gerechtigkeit, die so nicht vorhanden ist. Mit Referenz auf Lacan verwies Soiland darauf, dass Frauen sich daher an einem ‚Selbstkannibalismus‘ beteiligten, da sie einerseits ermächtigenden Zugang zu etwas erhielten, dem sie andererseits selbst unterworfen seien, und dies verhindere wirkliche Emanzipation.

‚*Vereinbarkeit von Familie und Beruf*‘ – ein neoliberaler Diskurs? betitelte Christine Thon (Flensburg) ihren Vortrag, der den Themenschwerpunkt Geschlechterverhältnisse abschloss. Wie ihre Vorrednerinnen, entlarvte auch sie gegenwärtige Gleichstellungspolitiken als neoliberale Strategien, durch die der Vereinbarkeitsdiskurs der feministischen Forderung nach fairer Teilung des Erwerbs- und Familienlebens in einen hegemonialen Diskurs umgewandelt werde, der vor allem der Bereitstellung von Humankapital diene. Diesen Diskurs stellte sie sehr konkret anhand von Broschüren vor, die von arbeitsmarkt- und familienpolitischen Akteur_innen verbreitet werden. Zusammenfassend zeigte sie auf, wie die Zielgruppe der Mütter beeinflusst wird, sich selbst als Humankapital wahrzunehmen. Die Aufgaben der Vereinbarkeit werden den Subjekten nicht, wie von feministischen Standpunkten gefordert, abgenommen, sondern an sie zurückdelegiert. Nach Thon müssten gegenwärtige Wirtschaftsordnungen, die von permanentem Wachstum ausgehen, in Frage gestellt und offensiv Alternativen entworfen werden. Thon verlieh der Besorgnis, dass derartige Ansätze häufig nur sehr eingeschränkt geschlechterkritisch informiert seien, Ausdruck, und forderte die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung auf, verstärkt Fragen der Produktion vergeschlechtlichter Subjektivitäten und entsprechender Ungleichheitsordnungen auf die Agenda zu bringen.

Den Themenschwerpunkt *Institutionen* eröffnete Sara Farris (London/Princeton) mit ihrem Vortrag *Femonationalism: The Politics and Eco-*

nomics of Gender and Migration. Sie beleuchtete die paradoxe Vereinigung von Feminismus und Nationalismus, die sich vor allem in anti-muslimischen Positionen unter Rekurs auf Diskurse zur Geschlechtergerechtigkeit äußere. Vergleichbar mit der Aktivierung von Müttern für den Arbeitsmarkt (Thon) verwies Farris auf aktuelle Strategien der Europäischen Union, die berufliche Tätigkeit von Migrantinnen zu fördern. Sie erweiterte somit die Analyse postfordistischer Geschlechterregime um deren Wechselbeziehungen mit (europäischen) Migrationspolitiken. Dabei legte sie einen besonderen Fokus auf das Zusammenspiel eines ‚Staatsfeminismus‘ und einer anti-islamischen/Anti-Migrationspolitik, welches die entsprechende Wechselbeziehung legitimatorisch absichert.

Geschlechtergerechtigkeit werde innerhalb des europäischen Integrationsdiskurs vor allem im Zusammenhang mit Berufstätigkeit thematisiert, so Farris. Aber auch unter Bezugnahme auf feministische Forderungen werde von einer Stärkung der wirtschaftlichen Unabhängigkeit der Frauen gesprochen. Für das Tagungsthema zentral ist dabei Farris’ These, dass Europa sich gegenwärtig von einem Wohlfahrtsregime zu einem *regime of workfare* transformiert. Beispielhaft dafür stellte sie das unter Aufsicht des niederländischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft stehende Programm des *Duizend en één kracht* (Tausend und eine Kraft) vor, das als Integrationsmaßnahme explizit ehrenamtliche Arbeit vorschlägt. Die Tätigkeitsfelder, in denen Migrantinnen beschäftigt werden sollen, gehören dem Care-Bereich an. In anderen europäischen Ländern zeichne sich ebenfalls ein derartiger Trend ab und dadurch beteilige sich die staatlich-feministische Position an Aktivitäten, die der Care-Arbeit ein Geschlecht und eine Ethnie zurechnen. Farris zeigte zwar die durchaus aktive Rolle dieser feministischen Positionen auf, unterstellte aber keine grundsätzliche Komplizenschaft in Ablehnung von Frasers These, denn die Nähe zu nationalistischen Positionen sei eben noch keine Übernahme der Position selbst und eine kritische Auseinandersetzung finde ja derzeit statt.

Mit dem Vortrag *Abschied von der ‚Sozialisation‘? Zur Bedeutung eines Paradigmas im gesellschaftlichen Wandel* wendete Bettina Dausien (Wien) sich der Frage des Sozialisationsbegriffes und dessen ‚Abschaffung‘ zugunsten eines sich immer weiter differenzierenden Individualisierungskonzeptes zu. Am Beispiel des Konzepts des ‚lebenslangen Lernens‘ zeigte Dausien auf, wie die traditionelle geschlechtsspezifische Sozialisation entmachtet werde, da nur noch individuelle Wege zählten. In Bezug auf Geschlechterverhältnisse sieht Dausien große Transformationszuschreibungen, denn das Individuum scheine in der Lage zu sein, ein individuelles Konzept von Frauen-/Mannsein zu gestalten. Allerdings habe dies nicht nur positive Effekte. Das sich selbst-bildende Subjekt sei von nun an gezwungen, die Aufgabe allein zu meistern, und auch die Institutionen, wie Bildungseinrichtungen, seien durch den neoliberalen Umbau zu Lerndienstleistern diesem Individua-

lisierungskonzept in hohem Maße unterworfen. Die Frage nach Verteilungs- und Machtproblemen geriete so aus dem Blick.

