St. Pölten University of Applied Sciences

/soziales /fh/// st.pölten

Bist du ein Mann?

Zur Konstruktion von Männlichkeit und deren Auswirkung in unterschiedlichen Lebensaltern

Theresa Gschwendner, BA
Andreas Hallas
Sophie Neudorfer

Masterthese
Eingereicht zur Erlangung des Grades
Master of Arts in Sozialpädagogik
an der Fachhochschule St. Pölten

Im Mai 2020

Erstbegutachter*innen: Mag. Dr. Ursula Hermann, MPOS, MSc,
Dipl.-Päd. Philipp Leeb

Zweitbegutachter*in: Dipl. Soz. Päd. (FH) Marina Tomic Hensel, MA

Inhalt

Abstract 4

Abstract 5

1 Einleitung 6

2 Forschungsinteresse 8

3 Forschungsdesign 9

3.1 Methodenwahl 10
3.1.1 Die Erhebungsmethode Interview 10
3.1.2 Die Erhebungsmethode Beobachtung 12
3.1.3 Die Auswertungsmethode Systemanalyse nach Froschauer und Lueger 14

4 Aktueller Forschungsstand 17

4.1 Der Begriff Zugehörigkeit 18
4.1.1 Das Verständnis von Zugehörigkeit 18
4.1.2 Das Konzept der Lebensalter nach Lothar Böhnisch 19
4.2 Von Diversität zu Intersektionalität 20
4.2.1 Das Model der 4 Layers of Diversity 21
4.2.2 Intersektionalität in der Männlichkeitsforschung 22
4.3 Konstruktion und Auswirkung von Männlichkeit 23
4.3.1 Das Konzept Doing Gender 24
4.3.2 Geschlechtsstereotype, Geschlechterbilder, Heteronormativität und die Verlustspur des Subjekts 29
4.3.3 Die Konstruktion des männlichen Habitus 32
4.3.4 Das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit nach Raewyn Connell 34
4.3.5 Die Bedeutung von Männlichkeit für die Lebensbewältigung 38
4.3.6 Der Bewältigungskontext der Kindheit 39
4.3.7 Der Bewältigungskontext der Jugend 40
4.3.8 Die Bewältigungskonstellation Erwachsenenalter 41

5 Erforschung von Männlichkeit in unterschiedlichen Kontexten 42

5.1 Konstruktion von Männlichkeit im elementarpädagogischen Kontext 42
5.1.1 Forschungsinteresse 42
5.1.2 Forschungsdesign 43
5.1.3 Darstellung der Forschungsergebnisse 46
5.1.4 Diskussion der Ergebnisse 64
5.2 Männlichkeitsbilder von Klienten in der stationären Fremdunterbringung 71
5.2.1 Forschungsinteresse 71
5.2.2 Forschungsdesign 71
5.2.3 Darstellung der Forschungsergebnisse 73
5.2.4 Diskussion der Ergebnisse 85
5.3 Männlichkeitsbilder von Sozialpädagogen in der stationären Fremdunterbringung 90
5.3.1 Forschungsinteresse 90

5.3.2 Forschungsdesign 91
5.3.3 Darstellung der Forschungsergebnisse 93
5.3.4 Diskussion der Ergebnisse 110

6 Resümee und Fazit 113

Literatur 118

Daten 126

Abbildungen 127

Eidesstattliche Erklärung 128

Eidesstattliche Erklärung 129

Eidesstattliche Erklärung 130

Abstract

Bist du ein Mann?
Zur Konstruktion und Auswirkung von Männlichkeit in unterschiedlichen Lebensaltern

Gschwendner Theresa, Hallas Andreas, Neudorfer Sophie

Wir gehen in Anlehnung an Bourdieu (1970) und anderen davon aus, dass das einzelne Individuum nicht getrennt von dem gesellschaftlich-kulturellen Kontext, in dem es sich befindet, betrachtet werden kann, und darum eine dauernde Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft besteht. Aufgrund der Zugehörigkeit zu Diversitätskategorien wie Geschlecht, Alter, soziale Schicht etc. wird eine bestimmte Erwartungshaltung an das Individuum herangetragen und es erfolgt eine Zuschreibung von Charakter,- und Verhaltensdispositionen (vgl. Hanappi-Egger 2012:183), die darüber bestimmt, wo sich Menschen im "sozialen Feld" (Bourdieu 1970:40ff.) verorten, zu welchen Gruppen sie sich zugehörig und von welchen sie sich ausgeschlossen fühlen. Wenn man davon ausgeht, dass sich die Sozialpädagogik in ihrer historischen Gewordenheit und in ihrem Auftrag als Kontroll,- und Hilfsorgan im Sozialstaat mit den In,- und Exklusionsmechanismen und deren Betroffenen in der Gesellschaft beschäftigt, werden intersektionalen Dynamiken, sich aus der Verknüpfung dieser Diversitätskategorien ergeben, zu sozialpädagogisch relevanten Prozessen (vgl. z.B Schröer 2005:347). Geschlecht und insbesondere Gender – die soziale Konstruktion und die Verknüpfung von Geschlecht mit sozialen Kategorisierungen – erweisen sich somit aufgrund ihrer allgegenwärtigen Reproduktion in der Gesellschaft als für die Sozialpädagogik relevante Kategorien. Auf Basis qualitativer Forschung gehen wir in unserer Arbeit somit der Frage nach, wie Geschlecht und insbesondere Männlichkeit konstruiert wird und wie sich diese Konstruktion in unterschiedlichen Lebensaltern hinsichtlich sozialer Dynamiken – unter Berücksichtigung intersektionaler Aspekten und in verschiedenen (sozial)pädagogischen Kontexten – äußert. Geschlecht wird im pädagogischen Bereich unseren Erkenntnissen zufolge nach wie vor oftmals stereotyp konstruiert, jedoch gibt es Hinweise auf Momente von Undoing Gender sowie die Möglichkeit der Entwicklung alternativer Männlichkeitsbilder. Die in dieser Arbeit durchgeführte Forschung weist auf die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung des Geschlechterbewusstsein von Sozialpädagog*innen hin. Professionist*innen können zur Bewusstseinsbildung über Männlichkeitsbilder und deren Auswirkungen auf Inklusion- und Exklusionsprozesse in der Gesellschaft beitragen, um die Reflexion über die Reproduktion geschlechtlicher Stereotype und deren Auswirkungen in der Gesellschaft zu fördern.

Schlüsselwörter: Geschlechtlichkeit, Gender, Männlichkeit, Zugehörigkeit, Lebensalter, Diversität, Intersektionalität, Professionsforschung, Fremdunterbringung, Elementarpädagogik

Abstract

Are you a man?
On the construction of masculinity and its effects at different ages

Gschwendner Theresa, Hallas Andreas, Neudorfer Sophie

Following Bourdieu (1970) and others, we assume that the individual cannot be considered separately from the socio-cultural context in which he or she finds himself or herself, and that there is therefore a permanent interaction between the individual and society. Due to the fact that people belong to diversity categories such as gender, age, social class, etc., a certain expectation is placed on the individual and an attribution of character and behavioral dispositions takes place (see Hanappi-Egger 2012:183). This attribution determines where people locate themselves in the "social field" (Bourdieu 1970:40ff.), to which groups they belong and from which groups they feel excluded. If we assume that social pedagogy, in its historical development and in its mandate as a control and auxiliary organ in the welfare state, deals with the mechanisms of inclusion and exclusion and those affected by them in society, intersectional dynamics resulting from the linking of these diversity categories become relevant processes in social pedagogy (see Schröer 2005:347). Sex and especially gender - the social construction and the linking of gender with social categorizations - thus prove to be categories relevant to social pedagogy because of their omnipresent reproduction in society. In our work, we will use qualitative research to investigate how gender and especially masculinity is constructed and how this construction is expressed in different ages in terms of social dynamics - taking intersectional aspects into account and in different (social) pedagogical contexts. According to our findings, gender is still often constructed stereotypically in the pedagogical field, but there are indications of moments of undoing gender, such as the possibility of developing alternative images of masculinity. The research carried out in this work points to the need for further development of gender awareness among social educators. Professionals can contribute to raising awareness about images of masculinity and their impact on inclusion and exclusion processes in society in order to promote reflection on the reproduction of gender stereotypes and their effects in society.

Keywords: Sexuality, gender, masculinity, affiliation, age, diversity, intersectionality, professional research, elementary education, social pedagogy

1 Einleitung

Gschwendner Theresa, Hallas Andreas, Neudorfer Sophie

Die Frage erscheint auf den ersten Blick recht einfach: Bist du ein Mann? Doch die Frage impliziert weit mehr als die individuelle Antwort einer einzelnen Person es auszudrücken vermag.

Das einzelne Individuum kann nicht getrennt von dem gesellschaftlich-kulturellen Kontext, in dem es sich befindet, betrachtet werden, weshalb die Forscher*innen dieser Arbeit in Anlehnung an Bourdieu (1970) und andere davon ausgehen, dass eine dauernde Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft besteht.

Daher führt die Antwort auf die Frage “Bist du ein Mann?” in der vorliegenden Arbeit nicht nur zu einer Analyse der persönlichen Bedeutung, sondern auch zu einer Perspektive auf das noch größere Bild der gesellschaftlichen Bedeutung.

Ansätze aus der Diversitätsforschung folgen dabei der Annahme, dass es bestimmte Kategorien gibt, die die Zugehörigkeit eines Menschen zu sozialen Gruppen in der Gesellschaft beeinflussen:

Diversitätskategorien wie Geschlecht, Alter, Ethnie oder soziale Schicht bestimmen über die Verortung eines Individuums im sozialen Raum. Wenn man davon ausgeht, dass sich die Sozialpädagogik in ihrer historischen Gewordenheit und in ihrem Auftrag als Kontroll,- und Hilfsorgan im Sozialstaat mit den In,- und Exklusionsmechanismen und deren Betroffenen in der Gesellschaft beschäftigt, werden intersektionalen Dynamiken, sich sich aus der Verknüpfung dieser Kategorien ergeben, zu sozialpädagogisch relevanten Prozessen (vgl. z.B Schröer 2005:347).

Die Frage von Erleben und Auswirkungen des Mitein,- bzw. Ausgeschlossenseins aus bestimmten Bereichen der Gesellschaft avanciert somit zu einer Grundfrage der sozialpädagogischen Profession Im Zuge des dieser Masterarbeit zugrundeliegenden Forschungsprojektes an der Fachhochschule St. Pölten haben wir untersucht, welche Bedeutung dieses Erleben des Dazugehörens für Menschen in unterschiedlichen Lebensaltern hat und inwiefern diese Lebensphasen von intersektionalen Dynamiken geprägt sind.

In der vorliegenden Arbeit gehen wir davon aus, dass Geschlecht als eine jener Diversitätskategorien, die stark reproduziert werden und die „Basis für Interaktion und Sinnstiftung“ (Hanappi-Egger 2012:196) darstellen, demnach eine wichtige Rolle dafür spielt, wo sich ein Individuum im „sozialen Feld“ (Bourdieu 1970:40ff.) verortet.

Wir folgen Ansätzen aus dem Bereich des Konstruktivismus, die davon ausgehen, dass das biologische Geschlecht um die gesellschaftlich beeinflusste Konstruktion von

Gender - der Verknüpfung von Geschlecht mit sozialen Kategorisierungen und Zuschreibung von Charakter,- und Verhaltensdispositionen - erweitert werden muss, um sich an Fragen der Prozesse von Zugehörigkeit und Ausschluss aufgrund des Geschlechts anzunähern (vgl. Hanappi-Egger 2012:183). In Anlehnung an Theoretiker*innen wie Garfinkel (1967:122) folgen wir der Annahme, dass Praktiken der Geschlechtskonstruktion so tiefgehend im Alltäglichen verankert sind, dass sie oftmals unbemerkt bleiben, unser Handeln jedoch in starker Form beeinflussen und unsere soziale Welt zu einer dichotomen Welt machen - einer Welt, in der Zweigeschlechtlichkeit in ihrer Omnipräsenz als „moral fact“ (ebda.), als unhinterfragbare, unumstößliche Grundannahme gilt.

Diesem „moral fact“ möchten wir in unserer Arbeit auf den Grund gehen und stellen uns die Frage nach der Konstruktion von Männlichkeit und deren Auswirkung in unterschiedlichen Lebensphasen, was uns zu folgender Forschungsfrage führt:
Wie wird Männlichkeit konstruiert und wie äußert sich diese Konstruktion in unterschiedlichen Lebensaltern hinsichtlich sozialer Dynamiken - unter Berücksichtigung intersektionaler Aspekten - in verschiedenen (sozial)pädagogischen Kontexten?
Den Bedarf und unser Forschungsinteresse an Lebenswelten und Sichtweisen von und über Männer(n) und Jungen leiten wir – wie in Kapitel 2 dargestellt - an einem Defizit an empirischen Studien zu diesem Thema ab.

Da unserer Forschungsfrage(n) auf die Erfassung sozialer Wirklichkeiten und deren komplexer Beziehungen und Prozesse in Kontext von Institutionen abzielen, haben wir uns – wie in Kapitel 3 beschrieben wird – für einen qualitativen Zugang zu unseren Forschungsfeldern entschieden.

Der in Kapitel 4 dargestellte aktuelle Forschungsstand spannt den inhaltlichen und begrifflichen Bogen zwischen dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit in den Lebensaltern Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter und der Rolle des Geschlechts für das Erleben von Zugehörigkeit bis hin zu der Frage nach möglichen Konstruktionen von Männlichkeit und Männlichkeitserleben.

Die Forschungsteile (siehe Kapitel 5) bauen auf diesem vorgestellten Forschungsstand auf. Das von Lothar Böhnisch (siehe Kapitel 4.1.2) entworfene Konzept der Lebensalter dient dabei als Leitlinie, anhand derer die drei Forschungen in unterschiedlichen Institutionen und Kontexten durchgeführt wurden. Die in der Forschung gewonnenen Erkenntnisse werden in einer gemeinsamen Diskussion und Zusammenführung in Kapitel 6 dargestellt.

Dieser dargestellten Logik folgend wird im nächsten Kapitel auf das Forschungsinteresse eingegangen.

2 Forschungsinteresse

Gschwendner Theresa, Hallas Andreas, Neudorfer Sophie

In Anlehnung an Kapitel 1 gehen wir als Forschungsgruppe davon aus, dass die gesellschaftlichen Umgangsweisen mit dem sozialen und dem biologischen Geschlecht über die soziale Position eines Menschen in seinem sozialen Umfeld und damit über dessen In,- und Exklusion in der Gesellschaft Einfluss nehmen.

Geschlecht wird damit zu einem Faktor gesellschaftlicher Benachteiligung bzw. Privilegierung. Es gibt bis heute wenige empirische Studien über die Lebenswelten, Sichtweisen und Selbstwahrnehmungen von Männern und Jungen, woraus wir in Anlehnung an Könnecke (2012:62f.) Bedarf an einer subjektorientierten, gendersensiblen Jungen,- und Männerforschung ableiten, die Fragen nach Männlichkeitskonstruktionen,- und -anforderungen in unserer Gesellschaft im Zuge des Durchlaufens unterschiedlicher Lebensalter,- und kontexte stellt. Unser Forschungsinteresse liegt demnach in der Frage nach der Konstruktion und Auswirkung von Männlichkeit in den unterschiedlichen Lebensaltern Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter in unterschiedlichen pädagogischen Settings.

Theresa Gschwendner macht den Anfang und beschäftigt sich mit dem Bewältigungskontext der frühen Kindheit als Beginn des Lebens und dem damit einhergehenden Beginn der Geschlechts,- und Männlichkeitskonstruktion im Kindergarten.

Sophie Neudorfer stellt in ihrem empirischen Teil Männlichkeitsbilder von jugendlichen Klienten dar, die im Rahmen der stationären Fremdunterbringung der Kinder,- und Jugendhilfe betreut werden.

Den Schluss macht Andreas Hallas mit seiner Forschung über Männlichkeitsbilder männlicher Sozialpädagogen im sozialpädagogischen Bereich und deren Konstruktionen von Männlichkeit im professionellen Kontext.

Folgen wir nun in Anlehnung an Kapitel 1 der Annahme der Allgegenwärtigkeit von Prozessen des Doing Gender, sind empirische Untersuchungen nicht vor dem Einfluss der Geschlechtlichkeit der Forschenden auf den zu untersuchenden Forschungsgegenstand gefeit. Wir als Forschungsteam - in unserer biografischen Gewordenheit zu den Geschlechtern, zu denen wir uns zugehörig fühlen - machen uns auch im Feld als geschlechtlich erkennbar. So gehen wir davon aus, dass sich die binäre Strukturierung der Gesellschaft und deren innerpsychischer Niederschlag im Zuge von unseren eigenen Vorstellungen von Geschlecht und Gender sich auf unsere Forschung auswirken. Dieser Annahme wird in den Forschungsteilen Rechnung getragen. Im nächsten Kapitel wird, das dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsdesign beschrieben.

3 Forschungsdesign

Gschwendner Theresa, Hallas Andreas, Neudorfer Sophie

Die vorliegende Arbeit ist nach einem qualitativ-zirkulären Forschungsdesign aufgebaut. Die Entscheidung für eine qualitative Evaluationsstrategie fiel bereits zum Anfang des gemeinsamen Forschungsvorhabens in der Gruppe da es sich bei den bearbeiteten Fragestellungen um Fragen nach Dynamiken und Prozessen sozialer Systeme sowie um Handlungen und Praktiken in sozial- komplexen Beziehungen im Kontext von Institutionen handelt (vgl. Froschauer/Lueger 2012:282f.)

Der Begriff der `qualitativen Forschung` fungiert als Sammelbegriff für methodisch unterschiedliche Zugänge zur sozialen Wirklichkeit. Folgt man Krüger (2000), lassen sich folgende gemeinsamen Merkmale der unterschiedlichen Ansätze zusammenfassen: Qualitative Forschung will die Ganzheitlichkeit eines sozialen Feldes in seiner Komplexität untersuchen und dabei Sinnstrukturen menschlichen Handelns verstehen und erkennen. Der/die Forscher*in wird bewusst als Teil der Untersuchung in den Prozess miteinbezogen und folgt dem Prinzip der Offenheit. (vgl. Krüger 2000:323)

In der vorliegenden Arbeit orientieren sich die Forschenden am Paradigma der interpretativen bzw. rekonstruktiven Sozialforschung als Teilgebiet qualitativer Forschung. Ziel der Forschung ist es, nachzuvollziehen „ welche (überindividuellen und sozial verankerten) Sinnstrukturen dem Handeln und Denken der Akteure [sic!] zu Grunde liegen“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2009:17).

Als grundlegend dabei gelten einerseits die Zurückstellung der Strukturierung des Forschungsgegenstandes bis sich diese durch die Forschungssubjekte selbst herausbildet (Prinzip der Offenheit) sowie die Orientierung am Regelsystem der Alltagskommunikation (Prinzip der Kommunikation) (vgl. Hoffmann-Riem [1980:346]; zit. nach Rosenthal (2011:38).

Anhänger*innen dieser Forschungsrichtung gehen von einer sozialen Konstruktion von Wirklichkeit aus, was bedeutet, dass Menschen auf der Grundlage ihrer Deutungen von sozialer Wirklichkeit handeln und diese nach spezifischen sozialen Regeln immer wieder interaktiv herstellen.
Forschende versuchen mit Hilfe interpretativer Verfahren zu *re*konstruieren, wie Beforschte ihre Wirklichkeit konstruieren. Schütz (1971) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass

> „Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler [sic!] benutzt, daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades [sind]: es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden, deren Verhalten der Wissenschaftler [sic!] beobachtet und in Übereinstimmung mit den Verfahrensregeln seiner Wissenschaft zu erklären versucht.“ (Schütz 1971:7).

Denn nach Schütz handelt es sich bereits bei der Erzählung durch einen/eine Erzählende*n aufgrund der Unmöglichkeit einer identischen Übermittlung der Gedanken um eine Konstruktion ersten Grades, und, wie dargestellt, um eine Konstruktion zweiten Grades, wenn der/die Hörende das Gehörte interpretiert. Dieses Verständnis liegt vielen Ansätzen qualitativer Forschung, so wie auch der vorliegenden Arbeit, zugrunde.
Somit überführt der/die Sozialforscher*in alltagsweltliche `Konstruktionen ersten Graden` *methodisch begründet* in `Konstruktionen zweiten Grades` mit dem Ziel der Rekonstruktion jener Wirklichkeit, welche Handelnde mit ihrem Handeln vollziehen, sowie der Herstellung von Verständnis der Relevanzstrukturen und sozialen Verhältnisse, die dem Handeln der Akteur*innen zugrunde liegen.

Wir als Forschungsgruppe folgen in dieser Arbeit jenen Paradigmen der konstruktivistischen Erschließung und Interpretation von Welt und der Orientierung an den Relevanzsystemen der Akteur*innen im Feld, da wir davon ausgehen, dass die Wirklichkeit der Geschlechter eine konstruierte Wirklichkeit ist, die diskursiv und im Zusammenspiel mit Kultur und Gesellschaft hergestellt wird.

Im nächsten Kapitel werden jene rekonstruktiven Methoden, die der Erschließung des Feldes dienen, beschrieben.

3.1 Methodenwahl

Gschwendner Theresa, Hallas Andreas, Neudorfer Sophie

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits beschrieben bedeutet methodisch begründet im Fall dieser Arbeit die Anwendung offener Erhebungsverfahren (Interviews und Beobachtungen) die mithilfe eines sequenziellen Auswertungsverfahren ausgewertet werden. Im nächsten Kapitel werden diese angewandten Erhebungs,- und Auswertungsverfahren beschrieben und deren Anwendung begründet.

3.1.1 Die Erhebungsmethode Interview

Hallas Andreas

In der qualitativen Sozialforschung – so Nohl – gebe es eine Vielzahl unterschiedlicher Interviewformen, die eingesetzt werden können und deren verbindendes Element es sei, die Bereitschaft zur Kommunikation zu fördern (vgl. Nohl 2017:15). Im Folgenden wird nun explizit auf das leitfadengestützte Interview eingegangen. Diese Interviewform charakterisiert sich unter anderem dadurch, dass die interviewten Personen, im Gegensatz zum biographischen Interview, stärker durch die forschende Person in ihrer Fragebeantwortung geleitet werden. Dabei wird von der forschenden Person zwar kein Einfluss auf die Antworten genommen, jedoch werden die Aspekte, zu welchen die interviewten Personen antworten, stärker strukturiert (vgl. Nohl 2017:15f.).

Der Leitfaden dient der forschenden Person dabei als Orientierung, ohne dabei einer Standardisierung gleich zu kommen. Vielmehr geht es darum, dem konkreten Interesse der forschenden Person gerecht zu werden (vgl. Nohl 2017:15f.). Meuser und Nagel heben in diesem Zusammenhang auch hervor, dass das leitfadengestützte Interview dazu beiträgt, dass der thematische Fokus durch Abschweifungen in der Beantwortung der Fragen nicht aus den Augen verloren wird (vgl. Meuser/Nagl 2002:77).

In der praktischen Durchführung der Interviews von den Forschenden (Kapitel 5) wurden außerdem Informationen zu den Zielen der Forschung dem Interesse der Forschenden am Wissen der Expert*innen den Interviewpartner*innen gegenüber wiederholt, einerseits um den Expert*innen Wertschätzung für ihre investierte Zeit entgegenzubringen, andererseits um das Gespräch in einen Rahmen zu kleiden (vgl. Wroblewski/Leitner 2009:270).

In Vorbereitung auf das Interview wurde ein Leitfaden erstellt. Die Fragen wurden mit dem Anspruch formuliert, Raum für freies Erzählen und den Interviewpartner*innen die Definitionsmacht über dieses zu geben um dem Prinzip der Offenheit zu folgen - welches besagt: „daß[sic!] die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Hoffmann-Riem 1980:343). Der vorgefertigte Leitfaden sollte somit dem Anspruch genügen, offen und flexibel zu sein und dabei in gleichem Maße so strukturiert, wie es vom Forschungsinteresse gefordert wird (vgl. Lamnek/Krell 2010:334).