Ansatzmöglichkeiten zu einer widerständigen Praxis sieht Dausien in dem Vorschlag von Christine Thon, nach den Bruchstellen des Subjektmodells zu fragen. Es bleibe die Frage, wie, bei gleichzeitigem Erhalt der Wahlmöglichkeiten, eine Wiedereinbindung des Sozialisationsgedanken möglich sei.

Den Nachmittag beschloss Meike Sophia Baader (Hildesheim) mit ihrem Beitrag zu Erziehung, Bildung, Geschlecht und Wissenschaft. Dethematisierungen, Entdiagnostizierungen und Verschiebungen in einem komplexen Verhältnis, in dem sie unter dem Aspekt Wissenschaft auf die Universität als institutionellen Rahmen von Bildung einging. Dazu zog sie als Beispiel Forschungsergebnisse aus einer von ihr mitverantworteten Studie zu Gender und Diversity in der strukturierten Promotion heran. Die im Bologna-Prozess geforderten Umstrukturierungen der Promotionsphase, die zu einer höheren Durchlässigkeit und Absolvent_innenzahlen führen sollten, und von der DFG explizit in einer Umsetzung von Diversity gefordert werden, bergen die Gefahr, dass aus der Vielfalt wieder eine neue Ungleichheit entspringe. Diversity werde häufig mit Internationalisierung gleichgesetzt und setze z.B. als gleichzeitig inkludierendes wie exkludierendes Element die Forschungssprache Englisch voraus. Dabei ist Diversity nicht auf Chancengleichheit, sondern auf Bestenauslese ausgerichtet, was eine Dethematisierung der Frage nach Geschlecht mit sich führt. Das häufig als positiv angeführte Argument einer höheren Flexibilität, wirkt sich stellenweise jedoch negativ aus, denn eben diese Flexibilität kann auch zu einer doppelten Entgrenzung von Berufs- und Arbeitsleben führen. Dies entspricht dem Bild des (männlichen) Wissenschaftler-Typus, der ein ohnehin entgrenztes Leben, dem wissenschaftlichen Habitus folgend, führt.

Baaders Vortrag zeigte auf institutioneller Ebene auf, wie verstrickt die Elemente von Ökonomie und Politik in vielen Bereichen sein können. Die Institution, die verstärkt marktwirtschaftlichen Anforderungen unterliegt, fördert mit Bezug auf eine Erhöhung von Diversität, und dem damit implizierten Gedanken der Chancengleichheit, schließlich eine stärkere Vereinheitlichung.

Im übergreifenden Kommentar zum Themenschwerpunkt Institutionen verwies Dr. Doris Gödl (Fribourg) auf die Wichtigkeit und Aktualität der Vorträge, nämlich derartige Transformationsprozesse an Institutionen aufzuzeigen.

Jeff Hearn (Örebro/Hanken/Huddersfield) wies darauf hin, dass Männer häufig als nicht-gendered wahrgenommen werden, was dem Thema Männlichkeit eine besondere Rolle zuschreibt, welche durch eine größere Sichtbarmachung verändert werden könne. Männer und Männlichkeiten unterliegen ebenfalls Veränderungen durch Globalen Wandel, die zum Beispiel hegemoniale Herrschaftsstrukturen auf internationaler Ebene zulassen, wie eine

Dominanz von Männern in den Führungsebenen transnationaler Unternehmen, internationaler Organisationen oder Militär und Waffenhandel, welche sich nicht nur positiv auf ihre Situation auswirken. Hearn stellte Interventionen von und für Männer vor, die Veränderungen herbeiführen können. Auch hier verwies er darauf, dass viele Aktivitäten von Männern nicht als politisch oder gendered, sondern als ‚normal‘ wahrgenommen werden. Aktivitäten, die sich mit Geschlecht beschäftigen, können von profeministischen Positionen, wie anti-sexistisch oder queer bis zu männerrechtlichen wie z.B. antifeministischen Positionen reichen. Gründe für Männer, sich für eine Veränderung der Geschlechterverhältnisse einzusetzen, bestünden in der Verbesserung emotionaler Unterstützung von und für Männer, Veränderung der kapitalistischen Arbeitsformen sowie der Vermeidung von Gewalt gegen Männer. Von den bestehenden Politiken, die sich mit Männlichkeit beschäftigen, unterliegen bestimmte Themen, wie die Relevanz des Finanzsektors oder von Militarismus einem strategischen Schweigen. Mit einem Ausblick auf vier mögliche Szenarien, die von größerer Ungleichheit und Unterdrückung bis zu größerer Annäherung zwischen Männern, Frauen und anderer Geschlechter mit größerer Gleichheit reichten, beendete er seinen Vortrag.

Der letzte Tagungstag begann mit dem Themenbereich *Subjektivierungen*, den Rita Casale (Wuppertal) mit ihrem Vortrag *Die Bildung des Begehrens* einleitete. Sie wagte den Versuch, die Triebstruktur einer Gesellschaft aus einer feministischen Perspektive zu fassen. Mit Butler näherte Casale sich einem Subjektivierungsbegriff, der besagt, dass ohne vorherige Unterwerfung keine Autonomie zu erreichen sei, menschliche Abhängigkeit vom Anderen beinhaltet die Möglichkeit der Emanzipation und wird von Butler als Subversion interpretiert.

Der nihilistischen Praxis der ewigen Wiederkehr des Gleichen wird der kapitalistische Zwang zum ‚Mehr-Wert, zur Produktion für die Produktion‘ zur Seite gestellt. Nach Lacan entspricht dies dem Zwang zum Genießen, was laut Recalcatri einer neuen Form der Sklaverei, nämlich dem Zwang zum Konsum entspricht. Das Begehren unterliegt in diesem System dem Primat des Genießens, dem es sich aber, um sich zu emanzipieren, im butlerschen Sinne der Subversion verweigern muss. Die Formen des Begehrens, die es in diesem Zusammenhang aufzuzeigen gilt, sind das Begehren als Genießen und das Begehren nach dem Nichts, welche den Diskurs des Kapitalismus beherrschen, die mit einem ständigen Objektwechsel verbunden sind, und daher kein Verhältnis zum Objekt haben. Ihnen gegenübergestellt werden das Begehren nach dem Tode und das Liebesbegehren. Diesen beiden letzten Formen des Begehrens wohne die Chance zur Veränderung inne, sie seien auf das Andere gerichtet und unterbrechen die Serialität und ewige Wiederkehr. Als begriffliche Formen der Angewiesenheit, so Casale, verweisen sie auf das Andere des Genießens, das Begehren.

Der anschließende Vortrag galt der *Sexualität als Matrix hegemonialer Ordnung – das Sexuelle als Trieb-Kraft von Subjektivierung*, in dem Regine Becker-Schmidt (Hannover) Teresa de Lauretis' Beitrag zu einer Psychoanalyse lesbischer Sexualität vorstellte. Der Verwertbarkeitslogik unterworfen, lässt das Bildungswesen, neben den ‚realen Fakten‘ nicht viel menschliches Denken, Fühlen und Verhalten, wie es die Psychoanalyse erfasst, zu. Ein Bereich der Psychoanalyse, der generell abgelehnt werde, betrifft die Aufhebung der Zweigeschlechtlichkeit. Teresa de Lauretis wendet sich zwar Freud zu, widerspricht aber seinem Bild der kastrierten Frau und der These vom weiblichen Penisneid. Sowohl das Ich, als auch der Trieb unterliegen verschiedensten Forderungen der Innen- und Außenwelt und sind daher nicht kohärent. Das Subjekt unterliegt also in seiner Ausbildung der Sexualität den Zufälligkeiten eben dieser Innen- und Außenwelt. Ausgehend von den freudianischen Abwehrmechanismen Verdrängung und Verleugnung formuliert de Lauretis ihre These, dass Verleugnung ein Prozess sein kann, der das lesbische Begehren bestimmt. Die Kastration des weiblichen Körpers wird verleugnet und der Phallus wird insofern zum Fetischobjekt, als dass er nicht für den Mangel des Penis steht, sondern für den Verlust des eigenen, weiblichen Körpers, auf den das Begehren gerichtet werden kann. Durch diesen Mechanismus wird es möglich, das Faktum eines Defizites zwar zu sehen, aber nicht anzunehmen. Als Ausweg aus dem Problemfeld der Alterität bietet sich die Reflexionsfähigkeit an, die dem Subjekt hilft, durch die Spiegelung im Anderen sich selbst wahrzunehmen, so wie de Lauretis den weiblichen Körper durch seine vorhandene Andersartigkeit ‚sichtbar‘ für das Begehren macht.

In Antke Engels (Berlin/Hamburg) Vortrag *Queere Politik der Paradoxie: Widerstand unter Bedingungen neoliberaler Vereinnahmung* wurde ebenfalls dem Begehren eine zentrale Rolle zugesprochen, denn für den Widerstand braucht es *agency* und die wiederum wird nach Anne McClintock als Aktion und Begehren vermittelt. Um der geschlechtlichen Entweder/Oder-Logik zu entkommen, sind für Engel weder Vervielfältigung noch Auflösung die Lösung, da auch Vervielfältigung kategorialen Grenzziehungen unterliege, und eine Auflösung oder Vereinheitlichung dem Wunsch nach Differenz nicht gerecht werden könne. Da die Strategie der VerUneindeutigung in Kontexten, in denen Ambiguität und Flexibilität hegemonial werden, wie sie dies den spätmodernen, neoliberalen Gesellschaften zuschreibt, ihre Kraft verlieren, schlägt sie eine Politik der Paradoxie als widerständige Praxis vor. Paradoxien sollten betont werden, um ihre Dynamik zu nutzen und von möglichst unterschiedlichen Positionen aus Prozesse der Enthierarchisierung und Denormalisierung verfolgen zu können. Mit diesem Paradox ist eine Gleichzeitigkeit, ein ‚sowohl-als-auch‘ sowie ein ‚weder-noch‘ gemeint. Nach Engel könnte unter Miteinbeziehung einer Vorstellung von Begehren als Bewegung eine paradoxe Öffentlichkeit entstehen, die

gekennzeichnet sei durch heterogene, unerwartete Artikulationen und Formen des Werdens, die eine Umverteilung von Handlungsmacht bewirken. Durch ein offenes Netz unkontrollierbarer Verbindungslinien, so Engel, entstehe ein Gefüge, in dem Aktion und Begehren machtvormittelt und doch unmittelbar verbunden sind.