In Anlehnung an Helffreich gilt es großes Augenmerk auf die Gestaltung der Interviewsituation zu legen, sei diese doch entscheidend dafür, welche Qualität die erhobenen Daten aufweisen (vgl. Helffreich 2014:559). Dabei kommt laut Helffreich der Überlegung, in welcher Form Forscher*innen die interviewten Personen in ihrem Sprechen, z.B. durch Unterbrechungen oder Nachfragen, beeinflussen, eine große Bedeutung zu (vgl. Helffreich 2014:559f.). Auch für Flick ist es von besonderem Interesse, wie Forscher*innen das Interview gestalten. So hält er fest, dass es wesentlich sei, an welchen Stellen Forscher*innen den Erzählfluss der Interviewpartner*innen positiv verstärken und an welchen Stellen eine gezielte Intervention notwendig sei. Aus diesem Grund spricht Flick auch von einem ‚teilstandardisierten Interview‘, da es in der Natur der Sache liege, dass gewisse Entscheidungen erst im Verlauf des Interviews getroffen werden können und eine gewisse Feinfühligkeit von Forscher*innen verlangt (vgl. Flick 2019:223).

Die Verwendung eines Leitfadens als selbststrukturierendes Element für die forschende Person schafft zudem einen gewissen Grad an Vergleichbarkeit, da alle Interviewpartner*innen mit den gleichen Fragen konfrontiert werden (vgl. Meuser/Nagl 2009:476). Gleichzeitig weist Hopf darauf hin, dass ein Leitfaden nicht zu einer Art Technisierung und Bürokratisierung, die zu einer starren und technokratischen Umsetzung des Interviews beitragen könnte, führen dürfe (vgl. Hopf 1978:101).
Es wurde somit während der Durchführung der Interviews seitens der Forschenden darauf geachtet, einerseits den Fokus der Forschungsfrage nicht aus den Augen zu verlieren und sich andererseits am Prinzip der Relevanzsysteme der Betroffenen zu

orientieren um deren Wirklichkeitsdefinitionen folgen zu können (Lamnek/Krell 2010:332).

Die Gespräche wurde mithilfe eines Tonaufnahmegerätes unter Einholung der Einverständniserklärung der Interviewpartner*innen aufgezeichnet und im Anschluss vervollständigt, transkribiert und ausgewertet.

3.1.2 Die Erhebungsmethode Beobachtung

Gschwendner Theresa

> „Wer forschend Regeln, Zusammenhänge, Gesetze, Wahrheiten entwickeln will […] muß [sic!] beobachten. Alles wissenschaftliche Forschen kann man als eine gesteigerte und gesicherte Form des Beobachtens auffassen." (Roth 1969:42)

Folgt man Roth (1969), so stellt Beobachtung einen grundlegend wichtigen Bestandteil des wissenschaftlichen Prozesses dar. Ziel der teilnehmenden Beobachtung als wissenschaftliche Methode ist es, durch offene oder verdeckte Teilnahme am Alltagsleben der Menschen Zugang zur sozialen Wirklichkeit und zu Aspekten zu erhalten, die nonverbal bzw. auf bewusster manifester Ebene nicht bewusst sind und somit nicht in einer Interviewsituation zu `erfragen` sind.

Die Methode der Beobachtung erschien in diesem Kontext aufgrund der Altersgruppe besonders für den Forschungsteil, der sich mit Fragen der Männlichkeitskonstruktion im Kindergarten beschäftigt, interessant, und wurde darum von *einer* Forschenden durchgeführt (siehe Kapitel 5.1). Da die Akteur*innen der dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschung nicht auf bewusster manifester Ebene auf die gefragten Sachverhalte zugreifen können, werden latente Gesetzmäßigkeiten im Interpretationsprozess freigelegt. Die Beobachtung hat somit im Gegensatz zum Interview den methodischen Vorteil, dass soziales Verhalten in genau jenem Moment festgehalten wird, in dem es tatsächlich passiert und ist damit unabhängig von der Beschreibungs,- und Kommunikationsfähigkeit der zu Beobachtenden (Lamnek/Krell 2010:519f.).

Die Forscherin wählte eine offene Vorgehensweise ohne strikter Standardisierung und in der natürlichen Umgebung der Akteur*innen des Feldes. Es wurden somit nicht im Vorhinein ausformulierte Beobachtungskategorien gebildet oder Hypothesen verfasst.

Die grundlegende Herausforderung bestand damit darin,

> „(…) die (unabdingbare) Selektivität als (gewollte) Fokussierung zu gestalten. Es geht darum, es nicht (nur) dem Zufall zu überlassen, was in die Wahrnehmung des Beobachters [sic!] dringt, sondern die Auswahl der beobachteten Ereignisse in gewissem Umfang zu steuern und dafür Kriterien zu entwickeln." (Breidenstein/Kelle 1998: 140).

Üblicherweise besonders weit verbreitet ist die teilnehmende Beobachtung in Forschungsbereichen, die sich mit der Erforschung von fremden Kulturen und Völkern beschäftigen und denen die Teilnahme an der Alltagswelt der Beteiligten eine Möglichkeit zur lebensweltlichen Erschließung des Feldes eröffnet (vgl. Lamnek / Krell 2016:516).

Dieses „Fremdheitspostulat“ (ebda.:516) machen sich jedoch auch Vertreter*innen qualitativer Forschungsmethoden zu eigen die in ihnen vertrauten Umgebungen forschen, indem sie davon ausgehen, dass jedes Verstehen als Fremdverstehen zu deklarieren ist - was die „Entwicklung eines fremden Blicks“ (Ammann/Hirschauer 1997:27) voraussetzt, indem der/die Forscher*in „das weitgehend Vertraute (…) betrachtet, als sei es fremd, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch ´befremdet´: es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht“ (Amann/Hirschauer 1997:12). Auf diese Art und Weise geraten Forschende nicht in die Gefahr, Dinge zu übersehen, weil sie dem Feld bereits zu nahe stehen.

Gerade für die Forschende dieser Arbeit war dies ein sehr wichtiger Reflexionsprozess und wird im Folgenden als `Herausforderung im Forschungsprozess` angeführt.

- Herausforderungen und Risiken im Umgang mit der Methode

So war die Forschende, die beruflich in einem verwandten elementarpädagogischen Feld arbeitet, mit der Herausforderung konfrontiert, das eigene Selbstverständnis und das Verhältnis zum Forschungsfeld kritisch zu hinterfragen und zu relativieren. Die Forscherin musste sich weiters ihrer Auswirkung auf das Feld bewusst sein und darüber reflektieren, dass ihr Handeln im Prozess Teil der Lebenswelt ist, die untersucht wird (vgl. Hammersley/Atkinson 1983:234). Diese Thematik muss einerseits Teil ständiger Reflexion und andererseits offen mit den Feldteilnehmer*innen kommuniziert werden. Wie aktiv bzw. wie passiv die Forschende am Feld teilnahm, variierte und reichte von der aktiven Teilnahme an Aktivitäten bis zu einer passiveren Perspektive.

Als weiteres Risiko stellte sich die der Methode inhärente Selektivität dar. Folgt man Manfred Lueger (2010), so sind die durch die Beobachtungen gewonnenen Erkenntnisse immer nur eine Auswahl des Gesamtprozesses. Diese Auswahl ist immer abhängig von der „perspektivischen Selektivität der Zuwendung“ (Lueger 2010:42f.): dies bezeichnet jene Handlungen und Interaktionen, die Forschende aus ihrer Position beobachten und beobachten *können* und worauf sie ihr Aufmerksamkeit richten,der „selektiven Wahrnehmung“ (ebda.), was sich darauf bezieht, was die Forschenden wahrnehmen bzw. übersehen und der „Selektivität der Protokollierung“ (ebda.) – nämlich welchen individuellen Fokus die Forschenden im Aufzeichnungsprozess setzen.

Die im Feld gewonnenen Eindrücke wurden in Beobachtungsprotokollen festgehalten, ein Prozess der Versprachlichung des Sozialen, der seinerseits neue Risiken birgt.
Lueders (2000) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Repräsentationskrise“ (ebda.:397) worunter verstanden werden kann, dass die angefertigten Protokolle nicht als Abbildungen einer beobachtbaren Wirklichkeit zu verstehen ist, sondern als Ergebnis komplexer Sinnstiftungsprozesse und in Abhängigkeit von den Autor*innen zur

Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ihre „`Beobachtungen ‘und Erinnerungen nachträglich sinnhaft verdichten, in Zusammenhänge einordnen und textförmig in nachvollziehbare Protokolle gießen“ (ebda.:396). Auf dieses Problem weist auch Flick hin, wenn er konstatiert, dass sozialwissenschaftliche Texte eine weitere Version von Welt produzieren und nicht eine bestehende abbilden (vgl. Flick 2016:110). Flick bezieht sich damit nicht nur auf die Methode der Beobachtung, sondern auf rekonstruktive Sozialforschung im Allgemeinen, wie im Kapitel 3 bereits dargestellt wird.

3.1.3 Die Auswertungsmethode Systemanalyse nach Froschauer und Lueger

Neudorfer Sophie

Da es sich bei dem durch die Interviews und Beobachtungen erhobenen Material um Inhalte handelt, die nicht auf einer manifesten Ebene angesiedelt sind und auf Basis der Forschungsfrage – nämlich der Frage der Konstruktion und Auswirkung von Männlichkeit – verborgene, latente Gesetzmäßigkeiten des Feldes von Interesse für deren Beantwortung sind, fiel die Wahl für die Rekonstruktion des Materiales auf ein textinterpretatives Verfahren, deren Grundannahme ist, dass das erhobene Material eine für das Feld spezifische Logik enthält, auf die Forscher*innen bei der Interpretation aufmerksam werden. Dabei folgt man der Annahme, dass die Art und Weise, wie Teilnehmer*innen des Feldes agieren und Sachverhalte benennen gewisse Gesetzmäßigkeiten widerspiegelt, die als strukturgebend für das Feld gelten (vgl. Froschauer/Lueger 2003:115ff.).

Die Auswertungsmethode ermöglicht eine intensive Analyse von großen Textmengen, mit dem Ziel der Erschließung prozessdynamischer Aspekte von sozialen Lebenswelten der untersuchten Lebensalter. (vgl. Froschauer und Lueger 2003:142)

> „Der oder die Forscher*in fokussiert sich in seiner interpretativen Recherche auf den Gesamtzusammenhang von abgrenzbaren sozialen Einheiten (soziale System).“ (Froschauer und Lueger 2003:142)

Die Interpretationen orientieren sich vorwiegend an den hypothetischen Annahmen über die Entstehung der zu bearbeitenden Textabschnitte und deren Auswirkung auf die Dynamik während der Textproduktion im Forschungsfeld.
Durch die „extensive Auslegungen angesprochener Themen“ (Froschauer und Lueger 2003:142) wird ermöglicht, verschiedene Strukturierungsphänomene jenseits des unmittelbaren Kontextes zu berücksichtigen. Die Methode eignet vor allem für die Auswertung einzelner größerer Textmengen oder Textausschnitte – beispielsweise Interviews und Beobachtungen.

Froschauer und Lueger formulieren, dass es wichtig ist, nicht die Besonderheiten des Gesprächskontextes zu verlieren – so beschreiben sie es als essentiell den Gesprächsfluss näher zu betrachten, im ersten Schritt der Auswertung kurz zu charakterisieren um mögliche Einflüsse der Gesprächssituation wahrzunehmen und

diesen auch im Rahmen der Systemanalyse festzuhalten. (vgl. Froschauer und Lueger 2003:143)

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung werden bei der qualitativen Forschung in der Regeln nur eine geringe Menge an Datenmaterial einer aufwendigen Analyse unterzogen. Aus diesem Grund erfolgt die Auswahl der Forschungsteilnehmenden sorgfältig und geleitet: Froschauer und Lueger erklären, dass sich die primäre Auswahl der zu interpretierenden Gespräche am theoretischen Sampling orientiert, wobei vor allem unterschiedliche Perspektiven des Feldes repräsentiert werden sollen (vgl. Froschauer und Lueger 2003:143).

Um im nächsten Schritt die Gespräche/Interviews auswerten zu können, müssen diese transkribiert werden und zur Übersicht mit einer Zeilennummer versehen werden. Die Ausschnitte, welche analysiert werden sollen, werden anschließend im unten angeführten Auswertungsschema der Systemanalyse angeführt.

		Äußerungskontext		Wirkungskontext	
S/Z Nr.	Paraphrase	Textrahmen	Lebenswelt	Interaktionseffekte	Systemeffekte
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)

Abbildung 1: Auswertungsschema der Systemanalyse von Froschauer und Lueger

Die Paraphase soll eine Zusammenfassung oder Kurzfassung des Textes darstellen, welche der oder die Forscher*in erstellt. Wichtig ist es das offensichtliche Thema, welches besprochen wird, zu formulieren.

Der Äußerungskontext lässt sich in den Textrahmen und die Lebenswelt unterteilen. Dieser soll dazu dienen zu überdenken, warum der Text genau in dieser Form produziert wurde. Der Textrahmen beschreibt das Umfeld, Beziehung der Gesprächsteilnehmer*innen, Atmosphäre und Gegebenheiten, in welchem das Interview stattfand und die Intention der Forschungsteilnehmer*innen. Der oder die Forscher*in versucht sich in die Rolle der Textproduzent*innen zu versetzen. Zusätzlich dient der Textrahmen auch als Analysekontrolle bezüglich möglicher Einflüsse, welche mehr mit

der Erhebungssituation als mit dem interessierenden Forschungsfeld zu tun haben. (vgl. Froschauer und Lueger 2003:149-150)

Die Lebenswelt beschreibt die Überlegungen, woran sich eine Mitteilung inhaltlich orientiert und warum welche Mitteilungsform gewählt wurde. Der oder die Forscher*in interpretieren die Gegebenheiten des sozialen Feldes der Textproduzent*innen. So handelt es sich um strukturelle Rahmenbedingungen des sozialen Feldes, Normalitätsvorstellungen, soziale Beziehungen der Textproduzent*innen. (vgl. Froschauer und Lueger 2003:151)

Bezüglich der Interaktionseffekte besteht die Annahme, dass die Kontextbedingungen von Schritt a) und b) sich auf die Sicht- und Handlungsweisen der Textproduzent*innen auswirkt und diese anleitet. Aus diesem Grund wird sich in diesem Teil der Auswertung die Frage gestellt: „Welche Folgen könnten sich aufgrund der Aussagen und des ermittelten Kontextes für die unmittelbaren Handlungsstrukturierungen der jeweils sprechenden Person ergeben“. (Froschauer und Lueger 2003:151)

Im nächsten Schritt, der Systemeffekte, wird im Bereich des hypothetischen Wirkungskontextes darauf geachtet, welche Auswirkungen die Interaktionseffekte auf das Zusammenspiel mit anderen Akteur*innen oder Subsystemen haben könnte. Froschauer und Lueger schreiben, dass in dieser Phase ein „Prozess der Abgrenzung, der Verbündung, der Stabilisierung oder Dynamisierung von Systemen eine wichtige Rolle spielen“. (Froschauer und Lueger 2003:152) Somit wird abschließend eine Verknüpfung mit dem Gesamtzusammenhang erstellt.

Im letzten Abschnitt, der Endphase der Methode, nachdem die Gesprächsausschnitte in der Tabelle der Systemanalyse aufgelistet, paraphrasiert und analysiert worden sind, verarbeitet der oder die Forscher*in die Interpretationen in einen Fließtext, welcher die Ergebnisse der Spekulationen darstellen soll. Wichtig ist, dass der oder die Forscher*in in dieser Phase, jene Sachverhalte präsentiert, welche auffällig, immer wieder kehrend und interessant für die Forschungsfrage ist. Es soll bewusst über Handlungsfolgen und die Dynamik spekuliert werden, um den logischen Ablauf eines Prozesses- unter Normalitätsvorstellungen – deutlich zu machen.

Ausgehend von den drei Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung, welche im Forschungsdesign erläutert wurden, wird im folgenden Kapitel 4 der aktuelle Forschungsstand präsentiert, welcher sich für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage als notwendig erweist.

4 Aktueller Forschungsstand

Gschwendner Theresa, Hallas Andreas, Neudorfer Sophie

In diesem Kapitel soll der für die Beantwortung der Forschungsfrage notwendige aktuelle Forschungsstand dargestellt werden. Dabei wurde eine subjektive Auswahl hinsichtlich der Relevanz theoretischer Bezüge und Konzepte in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfrage vorgenommen.

Wie in Kapitel 1 beschrieben stellt diese Arbeit einen Aspekt des Lehrforschungsprojektes “Dazugehören” dar. Aus diesem Grund soll in diesem Kapitel sowohl Theoriebezug zu zentralen Begriffen des Lehrforschungsprojektes als auch zu den wesentlichen Begriffen dieser Arbeit hergestellt.

Zunächst erscheint es notwendig die Begriffe der Zugehörigkeit und Intersektionalität zu betrachten. Dabei wird zunächst auf das Konzept der Lebensalter nach Lothar Böhnisch Bezug genommen, welches die Klammer der später dargestellten individuellen Forschungsteile bildet. Neben dem Konzept der Lebensalter sollen in weiterer Folge auch unterschiedliche Verständnisse von Zugehörigkeit beschrieben werden. Hier werden vor allem Paul Mecheril und Joanna Pfaff-Czarnecka zitiert werden. Hinsichtlich des Begriffes der Intersektionalität wird zunächst vom Konzept der diversität nach Gardewatz/Rowe ausgegangen um dann das Konzept der Intersektionalität, in Anlehnung an Tunç, vor allem hinsichtlich der Männerforschung zu verfolgen. Um die Diversitätskategorie Geschlecht (besonders Männlichkeit) hinsichtlich ihrer intersektionalen Dynamiken untersuchen zu können, war aus Sicht der Forscher*innen notwendig, die gesellschaftliche Konstruktion dieser Kategorie theoretisch zu beleuchten. Dabei wird von Kotthoff ausgehend ein Bogen zur Habitustheorie von Bourdieu und weiter zum Konzept des männlichen Habitus im Verständnis Meusers, geschlagen. Die potenzielle Verfestigung dieses männlichen Habitus durch die von Raewyn Connell beschriebenen ernsten Spiele der Männlichkeit sollen dann die Verbindung zwischen der Konstruktion von Männlichkeit und deren gesellschaftlichen Auswirkungen bilden. Insbesondere soll hinsichtlich der gesellschaftlichen Auswirkungen von Männlichkeit das ebenfalls von Connell beschriebene Konzept der hegemonialen Männlichkeit dargestellt werden.

Von der gesellschaftlichen Ebene ausgehend soll zum Abschluss dieses Kapitels auch die Auswirkung von Männlichkeit auf einer individuellen biographischen Ebene erfolgen. Dazu wird das zu diesem Zeitpunkt bereits dargestellte Konzept der Lebensalter nach Böhnisch erneut aufgegriffen und es werden Bewältigungsaufgaben hinsichtlich der eigenen Männlichkeit in Bezug zu unterschiedlichen Bewältigungskontexten, die sich durch die Lebensalter ergeben, analysiert.

4.1 Der Begriff Zugehörigkeit

Hallas Andreas

Wie bereits in Kapitel 1 dargestellt, bildet das Dazugehören einen wesentlichen Aspekt des Lehrforschungsprojektes in dessen Rahmen diese Arbeit eingegliedert ist. Aus diesem Grund wird nun auf aktuelle Theorien hinsichtliches des Begriffes der Zugehörigkeit eingegangen.

4.1.1 Das Verständnis von Zugehörigkeit

Hallas Andreas

In diesem Kapitel sollen unterschiedliche Verständnisse des Begriffes Zugehörigkeit dargestellt werden, mit dem Ziel Zugehörigkeit als ein vielschichtiges und komplexes Konzept darzustellen. Dabei wird zunächst die Sichtweise Mecherils erläutert, wie sich das Verhältnis von Individuum und sozialer Gruppe im Rahmen der 'Zugehörigkeitspraxis' darstellt. Anschließend soll dem Gedankengang Pfaff-Czarneckas gefolgt werden, die für ein inklusives Verständnis des Begriffes Zugehörigkeit argumentiert.

Aus der Perspektive von Mecheril kann die Frage nach der Zugehörigkeit zunächst einmal auf einer mathematisch-analytischen Ebene beantwortet werden. Dabei sei Zugehörigkeit hinsichtlich bestimmter Relationen von Elementen zueinander zu betrachten. Dabei wird von einem unabänderlichen und unhinterfragten Element (X) ausgegangen, dem dann ein weiteres Element (Y) gegenübergestellt und auf dessen Ähnlichkeit zum Ausgangselement überprüft wird (vgl. Mecheril 2018:22). Dabei wird Zugehörigkeit erst durch eine vorgenommene Kategorisierung oder Klassifizierung erzeugt (vgl. Mecheril 2018:23). In Bezug auf ‚soziale Zugehörigkeit', geht Mecheril davon aus, dass diese stets ein wechselseitiges Verhältnis, eines einzelnen Individuums und einer bestimmten sozialen Gruppe, darstelle (vgl. Mecheril 2018: 24). In diesem Zusammenhang zeigt Mecheril drei wesentliche Elemente der sogenannten ‚Zugehörigkeitspraxis' auf: Zugehörigkeitserfahrungen, Zugehörigkeitskonzepte und Zugehörigkeitsverständnisse. Als Zugehörigkeitserfahrungen können (sowohl positive als auch negative) Erfahrungen in sozialen Gruppen hinsichtlich Zugehörigkeit verstanden werden. Diese werden durch Zugehörigkeitskonzepte geprägt und bestimmt, welche in der jeweiligen sozialen Gruppe vorherrschen. Die Summe unserer erlebten Zugehörigkeitserfahrungen verdichtet sich dann in unserem eigenen Zugehörigkeitsverständnis (vgl. Mecheril 2018:24).

Pfaff-Czarnecka formuliert die These, dass sich das Wesen dessen, was als Zugehörigkeit definiert wird, vom jeweiligen Kontext abhänge (vgl. Pfaff-Czarnecka 2018:4). Dabei sei allerdings festzustellen, dass es zunehmend schwerer werde die Selbstverständlichkeit eines gemeinsamen und unumstößlichen „Wir" herzustellen, in welchem Menschen leben und agieren können (vgl. Pfaff-Czarnecka 2018:4). Dabei

stellt sie allerdings auch fest, dass es durch das Schaffen des Wir, neben den Inklusionsprozessen, auch zu Exklusionsprozessen kommen kann und spricht in diesem Zusammenhang vom Konzept der ‚kollektiven Identität'. Daher plädiert sie für ein Verständnis des Begriffes der Zugehörigkeit über den Begriff der Identität hinaus, hin zum ‚Belonging-Begriff', da dieser, im Gegensatz zum Begriff der Identität, weniger eine zweigeteilte Sicht auf soziale Zusammenschlüsse habe, sondern einen durchlässigeren Charakter habe (vgl. Pfaff-Czarnecka 2018:6f.). Dies erscheine auch deswegen als sinnvoll, weil Menschen im Verlauf ihres Lebens in einer Vielzahl an unterschiedlichen sozialen Zusammenschlüssen zugehörig sein werden. Dabei verweist sie auf das Konzept der Multiplen Zugehörigkeiten von Calhoun (2003), welches von der beschriebenen Vielfältigkeit von Zugehörigkeiten ausgeht (vgl. Pfaff-Czarnecka 2018:9). Daher entwickle sich es eine ‚Biographische Navigation', welche sich durch die individuelle Ausgestaltung multipler Zugehörigkeiten in unterschiedlichen Lebensphasen charakterisiert (vgl. Pfaff-Czarnecka 2018:10f.).

Es kann insgesamt festgehalten werden, dass der Begriff der Zugehörigkeit nicht eindeutig definiert ist, weswegen im weiteren Verlauf dieser Arbeit auch keine eindeutige Festlegung auf ein Verständnis von Zugehörigkeit erfolgt. Vielmehr soll Zugehörigkeit in ihrer Vielschichtigkeit, vor allem hinsichtlich unterschiedlicher Zielgruppen und Kontexte, analysiert werden. Dabei soll wie in Kapitel XXX dargestellt, ein Fokus auf das Erleben in Bezug auf Männlichkeit in unterschiedlichen Lebensphasen gelegt werden.

4.1.2 Das Konzept der Lebensalter nach Lothar Böhnisch

Hallas Andreas

Die im vorangegangenen Kapitel erwähnten Lebensphasen, welche den Bezugsrahmen für den Aspekt der Zugehörigkeit in dieser Arbeit bilden, lassen sich im Konzept der Lebensalter nach Lothar Böhnisch abbilden. Zu Beginn dieses Kapitel soll eine allgemeine Darstellung des Konzeptes der Lebensalter erfolgen und dabei die Lebensbewältigung als dessen zentrales Element darstellt werden.

Das Konzept der Lebensalter gliedert das menschliche Leben in die Phasen Kindheit, Jugend, Erwerbsalter und das Alter und verfolgt damit einen stark biographischen Ansatz, da Lothar Böhnisch davon ausgeht, dass es in der modernen Gesellschaft eine zunehmende Individualisierung von Lebensläufen gebe, die zu einer ‚Biografisierung' eben dieser führe (vgl. Böhnisch 2018:36f.). Die Biografie stelle daher eine Form von selbstgetätigter Sinngebung der Eindrücke und Erlebnisse dar, die sich im Lebenslauf angehäuft haben. Die eigene Biografie sei, so Böhnisch, der Versuch den eigenen Lebenslauf zu bewältigen (vgl. Böhnisch 2018:36). Der zentrale Aspekt des Konzeptes der Lebensalter ist für Lothar Bönisch die Frage nach der Lebensbewältigung.

Dabei beschreibt Böhnisch die Lebensalter als von der Gesellschaft bereits im Voraus strukturierte Phasen des Lebens, die allerdings biographisch (aus-)gestaltet werden (vgl. Böhnisch:51). Dies wird verstärkt durch die moderne Industriegesellschaft notwendig, da dieser Industriegesellschaft soziale Desintegration systemimmanent innewohne (vgl.

Böhnisch 2018:11f.). Aus seiner Sicht biete die Perspektive der Lebensbewältigung die Möglichkeit, das Verhalten von Menschen besser zu verstehen, da es als ‚Bewältigungsverhalten' eben dieser - als Reaktion auf psychosoziale Probleme, welche ein Ergebnis sozialer Desintegration darstellen - zu sehen sei (vgl. Böhnisch 2018:24). Dabei hält Böhnisch fest, dass das individuelle subjektive Erleben von Menschen von entscheidender Bedeutung sei. Dieses Erleben sei, so Böhnisch, auf die Herstellung der psychosozialen Handlungsfähigkeit der Menschen fokussiert (vgl. Böhnisch 2018:24f). Dabei sind die Begriffe der ‚Lebenslage' und der ‚Bewältigungslage' von Bedeutung. Ersteres stellt die individuellen Lebensverhältnisse eines Menschen unter der Berücksichtigung von sozialstrukturellen Rahmenbedingungen, dar, während zweiteres den konkreten handlungsbezogenen Umgang damit beschreibt (vgl. Böhnisch 2018:30ff.). Im Konzept von Böhnisch werden die Lebensalter als Bewältigungskontexte angesehen. So universal diese Bewältigungskontexte früher anzusehen waren, so individuell seien sie mittlerweile geworden.

Wie in Kapitel 1 dargestellt ist die dem Lehrforschungsprojekt zugrundeliegenden Fragestellung, wie sich intersektionale Dynamiken auf das Erleben von Zugehörigkeit in unterschiedlichen Lebensphasen auswirken, weswegen das Konzept der Intersektionalität für die Beantwortung der Forschungsfrage, wie Männlichkeitsbilder sich in unterschiedlichen Lebensaltern entwickeln und ausbilden, eine wichtige Rolle spielt.

4.2 Von Diversität zu Intersektionalität

Gschwendner Theresa

Diversität kann übersetzt werden als "Vielfalt, Vielfältigkeit, Verschiedenheit, Ungleichheit, Unterschiedlichkeit [oder] Heterogenität" (Jungblut 2015:128). Diese Vielfältigkeit basiert auf unterschiedlichen Merkmalen, die sich aus sozialen, individuellen und biologischen Eigenschaften zusammensetzen.

Intersektionalitätskategorien gehen von einer Verwoben,- und Verflochtenheit dieser Kategorien im sozialen Feld aus, die die soziale Verortung eines Menschen mitbestimmten und zu Zugehörigkeits,- bzw. Ausschlussprozessen beitragen würden (vgl. Eberherr 2012:64), wie im Anschluss dargestellt wird.

In unseren Ausführungen beziehen wir uns insbesondere auf die Kategorien Geschlecht in Zusammenspiel mit Alter, Ethnie, Arbeitsfeld, sexueller Orientierung und sozialer Schicht.

4.2.1 Das Model der 4 Layers of Diversity

Gschwendner Theresa

In unseren Ausführungen beziehen wir uns insbesondere auf die Intersektionalitätskategorie Geschlecht in Zusammenspiel mit Alter. Aus dem Sampling heraus entwickelte sich je nach Forschungsfeld Perspektiven auf die Zugehörigkeit der Interviewpartner*innen zu Ethnie, Arbeitsfeld, sexueller Orientierung und sozialer Schicht **-** bildlich dargestellt im Vier-Schichtenmodell von Diversität nach Gardenswartz/Rowe (2010).

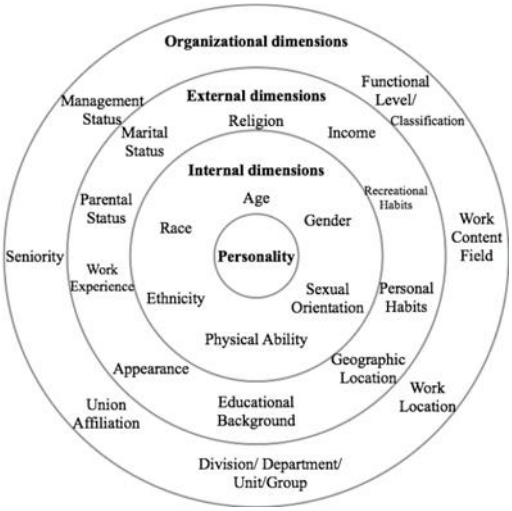

Abbildung 2: 4 Layers of Diversity nach Gardenswartz/Rowe (2010: 23f.)

Dieser Darstellung liegt die Annahme zugrunde, dass die Persönlichkeit sich aus diversen sozialen Kategorien zusammensetzt, die sowohl innerlich als auch äußerlich begründet sein können.

Aufgrund der Zugehörigkeit zu diesen Kategorien kommt es zu gesellschaftlichen In,- und Exklusionsprozessen (vgl. Eberherr 2012:64). Intersektionalitätstheorien erweitern dieses Konzept um die Annahme der Verwobenheit und Wechselwirkung zwischen den sozialen Sektionen. Kategorien wie Geschlecht, Alter und Ethnie werden demnach nicht nur für sich wirksam und gleichsam addiert, sondern wirken aufeinander ein (ebda:62).

So bedeutet beispielsweise Mann-Sein mit syrischen Migrationshintergrund etwas anderes als Mann-Sein mit österreichischen Wurzeln. Lorde (1999:306) und andere betonen aus einer intersektionalen Perspektive heraus, dass die unterschiedlichen Diversitätskategorien nicht in eine Hierarchie miteinander gesetzt werden könnten, sondern in Bezug zu setzen seien: “There is no hierarchy of oppression” (ebda.)

Je nach der Verortung im sozialen Feld der Macht,- und Unterdrückungsverhältnisse würden sich Individuen in unterschiedlichen Situationen wiederfinden.

Geschlechterverhältnisse werden daher in dieser Arbeit nicht unabhängig von anderen

sozialen Kategorien, sondern in ihrer Verwobenheit mit Alter, Ethnie, Arbeitsfeld, sexueller Orientierung und sozialer Schicht untersucht um intersektionale Geschlechtskonstruktion näher zu beleuchten.

Aufgrund des gesetzten Fokus auf Aspekte der Kategorie Geschlecht und insbesondere Männlichkeit, beschäftigen wir uns im nächsten Kapitel mit Intersektionalität in der Männlichkeitsforschung.

4.2.2 Intersektionalität in der Männlichkeitsforschung

Hallas Andreas

Hinsichtlich des Aspektes der Intersektionalität in der deutschsprachigen Männerforschung hält Tunç fest, dass dieser noch nicht stark erforscht sei (vgl. Tunç 2012:2). Er verweist jedoch auf die Theorien der Hegemonialen Männlichkeit von Connell (1999) und dem Habituskonzept von Bourdieus (2005) als mögliche Ansatzpunkte intersektionaler Analysen im Bereich der Männlichkeitsforschung (vgl. Tunç 2012 2ff.). In Bezug auf Connell beschreibt Tunç, dass sich zwar hegemoniale und untergeordnete Männlichkeiten durch die ‚Differenzlinie der Geschlechterordnung' erklären ließe, dies jedoch nicht auf marginalisierte Männlichkeiten zutreffe, da hier weitere Diversitätskriterien hinzukämen (vgl. Tunç 2012:3). Das Habituskonzept von Bourdieus sieht Tunç insofern als interessant für eine intersektionale Betrachtung als dass Meuser (2000) auf das Zusammenspiel mehrerer unterschiedlicher Habitus hinweist, die sich durch die Tatsache mehrerer gleichzeitiger sozialer Zugehörigkeiten ergäben (vgl. Tunç 2012:5).

Im Vergleich zu feministischer Intersektionalitätsforschung liege der Unterschied darin, dass auch Männer marginalisierter Männlichkeiten über die Möglichkeit verfügen würden auf Ressourcen der patriarchalen Dividende zuzugreifen (vgl. Tunç 2012:5).

> „Für intersektionale Männlichkeitsforschung ist daher es [sic!] wichtig, das spannungsreiche wie komlexe Verhältnis von Benachteiligung und Ressource zu klären, d.h. die Frage, in welchem Kontext bestimmte subjektive Zugehörigkeiten von Männern mehr Ressource sind/sein können oder wann sie zu Nachteilen/Diskriminierungen führen (können)." (Tunç 2012: 5f.)

Es müsse, so Tunç, also darum gehen kontext- und situationsabhängig individuelle Differenzkonstellationen von Männern zu erkennen und diese hinsichtlich Bevorzugung und Benachteiligung zu analysieren (vgl. Tunç 2012:6). Im Zusammenhang mit dem Empowerment von marginalisierten Männlichkeiten spricht sich Tunç in weiterer Folge für die Einführung einer neuen Begrifflichkeit der ‚Progressiven Männlichkeit' aus, weil die bisherigen Begriffe für emanzipatorische Haltungen und Handlungen bestimmter Männer bisher noch nicht ausreichen würden (vgl. Tunç 2012:7f.). Damit seien Männer bestimmter Milieus gemeint, die versuchen sich in bestimmten Kontexten nicht hegemonialer Deutungsmuster zu bedienen, die auf Macht oder Gewalt beruhen (vgl. Tunç 2012:8). Dabei verweist Tunç auch auf das männerpolitische Dreieck von

Messner(1997), welches sich durch die Eckpunkte der Institutionalisierten Privilegien, der Kosten von Männlichkeit und den Differenzen zwischen Männern ergeben und in dessen Mitte das ‚Terrain der progressiven Koalitionsbildung' angesiedelt ist (vgl. Tunç 2012:19f.). Messner bezieht sich in seinem Dreieck ursprünglich auf Männerpolitiken, verbindet man Messners Theorie jedoch mit dem Begriff der Progressiven Männlichkeit, welchen Tunç vorschlägt, so könnte die Theorie auch auf eine individuelle Ebene übertragbar sein.

Abbildung. 3: Das männerpolitische Dreieck nach Messner (Tunç 2012:20)

4.3 Konstruktion und Auswirkung von Männlichkeit

Gschwendner Theresa

Wie bereits dargestellt, werden Geschlecht und insbesondere Männlichkeit in unserer Arbeit als zentrale Diversitätskategorien bearbeitet, da wir davon ausgehen, dass Geschlecht im Alltagsbewusstsein eine unhinterfragbare Grundannahme darstellt, und „im alltäglichen Zusammenleben (...) die Unterteilung von Menschen in Frauen und Männer so präsent, so basal und so selbstverständlich]ist] wie für Fische das Wasser" (Gildemeister/Hericks 2012:3).

Diese Grundannahme weist jedoch, wie Wallner (2013:63) formuliert, zwei grundlegende Mängel auf, nämlich einerseits die Annahme, dass es ausschließlich zwei biologische Geschlechter gäbe, sowie andererseits die Überzeugung, dass das biologische Geschlecht eines Menschen dessen Verhalten determiniere.

Man geht im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs davon aus, dass die biologischen Unterschiede, die weibliche und männliche Kleinkinder aufweisen, sehr gering sind und Geschlecht als unhinterfragbare Grundannahme nicht erklären kann (vgl. z.B Lenroot et al 2007).

Wir distanzieren uns in diesem Sinne im Anschluss an Lindemann „(...) von der Basisannahme, dass Zweigeschlechtlichkeit ein natürliches, präkulturelles Faktum sei" (Lindemann 1996:148) und beschäftigen uns stattdessen mit Fragen nach der Entwicklung und Reproduktion von Geschlecht in unterschiedlichen Lebensaltern.

Im nächsten Kapitel wird dargestellt, wie im Rahmen von Konzepten des `*Doing Gender*` untersucht wird, wie Geschlecht in unserer Gesellschaft konstruiert wird.

4.3.1 Das Konzept Doing Gender

Gschwendner Theresa

Folgt man West und Zimmerman, so wird „aufgrund sozial vereinbarter biologischer Kriterien“ (West/Zimmerman 1987 zit. n.: Gildemeister 2004:133) (...) einem Menschen bei der Geburt ein Geschlecht zugewiesen, das im täglichen Handeln (`Doing`) dargestellt, zugewiesen, verfestigt und interaktiv verhandelt wird (vgl. Hirschauer 1992). Im Folgenden beziehen wir uns auf eine theoretische Zusammenschau von Kotthoff (2003) sowie von Hirschauer (1989) und verfolgen anhand dieser theoretischen Leitlinie die konstruktivistischen kulturantropologischen Ursprünge des Konzeptes nach Garfinkel, Goffmann und West/Zimmerman nach.

Das Konzept des Doing Gender hat seinen Ursprung einerseits in soziologischen Analysen zur Transsexualität von Harold Garfinkel(1967) und andererseits in Arbeiten von Erwing Goffmann (1977).

Garfinkels Studie zur transsexuellen „Agnes“ zeigte erstmals wie sich Geschlechtszugehörigkeit in Handlungen des Darstellens fortlaufend herstellt und reproduziert. Er zeichnete nach, wie Agnes nach der Operation vom Mann zur Frau weibliche Verhaltensmuster, die dem Zeitgeist in den sechziger Jahren entsprachen, einüben musste, um als Frau anerkannt und erkannt zu werden. So beschreibt er beispielsweise, wie sie lernen musste, in Argumentationen einzulenken oder nicht zu oft ihre Meinung zu sagen anstatt sich durchzusetzen. Diese Verhaltensweisen galten in dieser Zeit als natürlich mit Weiblichkeit verbunden und wurden von Garfinkel als wechselseitig erzeugtes `accomplishment` umgedeutet (Garfinkel 1967 zit. n. Kotthoff 2003:26).

Garfinkel resümiert: “members make happen, ...members’ practices alone produce the observable-tellable normal sexuality of persons, and do so only, entirely, exclusively in actual, singular, particular occasions through actual witnessed displays of common talk and conduct” (1967: 181).

Erving Goffman (1977) ergänzt diese Erkenntnisse zur Geschlechtsdarstellung kurze Zeit später durch die Miteinbeziehung der institutionalisierten Rahmenbedingungen der Geschlechterteilung, wobei er davon ausgeht, dass das kulturelle und soziale Geschlecht auf so eine Art und Weise institutionalisiert wird, dass es jene Merkmale von Männlichkeit und Weiblichkeit entwickelt, die angeblich die binäre Institutionalisierung begründen sollen.

Er spricht in diesem Zusammenhang vom Arrangement der Geschlechter (vgl. Kotthoff 2003:126), das die unterschiedliche Inszenierung der Geschlechter in so diversen Ausdrucksgestalten darstelle, dass die Relevanz von Gender gleichsam als

gesellschaftliche Grundlage angenommen und als „moral facts" (Garfinkel 1967:122) akzeptiert werde.

Hirschauer (1989:103) bezieht sich darüber hinaus auf Kessler/McKenna (1978), die die Komponente des Darstellens des Geschlechtes um jene des Beobachtens erweitern, was zu einem komplexen Attributionsprozess führe. Hirschauer greift diesen Begriff der Geschlechtsattribution auf und führt ihn als eine Zusammensetzung „praktischer Implikationen geschlechtlicher Kategorisierung" (1989:103) und `Sexuierungsprozesse` ein: Es werde ein zirkulärer Sinnzusammenhang zwischen kulturellen Objekten und Geschlecht hergestellt, was bedeutet, dass jenen Eigenschaften und Verhaltensweisen, die einem Geschlecht zugeschrieben werden, implizit auch selbst ein Geschlecht zugeschrieben wird.

Namen, Anredeformen, Sprechstile, Stimmen, Frisuren, Körperpflege, Körperpräsentationen etc. symbolisieren nachhaltig den Unterschied zwischen Frauen und Männern. So kann ein Individuum auf eine Palette an Darstellungsoptionen zur Herstellung seiner Geschlechtsidentität zurückgreifen (vgl. Kotthoff 2003:128). West und Zimmerman (1987) beschreiben diese sozialen `Arrangements` rund um doing gender folgendermaßen:

> „Das Herstellen von Geschlecht (doing gender) umfasst eine gebündelte Vielfalt sozial gesteuerter Tätigkeiten auf der Ebene der Wahrnehmung, der Interaktion und der Alltagspolitik, welche bestimmte Handlungen mit der Bedeutung versehen, Ausdruck weiblicher oder männlicher ‚Natur' zu sein. Wenn wir das Geschlecht (gender) als eine Leistung ansehen, als ein erworbenes Merkmal des Handelns in sozialen Situationen, wendet sich unsere Aufmerksamkeit von Faktoren ab, die im Individuum verankert sind, und konzentriert sich auf interaktive und letztlich institutionelle Bereiche. In gewissem Sinne sind es die Individuen, die das Geschlecht hervorbringen. (…) Es ist sowohl das Ergebnis wie auch die Rechtfertigung verschiedener sozialer Arrangements sowie ein Mittel, eine der grundlegenden Teilungen der Gesellschaft zu legitimieren" (West/Zimmerman 1987:14; Übersetzung in Gildemeister/Wetterer 1992:237).

West und Zimmerman (1987;1989) kritisieren in dieser wie auch anderen Arbeiten den Goffmanschen´ Ansatz, da dieser ihrer Ansicht nach Gender-Performanzen als optional einstuft – laut Goffmann müssten Männer und Frauen diese nicht ausüben, vor allem nicht ununterbrochen und in jeder Situation. „Der Mann müsse die Spinne nicht entfernen, den Stuhl nicht hinrücken, das verrostete Glas nicht aufschrauben" (vgl. Kotthoff 2003:130). Handelt er im Rahmen dieser normativen Geschlechtererwartungen, so bestätigt er sie. West und Zimmerman gehen mit Goffman in diesem Punkt d´accord, halten eine permanente, omnipresente Darstellung von doing gender jedoch für unausweichlich.

Kotthoff (2003:131) hält die Unterscheidung zwischen doing und undoing gender grundsätzlich für unzureichend, da sie Verfahren der Kategorisierung von Identität nicht in ihrer Komplexität abbilden könne.

Sie stellt die Frage in den Raum, ob denn jede Handlung in einem anderen als einem geschlechtsspezifischen Kontext aktives Herstellen (doing) von Gender wäre. Sie zitiert Schegloff, der das Beispiel eines Arztes/einer Ärztin anführt, der/die beispielsweise in einer Sprechstunde mit Patient*innen agierend, ein „doing being a doctor“ (Schegloff 1987:207ff., zit. n. Kotthoff 2003:131) vollzieht. Würde dieser Arzt/diese Ärztin im Anschluss segeln gehen, wäre die Kategorie „doing being a doctor“ nicht mehr relevant. Bei der Kategorie Geschlecht ist im Gegensatz dazu davon auszugehen, dass es sich um eine Identitätskategorie handelt, die nicht je nach Kontext ein bzw. ausgeblendet werden kann. „Die Frage ist nur: Ist es immer doing?“ (Kotthoff 2003:131)

Im Beispiel des Segelns handle sich jedenfalls nicht um Undoing gender, schließt Kotthoff und bezieht sich damit auf die von Hirschauer als Gegenentwurf zur Omnirelevanzannahme von Gender entworfene Idee, die sich auf eine mögliche, situationsabhängige Neutralisierung von Geschlechterdifferenzen als eine konstruktive Leistung des Absehens von Geschlechterdifferenz bezieht (vgl. Hirschauer 1994:678). Er bezieht sich dabei auf Arbeiten von Goffman, der sich bereits mit der Möglichkeitspalette unterschiedlicher Grade der Inszenierung von Gender beschäftigte. Hirschauer verweist damit auf unterschiedliche Klassifikationsmerkmale und Diversitätskategorien wie Alter, Ethnizität und Schicht, die in der Untersuchung von Gender miteinbezogen werden müssten, da es zu Kreuzungen und Kopplungen komme (vgl. Hirschauer 1994:676).

Wir möchten damit in Anschluss an Hirschauer (1994) und andere betonen, dass Gender und dessen Symbolisierung nicht voraussetzungslos sind und von unterschiedlichen gesellschaftlichen, sozialen und politischen Faktoren abhängt. Am aktiven Herstellen von Geschlechterdifferenz im Sinne des doing Gender sind immer mehrere Akteur*innen beteiligt und dies muss im Sinne der Aufarbeitung berücksichtigt werden.
Kotthoff schlägt aus diesem Grund eine Erweiterung des doing/undoing Gender-Ansatzes um fünf Ebenen der Relevanzsetzung von Gender vor, die in der Reihenfolge ihrer Darstellung kurz beschrieben und auf die vorliegende Arbeit bezogen werden (vgl. Kotthoff 2003:133ff.):

- Doing gender in Stimme und Prosodie:

Da wir uns in unseren Arbeiten auf die Methoden Interview und Beobachtung beschränken, die kein Video,- und nur begrenztes Audiomaterial beinhalten, kann auf die Herstellung von Geschlecht bezüglich Unterschiede in Stimme und Prosodie nur insofern eingegangen werden, als dass in Anschluss an Kotthoff (2003:137f.) davon ausgegangen wird, dass anhand der Stimmlage und Prosodie ein Zuordnungsprozess zu den geschlechtlichen Kategorien erfolgt und jemand als weiblich oder männlich erkennbar (gemacht) wird. In Kapitel 5.2 wird deutlich, dass die männlichen Interviewten die Tiefe oder Höhe der Stimme als wichtiges Merkmal für die Zuordnung zu einem Geschlecht definieren.

- Differente Gesprächsstile:

Die Kategorie der differenten Gesprächsstile erweist sich aufgrund der oben angeführten Argumentation in dieser Forschungsarbeit ebenfalls als nicht untersuchbar.

- Doing Gender als Element der Etikette und der Stilisierung des Körpers:

Kotthoff (2002:141ff.) betont, dass die Gestaltung des körperlichen Aussehens stark genderisiert und für die Unterstreichung von biologischen Differenzen eingesetzt wird. Kleidung erweist sich laut Hirschauer dabei als besonderes geschlechtsspezifisches Merkmal, da es die Genitalien - die Geschlechtszeichen - verhüllt. Die Kleidung wird dem Geschlecht angepasst und dient somit der äußeren Darstellung desselben. Das Gegenüber interpretiert die Kleidung als *passend* zum Geschlecht und somit unterliegen alle teilnehmenden Akteur*innen dem Zwang, sich eindeutig interpretierbar einem Geschlecht zuzuordnen.