Einen anderen Zugang zum Thema *Widerstände* stellte Susanne Maurer (Marburg) in ihrem Beitrag *Bildung als gelebte Kritik, soziale Bewegung und experimentelle Praxis* vor, den sie mit Interviews zu einer Studie zu Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen im Kontext der Neuen Frauenbewegung unterlegte. Sie bildete ab, wie soziale Bewegungen selbst zu Bildungsfeldern werden können. Die Erschließung von Welt und Verschränkungen geschah im Kontext der Neuen Frauenbewegung und der von ihr interviewten Frauen auf Ebene der Selbst-Bildung ebenso wie im Kollektiv. So konnte das gemeinsame Leben und Arbeiten auf der einen Seite zum verbindenden Element werden, aber auch zum trennenden, denn trotz vieler Gemeinsamkeiten wurde ebenfalls die Unterschiedlichkeit der Subjekte und ihrer Erfahrungen offenbar. Durch den Prozess der Politisierung und gelebten Kritik treten also Erkenntniszusammenhänge auf, aus denen die Einzelne sich selbst bildet, aber wo sie auch durch die konflikthafter Auseinandersetzungen und unterschiedlichen Fragestellungen anderer Frauen im Kollektiv lernt. Damit stellte Maurer sehr praxisbezogen vor, wie die Beziehungsverhältnisse zwischen Individuen, Kollektivität und Erkenntnis auch in einer bildungstheoretischen Perspektive reflektiert werden können.

In ihrem Kommentar zu den Beiträgen zu *Subjektivierungen* und *Widerstände* betonte Aline Oloff (Berlin), die zentrale Stellung der Frage des Begehrens als potentielle Kraft widerständiger Praxen in allen vier Vorträgen.

Den Tagungsabschluss bildeten Angela McRobbies (London) Reflexionen zu *Feminism, the Family and the New 'Mediated' Maternalism*, in denen sie ihre Ausführungen aus *Top Girls* auf den Bereich der Mutterschaft ausweitete. Zunächst gab sie einen kurzen Überblick über die Geschichte feministischer Forderungen zur Kinderbetreuung, die vor allem von sozialistischen Feministinnen vorgetragen wurden: Kinderbetreuung sollte kollektiv organisiert werden und als gesellschaftliche Aufgabe des Staates verstanden sein. Solche Forderungen erschienen unter Blairs Regierung obsolet, dessen Reform sozialdemokratischer Politik auf eine Abwendung vom Welfare-System abzielte. In der Populärkultur manifestiert sich dieser Politikwechsel bspw. in der Dämonisierung der Inanspruchnahme staatlicher Hilfen. So werden kinderreiche Familien, die von Sozialhilfe leben, in diffamierender Weise medial inszeniert. McRobbie weist in diesem Zusammenhang auf Foucaults Vorträge zur Biopolitik hin, in denen er das Humankapital-Modell beschreibt, mittels dessen der Neoliberalismus eine Ökonomisierung der Familie entwirft, die eine Freiwilligkeit und Machbarkeit suggeriert, der das Subjekt sich zu unterziehen hat. Zur gleichen Zeit wird ein normierendes Bild

von perfekter Mittelklasse-Mutterschaft entworfen, hin zu einer Professionalisierung von Muttersein und des Begriffs des *Intensive Mothering*.

Die Organisator_innen der internationalen Sektionstagung Rita Casale, Edgar Forster, Anna Stach und Katharina Walgenbach, können mit dem Ergebnis der Tagung sehr zufrieden sein. Neben den vielen anspruchsvollen Beiträgen, die das hohe Niveau der internationalen Tagung begründeten, war ebenso das Niveau der Diskussionen hoch und trotz langer Tagungstage die Beteiligung daran aktiv und intensiv. Das Konzept der Interdisziplinarität ging erfreulicherweise sehr gut auf und ermöglichte eine hohe Anschlussfähigkeit zu anderen Disziplinen neben den Erziehungswissenschaften. Die sich stark aufeinander beziehenden und ergänzenden Vorträge bewirkten einen tiefen Einblick in die Thematik und schafften es immer wieder, unterschiedliche Aspekte aufzugreifen und die Fragestellung von unterschiedlichen Seiten zu beleuchten. Die vielen guten Denkanstöße der Vorträge und Diskussionen haben neue Fragen aufgeworfen, aber auch einige beantworten können.

Rezensiön

Sammelrezension: Jungen, Probleme, Männer, Krise, Pädagogik. Eine Aneinanderreihung.

Detlef Pech

Warum liegt der Fokus erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung eigentlich auf den Jungen? Verfolgt man den öffentlichen Diskurs, liegen die Antworten auf der Hand: Deutlich mehr Mädchen als Jungen erwerben einen Schulabschluss mit Hochschulzugangsberechtigung. Zugleich sind es überwiegend Jungen, die die Schule ohne Abschluss verlassen. An den Förder-schulen im Bereich ‚Lernen‘ etc. kann man nahezu von Jungenschulen sprechen. Der Blick auf Jungen als ‚Bildungsverlierer‘ liegt hier nahe. Insofern greifen die hier besprochenen Bände *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* (Hurrelmann/Schultz 2012), *Jungenpädagogik im Widerstreit* (Forster/Rendtorff/Mahs 2011) sowie *Jungen-Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik* (Chwalek/Diaz/Fegter/Graff 2012) ein zweifellos relevantes gesellschaftliches Problem auf und diskutieren unterschiedliche Strategien der Bewältigung. Der Blick in die bereits vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse zeigt indes, dass manches scheinbar Offensichtliche genauerer Betrachtung bedarf.