Hirschauer nennt diesen Vorgang „Sexuierungsprozess“ (1989:103):

> “Nicht nur Personen, sondern vielen kulturellen Objekten wird eine Geschlechtsbedeutung zugeschrieben (…) Sie kann neben Personen und ihren Körpern auch Kleidungsstücke, Frisuren, bestimmte Gesten und Körperhaltungen, Tätigkeiten und Örtlichkeiten, Namen, Pronomina und - im grammatischen Genus - beliebige Wörter erfassen.“ (ebda.)

Besonders im Kleinkindalter spielt diese Kategorie zur Herstellung von Geschlecht eine tragende Rolle, wie im Kapitel 5.1 dargestellt wird.

- Lokale Geschlechtsneutralität

Wir folgen bezüglich der Kategorie der lokalen Geschlechtsneutralität Kotthoff (2003:147ff.) in ihren Überlegungen zu Gender insofern, als dass im Sinne Hirschauers ein Absehen von geschlechtsspezifischem Handeln in bestimmten Kontexten möglich sein kann, was bedeutet, dass Geschlecht keine leitende Kategorie in einer Interaktion darstellen muss.

Kotthoff nennt Beispiele aus dem Bereich von Verkaufsgesprächen oder bestimmte Berufe, die in manchen Fällen entgendersisiert sein können. Sie betont, dass auch Momente, in denen Gender nicht als relevant in der Interaktion wahrgenommen wird, unseren Normalitätsvorstellungen entsprechen können. Es handelt sich dabei jedoch in jedem Fall um Akte des *Undoing Gender,* die im Normalfall von den Beteiligten Neutralisierungsarbeit bzw. Rahmenbedingungen verlangen, die die Nicht-Relevanz von Gender begünstigen. (ebda.:143)

Dieser kontextuellen Neutralisierung kann durch Differenzarbeit gegengesteuert werden. Kotthoff nennt dabei das Beispiel der Massenmedien, das im Zuge der letzten Kategorie dargestellt wird:

- Medienrezipienz als omnipräsente Gender-Folie

Kotthoff spricht in diesem Kontext davon, dass Massenmedien „die permanente Erinnerung der Welt an die von ihnen inszenierten Idealbilder von Mann und Frau [übernehmen würden].“ (Kotthoff 2003:133)

Die Geschlechterdifferenz fungiere als leitendes Paradigma massenmedialer Inszenierung, Filmen, Werbungen, politischer Kommentaren, Nachrichten oder Büchern. Insbesondere in der Werbung werden stereotypisierte Geschlechtsdarstellungen im Sinne eines Idealbildes propagiert (ebda.:144f.). Goffman (1981:115) analysiert dieses *gender advertisment* anhand von Bildmaterial und zeigt die Asymmetrie und Normativität der in Bildwerbung vermittelten Geschlechterbilder. Er beschreibt, wie beispielsweise Berührungen von Gegenständen `sexuiert` werden: Frauen deuten beispielsweise Berührungen oftmals in Werbungen nur an, während “der Mann [anpackt] , z.B die Jägermeisterflasche, und (...) sie fest[hält].” (Kotthoff 2003:145). Über Positionen im Raum, Körperhaltung, Themenwahl, Stimmen oder auch die Rolle des/der Expert*in bzw. der/des Fragende*n im Radio wird in der Werbung Emotionalität vergeschlechtlicht und Rollenmuster verteilt, die Stereotype zementieren: Männern werden Autorität, Kompetenz und Sachlichkeit zugeschrieben während Frauen als emotional, hilflos und instabil inszeniert werden. (ebda.:146)

Kotthoff und Goffman betonen damit bereits vor zwanzig bzw. fast vierzig Jahren die Omnipräsenz der Medien in unserem Alltag - zu einem Zeitpunkt, wo von Neuen Medien wie Instagram, Facebook, Twitter und Co. noch keine Rede war.

Auch aktuelle Studien bestätigen die Verfestigung von konservativen Rollen,- und Wertehaltungen, betonen dabei jedoch gleichzeitig die Möglichkeiten für dekonstruierende Momente und Inszenierungen im Sinne des Undoing Gender. (vgl. z.B: Friese 2013)

Doing und Undoing Gender werden, folgt man Kotthoff, häufig subjektiviert und als Persönlichkeits,- oder Kompetenzunterschiede wahrgenommen, vor allem, wenn Gender nicht im Vordergrund der Aktivität steht.

Kotthoff schließt ihre Überlegungen darum damit mit einem Plädoyer für eine Erweiterung des Konzeptes Doing Gender, das im Hintergrund ablaufenden Genderismen erkennt und analysiert (vgl. Kotthoff 2003:133ff.).

Kotthoff schlägt vor, Bourdieus Begriff der Habitualisierung (vgl. Bourdieu 1982) an Stelle des Doing Gender im Sinne eines aktiven Herstellen von Geschlechtsunterschieden für Aktivitäten der Ebenen 1 und 2 (Stimme und Prosodie sowie differenter Gesprächsstile) zu verwenden. Bourdieu versteht unter dem Begriff des Habitus die bewusste sowie unbewusste Verfestigung früherer inkorporierter Erfahrungen eines Menschen in dessen Handeln. So erzeugen kollektive und individuelle Lebensbedingungen habituelle

Praktiken, ohne aktiv ins Bewusstsein zu treten. So wie Geschlechtsunterschiede werden diese Praktiken unbewusst vertraut gemacht und eingeübt.

Bourdieu legt damit wie Kotthoff besonderes Augenmerk auf die gesellschaftliche Eingebundenheit von Geschlecht. Ansätze von Doing Gender, die die aktive individuelle Herstellung von Geschlechterunterschieden in den Fokus nehmen, erscheinen in diesem Licht als zu subjektivierend, da sie die Komplexität und Diskursivität der Herstellung von Geschlechtsdifferenzen nicht in ihrer Ganzheit erfassen. Hilfreich erweisen sich diese Ansätze insbesondere aufgrund ihres Augenmerks auf die Konstruktionsprozesse und der grundlegenden Annahme, dass eine Person als Frau oder Mann gesehen wird, weil sie Dinge auf eine bestimmte Art und Weise tut und nicht, dass sie diese Dinge tut, weil sie Mann oder Frau ist (vgl. Gildemeister 1992:230).

Dabei sind jene Ansichten darüber, was Männer und Frauen tun, in einem hohen Maße stereotypisierend in der Gesellschaft verankert, weshalb wir uns im nächsten Kapitel mit der theoretischen Verortung rund um Geschlechtsstereotype beschäftigen.

4.3.2 Geschlechtsstereotype, Geschlechterbilder, Heteronormativität und die Verlustspur des Subjekts

Gschwendner Theresa

Unter Geschlechtsstereotypen werden kognitive Strukturen verstanden, die sozial geteiltes Wissen über männliche und weibliche Charakteristika enthalten. Sie sind damit einerseits individuell verankert und andererseits Teil eines kulturell geteilten Verständnisses von Geschlecht. Sie enthalten deskriptive, also beschreibende Anteile darüber, wie Frauen und Männer sich verhalten würden, über welche Merkmale sie verfügen würden und wie sie seien, sowie präskriptive Anteile, die normative Aspekte darüber, wie Männer und Frauen sein sollen, mit einschließen. (vgl. Eckes 2008:171)

Eng verwandt mit dem Stereotypenbegriff ist der Begriff der Geschlechterbilder, der in der Literatur keine einheitliche Verwendung findet, jedoch in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Stuve (2012:18f.) als sozial geteiltes Wissen verstanden wird, das Menschen nicht nur beschreibt, sondern ihnen auch Eigenschaften zuschreibt. Dieses Wissen wird wie im Kapitel 4.5.2 dargestellt auf unterschiedlichen Ebenen eingeübt und hergestellt. Zentrales Element von Doing Gender schließt - mit dem Einüben der Zweigeschlechtlichkeit - das Einüben heterosexueller Strukturen mit ein. Die Annahme, dass es zwei Geschlechter gäbe, die sich gegenseitig begehren und in einem dichotomen Verhältnis zueinander stehen, wird in den Gender- und Queer-Studien mit dem Konzept der Heteronormativität bezeichnet.

Nina Degele beschreibt die Theorie folgendermaßen:

> „Heteronormativität ist ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu

> deren Verselbstständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt - beziehungsweise beitragen soll“ (Degele 2008:89).

Den unterschiedlichen Ansätzen aus dem Bereich der Queer-Theorien gemeinsam ist also das Verständnis davon, dass Heterosexualität als wirkvolles, mächtiges Konstrukt aufgefasst wird, das Individuen Normalität und Abweichung von der Normalität zuschreibt und in der täglichen Herstellung von Geschlecht mitwirkt (vgl. Stecklina/Wienforth 2017:40).

Dieses Verständnis von vermeintlicher Natürlichkeit, Normalität bzw. Abweichung und binärer Kategorienbildung wird hinterfragt und zur Diskussion gestellt.

Daraus ergibt sich eine grundsätzlich kritische Perspektive seitens der Queer-Theory auf Normen und deren Konstruktion, die an Konzepte von Intersektionalität und Diversität anschließen (vgl. Burdge 2007:246). Wie auch in den dargestellten Forschungen deutlich wird, finden sich heteronormative Strukturen auch in Annahmen von und über Kinder(n) und Jugendliche(n).

Anhand beispielsweise geschlechtsspezifischer Kleider wird im Zuge von Doing Gender mittels heterosexueller Zuschreibungen, Aufdrucken und Bildern bereits Kleinkindern jeweils gegengeschlechtlich nahelegt, `einmal die Herzen der Mädchen zu brechen oder `Jungs um den Verstand zu bringen` (vgl. Buschmeyer 2018:398).

Das zweigeschlechtliche System, das an die Kinder somit von Geburt an herangetragen wird, werde von ihnen selbst im Zuge einer „kognitiven Sozialisation“ (Hagemann-White 1984:84) verinnerlicht, bis „dass sich Jungen und Mädchen (…) selbst in Richtung auf geschlechtstypische Eigenschaften sozialisieren“ (ebda.), um leichter Anerkennung zu finden.Hagemann-White (ebda.) erklärt diesen Prozess damit, dass Kinder früh die Relevanz davon erlernen, Menschen `korrekt` in Frauen und Männer einzuteilen und dass ein Verkennen dieses kollektiven Wissens zu großer Scham führt. Für Kleinkinder ist es oftmals jedoch aufgrund der Bedecktheit der körperlichen Genitalien sehr schwer zu erkennen, wer Mann und wer Frau ist, weshalb sie, so Hagemann-White, auf Stereotype zurückgreifen würden, bis sie gelernt haben, subtilere Unterscheidungsmerkmale zu lesen.

Kinder wenden mitunter somit viel Energie auf, um sich als kompetent in Geschlechtserkennung und - Darstellung zu beweisen, da sie die Ordnungskategorie Geschlecht von Erwachsenen und älteren Kindern als sehr bedeutsam erlebt haben. Insofern trägt die auch kognitive Sozialisation schon sehr früh zum Doing Gender bei, da Kinder, um als `richtiger Junge` oder `richtiges Mädchen` erkannt zu werden, sich mitunter an Eigenschaften, Interessen und Hobbys orientieren, die zu ihren (mitunter stereotypen) Erfahrungen , was einen Mann und was eine Frau ausmacht, passen.

Folgt man Butler (2001:181), so ist im Zuge der kognitiven Sozialisation sowie bei Subjektpositionierungen grundsätzlich immer Identifizierung auf der einen Seite sowie Verwerfung auf der anderen Seite notwendig, um Identität herzustellen. Dabei geht `das

Andere`, zu dem eine Abgrenzung stattfindet, verloren und taucht in eine Verlustspur ein. „Identität als Folge von Subjektivierung beruht demnach immer auf dem, was man nicht ist.“(ebda.).

Von einem Individuum wird somit erwartet, Gefühle, Wünsche und Verlangen, die nicht in die von der Gesellschaft als `richtig` propagierte Geschlechtsidentität passen, abzulehnen, und sich dadurch davon abzugrenzen. Als `richtig` wird eine Geschlechtsidentität dann wahrgenommen, wenn Körper, Identität und Verlangen als kohärent wahrgenommen werden und der Norm entsprechen – von anderen als `sinnvoll` erachtet und betrachtet werden. Jene Anteile der geschlechtlichen Identität, die von Begehren, Vorlieben, Bewegungen, Handlungen bis zu Emotionen reichen und nicht in das Männlichkeits,- oder Weiblichkeitsbild passen, das zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Gesellschaft vorherrschend ist, müssen abgelehnt, verlernt, verdrängt oder umgedeutet werden. (vgl. Stuve/Debus 2012:35)

Lässt das Männlichkeitsbild bei Jungen beispielsweise keine Gefühle von Hilflosigkeit, Verletzlichkeit oder den Wunsch nach Geborgenheit oder körperlicher Nähe zu, müssen diese Gefühle vom Individuum verleugnet oder in ein gesellschaftlich anerkanntes Gefühl wie Wut oder Aggression umgewandelt werden. Der Wunsch nach Nähe und Zärtlichkeit kann – dem Gesetz der Heteronormativität folgend – vollständig auf das gegengeschlechtliche Geschlecht, Frauen und Mädchen, reduziert werden, oder in gesellschaftlich anerkannten körperlichen Handlungen wie sportlicher Betätigung auch unter Männern ausgelebt werden.

Es bedeutet aber in jeden Fall einen großen Verlust an Handlungs,- und Subjektivierungsoptionen, einer `Verlustspur des Subjekts`, wobei bei deren Nichtanerkennung Sanktionierungen drohen, die von Ausgrenzung über psychische, körperliche und sexuelle Gewalt reichen. Im Zuge der Sozialisation bildet sich als Folge dieser gesellschaftlichen Verbote und deren Sanktionierung eine negative Assoziation gegenüber dieser Emotionen und Handlungen, die im Dienste der Rechtfertigung für den eigenen schmerzlichen Verlust stehen.

Diese negative Assoziation führt mitunter auch zur Notwendigkeit, anderen diese Gefühle und Möglichkeit ebenfalls zu `verbieten`, sie ebenfalls für abweichendes Verhalten zu `bestrafen` und ihr Verhalten abzuwerten und sich insbesondere gegenüber Menschen des gleichen Geschlechts so zu verhalten, wie die Gesellschaft mit eine*r selbst umgegangen ist. Individuen, die sich nicht dem gesellschaftlichen Duktus unterwerfen, laufen somit immer Gefahr, aufgrund ihres Nicht-Verzichts von anderen für ihr Verhalten bestraft und dazu verleitet, gedrängt und genötigt werden, sich wieder in gesellschaftlich anerkannte `Bahnen` der Geschlechtswege zu begeben. (vgl. Debus/Stuve 2012:36)

Dies gilt in hohem Maße für die Konstruktion des männlichen Habitus, mit dessen theoretische Verortung wir uns im nächsten Kapitel beschäftigen.

4.3.3 Die Konstruktion des männlichen Habitus

Hallas Andreas

In diesem Kapitel soll ein kurzer theoretischer Abriss des im vorangegangenen Kapitel eingeführten Begriffes des männlichen Habitus erfolgen.

In diesem Zusammenhang verweist Böhnisch auf den Begriff des ‚Habitus' nach Bourdieu (1982), hält allerdings fest, dass dieser nicht nur auf die soziale Herkunft, sondern auch auf das Geschlecht bezogen werden kann. Hierbei orientiert sich Böhnisch an Meuser (2010) und spricht vom ‚männlichen Habitus' bei dem es um eine Form der hierarchischen Überlegenheit, die durch diesen Habitus ausgedrückt wird, gehe (vgl. Böhnisch 2018:41). Durch den männlichen Habitus wird eine kulturell und gesellschaftlich verankerte Vormachtstellung von Männern ausgedrückt. Dabei greift Böhnisch den Terminus der „männlichen Dividende" von Connell (1987) auf, der ausdrücken soll, dass es eine kulturgenetische Disposition gebe, Männer als wirkmächtiger zu betrachten und sich als Mann in kritischen Lebenssituationen auch auf diese Wirkmächtigkeit zu berufen/zu beziehen (vgl. Böhnisch 2018:41). So tendieren Männer dazu, in der öffentlichen Sphäre verstärkt Raum einzunehmen, während Frauen tendenziell das gegenteilige Verhalten zeigen. Auch der 'weibliche Habitus', welcher durch eine stärkere Zurücknahme gekennzeichnet ist, sei kulturgenetisch verankert (vgl. Böhnisch 2018:41). Es sei hier von Bedeutung, den Geschlechterhabitus auch auf die jeweilige Lebenslage eines Menschen zu beziehen. So sei es beispielsweise von der Lebenslage eines Mannes abhängig, ob dieser es als notwendig empfinde sich einer ‚männlichen Dividende' zu bedienen oder nicht (vgl. Böhnisch 2018:41).

Im folgenden Kapitel soll nun die Verbindung des Konzeptes des 'männlichen Habitus' mit dem Konzept der ernsten Spiele der Männlichkeit hergestellt werden, um die Annahme der Konstruiertheit des 'männlichen Habitus' weiter zu festigen.

4.3.3.1 Die ernsten Spiele der Männlichkeit

Neudorfer Sophie

Wie im Kapitel 4.2.2 beschrieben, ist der männliche Habitus Teil der Identitätsentwicklung und beschreibt Denk- und Handlungsstrukturen. Dieser Prozess verfestigt sich durch die ernsten Spiele des Wettbewerbs, auf welche in diesem Kapitel eingegangen wird. Diese Spiele finden im Rahmen von homosozialen Gruppen statt - diese befriedigen das Bedürfnis des Menschen, sich mit anderen Menschen, die einem ähnlich sind, zu umgeben.

In Bezug auf dieses Bedürfnis, lässt sich auf die Konstruktion von Geschlecht überleiten. Denn wenn von der Konstruktion von Geschlecht gesprochen wird, erfolgt häufig eine Fokussierung auf die Relation von Frau und Mann, jedoch erfolgt die soziale Konstruktion von Geschlecht auch in der homosozialen Dimension – sowohl bei Frauen als auch bei Männern. Gleich wie in den verschiedenen Dimensionen oder Positionen

von Männlichkeit, gibt es auch in der homosozialen Dimension Über- und Unterordnung. (vgl Meuser 2008:5271)

Bourdieu beschreibt in seiner Literatur über die männliche Herrschaft, dass der männliche Habitus im Rahmen der ernsten Spiele des Wettbewerbs konstruiert und vollendet wird. (vgl. Bourdieu 1997:203) Raum für diese Spiele findet sich vor allem in Handlungsfeldern, welche laut Meuser […]

> "[...] die Geschlechterordnung der bürgerlichen Gesellschaft als die Domänen männlichen Gestaltungswillens vorgesehen hat: Ökonomie, der Politik, der Wissenschaft, im Sport, in den religiösen Institutionen, im Militär, aber auch in semi- und nicht-öffentlichen Feldern, in denen die Männer unter sich sind: in Clubs, Vereinen, Freundeskreisen." (vgl. 2008:5272)

In diesem homosozialen Raum, also unter Männern, geht es um das Erreichen von Anerkennung. Teil dieser Spiele zu sein ist ein Privileg, denn der Ausschluss trifft Frauen, welche eine marginalisierte Position gedrängt werden und Männer, welche aufgrund verschiedener Verhaltensweisen von der gesellschaftlichen Norm abweichen. Die Bandbreite dieser Spiele des Wettbewerbs sind groß – so reichen sie von verbalen Spielen/Wettkämpfen bis zu körperlichen gewalttätigen Formen. Aus dem Dauerwettkampf der Männlichkeit, in welchen sich jeder Junge oder Mann beweisen muss und seinen Platz in der Rangordnung finden muss, entstehen auch sehr schnell Verletzungen. Die Spiele zu verweigern oder nicht mitspielen zu können führt zur Ausgrenzung und zur Brandmarkung, den gesellschaftlichen Vorstellungen der Männlichkeit nicht zu entsprechen.

Die peer-group, bestehend aus gleichaltrigen männlichen Jugendlichen, hat eine zentrale Bedeutung für die Einübung dieser Männlichkeitsstrukturen. So ist sie laut Meuser, gewöhnlich außerhalb der Familie der erste homosozial geprägte Raum. In diesem gleichgeschlechtlichen Raum eignen sich die Teilnehmer die Struktur des männlichen Habitus an und grenzen sich gleichzeitig vorübergehend von allem ab, was weiblich konnotiert ist. (vgl. Meuser 2008:5173) In diesem Prozess der Abgrenzung wird gleichzeitig die patriarchale Dividende, laut Raewyn Connell, im Rahmen einer Selbstverständlichkeit in den Habitus mit aufgenommen.

Dieser Prozess der Abgrenzung von gesellschaftlich weiblich definierten Eigenschaften oder Strukturen ist zugleich der Versuch der Annäherung an das hegemoniale Idealbild der Männlichkeit, auf welches im Kapitel 4.2.3 nun näher eingegangen wird. So wird bereits im kleinen Rahmen der ernsten Spiele eine Struktur eingeübt, welche in späterer Folge die gesamtgesellschaftliche patriarchale Struktur des Zusammenlebens widerspiegelt.

4.3.4 Das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit nach Raewyn Connell

Neudorfer Sophie

Die im vorangegangenen Kapitel angesprochene patriarchale Gesellschaftsstruktur ist geprägt durch die Vorherrschaft des Konzeptes der hegemonialen Männlichkiet. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit verschiedenen herausfordernden Anforderungen und Positionen von Männlichkeit in eben dieser patriarchalen Gesellschaftsstruktur. Ausgehend von der zentralen Position der Männlichkeit, die Hegemonie, ist dieses Kapitel hierarchisch aufgebaut. Das Konzept der hegemoniale Männlichkeit strukturiert das Gesellschaftssystem hinsichtlich dem Zugang zu Ressourcen und legitimiert die daraus entstehenden Privilegien.

In dieser Arbeit wird Männlichkeit als eine Diversitätskategorie angesehen, die einer gesellschaftlichen Konstruktion unterliegt und sich in Form der hegemonialen Ausprägung ihrer selbst, als ein strukturierendes Element gesellschaftlichen Zusammenlebens darstellt.

Die Erkenntnis, dass es verschiedene Formen der Männlichkeit und verschiedene Beziehungen zwischen den Formen der Männlichkeit gibt, unterliegt ebenso dem Einfluss des Geschlechts innerhalb eines Milieus.

> „Es gibt schließlich auch schwarze Schwule und effiminierte Fabrikarbeiter, Vergewaltiger aus der Mittelschicht und bürgerliche Transvestiten.“ (vgl. Connell 2014:113)

In der Literatur ‘Der gemachte Mann – Konstruktion und Krise von Männlichkeit’ von Raewyn Connell (2004), werden fünf verschiedene Formen von Männlichkeit beschrieben:

4.3.4.1 Die hegemoniale Männlichkeit

Neudorfer Sophie

Das Konzept der Hegemonie bezieht sich laut Connell auf die gesellschaftliche Dynamik, mit welcher Führungspositionen im gesellschaftlichen Leben übernommen werden und auch aufrechterhalten werden. (vgl. Connell 2014:113) Die hegemoniale Männlichkeit beinhaltet am meisten Macht gegenüber dem anderen, jedoch auch dem gleichen Geschlecht und wird nur von einer kleinen Anzahl von Männern übernommen. Diese Kategorie von Männern zeichnen sich durch verschiedene Charakterzüge wie leistungsfähig und -bereit, belastbar, entscheidungs- und durchsetzungsfähig aus. Ebenso zeigen sich diese Männer selbstsicher und sachkundig im eigenen Machtgebiet. Sie bieten wenig Angriffsfläche für Konkurrenz und führen ihren Willen mit Charme, Eloquenz, Ironie und Effizienz durch.

Dieses Konzept wird vor allem von erwachsenen Männern eingenommen, jedoch üben sich auch jugendliche Männer darin und können unter Jugendlichen eine jugendlich-hegemoniale Männlichkeit erreichen. (vgl. Stuve/Debus 2012:52) Ressourcen, um diese Position zu erreichen sind unter anderem Charme, Redegewandtheit, Ironie und intellektuelle Überlegenheit. Meist werden diese Ressourcen, zur gezielten Herstellung von Machtpositionen oder Überlegenheit, im Rahmen der Familie weitergegeben. Um eine Hegemonie zu erreichen, darf mit diesen Ressourcen nicht geprahlt werden – sie müssen von den Mitmenschen authentisch wahrgenommen werden. Des Weiteren bedeutet es nicht, dass diese Vertreter der Männlichkeit die mächtigsten Männer sind – sie können auch Vorbilder sein. So können sich sehr reiche oder mächtige Männer in ihrem Lebensstil und Herkunft stark von dem hegemonialen Konzept unterscheiden jedoch trotzdem die Privilegien daraus ziehen, da sie die Legitimierung durch andere Aspekte (Reichtum, Intellekt, gesellschaftliche Rolle und Reichweite, Künstler) erreichen. (vgl. Stuve/Debus 2012:54) Voraussetzung für die Hegemonie ist eine Übereinstimmung von kulturellen Idealen und einer institutionellen Macht. (vgl Connell 2014:131) Beispiele für diesen Prozess der Legitimierung aufgrund von gesellschaftlicher Macht und Liquidität ist der Präsident der vereinigten Staaten Donald John Trump oder das russische Staatsoberhaupt Wladimir Wladimirowitsch Putin.

Laut Connell bezieht sich die Hegemonie insgesamt auf die kulturelle Dominanz in der Gesellschaft. Im Rahmen dieser, gibt es zusätzliche Geschlechterbeziehungen von Dominanz und Unterordnung zwischen Männergruppen. (vgl. Connell 2014:131) Im folgenden Abschnitt wird Bezug auf die Vertreter der komplizenhaften Männlichkeiten genommen.

4.3.4.2 Die komplizenhafte Männlichkeit

Neudorfer Sophie

> „Trotzdem profitiert die überwiegende Mehrzahl der Männer aus der Vorherrschaft dieser Männlichkeitsform, weil sie an der patriarchalen Dividende teilhaben, dem allgemeinen Vorteil, der den Männern aus der Unterdrückung der Frauen erwächst.“ (Connell 2014:133)

Connell formuliert in dem Zitat, dass die komplizenhafte Männlichkeit das hegemoniale Konzept unterstützt. Ebenso sind Männer, die sich der komplizenhafte Männlichkeit zugehörig fühlen, darauf bedacht nicht selbst den Risiken an der Front des Patriarchats ausgesetzt zu werden. Sie üben keine Kritik an Männlichkeitsnormen, hinterfragen die patriarchale Ideologie nicht und verhalten sich auch nicht solidarisch gegenüber Menschen, welche unter Männlichkeitspraxen leiden. Zusätzlich wird vermutet, dass Jungen und Männer, welche sich in der komplizenhaften Rolle befinden, an dem Prozess des Ausstoßens/Abwertens anderer untergeordneter Männlichkeitspositionen teil haben wollen/müssen – da sie dies als Garantie sehen, nicht selbst in die ‘Loser oder Schwulen Gruppe’ (Stuve/Debus 2012:53) abzurutschen. Ebenso wollen sie von der Vorherrschaft der Hegemonie und ihren Glanz profitieren. Sie stellen sich vielleicht aus diesem Grund als ‚Erfüllungshilfe’ (Stuve/Debus 2012:53) zur Verfügung, damit sich die Hegemonie

nicht allein die Hände bei sexistischer, verbaler und körperlicher Gewalt schmutzig machen muss. Connell bringt in seiner Literatur das Beispiel von Männern, welche sich Football-Spiele am Fernseher ansehen, währenddessen lautstark mit brüllen, und denen, die in der Linie des Teams stehen und den Kampf um den Ball selbst durchführen und verdeutlich somit das Bild von Hegemonie und Komplizenschaft.

Ebenso wirken auch Frauen als Unterstützerinnen des hegemonialen Konzeptes. Sie stützen Verhaltensweisen des männlichen Habitus und legitimieren diesen. Dies bedeutet, dass Frauen gesellschaftliche Normen von geschlechterstereotypischen Verhaltensweisen für Kinder legitimieren (Stuve/Debus 2012:53) So wird beispielsweise das laute und tobende Verhalten von Jungen akzeptiert.

Lebenskonzepte wie Ehe, Familienleben und Vaterschaft setzen oftmals Kompromisse mit Frauen voraus, und nicht nur Dominanz und Autorität. Viele Männer, welche Teil der Komplizenschaft sind und die patriarchale Dividende für sich nutzen und Teil davon haben, erfüllen dieses Konzept nicht im Vollen. So führen sie eine respektvolle Beziehung zu ihren Frauen und Mütter, haben noch nie Gewalt gegenüber Frauen ausgeübt, übernehmen hauswirtschaftliche Tätigkeiten […]

> „[…] und kommen nur allzu leicht zu dem Schluss, dass Feministinnen büstenhalterverbrennende Extremistinnen sein müssen.“ (Connell 2014:133)

4.3.4.3 Die marginalisierte Männlichkeit

Neudorfer Sophie

Die vierte Position von Männlichkeit, welche Connell anführt, ist die Marginalisierung und bezieht sich aufgrund verschiedener Kategorien auf soziale Ungleichheit und bringt das Geschlecht mit anderen Faktoren wie soziale Schicht oder Ethnizität in Verbindung. Die Vertreter dieser Gruppe haben nur sehr schwer Zugang zu dem hegemonialen Konzept, da diese Gruppierung wie bereits erwähnt von gesellschaftlichen Ausschlusskriterien betroffen ist. Jungen und Männern ist es eher möglich die Position der Unterordnung oder Komplizenschaft einzunehmen. Der Prozess von marginalisierter Männlichkeit zu Unterordnung oder Komplizenschaft wird jedoch erschwert, da Connell bei dieser Gruppe vor allem an Ausschlusskriterien aufgrund rassistischer und sozialer Ungleichheitslinien, sowie Aufgrund von Behinderung denkt. (vgl. Stuve/Debus 2012:54) So können beispielsweise dunkelhäutige Männer in gesellschaftlichen Teilbereichen wie Kultur oder Sport durchaus eine Vorbildrolle einnehmen und als Repräsentanten von hegemonialer Männlichkeit wirken. Dennoch verleiht der Ruhm und Reichtum Einzelner den anderen marginalisierten Männern nicht generell ein höheres Maß an Autorität.

Wie im nächsten Unterkapitel der marginalisierten Männlichkeit beschrieben wird, folgt nun die protestierende Männlichkeit:

4.3.4.3.1 Die protestierende Männlichkeit

Neudorfer Sophie

Bei dieser Beschreibung der unterschiedlichen Formen von Männlichkeit handelt es sich um eine besondere Form des Umgangs mit marginalisierten Männlichkeiten. Vor allem diese Position lässt sich mit der sozialpädagogischen Arbeit verbinden. Die Lebensgeschichten dieser Jungen und Männer sind oftmals geprägt von Armut, Machtlosigkeit, Suchtmittel, Arbeitslosigkeit und Gewalt. Die Erfahrung mit Machtlosigkeit, möglicherweise frühkindliche Erfahrungen im Rahmen der Herkunftsfamilie, veranlasst Jungen und Männer sich vor dieser zu schützen. Connell beschreibt, dass sich die heranwachsenden Männer in Gesprächen eine sehr unauthentische und angestrengte Maske anlegen und einen Machtanspruch erheben möchten, zu welchem ihnen alle Grundlagen fehlen. Mit großer Anstrengung versuchen sie eine Fassade von Männlichkeit aufrecht zu erhalten und machen sich somit sehr viele Gedanken um ihre äußere Wirkung. Im pädagogischen Kontext werden verhaltensauffällige, anstrengende und möglicherweise auch aggressive oder bedrohlich wirkende Jugendliche fälschlicherweise als Zugehörige einer hegemonialen Männlichkeit interpretiert, wobei sie sich im Sinne von Connell eher als protestierend männlich verhalten. (vgl. Connell 2014:169-170) Vertreter der Hegemonie haben aufgrund ihres Naturells bereits Anspruch auf gesamtgesellschaftliche Zugänge zu Macht – brauchen sich nicht darum bemühen, verhalten sich unauffällig, strahlen Selbstbewusstsein aus und sind sich ihrer Selbst sicher. Jungen oder Männer, welche diesen Machtanspruch für sich gewinnen möchten, sind oftmals laut und versuchen durch das aggressive und/oder rebellisches Verhalten dem hegemonialen Konzept gerecht zu werden – somit wirken sie im Gegensatz zur Hegemonie sehr auffällig und bemüht. (vgl. Stuve/Debus 2012:55)

4.3.4.4 Die untergeordnete Männlichkeit

Neudorfer Sophie

Die Unterordnung definiert das Gegenbild zur Hegemonie – Homosexualität spielt hier eine tragende Rolle. In der aktuellen westlichen Gesellschaft leistet die Dominanz heterosexueller Männer und die Unterordnung homosexueller Männer einen Beitrag zur hierarchischen Einordnung von Männern.
Dies bedeutet laut Connell viel mehr als die kulturelle Stigmatisierung von Homosexualität oder schwuler Identität.

> „Schwule Männer sind Hetero-Männer mittels einer Reihe recht handfester Praktiken untergeordnet.“ (Connell 2014:132)

Diese Praktiken gehören zu alltäglichen Erfahrungen - auch heute noch. So führt Homosexualität zu politischem und kulturellem Ausschluss, staatliche Gewalt, Gewalt auf den Straßen, wirtschaftliche Diskriminierung und das nicht annehmen der Person selbst. Durch diese gesellschaftliche Dynamik geraten Männer, welche sich als

homosexuell definieren, an das unterste Ende der männlichen Geschlechterhierarchie. Alle Faktoren, welche aufgrund der patriarchalen Ideologie, aus dem Konzept der Hegemonie ausschließt, wird den untergeordneten/homosexuellen Männern zugesprochen. Nicht selten wird die Homosexualität von Männern, aus Sicht von hegemonialen Männern, mit der gesellschaftlichen Vorstellung der stereotypischen Weiblichkeit in Verbindung gebracht – laut Connell wird auch von schwulen Theoretikern vermutet, dass dies auch die Erklärung für die Heftigkeit von homophoben Angriffen ist. (vgl. Connell 2014:132) Ebenso ist die Beschimpfung „schwul zu sein“ (Connell 2014) in vielen Köpfen integriert und ein starker Angriff auf das hegemoniale Konzept, denn ein heterosexuelles Auftreten oder Erscheinungsbild zählt nach wie vor zu den Anforderungen an die Männlichkeit. (vgl. Stuve/Debus 2012:53)

Zu den untergeordneten Männlichkeiten gehören jedoch nicht nur homosexuelle Männer, sondern auch jene, welche aufgrund von anderen Faktoren aus dem Kreis der Legitimierung - der Hegemonie - ausgestoßen werden und nicht dem hegemonialen Männlichkeitsbild entsprechen. Aufgrund von diesem Ausschluss geraten diese Männer in die Position einer untergeordneten Männlichkeit – begleitet wird diese Exklusion oft von körperlichen, psychischen bis hin zu sexualisierten Gewalterfahrungen, welchen die Männer ausgesetzt sind. Vor allem Jungen versuchen diesem Ausschluss zu entkommen – so zeigen sie auffällige und schwierige Verhaltensweisen, welche lediglich das Bestreben wiederspiegeln. (vgl. Stuve/Debus 2012:54) Beispielsweise werden diese als „Schwächling, Hosenscheißer, halbe Portion, Memme, Streber” (Connell 2014:132) betitelt – auch hier wird die Nähe zur Weiblichkeit hergestellt und soll das hegemoniale Konzept angreifen. (Connell 2014:Seite)

Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit zeigt, dass nicht alle Männer denselben Zugang zu Ressourcen haben. Diese erschwerten Bedingung bezüglich der Chancengleichheit stehen in Verbindung mit der Bewältigungslage vor welcher das Geschlecht in unterschiedlichen Lebensaltern steht. Je nach Zugehörigkeit zu einer Männlichkeitsposition unterscheidet sich das Potenzial hinsichtlich der Bewältigungslage. Welche Bewältigungaufgaben sich in den unterschiedlichen Lebensaltern generell nennen lassen, wird im folgenden Kapitel 4.2.4 nun näher behandelt.

4.3.5 Die Bedeutung von Männlichkeit für die Lebensbewältigung

Hallas Andreas

In diesem Kapitel soll das bereits grundlegend beschriebene Konzept der Lebensalter nach Lothar Böhnisch aufgegriffen werden. An die bereits dargestellten Erläuterungen anschließend soll die Bedeutung des Geschlechts - im Speziellen der Männlichkeit - für die Lebensbewältigung von Menschen dargestellt werden. Darauf aufbauend sollen zentrale Bewältigungsaufgaben hinsichtlich der eigenen Männlichkeit in den unterschiedlichen Lebensaltern beschrieben werden.

Dabei sei festzuhalten, so Böhnisch, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Lebensbewältigung gebe. Auch wenn es nicht möglich sei, generalisierende Aussagen über das Bewältigungsverhalten von Männern und Frauen zu treffen, so gebe es dennoch Tendenzen. Dies bezieht Böhnisch unter anderem auf die (immer noch) vorhandenen Geschlechterrollen, die es in der Gesellschaft gebe (vlg. Böhnisch 2018:40ff.).

4.3.6 Der Bewältigungskontext der Kindheit

Hallas Andreas

Als wesentlich für den Bewältigungskontext der Kindheit sieht Böhnisch das geschlechterspezifische Aufwachsen von Kindern, wobei die dabei vermittelten stereotypen Verhaltensmuster primär von Erwachsenen oder Jugendlichen vorgelebt werden (vgl. Böhnisch 2018:87). In diesem Zusammenhang sei allerdings auch zu sehen, dass Kinder trotz der ihnen vorgelebten geschlechtsspezifischen Verhaltensmuster sich im Durchschnitt nicht geschlechterdiskriminierend verhielten und in diesem Kontext zu keiner eindeutigen Benachteiligung eines bestimmten Geschlechtes komme (vgl. Böhnisch 2018:87). Nichtsdestotrotz beginne das geschlechtertypische Aufwachsen von Jungen und Mädchen bereits in der Lebensphase der Kindheit und zeige sich dort in besonderem Maße durch räumliches und habituelles Ausdrucksverhalten (vgl. Böhnisch 2018:87).

Hinsichtlich des männlichen Bewältigungskontextes Kindheit beschreibt Böhnisch die Suche von Jungen nach einer männlichen Geschlechtsidentität, wobei diese unter anderem durch den Wunsch nach einer starken männlichen Bezugsperson, wie beispielsweise der Vater eine sein kann, geprägt sei (vgl. Böhnisch 2018:87). Dabei komme es, so Böhnisch, zu Schwierigkeiten hinsichtlich einer ganzheitlichen Sichtweise auf das Mannsein, da die Rolle des Vaters, oftmals durch das Berufsleben bedingt, mit physischer und/oder mentaler Abwesenheit einhergehe (vgl. Böhnisch 2018:87). Die Abwesenheit der väterlichen Bezugsperson und die durch die Medien vermittelten Männerbilder, die primär auf Stärke ausgerichtet sind, erzeugen ein männliches Idealbild, das Jungen unter Druck setzt und zu Überforderungen führen kann. Damit einhergehend kann es zu einer Isolierung und zu einer Abweisung der eigenen weiblichen Anteile kommen, wodurch Jungen Nachteile hinsichtlich der eigenen Geschlechtsidentifikation entstünden (vgl. Böhnisch 2018:88). Zwar würden Jungen durch die mütterliche Bindung und durch das Aufwachsen in weiblich geprägten Sozialräumen wie dem Kindergarten auch weibliche Anteile aufnehmen, diese allerdings im weiteren Identifikationsprozess unterdrücken (vgl. Böhnisch 2018:88f.). Böhnisch weist darauf hin, dass Kinder in einer Welt auswachsen würden, die stark männlich geprägt sei, weswegen Jungen durch ihre Eltern verstärkt hinsichtlich dieser Normvorstellungen erzogen würden. Ein Ausdruck dieser männlichen Dominanz sei ein von Männern erwartetes Durchsetzungsvermögen. Diese Norm führe dazu, dass Jungen als Bewältigungsstrategie konsequenter nach außen hin agieren, wobei dies bis hin zur Gewaltanwendung führen könne. Dadurch, dass Jungen dabei jedoch der Männlichkeitsnorm entsprächen, müssten sie sich dafür gesellschaftlich kaum

verantworten. (vgl. Böhnisch 2018:89f.). Böhnisch verweist jedoch auch darauf, dass die dabei für die Zukunft nicht ausreichend entwickelten Bewältigungsstrategien überwiegend nicht zur Sprache kämen (vgl. Böhnisch 2018:90).

4.3.7 Der Bewältigungskontext der Jugend

Hallas Andreas

So wie in der Kindheit steht auch der Bewältigungskontext der Jugend im Zeichen der Geschlechtsidentifikation. Dabei nimmt zum einen die geschlechtshomogene soziale Gruppe der Gleichaltrigen, zum anderen die sozialräumliche Orientierung eine wesentliche Rolle ein (vgl. Böhnisch 2018:126ff.). Im Alter zwischen 9 und 12 Jahren sei der biologische Aspekt, dass Jungen tendenziell erst später in die Pubertät eintreten ein mögliches Bewältigungsproblem. Die zumeist schon körperlich und mental stärker entwickelten Mädchen wendeten sich, so Böhnisch, vermehrt älteren Jungen zu. Die daraus potenziell resultierende Selbstwertstörung könne dazu führen, dass es zu einer Idealisierung des Männlichen und einer Abwertung des Weiblichen komme (vgl. Böhnisch 2018:126).

Im späteren Alter zwischen 13 und 16 Jahren nehme dann die Bedeutung der geschlechtshomogene soziale Gruppe der Gleichaltrigen an Bedeutung zu, was Jungen die Möglichkeit biete sich ausschließlich mit gleichaltrigen Jungen zu vergleichen (vgl. Böhnisch 2018:126). Als ein Merkmal dieser sozialen Gruppe führt Böhnisch die unter anderem die Tabuisierung von Homosexualität an, weswegen es wichtig sei Jungen beispielsweise im Rahmen der Jugendarbeit die Möglichkeit zu geben, Geschlechterrollenhandeln auszuprobieren, welches vom stereotypen Männerbild abweiche. (vgl. Böhnisch 2018:126).

Hinsichtlich der sozialräumlichen Orientierung verweist Böhnisch auf das ‚Prinzip des Außen', welches sich durch räumliche Dominanz und Kontrolle äußere. Dabei gehe es beispielsweise darum Jungen, welche nicht der gleichen Gruppe angehören oder Mädchen räumlich zurückzudrängen (vgl. Böhnisch 2018:128f.). Mit dem `Prinzip des Außen` gehe, so Böhnisch, auch das ‚Prinzip der Kontrolle' einher, bei dem es um Machtausübung gehe. In diesem Zusammenhang spricht Böhnisch von der männlichen Clique als einem Sozialraum, der eher dazu führe, dass sich Jungen von sich selbst entfernen würden, anstatt sich sozialräumlich entfalten zu können. Dabei werde auch deutlich, dass das Verhalten von Jungen enorm davon bestimmt sei, aus welcher sozialen Schicht diese kommen würden. In der Arbeit mit Jungen gehe es daher laut Böhnisch darum, den Jungen die ‚Objekthaftigkeit der Sozialbeziehungen' und dadurch ihre Äußerlichkeit zu nehmen (vgl. Böhnisch 2018:216).

4.3.8 Die Bewältigungskonstellation Erwachsenenalter

Hallas Andreas

Nachdem, so Böhnisch, die Findung der eigenen Geschlechtsidentität nach den Lebensphasen Kindheit und Jugend Großteiles abgeschlossen sei, charakterisiere sich die Lebensphase des Erwachsenenalters dadurch, dass diese Geschlechtsidentität durch krisenhafte Lebensereignisse erneut beginne brüchig zu werden (vgl. Böhnisch 2018:190f.) Dabei müsse gleichzeitig das krisenhafte Lebensereignis als auch die wieder aufbrechende Frage der Geschlechtsidentität bewältigt werden, was für Böhnisch auf eine ‚Biographisierung des Erwachsenenalters' hindeute. Dabei verweist Böhnisch auf Gruen, wenn er festhält, dass sowohl Männer als auch Frauen auf krisenhafte Situationen, in welchen sie mit der eigenen Hilflosigkeit konfrontiert werden, zunächst in gleicher Betroffenheit reagieren würden. In weiterer Folge gehe es um die individuellen Fähigkeiten im Umgang mit solchen Situationen (vgl. Böhnisch 2018:191). Gleichzeitig gebe es jedoch tendenzielle geschlechterspezifische Bewältigungsmuster. Bei Männern, so Böhnisch, würden sich diese Bewältigungsmuster verstärkt `im Außen` abspalten. Dabei spricht Böhnisch von einem ‚Mechanismus der Externalisierung', der sich unter anderem in antisozialem Verhalten aufgrund nicht erfüllter Bedürfnisse ausdrücken könne, da Hilflosigkeit gesellschaftlich als Schwäche gelte, die für Männer ein Tabu sei (vgl. Böhnisch 2018:191ff.). Dabei betont Böhnisch wiederkehrend, dass Tendenzen keiner eindeutigen dualen Typologie entsprechen würden. Diese verstärke Gefühlsentfernung bei Männern, führe dazu, dass es in der sozialpädagogischen Arbeit mit Männern darum gehe, an ihrer `Stummheit der Männer' zu arbeiten (vgl. Böhnisch 2018:192ff.)

An den unterschiedlichen dargestellten Bewältigungskontexten setzen wir nun empirisch im Zuge der individuellen Forschungsteile an. Jeder dieser Forschungsteile, nimmt Menschen in unterschiedlichen Lebensaltern, hinsichtlich ihres Verständnisses von Männlichkeit in den Fokus.

5 Erforschung von Männlichkeit in unterschiedlichen Kontexten

Gschwendner Theresa, Hallas Andreas, Neudorfer Sophie

Wie angesprochen stehen im folgenden Kapitel die dargestellten Bewältigungskontexte - Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter - die im Zuge der drei unterschiedlichen Forschungsarbeiten untersucht wurden, im Vordergrund. Das von Lothar Böhnisch (siehe Kapitel 4.1.2) entworfene Konzept der Lebensalter dient uns im folgenden Methoden,- und Auswertungsteil als Leitlinie, anhand derer die drei Forschungen in unterschiedlichen Institutionen und Kontexten durchgeführt wurden.

Somit folgt an dieser Stelle der erste empirische Forschungsteil, der sich mit der Konstruktion von Männlichkeit in der frühen Kindheit beschäftigt.

5.1 Konstruktion von Männlichkeit im elementarpädagogischen Kontext

Gschwendner Theresa

5.1.1 Forschungsinteresse

In Anlehnung an die vorhergegangenen Kapitel und Begriffsdefinitionen forsche ich über die Reproduktion und Konstruktion von Gender und Männlichkeit in der Institution Kindergarten. Ich gehe in meinem Forschungsteil davon aus, dass der Bewältigungskontext Kindheit eine besondere Rolle spielt, wenn es um die Frage nach der Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit geht.
Denn aktuelle Publikationen aus dem Bereich der Neurobiologie zeigen, dass die Unterschiede, die zwischen dem Gehirn eines männlichen und eines weiblichen Säuglings und Kleinkind wahrgenommen und gemessen werden, sehr gering sind. (vgl. Lenroot et al 2007)
Und doch ist, wie im Kapitel Doing Gender dargestellt, „im alltäglichen Zusammenleben (...) die Unterteilung von Menschen in Frauen und Männer so präsent, so basal und so selbstverständlich wie für Fische das Wasser“ (Gildemeister/Hericks 2012:3).