Schon vor einigen Jahren hat Jürgen Budde (2008) mit Blick auf die erste PISA-Studie herausgearbeitet, dass die Verallgemeinerung von Jungen als ‚Bildungsverlierern‘ in die Irre weist. So sind Jungen zwar durchaus im Bereich der unteren Kompetenzstufen der Schulleistungsstudien überrepräsentiert, doch gilt dies ebenso für die oberen Kompetenzstufen. Und wer genauer schaut sieht rasch, dass die Kategorie Geschlecht nur eine der Exklusionsrisiken im Bildungssystem darstellt – zumindest die Aspekte sozioökonomischer Status als auch Einwanderungsgeschichte müssten noch hinzugezogen werden. Und auch dies wäre noch eine viel zu grobe Zuweisung, was insbesondere ein Blick in die Unterschiedlichkeit der Bewältigung des Bildungssystems bezogen auf die verschiedenen Gruppen von Familien mit Einwanderungsgeschichte deutlich macht.

Zudem nimmt der öffentliche Diskurs einen verengten Blick ein, indem zum einen die Fragen von kognitiven Leistungen im Vordergrund stehen und zum anderen fast ausschließlich die Schule als Bildungsinstitution fokussiert wird – und beispielsweise nicht die Frage, wie Mädchen und Jungen ihre Kapitalien zur Lebensbewältigung aktivieren. Mona Motakef (2009) hat aus Menschenrechtsperspektive darauf hingewiesen, dass auch in Deutschland

nach Ende der Schulzeit Jungen deutlich erfolgreicher in der Bewältigung ihrer Bildungsdefizite sind als Mädchen. Vielleicht ist der gesamte Diskurs über ‚Jungen‘ ein besonders nachdrückliches Beispiel dafür, wie stark öffentliche und wissenschaftliche Diskurse auseinanderfallen können – und dass es, ganz im Sinne systemtheoretischer Ansätze, keine Notwendigkeit angesichts ihrer Intention und Logiken gibt, dass sie sich aufeinander beziehen müssten.

Der von Klaus Hurrelmann und Tanjev Schultz 2012 herausgegebene Band *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* greift in seiner Anlage eben genau diesen doppelten Diskurs auf, indem er durchgehend in „Pro und Kontra“ Beiträge aufgeteilt ist – und dies zum einen aus pädagogischer und soziologischer und zum anderen aus psychologischer und therapeutischer Sicht. Doch bereits der Titel des Bandes macht deutlich, dass „etwas“ intendiert ist. Denn das Fragezeichen bezieht sich nicht auf die Aussage der „Jungen als Bildungsverlierer“, sondern auf die Frage der Notwendigkeit einer „Männerquote“. Diese grundlegende Ausrichtung bestätigt sich auch im einleitenden Beitrag von Hurrelmann und Schultz. In diesem wird aufgezeigt, dass die Ergebnisse der Schulleistungsstudien der vergangenen Jahre darauf hindeuten, dass Mädchen nun bereits seit einiger Zeit in den sprachbezogenen Fächern bessere Leistungen erbringen als die Jungen und „es nicht verwundern [sollte], wenn bei der nächsten PISA-Studie die jungen Frauen auch in Mathematik punkten und möglicherweise sogar mit den jungen Männern gleichziehen“ (S. 11). Die nächste PISA-Studie erschien 2013 – und eben diese Erwartung erfüllte sich nicht. Stattdessen zeigte sich eine Verfestigung der schulischen Geschlechterterritorien und eine Zunahme der „Kluft“ zwischen Mädchen und Jungen.

Der Band ist indes überaus lesenswert, was insbesondere in Zusammenhang mit einer Vielzahl qualitativ hochwertiger Einzelbeiträge steht. Den beiden Herausgebenden ist es gelungen, zentrale Personen für Beiträge zu gewinnen, die nicht nur für dezidierte Positionen stehen, sondern diese pointiert skizzieren (z.B. Preuss-Lausitz und Faulstich-Wieland). Und auch der Einbezug der Kita als Bildungsinstitution ist nicht – wie so oft – als Worthülse zu verstehen, sondern mit z.B. Michael Cremers, Jens Krabel und auch Tim Rohrman konnten Personen gewonnen werden, die zu den wenigen zählen, die hier fundiert Aussagen treffen können.

Doch braucht das Lesen des Bandes die stete Reflexion, dass er (wie oben skizziert) mit bestimmten Grundannahmen und einer Intention arbeitet: Das „Jungenproblem“ steht nicht zur Disposition und die Anlage als Pro-und-Kontra-Debatte zur Männerquote impliziert vorab, dass es sich um eine sinnvolle und tragfähige Diskussion handelt. Dies umfasst gar Wendungen, wie sie insbesondere in den Beiträgen von Rohrman und Holger Brandes zum Ausdruck kommen, die die Quote zurückweisen, da es ja gar keine Männer gäbe, die in den entsprechenden Berufen arbeiten wollen würden und so die

Diskussion, selbst wenn die Anwesenheit männlichen Fachpersonals Sinn machen würde [sic!], obsolet werden ließe.

Zwei Grundfiguren der Argumentation können für die 22 Beiträge beschrieben werden. Die Pro-Figur kann dahingehend skizziert werden, dass aufgrund der Tatsache, dass Jungen *und* Mädchen in den Bildungseinrichtungen präsent sind, auch auf Seiten der Pädagog_innen Männer und Frauen vertreten sein müssten. Dies teilweise dahingehend akzentuiert, dass fehlende Männer eben insbesondere ein Nachteil für die Jungen seien. Bemerkenswert ist hierbei letztlich die Verkürzung eines Vielfaltarguments (z.B. im Beitrag von Fantini) auf die Kategorie Geschlecht bzw. sogar Zweigeschlechtlichkeit – wobei dies wiederum angesichts der Ausrichtung des Bandes auf die Frage der Männerquote auch nicht überraschend ist. Wenn in einigen Beiträgen von Vielfalt (oder auch Heterogenität) gesprochen wird, so erschließt sich letztlich nicht, wie dieses auf die Berücksichtigung eines starren zweigeschlechtlichen Geschlechtersystems begrenzt werden kann. Die Kontra-Figur kann dahingehend beschrieben werden, dass die Frage nach dem Geschlecht dem Aspekt der Qualität pädagogischen Handelns mindestens nachgeordnet sein müsse. Hier wird betont, das Problem liege eher darin, dass geschlechtsreflexive Momente nicht zuletzt in der Ausbildung kaum thematisiert würden, Fachkräfte also bislang ohne weitere Qualifikationsmaßnahmen nicht ‚genderkompetent‘ agieren könnten – statt einer Männerquote müsse als die Qualität pädagogischen Handelns in den Blick genommen werden. Auch in diesem Argumentationsgang bleibt indes weitestgehend in den Konsequenzen des Umgangs mit Zweigeschlechtlichkeit in Bildungsinstitutionen verhaftet.

Auch der zweite hier besprochene Band nimmt seinen Ausgangspunkt in der Vielfalt der Argumente und wird von den Herausgebenden Edgar Forster, Barbara Rendtorff und Claudia Mahs gar mit *Jungenpädagogik im Widerstreit* überschrieben. Explizit wird in der Einleitung des 2011 erschienenen Bandes darauf verwiesen, dass die im Band enthaltenen Beiträge sich der „Tendenz der Vereinfachung, Dramatisierung und Ideologisierung nicht anschließen, sondern einen Schritt zurücktreten und die Sachlage differenziert in den Blick nehmen“ (S. 7f.). Dafür wird ein dreiteiliger Aufbau des Bandes gewählt. Der erste Abschnitt ist überschrieben mit „Theoretische Fluchtlinien des Widerstreits“ und vereint unter dieser Überschrift drei Beiträge, die den „Kern“ des Bandes darstellen und so hier explizit benannt werden sollen. Den Auftakt bildet dabei ein Beitrag von Michael Kimmel, der nicht zuletzt darauf verweist, dass die Kategorie Geschlecht im Kontext von Bildungsprozessen weltweit als ein Exklusionsfaktor angesehen werden kann – allerdings nur in Europa, Nordamerika und Australien mit der Ausrichtung, dass Mädchen die Bildungsinstitutionen erfolgreicher bewältigen als Jungen. Kimmel sieht diesbezüglich eine falsche Akzentuierung der öffentlichen Diskussion eines Jungenproblems, dem er ein „echtes“ Jungenproblem gegenüberstellt. Das „echte“ Jungenproblem sei das Gewalthandeln von

Teenagern. Der zweite Beitrag in diesem Abschnitt von Felix Krämer und Olaf Stieglitz diskutiert „Männlichkeitskrisen“ und verweist dabei darauf, dass es sich eben nicht um ein neues Phänomen handelt, sondern historisch – von ihnen beispielhaft an der US-amerikanischen Geschichte skizziert – bereits mehrfach Gegenstand öffentlicher Debatten war. Dabei entziffern sie, dass die

„Rede von einer Männlichkeitskrise [...] ein solcher von Macht durchzogener Mechanismus [ist], den man historisch verorten und mit seinen Bezugskontexten in Beziehung bringen muss, will man nicht überzeitliche Essenzen unhinterfragt in den Mittelpunkt kultureller oder auch pädagogischer Verhandlungen stellen“ (S. 59).

Der dritte Beitrag in diesem Abschnitt ist von Sigrid Schmitz verfasst und diskutiert die Kategorie Geschlecht in Zusammenhang mit Positionen aus den Neurowissenschaften. Da es sich hierbei um einen gekürzten Wiederabdruck handelt, soll nur kurz darauf verwiesen werden, dass es Schmitz in ihrem Beitrag gelingt, eine unterstellte Starrheit der Neurowissenschaften aufzulösen und Potenziale auch für die Geschlechterforschung sichtbar zu machen. In der Beschreibung der drei Beiträge, die der Band in seinem ersten Abschnitt vereint, wird deutlich, dass Jungenpädagogik – wie aus dem Titel des Bandes zu vermuten gewesen wäre – nicht direkt Gegenstand der einzelnen Ausführungen ist. Stattdessen werden Rahmen sichtbar gemacht, Rahmen für konzeptionelle und theoretische Entwicklungen von Jungenpädagogik.

Die beiden weiteren Abschnitte des Bandes, jeweils mit vier Beiträgen, sind überschrieben mit „Sexuelle Identität – Risiko – Vorbilder: Brennpunkte der Jungendebatte“ und „Beiträge zu einer kritischen Pädagogik der Geschlechter“. Diskutiert werden darin Aspekte von der Frage der Notwendigkeit männlicher Vorbilder für Jungen, über riskante Praktiken von Jungen, dem Ansatz einer konfrontativen Pädagogik mit muslimischen Jugendlichen bis hin zu einer Darstellung der Jungenförderung in Australien.