Die Frage nach dem **Warum** von geschlechtlichen Unterschieden und dem Einfluss der Umwelt auf Individuen muss also am Anfang des Lebens - der Kindheit - ansetzen, da sie die Weichen für die Performanz von Geschlecht im Jugend,- und Erwachsenenalter legt.
Da davon auszugehen ist, dass *Doing Gender* sich somit für alle Geschlechter insbesondere in der Kindheit im Verhalten, Gefühlen, der eigenen Wahrnehmung etc. manifestiert, und - folgt man Böhnisch, stereotype Verhaltensmuster von Erwachsenen oder Jugendlichen vorgelebt werden (vgl. Böhnisch 2018:87), die im Laufe des Lebens

auf Basis der gemachten Erfahrungen re,- bzw. dekonstruiert werden können - habe ich mich, im Gegensatz zu meinen Kolleg*innen, für einen generalistischen Zugang zur Frage nach der Konstruktion von Männlichkeit entschieden.
Denn in der Kindheit wird Binarität und die Unvereinbarkeit der einzig denkbaren Geschlechter - nämlich des weiblichen **oder** des männlichen - mit besonders relevantem und weitreichenden Einfluss konstruiert, da davon auszugehen ist, dass die Kindheit als prägendes Lebensalter großen Einfluss auf die spätere Lebensbewältigung hat.

So halte ich es für die Beantwortung der Frage, wie Männlichkeit konstruiert wird und wie sich diese Konstruktion hinsichtlich sozialer Dynamiken äußert, für unumgänglich, mich - angesichts eines strikt dichotomen geschlechtlichen Gesellschaftsdiktates, das die Polarität zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit als Notwendigkeit für deren jeweilige Definition darstellt (`ohne das Eine nicht das Andere`) - mit Mädchen *und* Buben zu beschäftigen und somit, mit der Kindheit als Basis, die Klammer und den Rahmen für die Forschungsarbeiten meiner Kolleg*innen darzustellen.
Meine Hypothesen führen mich damit zu folgender Forschungsfrage:
Wie wird Geschlecht und insbesondere Männlichkeit im Kindergarten konstruiert und wie äußert sich diese Konstruktion in den sozialen Dynamiken?
Diese Forschungsfrage wird anhand von theoretischem Überbau (siehe Kapitel 4) und empirischer Forschung beantwortet, wie im Forschungsdesign dargestellt wird.
Auf das Forschungsdesign folgt die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse. Im letzten Teil dieser Arbeit, die sich im Bewältigungskontext Kindheit verortet, werden die Ergebnisse dargestellt und diskutiert.

5.1.2 Forschungsdesign

Im folgenden Kapitel wird das `*Wie* wurde geforscht` - das Forschungsvorgehen, beschrieben.

Aufgrund der Zielgruppe der Kleinkinder erschien eine Ergänzung der bei meinen Kolleg*innen angewandte Methode des Interviews um die Methode der Beobachtung sinnvoll, da davon auszugehen ist, dass diese Zielgruppe Gefühle, Einstellungen oder Meinungen nur begrenzt kommunikativ ausdrücken kann und die Methode der Beobachtung Zugang zu nonverbalen Aspekten ermöglicht. Mein Forschungsinteresse an (Mikro)- Handlungen, die getätigt werden, um Geschlechtlichkeit und Männlichkeit zu artikulieren und zu konstruieren, unterstützte die Notwendigkeit einer teilnehmenden Beobachtung.

Im Zuge der Untersuchung wurden in drei unterschiedlichen Kindergärten insgesamt fünf teilnehmende Beobachtungen im Ausmaß von einer bis zwei Stunden durchgeführt. Es handelt sich bei den für die Arbeit ausgewählten Kindergärten um einen ländlichen Kindergarten im Raum Oberösterreich, einen städtischen Wiener Kindergarten unter der Leitung der MA 10 und einen privaten Kindergarten mit Alternativkonzept in einem innerstädtischen Bezirk in Wien. Weiters wurden zwei Pädagoginnen – eine als Gruppenleiterin im ländlichen Kindergarten, eine in der Funktion der pädagogischen Leitung tätig – interviewt.

Die Kontaktaufnahme mit den unterschiedlichen Kindergärten erfolgte auf Basis bereits bestehender Kontakte mit Elementarpädagoginnen aus dem persönlichen Bekanntenkreis, womit man von Patronen, die bei dem Feldzugang hilfreich sind, sprechen kann. Patronen sind Personen, die das Vertrauen der Feldteilnehmer*innen haben und als Feldöffner*innen fungieren können indem sie den/die Forscher*in empfehlen und sich für dessen/deren Vertrauenswürdigkeit aussprechen (vgl. Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand 2013: 53).
Im nächsten Schritt muss es dem/der Forscher*in laut Wolff (2000:345) gelingen, Nachweise dafür zu erbringen, dass das Forschungsunternehmen seriös ist, den untersuchten Institutionen nicht schadet, dass man sich auf die Verschwiegenheit und Solidarität des/der Forscher*in verlassen kann, dass der Forscher/die Forscher*in den Betrieb nur in einem geringen Maße stören wird, und dass das Forschungsvorhaben klar zeitlich begrenzt ist.

Zu diesem Zweck wurde nach ersten Telefonkontakt per Email ein Informationsschreiben verschickt, welches das Forschungsvorhaben, das Interesse und den Zeitraum der Forschung beinhaltete. Aufgrund rechtlicher Grundlage musste für die Beobachtung in dem von der MA (Magistratsabteilung) 10 geleiteten öffentlichen Wiener Kindergarten eine Forschungsanfrage eingebracht werden, die innerhalb kurzer Zeit (etwa zwei Wochen) genehmigt wurde. Die Anfrage für ein Interview wurde mit der Begründung abgelehnt, dass aufgrund der Ferienzeit kaum genug Pädagog*innen für den Regeldienst verfügbar seien und damit leider die Personalressourcen für ein solches Vorhaben fehlen würden.
In den anderen beiden Kindergärten wurden nach dem ersten Mailkontakt sowohl das Interview als auch die Beobachtung genehmigt. Vor dem Interview unterschrieben beide Interviewpartnerinnen die von der FH St. Pölten zur Verfügung gestellte Einverständniserklärung.

Im Rahmen eines Vorgesprächs und der ersten Kontaktaufnahme wurde auch der Zweck der Beobachtung gegenüber den Pädagoginnen artikuliert und etwaige Fragen zur Schutz ihrer Privatsphäre und Anonymisierung wurden geklärt.
Das zu beobachtende Feld – die Pädagoginnen in Interaktion mit den Kindern in der elementarpädagogischen Einrichtungen sowie die Kinder in ihrer Interaktion untereinander – wurden im Vorhinein zur Entlastung der Situation auf die Beobachtungssituation vorbereitet. Außerdem war es in diesem Rahmen möglich, gezielt durch Fragen bzw. Gespräche Einblick in Abläufe, Handlungs,- und Deutungsmuster zu erlangen.

Da sich die Kindergruppen jedoch nicht nur in ihren eigenen Räumen, sondern auch in dem der Institution angeschlossenen Garten aufhielten, konnte keine flächendeckende Aufklärung der beobachteten Kinder und Pädagoginnen stattfinden. Dies führte seitens der Feldteilnehmer*innen zu Fragen nach meiner Rolle und Funktion, wie im weiteren Verlauf thematisiert wird. Interessanterweise führte dieses Nichtwissen über die Beobachter*innenrolle teilweise zu für die Forschungsfrage relevante Gesprächen und Nachfragen seitens der beobachteten Kinder.

Der Fokus der durchgeführten Beobachtungen lag auf der Beobachtung des Verhaltens von Buben und Mädchen im Spiel, in der Interaktion und in der (nonverbalen) Kommunikation mit den Pädagoginnen, sowie auf dem Verhalten der Pädagoginnen gegenüber den Kindern.
Die durchgeführten Beobachtungen wurden mit dem Ziel der Verdichtung des Materials durch leitfadengestützte Expert*inneninterviews ergänzt.

Es wurden zwei Leitfadeninterviews in zwei der drei Kindergärten durchgeführt – eines mit der pädagogischen Leitung eines privaten innerstädtischen Kindergartens in Wien, eines mit der leitenden Pädagogin einer Gruppe in einem Landeskindergarten in Oberösterreich.
Die befragten Pädagoginnen werden in diesem Kontext als Expertinnen angeführt, da davon auszugehen ist, dass sie aufgrund ihres Praktikerinnenstatus über Expertinnenwissen verfügen, das für die der Arbeit zugrundeliegende Fragestellung relevant ist (vgl. Bogner/Menz 2009 61ff.). In ihrem Auftrag als Praktikerinnen verfügen sie über für das Forschungsfeld spezifisches Wissen, wie über Handlungsabläufe,- und Routinen sowie feld,- und institutionsspezifische Kommunikationsstrukturen, was Bogner et al. als „Prozesswissen“ deklarieren (Bogner et al. 2014:18). Dieser Wissensschatz erweist sich als hilfreich beim Erschließen des Feldes und des Erkennens der feldspezifischen Dynamik. Bogner (2014) bezeichnet diese durch Expert*innen unterstützte Rekonstruktion von Interpretationen und Deutungen weiter als „Deutungswissen“ (ebda.:18f.)
Hinsichtlich der Zugehörigkeit der Interviewpartnerinnen zu den für diese Arbeit relevanten Diversitätskriterien lässt sich folgendes festhalten:

Die erste Interviewpartnerin ist Mitte 40, wuchs in Wien auf und ist seit einigen Jahren als Leitung in einem alternativen Kindergarten in einem Wiener Innenbezirk tätig. Sie hat eine pädagogische Ausbildung absolviert und den Kindergarten gemeinsam mit anderen Pädagoginnen selbst gegründet. Sie hat österreichische Wurzeln, befindet sich in einer heterosexuellen Partnerschaft, fühlt sich keiner Religion zugehörig und hat keine Beeinträchtigung.
Die zweite Interviewpartnerin ist Mitte 20 und ist in einem kleinen Dorf in Oberösterreich aufgewachsen. Sie absolvierte die Kindergartenpädagog*innenschule und befindet sich derzeit neben der Leitung einer Kindergartengruppe in Ausbildung zur Psychotherapeutin.
Sie hat österreichische Wurzeln und befindet sich in einer heterosexuellen Partnerschaft. Sie wurde in römisch-katholischen Kreisen sozialisiert und geht zu festlichen Anlässen in die Kirche. Sie hat keine Beeinträchtigung.

Folgende Fragen wurden im Zuge der beiden Interviews bearbeitet:

- Könntest du mir bitte erzählen, inwiefern du dich im Vorfeld deiner Arbeit als Pädagogin mit dem Thema Bub-Sein und Mädchen-Sein beschäftigt hast und wie du jetzt in deiner Arbeit damit in Berührung kommst?

- Denkst du, dass das Thema von Interesse für euren Träger ist – gibt es Fort,- oder Weiterbildungen?
- Ist das ein Thema, das du für wichtig hältst?
- Wie definierst du persönlich Männlichkeit und Weiblichkeit?
- Könntest du mir von deinen Erfahrungen erzählen, ob Mädchen und Buben unterschiedlich miteinander umgehen und wenn ja, wie? Wie gehst du als Pädagogin damit um?

In Einklang mit dem Rest der Forschungsgruppe und in Anschluss an das Kapitel 3.1.3 wurde das textinterpretative Verfahren der Systemanalyse nach Froschauer und Lueger (2003) für die Analyse der Daten herangezogen. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dieses Analyse,- und Interpretationsprozesses dargestellt.

5.1.3 Darstellung der Forschungsergebnisse

Im Zuge der Auswertung der beiden Beobachtungen und Interviews wurden die Aussagen bzw. Handlungen analysiert und in Hinblick auf die Forschungsfrage unter dem Aspekt der Konstruktion von Männlichkeit und Geschlecht zusammengefasst.

Dabei haben sich aus dem Material Kategorien heraus ergeben, die sich in der Theorie wiederfinden.

Ich beziehe mich dabei in der nachfolgenden Analyse auf das in Kapitel 4.2 dargestellte Ideen zu Doing Gender und dessen Konkretisierung nach Hirschauer (vgl. 2001:217f.) und Kotthoff (vgl. 2002:9ff.).
Aufgrund der gewählten Methode der Beobachtung und der Zielgruppe der Kleinkinder erweist sich für diese Arbeit die Kategorien der Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit durch Kleidung und Körperstilisierung nach Hirschauer und Kotthoff als untersuchbar und analysierbar. Die Momente der lokalen Geschlechtsneutralität nach Kotthoff im Sinne von Undoing Gender werden im Rahmen von Kategorien dargestellt und in der Zusammenführung der Ergebnisse mit meinen Kolleg*innen näher bearbeitet.
Als weitere Kategorie wird die von Buschmeyer (2013:103) beschriebene Konstruktion von Männlichkeit in Abgrenzung zur Weiblichkeit angeführt, auf Basis derer davon ausgegangen wird, dass bei der Konstruktion von Männlichkeit das sogenannte ‚Gleichheitstabu' oder ‚sameness taboo', zum Tragen kommt - was bedeutet, dass Eigenschaften von Männern und Frauen nicht als gleich wahrgenommen werden können, obwohl sie gleich sind (vgl. Bourdieu 2005:107).
„ ‚Doing gender' bedeutet also zunächst einmal ‚doing difference' " (Meuser 2006:122), was heißt, dass ‚doing masculinity' immer eine Abgrenzung von `doing femininity` sein muss. Teil des Zugehörigkeitsverständnisses zu einem der beiden möglichen Geschlechter, das im Zuge von Doing Gender erworben wird, ist somit die grundlegende Erfahrung, aus einer der beiden Kategorien ausgeschlossen zu sein. (vgl. Mecheril 2018:24).

Diese Konstruktionslogik findet sich auch in spezifischer Art und Weise in den beiden durchgeführten Interviews, nämlich einerseits mit Rückbezug auf biologische Gegebenheiten und einer damit einhergehenden heteronormativen Grundhaltung andererseits, weshalb diese Erkenntnisse in Subkategorien gefasst wurden.

Als letzte Kategorie wird die von Buschmeyer (2013:110) dargestellte **Konstruktion von Männlichkeit und Körperlichkeit** für diese Arbeit genutzt.

Sie beschreibt in Rückbezug auf Meuser (2005:310) wie Männer in geschlechtsspezifischer Art und Weise mit dem eigenen Körper umgehen müssen, um am Wettbewerb um Männlichkeit teilhaben zu können. Ein spezifischer Umgang mit dem eigenen Körper - als „Risikohandeln“ (ebda.) beschrieben - bezeichnet ein Verhalten, bei dem Männer sich selbst und andere potentiell gefährden, wie beispielsweise im Zuge von Sport oder durch die Teilnahme an Wettkämpfen. Dieses Verhalten wird in der Kindheit und im Kindergarten erlernt und wurde in den Beobachtungen vorgefunden.

Somit wurde das vorhandene Datenmaterial in folgende Kategorien und Subkategorien eingeteilt:

- Kleidung als geschlechtskonstruierendes Element im Kindergarten
- Männlichkeit in Abgrenzung zur Weiblichkeit:
  ..anhand heteronormativer Argumentationslinien
  ..anhand biologischer Argumentationslinien
- Männlichkeit und Körperlichkeit: Annahmen bezüglich Anpassung und Regelkonformität bei Buben und Mädchen

In den nachfolgenden Kapiteln wird das Material anhand seiner Zugehörigkeit zu den dargestellten Kategorien dargestellt.

Kleidung als geschlechtskonstruierendes Element in der Interaktion im Kindergarten

Wie in Kapitel 4.2 dargestellt, erweist sich Kleidung und Körperstilisierung als wichtiges Element zur Konstruktion von Geschlecht.
In den Beobachtungen und Interviews spielt die Kleidungswahl bzw. die Reaktionen der Umwelt auf die Kleiderwahl eine wichtige Rolle zur Unterscheidung von Geschlecht – und zwar nicht in der Interaktion der Kinder untereinander, sondern in der Interaktion zwischen den Pädagoginnen und den Kindern bzw. den Mädchen, wie sich im Laufe der Analyse herausgestellt hat.

„Du hast aber heute eine schönes Kleid an“ (B1 2019:1)

Während der einenhalb-stündigen Beobachtung im öffentlichen städtischen Kindergarten fiel diese Aussage in leichter Variation („Du hast aber heute ein liebes Kleid an“, vgl. B1 2019:2) zweimal getätigt von der gleichen Pädagogin und gerichtet an Mädchen A und Mädchen B, jeweils in einer Situation des Aufbruchs – einmal bei der

Begrüßungssituation in den Ferien, in denen den Pädagog*innen mitunter Kinder zugeteilt werden, die sie kaum kennen, – und das zweite Mal am Weg von der Kindergartengruppe in den Garten.
Es stellt sich zunächst die Frage nach der Bedeutung des „aber“. In diesem Kontext bedeutet es zunächst einmal keine Verneinung, vielmehr eine Bestätigung des Gesagten, eine Bezugnahme auf die Normalitätsvorstellung bzw. die Norm und deren sofortige Bestätigung: Mädchen tragen schöne Kleider, *aber deines* ist besonders schön. Bei dem Mädchen erzeugt dieses Kompliment Freude, es bekommt aufgrund einer äußeren Eigenschaft, nämlich seiner Kleidung, positive Rückmeldung von seiner Umwelt. Die positive Reaktion setzt von Seiten des Mädchens voraus, dass es bereits in einem sozio-kulturellen Kontext sozialisiert wurde, in dem Komplimente für Kleidung und für sein Äußeres als etwas Positives angesehen wird.

Das Kompliment macht das Kleid somit zum Distinktionsmerkmal gegenüber den anderen Kindern, die dieses Kompliment nicht bekommen haben. Es schafft eine einzigartige Beziehung zwischen der `Komplimentgeberin` und Empfängerin. Möglicherweise ist dies aufgrund des Textrahmens (der Ausnahmesituation der Ferien) ein legitimes Mittel der Pädagogin, Beziehung herzustellen. Nun stellt sich die Frage, welche Normalitätsvorstellungen dem Mädchen seitens der Pädagogin vermittelt werden:

- Gutes Aussehen wird belohnt
- Kleidung und Aussehen ist wichtig
- Gute Kleidung ist ein Grund, stolz zu sein
- Durch gute Kleidung hebt man sich von den anderen ab und wird gesehen und wahrgenommen

In Hinblick auf die Forschungsfrage erweist sich die Frage nach der Bedeutung der Geschlechter der Kommunikationspartner*innen als besonders relevant. Inwiefern das Geschlecht des Mädchens sowie der Pädagogin in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt wird im weiteren Verlauf der Arbeit bearbeitet.

Die Hypothese zum jetzigen Moment lautet, dass die Pädagogin nicht nur in einer bestimmten Art und Weise Beziehung herstellt, sondern darüber hinaus in normativer Art und Weise Gender konstruiert, indem sie Mädchen in Unterschied zu Buben nach ihrem Aussehen und nicht nach ihren Handlungen beurteilt bzw. für dieses belohnt. Im Anschluss tauchen ähnliche Aussagen auch in den anderen Kindergärten auf, die diese Hypothese bekräftigen:

„Beautiful girl. Sweet girl, i´ve missed you” (B2 2019:1)

Die Pädagogin im Kindergarten spricht mit dem Mädchen auf Englisch, es handelt sich um einen bilingualen Kindergarten, wobei nicht alle Pädagoginnen Englisch als Muttersprache sprechen.

Die Aussage fungiert als Begrüßungsformel in einem pädagogischen Kontext und in einer Feriensituation im Kindergarten. Diese Anrede wirkt sehr vertraut und freundschaftlich, weniger wie eine Begrüßung zwischen Pädagogin und Kind. Das Verb `*vermissen*` deutet nicht auf eine pädagogische Beziehung hin, sondern eher auf eine liebevolle Vertrauensbasis unter Freundinnen.
Dem Mädchen werden die Adjektive „sweet“ und „beautiful“ zugeordnet – was sich einerseits auf dessen Aussehen oder andererseits auf dessen Auftreten bzw. Charakter bezieht.
Ähnliche Situationen wie diese treten in unterschiedlichen Interaktionssituationen in allen drei Kindergärten und von unterschiedlichen Pädagoginnen an unterschiedliche Mädchen gerichtet auf: Im Zuge der fünf Beobachtungen kam es viermal zu ähnlichen Aussagen, zweimal von der gleichen Pädagogin und zweimal von unterschiedlichen Pädagoginnen, wobei es in allen Fällen eine Begrüßungsformel darstellt.
Es kann wie erwähnt davon ausgegangen werden, dass durch Komplimente als Begrüßung eine Beziehung zwischen einer Pädagogin und einem Mädchen hergestellt wird. Dies erscheint als klar geschlechtsspezifisch ausschließlich *von Pädagogin zu Mädchen.* Da jedoch ausschließlich weibliche Pädagoginnen beobachtet bzw. interviewt wurden, kann nicht belegt werden, dass das Geschlecht der Pädagogin ausschlaggebend für das Zustandekommen der Interaktion in dieser Art und Weise ist.
Im nächsten Beispiel wird ebenfalls in spezifischer Art und Weise auf die Kleidung eines Mädchens Bezug genommen:

> “Im Sand ist es schmutzig, da werden deine Sachen ganz dreckig“ (B1 2019:2)

Der Textrahmen gestaltete sich wie folgt:

> Zwei Mädchen spielen in einer Sandkiste, sie bewerfen sich mit Sand und kreischen dabei immer wieder laut auf. Die beiden tragen kurze Sommerkleider und leichte Sandalen sowie rosa Westen. Eine vorbeikommende Pädagogin ermahnt eines der Mädchen, dass es im Sand schmutzig sei, und dass seine Sachen schmutzig werden würden. Daraufhin zieht das Mädchen sich seine samtige Weste aus und breitet sie auf einer Bank aus. Als sich die Pädagogin entfernt hat, beginnt das andere Mädchen lachend, die Weste im Sand eingraben. Die beiden kichern und beginnen wieder, sich mit Sand zu bewerfen. (B1 2019:2)

Wie kann diese Aussage unter dem Fokus der Forschungsfrage der Konstruktion im Kindergarten von Männlichkeit und Weiblichkeit interpretiert werden und welche Beweggründe hat die Pädagogin, die Mädchen für ihr Verhalten zu ermahnen bzw. welche Normalitätsüberzeugungen könnten dieser Aussage innewohnen?
Im Kontext des Kindergartens obliegt den betreuenden Pädagog*innen die Aufsichtspflicht, sie haben für das Wohl und die Unversehrtheit der Kinder zu sorgen. Die angesprochene Pädagogin scheint diese Pflicht auf die Unversehrtheit der Kleidung auszudehnen und folgt der Überzeugung, dass es ihr als Betreuungsperson obliegt, dafür zu sorgen, dass die Kleidung der Kinder unversehrt bleibt bzw. nicht schmutzig wird.

Ein weiterer Faktor für das Verhalten kann die Beziehung der Pädagogin zu den Eltern des Kindes sein, die den Pädagog*innen nicht nur ihre Kinder, sondern auch deren Wertgegenstände (Kleidung, Spielzeug etc.) anvertrauen, was bedeutet, dass eine starke Abnützung oder Verschmutzung dieser potentiell die Arbeitsbeziehung zwischen der Pädagogin und den Eltern des Kindes belasten könnte.
Die Mädchen selbst empfinden es als lustvolle Tätigkeit, im Sand zu spielen. Sie sind laut, beschmutzen ihre Kleidung und lassen sich von der Ermahnung der Pädagogin nicht darin einschränken. Sie zeigen keine der Ermahnung üblicherweise zugehörigen Gefühle wie Scham oder Unwohlsein, sondern stellen sich als Mädchen dar, die „Weiblichkeit in ihrer Grenzziehung überschreiten“ (Jäckle et al 2016:61) und eine aktive Position einnehmen.
Die Mädchen *unter*graben förmlich deren Autorität, indem sie als Konsequenz auf die Ermahnung die Weste im Sand *ver*graben, symbolisch gegen das Weiblichkeitsideal rebellieren, das ihnen von der Pädagogin als Normalitätsvorstellung übermittelt wird.
Die Beobachtung könnte jedoch auch die Hypothese stützen, dass die Beschmutzung der Kleidung der Mädchen als Ausrede für ihr Eingreifen dient, das eigentlich dem lauten und ungehemmten Spiel gilt, das dem gesellschaftlichen Geschlechterwissen nach nur von Buben akzeptiert wird. Warum das Verhalten der Mädchen nicht dem gesellschaftlichen Weiblichkeitsideal entspricht, wird in den nächsten Kapitel dargestellt.