Es ist dem Band letztlich anzumerken, dass er nicht als Band konzipiert wurde, sondern aus einer Tagung hervorgegangen ist und vermutlich die Breite der Tagungsbeiträge dokumentiert. Damit einher geht fast zwingend der Verlust eines roten Fadens im Argumentationsgang. Dies unterscheidet diesen Band deutlich vom ersten besprochenen und sein Titel lässt eventuell anderes erwarten, was indes die Qualität der einzelnen Beiträge nicht schmälert.

Auch der letzte Band, der hier besprochen wird, stellt im Wesentlichen ebenfalls eine Tagungsdokumentation dar. Es ist der Band *Jungen-Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*, den Doro Thea Chwalek, Miguel Diaz, Susann Fegter und Ulrike Graff 2012 herausgegeben haben. Der Band vereint 14 Beiträge, die unter drei gliedernden Überschriften präsentiert werden. Im ersten Abschnitt werden „Forschungsperspektiven“ präsentiert, dem folgen „Theoretisch-konzeptionelle Zugänge“ und letztlich „Reflexionen zu Handlungsfeldern“.

Bündelt man die Argumentationslinien dieses Bandes, so zeigt sich erneut die mühsame Auseinandersetzung mit dem verkürzten Blick auf Jungen als Bildungsverlierer im öffentlichen Diskurs. Ansonsten hebt sich dieser Band in seiner Intention und Realisation deutlich von den anderen beiden vorgestellten ab. Er kann nahezu als einführender Überblicksband zum Stand von Forschung, konzeptioneller Entwicklung und erprobter Praxis angesehen werden. Die Plausibilität des Aufbaus kann dazu führen, dass das Potenzial dieses Bandes für die Entwicklung der Jungenpädagogik gar nicht deutlich wird. Denn die die Abschnitte zu konzeptioneller Entwicklung und den erprobten Handlungsfeldern von Jungenarbeit hätte (sicher nicht in dieser Differenziertheit) auch ein Band vor zehn Jahren bereits enthalten können. Doch die Breite Aufstellung von empirischen Forschungsvorhaben zu und in der Jungenpädagogik, die der erste Teil des Bandes umfasst, ist in dieser Weise bislang nicht vorzufinden gewesen. Dies gilt auch für die Perspektiven, die in diesen Forschungsvorhaben eingenommen werden. Denn in diesen geht es eben nicht um Fragen nach ‚auffälligen‘ Jungen oder den Problematiken einer möglichen Anlage von Jungenarbeit, sondern es sind systematische Aufbereitungen dahingehend, was in der Jungenpädagogik erfolgt – sowohl in der pädagogischen Anlage als auch hinsichtlich der Jungen als Akteuren darin. Damit zeugt der Band von einer Entwicklung – der Entwicklung der Jungenpädagogik als einem kleinen pädagogischen Handlungsfeld hin zu einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin.

Es ist eben dieser Teil im letzten beschriebenen Band, der den mühsamen Gesamteindruck aller Bände überwindet. Ein mühsamer Eindruck, weil ansonsten wenig Neues in den Ausführungen auszumachen war. Immer noch arbeitet sich die Jungenpädagogik an der Frage männlicher Vorbilder, der medial konstruierten Jungenkrise, den Fragen der Förderung von Jungen usw. usf. ab. Jungen selber kommen dabei weiter hin nur selten zu Wort, sondern die Diskussion kreist darum, was vermutet wird, was Jungen brauchen könnten, um ihr Leben erfolgreich zu bewältigen. Doch sind es die empirischen Arbeiten, die andeuten, dass hier ein Wandlungsprozess stattfindet. Und vielleicht gelingt es dann auch, jene Verkürzungen auf die Kategorie Geschlecht zu überwinden, die sich insbesondere in der Diskussion um die Männerquote in den Bildungseinrichtungen niederschlagen und dahin zu kommen, Vielfalt tatsächlich als Vielfalt zu verstehen – und die hieraus erwachsene umfassende Aufgabe für Erziehungswissenschaft und Pädagogik in den Blick zu nehmen, denn – wie Jürgen Budde in seinem Beitrag im von Chwalek u.a. herausgegebenen Band formuliert: „Damit ist die umfassende Gestaltung von Bildungsorten auf den Plan gerufen“ (S. 32).

Besprochene Werke:

- Hurrelmann, Klaus/Schultz, Tanjev (Hrsg.) (2012): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 316 Seiten.
- Forster, Edgar/Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia (Hrsg.) (2011): Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart: Kohlhammer, 212 Seiten.
- Chwalek, Doro Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.) (2012): Jungen-Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik. Wiesbaden: Springer, 181 Seiten.

Literatur

- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten von Jungen/männlichen Jugendlichen. Bonn, Berlin: BMBF.
- Motakef, Mona (2009): Schlechte Noten – weniger Teilhabe? Bildungsbenachteiligungen von Jungen aus einer menschenrechtsbasierten Perspektive. In: Pech, D. (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler: Schneider, S. 189-203

Autor_innenverzeichnis

- Bobeth-Neumann, Wiebke*, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin für Lehre an der Universität Hamburg im Bereich Schulpädagogik und Studienleiterin für Pädagogik am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) in Kiel. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem, Kooperation von Lehrkräften.
- Bossen, Andrea*, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für die Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens der Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Alternative Leistungsbeurteilung und neue Lernkulturen, ethnographische Unterrichtsforschung, Mono- und Koedukationsforschung.
- Breitenbach, Eva*, Dr. phil. habil., Professorin für Erziehungswissenschaft an der Ev. Fachhochschule RWL in Bochum. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterforschung, Elementarpädagogik, rekonstruktive Sozialforschung.
- Budde, Jürgen*, Dr. phil. habil., Professor für die Theorie der Bildung, des Lehren und Lernen an der Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Heterogenität in Bildungsinstitutionen, Praxeologie neuer Lernkulturen.
- Bürmann, Ilse*, Dr. phil. habil., bis 2010 Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Osnabrück. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Bildungstheorie, pädagogische Biographieforschung.
- Compes, Natascha*, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Gleichstellungsbüro der Bergischen Universität Wuppertal.
- Frick, Rafael*, Dr. paed., Akademischer Oberrat am Institut für Erziehungswissenschaft in der Abteilung Schulpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeitsschwerpunkte: Schulkonzeptionsforschung und Bildungsgeschichte, Schulen in freier Trägerschaft, elterliche Schulwahlmotive, Übergangsforschung Schule – Beruf, Schule und Bildung im Kontext von Kirche.
- Fuhr, Thomas*, Dr. phil. habil., Professor für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Lernen im Erwachsenenalter, Pädagogische Ethik, Jungenforschung.
- Godel-Gaßner, Rosemarie*, Dr. paed., Akademische Rätin am Institut für Erziehungswissenschaft in der Abteilung Schulpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeitsschwerpunkte: Gender und Bildung: Koedukation, Monoedukation, Geschichte der Lehrerinnenprofessionalisierung, Geschichte der Mädchenbildung, Studienwahlmotive und Gender, Pädagogik Janusz Korczaks, Erziehung im Nationalsozialismus.

- Kansteiner, Katja*, Dr. Professorin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Arbeitsschwerpunkte: Schule unter Geschlechterperspektive/Koedukation, Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Offener Unterricht, Schülerpartizipation.
- Martino, Wayne*, Professor of Education in the Faculty of Education at the University of Western Ontario, Canada. Research interests: masculinities, queer studies, gender, equity and social justice education. His books include: Gender, race and the politics of role modelling: The influence of male teachers (Routledge, 2013, with Goli Rezai-Rashti), Canadian men and masculinities (Canadian Scholars' Press, 2012, with Chris Greig).
- Michalek, Ruth*, Dr.paed., Akademische Mitarbeiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Elternbildung, transformative Lernprozesse, Lernen in Gruppen, rekonstruktive Methodologien und Methoden.
- Pech, Detlef*, Dr. phil. habil., Professor für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Sachunterricht an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Politisch-historische Bildung von/mit Kindern, Kinderbilder und ihre Bedeutung für Bildungsvorstellungen, Erleben und Wahrnehmen gesellschaftlicher Phänomene von Kindern.
- Rohde, Julia*, Dipl. Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Vechta, Fach Soziale Arbeit. Arbeitsschwerpunkte: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Sozialen Arbeit, Professionalität in der Sozialen Arbeit, Methoden der Sozialen Arbeit.
- Rohrmann, Tim*, Dr. phil., Professor für Entwicklung und Bildung im Kindesalter, Evangelische Hochschule Dresden. Freiberuflich Leiter von Wechselspiel – Institut für Pädagogik & Psychologie, Denkte. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie, Bildung in der frühen Kindheit, Gender.
- Sabla, Kim-Patrick*, Dr. phil., Professor für Soziale Arbeit mit Schwerpunkt Gender an der Universität Vechta, Fach Soziale Arbeit. Arbeitsschwerpunkte: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Sozialen Arbeit, sozialpädagogische Familienforschung, Theorieentwicklung und Professionalisierung Sozialer Arbeit.
- Schönknecht, Gudrun*, Dr. phil., Professorin für Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität, Kindheits- und Genderforschung, Unterrichtsforschung und -entwicklung, Heterogenität in der Schule, Didaktik des Sachunterrichts.

Thielen, Marc, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsinstitutionen/-verläufe und Migration an der Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Übergänge in die berufliche Bildung, Pädagogische Praktiken vorberuflicher Bildung, Umgang mit Diversität.

Thon, Christine, Dr. phil., Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-empirische Geschlechterforschung, Bildung und Geschlecht im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse, erziehungswissenschaftliche Subjektkonzeptionen.

Walgenbach, Katharina, Professorin für Gender und Diversity in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte: Intersektionalität, Sozialisation, Bildung und soziale Ungleichheiten, Jugendforschung.

Windheuser, Jeannette, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Feministische Theorie, Sozialpädagogik und qualitative Forschungsmethoden.

Männer in die Kitas!?

Josef Christian Aigner
Tim Rohrmann (Hrsg.)

Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern

2012. 471 Seiten. Kart.
49,90 € (D), 51,30 € (A)
ISBN 978-3-86649-488-6

Josef Christian Aigner
Tim Rohrmann (Hrsg.)



**Elementar –
Männer in der
pädagogischen Arbeit
mit Kindern**

Verlag Barbara Budrich



Die Forderung nach mehr männlichen Erziehern in Kindertagesstätten wird immer lauter. Deshalb hat das österreichische Forschungsprojekt „Elementar“ in einer bislang einmaligen Studie die Situation männlicher Pädagogen im Elementarbereich umfassend untersucht. Die vielfältigen Ergebnisse betonen die Chancen, die mit einer Beteiligung von Männern verbunden sind, fordern aber auch zu einer kritischen und differenzierten Auseinandersetzung mit der Genderthematik im Elementarbereich auf.



**Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de