Männlichkeit und Körperlichkeit: Annahmen bezüglich Anpassung und Regelkonformität bei Mädchen und Buben

„Ich will ja nicht laufen wie eine Verrückte“ (B1 2019:1)

Um diese Aussage in ihrer Kontextgebundenheit analysieren zu können, wird im Folgenden auf den Textrahmen eingegangen.

> Die Kinder sowie die Pädagoginnen des Kindergartens bereiten sich darauf vor, mit der Kindergartengruppe in den Garten zu gehen. Die Kinder setzen sich angezogen vor die Gruppe, lachen und reden laut durcheinander. Es herrscht eine ausgelassene Stimmung. Auf die Frage der Pädagogin nach den Regeln des Hinausgehens erwidern einige Buben lachend und laufend, dass sie langsam hinausgehen sollen, und blicken die Pädagogin beim Laufen umgedreht an. Diese verdreht die Augen und lächelt. Drei Mädchen scharen sich um die Pädagogin und gehen langsam neben ihr her. Eines der Mädchen sagt, dass es nicht laufen wolle wie ein Verrückte, da sie sich sonst wehtue. Die Pädagogin erwidert bestätigend, dass es dann ins Krankenhaus komme, wenn es sich den Fuß brechen würde. (B1 2019:1)

Das Thema des Verletzens im Kindergarten taucht auch in anderen Beobachtungen auf und wurde in unterschiedlichen Ausführungen beobachtet. Wie kann diese Thematik in Hinblick auf die Frage nach der Konstruktion von Geschlecht interpretiert werden?
Im Kindergarten müssen, um die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten, Regeln aufgestellt werden. Diese Norm wurde von den beobachteten Mädchen internalisiert. Sie werden von der Pädagogin darin bestätigt, dass Regeln zu ihrem Schutz da sind und Regelmissachtung zu Verletzungen führt.

Dieses Motiv taucht auch in der weiteren Analyse in geschlechtsspezifischer Art und Weise auf:
Die Aussage kann insofern interpretiert werden, dass Buben „laufen wie Verrückte“, Mädchen hingegen auf sich und ihren Körper aufpassen. Es kommt zu der Konstruktion des Gegensatzpaares: verrückt – vernünftig.
Als verrückt gilt jene*r, die/der sich nicht an die Regeln hält und sich unvorsichtig gewagten Situationen aussetzt - vernünftig jene*r, die/der zwar die Freiheit des Momentes sieht und begreift, sich aber aus *besserem Wissen* für die Sicherheit entscheidet.
Die laufenden Buben verhalten sich nicht vernünftig. Dies wird von der Pädagogin jedoch verzeihend-lächelnd zur Kenntnis genommen. Sie könnte die Auffassung vertreten, dass eine gute, beliebte Pädagogin auch einmal ein Auge zudrückt, insbesondere in der Ferienzeit, oder dass Buben *sich eben austoben müssen*.
Auf dieses Motiv wird im weiteren Verlauf der Arbeit näher eingegangen.
Gleichzeitig aber bestätigt die Pädagogin die Mädchen einerseits in ihrer Regeltreue und andererseits in ihrer Angst vor Verletzungen. Die Figur des Krankenhauses wird Symbol für das diffuse Gefühl von Bedrohung und Verletzung.
Durch die Formulierung „wenn-dann“ wird eine Kausalbeziehung hergestellt zwischen Regelmissachtung und der darauf folgenden Verletzung. Durch ihr „Nicht-laufen“ erheben sich die Mädchen quasi auf eine andere moralische Ebene, sie entscheiden sich aus eigener besserer Überzeugung für die Regeleinhaltung.
Dies wirkt beziehungsstabilisierend mit der Pädagogin, die „4 spazierenden Frauen“ formen quasi eine Front der Vernunft, des Erwachsenseins, des Frauseins – im Gegensatz zu den laufenden Buben.

Im weiteren Verlauf der Interpretation wird sich zeigen, dass diese angesprochene Konstruktion eines Gegensatzes, der zwischen Mädchen und Buben im Kindergarten konstruiert wird, in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Gesichtern auftritt.

Im Zuge der weiteren Beobachtungen tauchen andere Motive auf:

> “Aber wir brauchen dich als Spieler“(B3 2019:1)

Der Textrahmen gestaltet sich wie folgt:

> Im Garten wird ein kleiner Tisch mit Malsachen aufgebaut. Die Kinder werden der Reihe nach gerufen, um mit einer Farbe, die durch Wasser verläuft, Muster zu malen. Sophia wird von einem Buben gerufen, er brauche sie beim Fußballspiel.. „Ich mag nicht, ich male“ antwortet Sophia. „Aber wir brauchen dich als Spieler“, antwortet der Bub. Sophia schüttelt den Kopf. (B3 2019:1)

Die Interaktion erweist sich aus mehreren Gründen als interessant für die Forschungsfrage:

Einerseits lassen der Kontext und die Aussage des Jungen vermuten, dass Sophia schon öfter Fußball gespielt hat, da sie jedenfalls als **Spieler** in Betracht zu ziehen ist. Sie wird als Mädchen in die Bubengruppe eingeladen, da sie gebraucht werde. Dieses `gebraucht werden` kann jedenfalls auf zweierlei Hintergründe hinweisen: Dass Sophia in dieser `Notsituation`, in der keine anderen Spieler verfügbar sind, *auch* als Mädchen notfalls mitspielen kann oder aber, dass Sophie genauso gut Fußball spielt wie die Buben und deswegen als gleichwertiger Ersatz genauso gebraucht wird.

Die maskuline Anrede deutet jedenfalls darauf hin, dass Kinder, die Fußballspielen, *normalerweise* männlich sind, was im Umkehrschluss zu der Konsequenz führt, dass jede(r), der/die am Fußballspiel teilnimmt, zu **einem Spieler** und damit vermännlicht wird.

Diese Annahme lässt sich durch die gesellschaftliche Verknüpfung des Sportes mit Männlichkeit stützen.

Körner (2014:138ff.) spricht in diesem Kontext und unter Bezugnahme auf das in Kapitel 4.2.3.1 dargestellte Konzept der hegemonialen Männlichkeit von Connell von „Fußball als ein[em] „ernste[n] Spiel des Wettbewerbs“ (2014:138ff.) um Männlichkeit. Sie beschreibt anhand einer historischen Einbettung des Spieles die soziale Konstruktion und Verknüpfung von Männlichkeit mit dem Ballsport: Der Ausschluss der Frauen aus dem Fußball und die Diskurskonstruktion des Ballspiels als männliche Sportart stelle eine Entwicklung des 20. Jahrhunderts dar. Infolgedessen habe sich Fußball zu einem Reproduktionsort hegemonialer Männlichkeit entwickelt, zu einem homosozialen Raum, in dem sich Männer durch die Abwesenheit des Weiblichen habituelle Sicherheit vermitteln und Unsicherheiten bezüglich ihrer männlichen Identität ausgleichen könnten (vgl. Meuser 2001:4).
Der Ballsport trägt zum Erhalt hegemonialer Männlichkeit bei, indem er einen modernen Zufluchtsort der traditionellen Männlichkeit darstellt und somit den Mitgliedern die Möglichkeit bietet, ein traditionelles Männerbild aufrechtzuerhalten und auszuleben, das in anderen gesellschaftlichen Räumen nicht mehr möglich ist (vgl. ebda.:12). Durch die homosoziale Abgrenzung gegenüber Frauen wird der Zusammenhang zwischen Männern verstärkt (ebda.:10), wie auch im Kapitel 4.2 näher dargestellt wird.
Vor allem im Jugendalter spielt diese Abgrenzung eine wichtige Rolle bei dem Versuch um das `Eingebundenwerden` in männliche Strukturen (vgl. Jösting 2005:246ff.).
So wird die Männlichkeit eines Jungen, der nicht Fußball spielt, rasch in Frage gestellt. Dies zeigt sich im folgenden Interviewausschnitt mit der Pädagogin.

> „und i glaub a dass einfach der gesellschaftliche Faktor a große Rolle spüt also wenn i a Bua bin dann miasn mi Sachen interessieren wie Fußball oder so und i her ganz oft also also wir haben an Schulanfängerbuam in der Gruppe und der geht zum Beispiel Karate und Tennis und ned Fußball und a anderer hat dann amoi zu im gesagt Was du kannst ned Fußball spielen v o i arg also des is bei den Kindern schon so drinnen wie jetzt bei dem klassischen Beispiel a Buah . . . (klopft auf den Tisch) muas Fußballspielen können“ (T2 2019, 2: 21-27)

Diese Beobachtung der Pädagogin stützt die Annahme, dass sich bereits Jungen im Kindergarten durch die Partizipation an einer männlich konnotierten Aktivität wie Fußballspiel als männlich darstellen und Aspekte hegemonialer Männlichkeit einüben können und müssen, die sie anschließend im Kampf um Anerkennung reproduzieren (vgl. Jösting 2005:247).
Tun sie dies jedoch nicht, laufen sie Gefahr, ausgeschlossen zu werden. Somit wird die Teilnahme am homosozialen Feld Fußball zur Pflicht und nicht zur Wahlmöglichkeit.

Die Pädagogin selbst sieht dabei auf der einen Seite den gesellschaftlichen Einfluss auf diese geschlechtersegregierende Konstruktion, verneint ihn jedoch auf der anderen Seite als Antwort auf die Frage nach unterschiedlichen Verhaltensweisen von Buben und Mädchen im Kindergarten:

> „i glaub schon dann das des teilweise a genetisch bedingt ist also i glaub schon a dass des wos mit am mocht . . . „ (T2 2019, 2: 20-21) und weiter:
> „natürlich also es gibt halt scho einfach Sachen die san einfach eher für Mädls und andere für Burschen also des seh ich nach wie vor so dass ich des scho versteh dass zum Beispiel außi gehen Fußball spielen eher für Burschen is und die Mädls halt herumgatschen . . . Blütensuppe machen keine Ahnung wos jo oiso da will i jetzt ned dagegen wettern“ (T2 2019,1: 4-8)

Sie folgt dabei einerseits der Annahme, dass es „halt scho einfach“, quasi natürlicherweise Spiele und Verhaltensweisen gäbe, die für Mädchen bzw. für Buben besser geeignet wären – wie eben Fußball spielen - und plädiert andererseits für das Aufbrechen dieser Stereotype, wenn sie weiter sagt:

> „(…) aber i sag es is a okay dass a amal umgekehrt is und i schau a drauf dass i dann zum Beispiel mit erna Fußball spiel im Garten damit die a merken dass des bei m i r ned so fixiert is“ (T2 2019,1: 9-10)

Sie sieht sich selbst in einer Vorbildfunktion und im Zuge dessen in der Pflicht, geschlechtsspezifische Stereotype aufzubrechen, widerspricht sich dabei im Wechsel von biologischen Argumenten für geschlechtsspezifische Muster einerseits und der Annahme der sozialen Konstruktion von Gender andererseits, wie folgende Aussage unterstreicht:

> „I versuch halt scho eher dass i des aufbrich also a mit den Farben also i merk halt eben schon dass sich die Kinder tendenziell geschlechtsspezifische Farben quasi aussuchen und i denk ma halt des liegt eben daran dass ma des eben von klein auf so mocht und solche Sachen einkauft und des Kind kriegt des von Tag 1 mit dass es a Mädl is“ (T2 2019, 5: 20-24)

Die Pädagogin betont abermals ihre Rolle als weibliches Vorbild, das Stereotypen „aufbricht“, die, wie sie argumentiert, gesellschaftlich konstruiert seien, indem das Kind von seiner Umwelt in geschlechtsspezifischen Verhalten bestärkt werde.

Dies kann im Hinblick auf die dargestellten Kategorien auch als Wunsch nach Momenten des *Undoing Gender* bzw. nach *lokaler Geschlechtsneutralität* gedeutet werden.
Weiters wird anhand der dargestellten Aussage deutlich, dass sie der normativen Annahme folgt, dass es möglich und erstrebenswert sei, Geschlechtsstereotype umzukehren, jedoch nicht aufzubrechen.
Im nächsten Beispiel fällt auf, dass sich geschlechtsstereotype Erwartungen auf Mädchen wie auf Buben gleichermaßen auswirken und in Abhängigkeit zueinander stehen:

Brave Mädchen, wilde Buben?

> Einige Buben fahren mit Fahrzeugen im Garten. Es herrscht ein hoher Lärmpegel. Ein Mädchen kommt dazu, macht mit hoher Stimme Sirenengeräusche und rast wie die anderen in ruckartigen Lenkbewegungen das Fahrzeug steuernd durch den Garten. Die Pädagogin bittet das Mädchen um Ruhe. „Du bist so laut, bitte sei etwas leiser". (B4 2019, 2)

Die Pädagogin scheint grundsätzlich davon auszugehen, dass Buben lauter und aktiver sind als Mädchen, und dass Buben sich auf eine aktiv- laute Art und Weise austoben dürfen. Buben dürfen im Kindergarten laut sein, ohne dafür gerügt zu werden. Wenn ein Mädchen laut ist, stört das, es macht aufgrund der negativen Rückmeldung die Erfahrung, es sei negativ, aufzufallen und laut zu sein.
Es lernt, dass andere Verhaltensnormen bei ihm im Vergleich zu Buben gesellschaftlich als positiv bzw. als negativ bewertet werden, und dass es sich diesen Normen zu beugen hat, wenn es nicht negativ auffallen möchte. Mädchen sind leise und müssen es sein, Buben sind laut und sollen es sein.
Stuve (2012:19ff.) spricht in diesem Zusammenhang von Bildern, die Beschreibungen und Aussagen über Jungen zu Zuschreibungen verdichten, die homogenisierend wirken. Sie finden Niederschlag in Implikationen über die Konstruktion eines Narrativs des *normalen, richtigen Jungen,* die Eingang in pädagogisches Handeln finden. Dieses Bild führt zu Handlungsanforderungen und Ausgrenzung von Jungen, die sich nicht an die Norm halten können oder wollen.
Stuve beschreibt das Bild der Sportaffinität von Jungen als „wilde Jungen, die tobenden und raufenden Jungen, die Jungen, die mehr Bewegung brauchen" (Stuve 2012:22). Dieses Bild sei häufig mit einem evolutionsgeschichtlich gedeuteten hormonellen Bewegungsdrang verbunden, der in Verbindung mit der der Männlichkeit zugeschriebenen Aggression steht - was in Anschluss an Connell als gesellschaftliche Männlichkeitsanforderung verstanden werden kann, die dazu verpflichtet, an den ernsten Spielen des Wettbewerbes teilzunehmen.
Raumgreifende Bewegung, die auf lautes Toben oder körperliches Auseinandersetzen ausgerichtet ist, sieht auch Stuve weniger als bedürfnisorientiertes Verhalten von Jungen als vielmehr das Erfüllen einer grundlegenden Männlichkeitsanforderung (vgl. Stuve 2012: 22ff.).

> „Jungen werden mit dem Bild einseitig darauf ausgerichtet, Bewegungslust in körperlichen Auseinandersetzungen in homosozialen Jungengruppen auszuleben,

> geradezu, weil damit ein Einüben von Durchsetzungsfähigkeit verbunden ist, die neben Souveränität eine der zentralen Männlichkeitsanforderungen darstellt.“ (ebda.:23)

Unter Miteinbeziehung dieses Kontextes lassen sich auch die dargestellten Aussagen der Pädagogin verstehen, die starken Bewegungsdrang oder Fußballspiel im Freien „halt scho einfach“ so, „genetisch bedingt“ als männliches Verhaltensmerkmal definiert und in den Gegensatz zu weiblichen Verhaltensmustern stellt.

In ähnlicher Form taucht das Motiv des `braven Mädchens` und `wilden Jungen` in der nächsten Beobachtungssituation auf: Als sich die Geschlechterverteilung bei einer durchgeführten Beobachtung am Maltisch ändert, kommentiert die Pädagogin dies mit den Worten

> „Na super, jetzt malen nur mehr Buben*“* (…) und grinst (B3 2019:1).

Welche Vorstellungen von Männlichkeit bzw. von Bub-Sein könnten dieser Aussage zu Grunde liegen?

Es könnte bedeuten, dass die Pädagogin der Meinung ist, Buben zu betreuen, die malen, bedeutet mehr Arbeit als Mädchen zu betreuen, die malen, oder dass Buben mehr Unruhe stiften, alles schmutziger machen als Mädchen oder weniger achtsam mit den Materialien umgehen.

Außerdem könnte die Pädagogin die Meinung vertreten, Buben könnten nicht ruhig sitzen oder sich aufgrund der reinen Bubengruppe gegenseitig ablenken. Dass diese Formulierung in dieser Form gewählt wird, impliziert Überraschung seitens der Pädagogin darüber, dass nur Buben malen (worauf man weiter schließen könnte, dass Malen eine Tätigkeit sei, die eher von Mädchen ausgeübt werden würde.)
Diese möglichen Vorstellungen und die explizite Aussage der Pädagogin decken sich mit dem Bild, das im pädagogischen und gesellschaftlichen Kontext über Jungen vorherrscht.
Folgt man Stuve (2012), lässt sich das Bild, das Pädagog*innen über Jungen haben, mit folgender Beschreibung zusammenfassen:
„Jungen sind (angemessen) aggressiv, heterosexuell und können nicht besonders gut still sitzen, sich an Regeln halten und lernen.“ (Stuve 2012:18)
Aus dieser Vorannahme werden pädagogische Implikationen abgeleitet und das im Durchschnitt schlechtere Abschneiden der Jungen in Bildungseinrichtungen erklärt. Stuve interpretiert die unterschiedliche schulische Erfolgsquote von Jungen und Mädchen anhand eines unterschiedlichen Passungsverhältnisses von Weiblich- und Männlichkeitsanforderungen in diesem Kontext: Es widerspreche den vorherrschenden Männlichkeitsanforderungen, sich still lernend zurückzuziehen, fleißig mitzuarbeiten und introspektiven ruhigen Tätigkeiten nachzugehen (vgl. Stuve 2012:19ff.).

Inwiefern Weiblichkeits,- und Männlichkeitsanforderungen anhand heteronormativer Argumentationslinien konstruiert werden, wird anhand der nächsten Kategorie beschrieben:

Konstruktion von Männlichkeit in Abgrenzung zur Weiblichkeit

… anhand heteronormativer Argumentationslinien

> „wir versuchen n i c h t spezifisch zu arbeiten also alle Mädchen dürfen mit allen Materialien spielen und alles sein was sie wollen und genauso die Buben bei uns wird das auch ähm sehr so umgesetzt also vor allem in der Kleinkindgruppe drüben spielen sehr viele Buben mit Puppen verkleiden sich als Prinzessin und umgekehrt die Mädchen“ (T1 2019,1:6-10)

Folgt man der Aussage der Pädagogin, so bedeutet für Mädchen und Buben „alles zu sein, was sie wollen“, den stereotypen Verhaltensweisen des jeweils anderen Geschlechtes zu folgen - nämlich sich beispielsweise als Prinzessin zu verkleiden oder mit Puppen zu spielen.
„Nicht spezifisch zu arbeiten“ (ebda.) bedeutet für die Pädagogin, Materialien zur Verfügung zu stellen, die dazu verleiten, Verhaltensmustern zu folgen, die an Männlichkeits- und Weiblichkeitsideale angepasst sind. Die Wahlfreiheit des Kindes beschränkt sich somit weiterhin auf zwei Kategorien (nämlich männlich *oder* weiblich). Dadurch erfolgt eine Sedimentierung des binären Gesellschaftssystems, indem die Zweigeschlechtlichkeit propagiert wird.
Es wird deutlich, dass das Ziel der Pädagogik weiterhin die Passung des Kindes in eine der beiden möglichen Kategorien bleibt:

> „Ja natürlich also vor allem in der Kindergruppenausbildung und auch in der Montessori Ausbildung wird da ganz viel darüber gesprochen das ist einfach auch einfach nicht mehr zeitgemäß ist eine Bauecke nur für Buben zu haben und eine Puppenecke für Mädchen und dass im ähm ähm in der Entwicklungspsychologie Kinder beides brauchen“ (T1 2019, 1: 13-16)

Es wird eine Alternativlosigkeit deutlich, da sich die `Freiheit zur Entscheidung` - symbolisch dargestellt durch Bau- und die Puppenecke - auf eines der beiden Geschlechter beschränkt, und sich dadurch äußert, dass Kinder zwischen den beiden Möglichkeiten pendeln können und „beides brauchen“. Auch in der nächsten Aussage wird suggeriert, dass die Möglichkeit zur Wahl zwischen einem der beiden Geschlechter im binären System `alles` sei:

> „aber es hat sich schon viel getan auch bei den Eltern und viele Eltern sind auch schon sehr offen und schenken dem Buben zum Geburtstag einen Puppenwagen wenn er sich das wünscht und ich find dass das eine gute Entwicklung ist ich finde alle Kinder sollen alles ausprobieren“ (T1 2019, 1: 25-28)

Es kommt zu einer Sedimentierung eines heteronormativen Gesellschaftsbildes – mit der Konnotierung von `Wahlfreiheit` mit der Möglichkeit bzw. der Freiheit des Kindes zu umgekehrten stereotypen Rollenübernahmen. Anhand des nächsten Beispiels wird dargestellt, wie ein Mädchen im Kindergarten das von ihm wahrgenommene Verhältnis

zwischen Mädchen und Buben in einer heteronormativen, von Differenz geprägten Wahrnehmung darstellt:

„Jungen haben Kumpels“ (B5 2019:1)

Die Aussage findet in folgendem Kontext statt:

> Ein etwa 5-jähriges Mädchen beginnt ein Gespräch mit mir. Es fragt mich, warum ich hier sitze und wer ich sei. Ich erzähle, dass ich mich für Mädchen und Buben und deren unterschiedlichen Spielweisen und Verhaltensweisen interessiere. Ich frage sie, ob sie denkt, dass Buben anders seien als Mädchen oder ob es egal sei, ob Mädchen oder Bub .“Jungen haben Kumpels“, antwortet sie. (B5 2019:1)

Sie wiederholt die Aussage im Laufe des Gesprächs (vgl. B5 2019:2): Sie glaube, dass Jungs Kumpel hätten.
Kumpel, als Bezeichnung für einen Freund unter Erwachsenen, markiert eine Trennlinie zwischen Männern und Frauen, da es schon im Sprachgebrauch keine weibliche Form von *Kumpel* gibt. Bezeichnet wird damit ausschließlich eine Beziehung zwischen zwei Männern, und betont wird in der Aussage des Mädchens, dass Jungen nur männliche Freunde haben.

Das Mädchen stellt mit dieser Bezeichnung eine Differenz zwischen Buben und Mädchen her, eine Distanz, einen Unterschied, der Buben von Mädchen trennt, denn Mädchen haben keine Kumpels. Bei der Bezeichnung Kumpel schwingt außerdem ein qualitativer Unterschied zu anderen Bezeichnungen für Freunde mit – Kumpels führen eine lockere Beziehung und zeichnen sich durch wenig emotionale Nähe aus.
Tätigkeiten, denen Männer mit ihren *Kumpels* nachgehen*,* sind von Homosozialität geprägt und verweisen auf die Konstruktion von Männlichkeit in ausschließlich männlichen Gruppen – dem Mädchen zufolge seien das *Biertrinken* und *Ausgehen.*
Sie beschreibt diese Art von Beziehung, die Männer in ihren Augen mit anderen Männern führen, anhand des Beispiels ihres Vaters:

> „Mein Papa, der geht immer mit seinen Kumpels Biertrinken. Einmal ist er die ganze Nacht geblieben und ist dann erst am Tag gekommen. In der Früh ist er gekommen. Die Mutter hat gesagt “Wo warst du denn solang“. Er hat gesagt, „einfach so“. (B5 2019:2)

Die Erfahrung des Mädchens mit seinem Vater dient ihm als Grundlage zur Einschätzung von Männern und Frauen. Und diese Erfahrung führt zu folgender Einschätzung von Männlichkeit:

Männer sind unverlässlich, trinken immer Bier und machen die Nacht durch, ohne sich um ihre Familie zu kümmern.

Es wird auch deutlich, dass die Bezeichnung Kumpels eine negative Konnotation für das Mädchen haben muss, denn Kumpels verführen ihren Vater dazu, unverlässlich zu sein, Bier zu trinken und nicht pünktlich nach Hause zu kommen. Sie sieht sich und ihre

Mutter, in ihrer weiblichen Geschlechtlichkeit vereint, als gegensätzlich zu dieser Spielart der Männlichkeit an, die sie auf Basis der Erfahrungen mit ihrem Vater als *die Männlichkeit* wahrnimmt und darstellt.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs führt das Mädchen seine Idee von Männlichkeit näher aus:

> „Einmal war mein Papa mit seinem Kumpel einen Tag weg. In Italien. Und dann haben sie jeden Tag ein Bier getrunken mit seinem Freund. Und dann fragt meine Mama wo bleibst du solange, wir denken er ist noch in der Arbeit. Obwohl er woanders war. Er ist gleich mit dem Auto weggefahren in der Nacht, wir haben es nicht gemerkt, er hat die Tür langsam aufgemacht und hat sich hinausgeschlichen wie ein Verbrecher." (B5 2019:2)

Es taucht wieder die Attribuierung von Männlichkeit mit *Biertrinken* und dem *Fernbleiben von Zuhause* auf. Die Liste der mit Männlichkeit verknüpften Eigenschaften verlängert sich um: *verlogen* und vor allem: *wie ein Verbrecher.* Was bedeutet dieses *wie ein Verbrecher?*

Verbrecher zeichnen sich im gesellschaftlichen Narrativ aus durch das Ausüben von kriminellen Handlungen und deren möglicher Sanktion, das Brechen von Gesetzen und somit das Nicht-Einhalten der in der Gesellschaft ausgehandelten Regeln.

Es wird zu einem späteren Zeitpunkt des Gespräches klar, wie wichtig Regelbewusstsein für das Mädchen ist, und wie deutlich es mit dieser Aussage die Kluft zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit darstellt, die seines Erachtens besteht.

Das *Wir* fungiert als sprachlicher Ausdruck der Solidarisierung mit der Mutter gegen den Vater, mit der Weiblichkeit gegen die Männlichkeit. Es schafft eine Einheit der Frauen gegen den Mann, der sich *wie ein Verbrecher* aus dem Haus schleicht und konstruiert gleichzeitig einen unüberwindbaren Gegensatz zwischen den Geschlechtern:

Die Frau ist verlässlich und bleibt bei ihrer Familie und der Mann ist unverlässlich und hält sich nicht an Abmachungen.

Es wird deutlich, dass die gedankliche Präsenz des Vaters auf Aussagen der Mutter basiert und dass sich das Mädchen aufgrund dieser Aussagen mit der Mutter gegen den Vater solidarisiert. Dies verweist darauf, dass Kinder die mütterlichen bzw. väterlichen inneren Anteile, die im jeweils anderen Elternteil vorherrschen und durch Aussagen sowie Haltungen und Gefühle artikuliert werden, übernehmen. Die frühkindliche Vorstellung von Männlichkeit oder Weiblichkeit basiert demzufolge auf den bewussten und unbewussten Einschätzungen des gegengeschlechtlichen Elternteiles (vgl. Grieser 2015).

Der Vater, der als Verbrecher, als Regelbrecher dargestellt wird, markiert den klaren Gegensatz zu dem Bild, das das Mädchen von Frauen hat, wie im anschließenden Beispiel klar wird.

Das Mädchen fährt fort:

> „Man muss sich an die Regeln halten. Soll ich dir zeigen, wie man sich an die Regeln hält?" Es zeigt mir, wie man sich mit Fahrzeugen verhält. „Buben können das nicht so gut," sagt sie. (B5 2019:3)

Und weiter:

> „Ja ich glaube, dass Mädchen klüger als Buben sind“, sagt sie. „Weil der Junge dahinten, der ist ein Bub und der ist dumm. “„Männer und Frauen sind schon anders“, schließt sie. (B5 2019:3)

Sie, als Mädchen, weiß, wie man sich an die im Kindergarten aufgestellten Regeln hält. Sie hat die Normen im Kindergarten stark verinnerlicht und ist der normativen Überzeugung, dass Regelbewusstsein erstrebenswert ist. Mädchen sind ihres Erachtens regelbewusst, und Buben (und Männer, wie anhand des Beispiels mit ihrem Vater klar wird) nicht regelbewusst.
Sie schlussfolgert weiter, dass Männer aufgrund ihres nicht gesellschaftskonformen Verhaltens weniger intelligent seien als Frauen. Interessant ist, dass das Mädchen Intelligenz als relevantes Unterscheidungsmerkmal heranzieht, was bedeutet, dass es aufgrund seiner familiären Sozialisation eine Rolle spielen muss.Intelligenz versteht sie als Angepasstheit an die Gesellschaft bzw. als Regelkonformität.

Sie bedient sich damit biologischer Erklärungsansätze für das unterschiedliche Verhalten von Mädchen und Buben und konstruiert dabei eine vermeintliche Natürlichkeit dieser Unterschiede. Sie schließt quasi induktiv und anhand ihres Erfahrungsschatzes („der Junge dahinten“ oder „manche Jungs“) von einzelnen Erfahrungen mit Männern bzw. Buben auf das Ganze, auf Männlichkeit und Mann-Sein im Allgemeinen.
Ihr Bild von Männlichkeit ist dabei ein defizitäres, wie sie weiter als Antwort auf die Frage, ob sie gerne einen Bruder hätte, ausführt:

> „Hätte ich einen Bruder, würde mich der durchgehend ärgern. Meine Tante, die hatte auch einen Jungen und die Ärztin hat ein Ultraschall gemacht und die Ärztin sagte, „es ist ein Junge“. Die Tante sagt “Nein“ die Ärztin sagt „Ja“. Dann hat sie ihn bekommen und jetzt ist er auf der Welt. Er heißt Adnan. Dann musste er zweimal ins Spital gehen. Er hatte Verdauungsschmerzen. (B5 2019:1)

Buben sind Problemverursacher und es sei besser, ein Mädchen zu gebären als einen Jungen. Die Krankheit ihres kleinen Cousins steht symbolisch für die Problembehaftetheit von Buben – es ist quasi eine sich selbst erfüllende Prophezeiung: Die Tante des Mädchens lehnt den Jungen bereits vorgeburtlich aufgrund seines Geschlechtes ab und die Vorahnung, dass es schlechter sei, einen Buben als ein Mädchen zu bekommen, erfüllt sich: Der Junge hat Verdauungsprobleme und muss im Krankenhaus behandelt werden.

Im Interview mit Pädagogin A werden Männlichkeit und Weiblichkeit auf Basis biologischer Argumente konstruiert:

Konstruktion von Männlichkeit in Abgrenzung zur Weiblichkeit

*...*anhand biologischer Argumentationslinien

> „[…] was für mich halt schon weiblich ist, ist, dass für den Säugling halt die Mama wirklich notwendig ist“ (T1 2019, 2:2)

Als Antwort auf die Frage, was sie unter Männlichkeit und Weiblichkeit verstehe, antwortet die Pädagogin folgendes:

> „ja . . . ä h m . . . ja es ist einfach ahm . . . ich glaub schon dass Frauen ähm . . . diese Mutter Kinder Bindung sehr stark viel stärker haben also weil sie das Kind einfach in sich tragen ja neun Monate das Kind stillen ja das ist ja nicht nur bei den Menschen sondern das ist halt auch bei den Tieren so und ähm ja Väter haben einfach andere Qualitäten“ (T1 2019,1:33-36)

Interessant in Hinblick auf die Forschungsfrage erweist sich einerseits, dass die Antwort auf die Frage nach Weiblichkeit mit der Gebärfähigkeit der Frau beantwortet wird. Dies impliziert, dass eine Frau dann weiblich, dann Frau ist, wenn sie Mutter ist, die Mutterschaft macht eine Frau also zur Frau. Sie reduziert Frau-Sein damit auf die biologische Fähigkeit zur Schwangerschaft und Geburt. Sie bezieht die Perspektive der Frau dabei nicht in ihre Argumentation mit ein, wenn sie davon spricht, dass die Mama *für den* Säugling wichtig sei.
Sie macht die *Frau* zur *Mama* und definiert ihre Weiblichkeit über ihre Wichtigkeit für den Säugling.
Die Besonderheit der Mutter-Kind-Bindung wird betont und qualitativ über die Beziehung mit dem Vater gestellt – mit dem Verweis auf die Tierwelt. Durch das Stillen und die Schwangerschaft würden Frauen eine viel stärkere Beziehung zu dem Kind aufbauen, als der Mann – der „andere Qualitäten“ hätte.
Interessant ist, welche Qualitäten die Pädagogin Vätern konkret zuschreibt, und damit Männlichkeit definiert, wenn sie weiter sagt:

> „die Bindung dieses Urvertrauen das Säugen der Kinder das kann nur die Mama ja (lacht) . . . aber als Bezugsperson als liebevolle Person ist der Papa von Anfang an mit dabei aber es gibt halt einfach Dinge die können nur die Mamas also rein biologisch gesehen und das ist für mich notwendig aber es gibt ahh . . . Frauen die haben . . . postnatale Depressionen und dann ist es ganz wichtig dass der Papa einspringt ja und dann kann der Papa auch viel bewirken“ (T2,2019: 11-17)

Sie betont die Sonderstellung der Mutter-Kind-Beziehung, die „rein biologisch gesehen“ naturgegeben wäre und stellt eine Kausalbeziehung zwischen dem Säugen des Kindes und `Bindung` bzw. `Urvertrauen` her.

Die Aufgabe des Vaters „als Bezugsperson, als liebevolle Person“ wandelt sich im Laufe der Aussage zum Mann als `Retter in der Not`, der im Notfall als rationaler Löser bei emotionaler Überforderung der Frau „einspringt“.

Die Pädagogin konstruiert eine unüberwindbare Differenz zwischen Mann und Frau bzw. zwischen Mütterlichkeit und Väterlichkeit und weist den klar voneinander in den Aufgaben und Fähigkeiten trennbaren Geschlechtern Rollen zu:
Frauen sind Mütter, und die sind für die Bindung zum Kind und emotionale Belange zuständig. Männer *können* – aber nur, wenn die Frau, die Mutter in einer emotionalen Notlage steckt – viel bewirken, nämlich: einen kurzfristigen Ersatz in der Erziehung der Kinder leisten.
Sie folgt dieser Argumentationslinie, wenn sie weitererzählt, dass sie es

> „nicht mehr so sehe, dass Frauen sanft und ruhig seien und Männer die Starken, weil sich das umkehre. In manchen Familien sei das umgekehrt und die Frau sei die strenge Respektsperson und die Männer die Weichen.“ (T1 2019, 1:37-40)

Es ist eine heteronorme Verkettung von Argumenten, die sie vorbringt – mit umgekehrten Rollenvorstellungen: Männer, die eigentlich starke, strenge Respektspersonen seien, könnten die Rollen mit Frauen, die sanft, ruhig und weich wären, tauschen. Ähnlich wie beim Beispiel der Buben im Kindergarten, die die Freiheit hätten, sich als Prinzessinnen verkleiden zu können, beruft sich die Pädagogin auf ein klassisches Stereotyp von Männlichkeit und Weiblichkeit und leitet dies auf der Basis biologischer Annahmen her, wie die folgenden Beispiele weiter ausführen:

> „also das eine sind Frauen und die bekommen die Kinder und die machen einfach das Nest ja und das andere sind Männer also so wie die Sammler und die Jäger“ (T1 2019,3:1-3)

Als interessant erweist sich, dass sie sich als Bekräftigung des biologischen Arguments Metaphern aus dem Tierreich bedient: Frauen, die Nestbauer und Männer, die Jäger und Sammler. Sie unterstreicht ihr Verständnis von Weiblichkeit als Mütterlichkeit und als unverhandelbar und bekräftigt die Unterschiedlichkeit von Frauen und Männern aufgrund biologisch bedingter Merkmale und Verhaltensweisen.

Die Pädagogin schließt mit dieser Aussage die soziale Konstruktion von Geschlecht de facto aus, was insofern interessant ist, als dass sie in starkem Widerspruch zu am Anfang des Interviews getätigten Aussagen argumentiert, in denen sie, wie dargestellt, für die Wahlmöglichkeit von Kindern zwischen als männlich und als weiblich konnotierten Verhaltensmustern plädiert.
Anhand dieser Widersprüchlichkeiten lässt sich ablesen, dass sie selbst nicht hinter den am Anfang getätigten Aussagen steht. Es lässt sich ein innerlicher Zwiespalt bezüglich ihrer Haltung erkennen und sie scheint Angst zu haben, aufgrund ihrer Aussagen in Verruf zu geraten, wenn sie sagt:

> „ich denke da muss man wirklich vorsichtig sein wenn man das so aber ich bin jetzt kein Freund von . . . es gibt einfach Frauen und Männer (T1 2019:3,16-17)“

Die Aussage, *dass man wirklich vorsichtig sein müsse*, bezieht sich vermutlich auf ihre Funktion als Pädagogin und vor allem als Leiterin einer Bildungseinrichtung, die

bestimmte Ansichten bezüglich gendergerechter Erziehung vertreten *muss*, um im Rahmen des derzeit denkbaren gesellschaftlichen Diskurses zu handeln.
Es scheint dem Kindergarten – einem Kindergarten in einem inneren Wiener Gemeindebezirk und auf der Basis eines alternativen Konzeptes – eine bestimmte Haltung bezüglich dieses Themas nahegelegt worden zu sein, die die Leitung nach außen zu vertreten hat.
Es wird klar deutlich, dass sie selbst `*kein Freund*` davon sei, Männer und Frauen bzw. Buben und Mädchen gleich zu behandeln:

> „ich finde auch nicht dass man das auflösen sollte weil es können eben nur Frauen Kinder bekommen und Männer sind einfach auch körperlich stärker und können Dinge die w i r Frauen nicht so gut können und gegen diese künstliche Gleichmacherei bin ich auf jeden Fall das liegt einfach in unserer Natur das können wir nicht verändern also selbst wenn wir uns noch s o gleichbehandelt behandeln dann können in hundert Jahren nicht die Männer die Kinder bekommen und darum glaube ich einfach auch dass das in unserer Natur als Frau liegt dass wir eben dann Babys nehmen oder dass wir uns einfach anders entwickeln als Männer.“ (T1 2019,3:7-13)

Sie folgt den bereits dargestellten Argumentationslinien von Weiblichkeit als Mütterlichkeit und markiert diese als grundlegende unumgängliche Erfahrung für jede Frau.

Sie stellt die körperliche Stärke und das Beherrschen von Dingen, die Frauen nicht so gut können als Gegensatzpaar zur Gebärfähigkeit der Frau dar. Frauen mögen also schwächer und in vielen Dingen Männer unterlegen sein, dafür bleibt ihnen aber allenfalls als Ausgleich die Möglichkeit der Mutterschaft. Sie spricht sich in diesem Sinne gegen *künstliche Gleichmacherei* und Gleichbehandlung von Männern und Frauen aus, denn

> „eine Frau, die einfach Frau sein will, die muss jetzt nicht ihren Mann stehen müssen und man müsse einfach an sich selbst denken, dass die ganze Gesellschaft sage, alle Väter müssen in Karenz und alle Mütter arbeiten gehen das fände sie nicht richtig.“ (T1 2019,3:20-21)

`Frauen müssten nicht ihren Mann stehen“ fungiert als Sinnbild: Mann zu sein bedeutet stark zu sein, unabhängig zu sein, arbeiten zu gehen etc. Frauen müssen das alles nicht sein, nicht stark sein, nicht arbeiten müssen, nicht unabhängig sein, nicht ihren Mann stehen.
Sie zweifelt bis zu einem gewissen Punkt an, dass es sich bei der Gleichbehandlung von Mann und Frau um ein gesellschaftliches Anliegen handle, *man müsse an* sich selbst denken. Der innere Zwiespalt, den der Gegensatz zwischen ihrer professionellen und ihrer persönlichen Haltung auslöst, wird während des Gespräches deutlich: Als Leitung der Einrichtung fühlt sie sich möglicherweise in ihrer Äußerungs- und Meinungsfreiheit eingeschränkt und dazu gezwungen, eine dem gesellschaftlichen Konsens entsprechende Haltung zu vertreten, die sie möglicherweise persönlich nicht vertritt.

Im folgenden Abschnitt wird anhand einer Gesprächssequenz analysiert, wie ein Bub im Kindergarten Männlichkeit ebenfalls anhand biologischer Argumentationslinien in distinktiver Art zu Weiblichkeit konstruiert:

> „Ich habe einen Penis und du hast eine Mumu“ (B1 2019:2)
>
> Ein Bub kommt zu mir, sieht mich interessiert an und fragt, wer ich sei. Ich erkläre ihm meine Rolle als Beobachterin, und dass ich mich dafür interessiere, wie Mädchen und Buben miteinander spielen. Er erklärt, dass er ein Bub sei. Ich frage ihn, woher er das wisse. Er habe einen Penis und ich eine Mumu, erwidert er. Er beginnt damit, Kinder und Pädagoginnen mit deren jeweiligem Geschlecht aufzuzählen. Zur mir gewandt erklärt er, dass ich keinen Penis habe. Ich gebe ihm Recht und antworte, dass ich eine Vagina habe. Der Bub blickt mich unverwandt an und beginnt, Sand in einen Kübel zu schaufeln. (B1 2019:2)

In Bezugnahme auf die Forschungsfrage lässt sich folgendes festhalten:

Der Bub definiert Weiblichkeit durch das Fehlen von Männlichkeit, das Besitzen einer Vagina bedeutet in seiner Wahrnehmung das Nicht-Besitzen eines Penis. Er konstruiert seine Männlichkeit anhand des Wahrnehmens körperlicher Unterschiede, nämlich dass er einen Penis habe, Frauen eine Mumu bzw. keinen Penis.
Folgt man heute kontrovers diskutierten psychoanalytischen Theorien nach Freud´scher Tradition verweist diese Beobachtung auf das psychosexuelle Entwicklungsstadium der phallischen Phase zwischen drei und fünf Jahren, das auf Seiten des Buben durch *Penisstolz* und auf Seiten des Mädchens als *Penisneid* charakterisiert ist:
Buben erkennen, dass sie im Gegensatz zu Mädchen einen Penis haben, was sie mit Stolz und Mädchen mit Neid erfüllt. Jedes Mädchen, das sich seiner Geschlechtszugehörigkeit bewusst werde, erkenne notwendigerweise „die Tatsache seiner Kastration und damit auch die Überlegenheit des Mannes und seine eigene Minderwertigkeit“ (Freud 1931:522) an.
Dieser Argumentation folgt der Bub in seiner Beschreibung von Mädchen und Frauen als „penislose Geschöpfen“ (Freud 1931:524) – einer Lesart des Geschlechtsunterschiedes aus der Sicht eines kleinen Jungen, die Lenain und Durand (2002) in ihrem Kinderbuch *„Hat Pia einen Pipimax? Das Buch vom kleinen Unterschied“* treffend folgendermaßen beschreiben:

> „Früher war für Paul alles einfach. Erstens: Es gibt die Mit-Pipimax. Zweitens: Es gibt die Ohne Pipimax. Drittens: Die mit Pipi-Max sind viel stärker als die ohne Pipi-Max. Und warum? – weil sie einen Pipimax haben.“ (Lenain/Durand 2002:1)

An dieser defizitären Zuschreibung von Weiblichkeit wurde von Seiten unterschiedlicher theoretischer Richtungen Kritik geübt. Folgt man z.B Schäfer (1999:185) führe dieser phallische Monismus und die damit verbundene Vorstellung, dass sowohl die weibliche als auch männliche Sexualität und Entwicklung am Penis orientiert seien, zu einer Verfehlung der Einsicht über die weibliche Sexualität und einem Phallozentrismus der hierarchische Geschlechterbeziehungen fördere.

Der zweite interessante Aspekt der Aussage des Buben ist die Verniedlichung des weiblichen Geschlechtsteiles durch die Bezeichnung „Mumu“ einerseits und die biologische Bezeichnung des Männlichen durch das Wort „Penis“ auf der anderen Seite.

Dies verweist auf zweierlei: Einerseits auf die lange andauernde gesellschaftliche Tabuisierung bzw. Ablehnung und Verneinung der weiblichen Sexualität, die ein gesellschaftliches Narrativ der Vagina als unreines, schmutziges Körperteil konstruiert haben – weshalb im Umgang mit Kindern nicht deren biologische Bezeichnung, sondern deren Verniedlichung verwendet wurde bzw. nach wie vor wird – als handle es sich um eine ungemütliche Wahrheit, die es zu verstecken und schönzureden gelte.
Andererseits verweist die sprachliche Verkleinerung symbolhaft auf eine bestehende Hierarchie zwischen dem Männlichen und dem Weiblichen, dem Penis und der Vagina.Im anschließenden Diskussionsteil dieser Arbeit wird auf diese Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder in Hinblick auf die Forschungsfrage näher eingegangen, um sie anhand von Literatur mit den analysierten Beobachtungen zu verknüpfen.

5.1.4 Diskussion der Ergebnisse

In Hinblick auf die der Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage nach der Konstruktion von Männlichkeit im Kindergarten und der Darstellung von Geschlechtszugehörigkeit im Alter zwischen 3 und 5 Jahren lassen sich die Ergebnisse der Untersuchung zu vier Hypothesen bündeln, die anhand von Zitaten aus dem Material symbolisch dargestellt werden:

In den beobachteten Interaktionen im Kindergarten sowie in den beiden Interviews mit zwei Pädagoginnen wird Geschlechtlichkeit durch die Thematisierung von Kleidung und Äußerlichkeiten konstruiert:

„Du hast aber ein schönes Kleid an“

Die interaktive Herstellung von Geschlechtszugehörigkeit setzt sich Handlungen des Darstellens und Zuschreibens zusammen, was, wie Hirschauer (1989:103) beschreibt und wie im Kapitel 4.2 dargestellt wurde, in einem komplexen Attributionsprozess mündet. Nicht nur Personen, sondern auch kulturelle Objekte wie Frisuren, Kleidung oder Spielmaterialien seien von diesem „Sexuierungsprozess“ (ebda.) betroffen, indem ihnen ein Geschlecht zugewiesen wird.Die Sexuierung folgt einer Zirkularität: Werden Ohrringe normalerweise von Frauen getragen, werden Ohrringe zu einem weiblichen Objekt, was dazu führt, dass Personen, die sie tragen, weiblich werden.

Im (Klein)-Kindesalter spielt Kleidung eine wichtige Rolle, es wird besonderer Wert auf die „geschlechtliche Differenzarbeit der Körpergestaltung“ (Kotthoff 2003:141) gelegt und die Modeindustrie schafft an traditionellen Geschlechterbildern orientierte Identifikationsmöglichkeiten, die ein Kind klar in Farben, Symboliken und Schnitten als Mädchen oder Bub kennzeichnen. Diese offene Identifikation mit dem in der Gesellschaft propagierten Geschlechterbild wird von der Umwelt positiv verstärkt:

Das hier vorliegende Datenmaterial stützt zumindest die Annahme, dass Mädchen für ihre mädchenhafte Kleidungswahl, nämlich Kleider – bevorzugt in hellen Farben – von Pädagoginnen belohnt und komplementiert werden, und zwar im Gegensatz zu den Buben. Die Kleider koppeln also das Geschlecht des Kindes mit körperlichen Merkmalen und unterstreichen diese Verknüpfung.
Kessler/McKenna führen in ihrer Studie den Begriff der „kulturellen Genitalien" (Kessler/McKenna 1978:155) ein: Da die Geschlechtsmerkmale meist nicht offen sichtbar sind, verlassen wir uns bei der Geschlechtsattribution auf kulturelle Indizien, auf Kleidung, Frisuren oder Schmuck.
Die Mädchen reagieren ihrerseits positiv auf die Komplimente für ihr Aussehen und ihre Kleidung – sie „kollaborieren" (Hirschauer 1989:113) mit den Pädagoginnen: In der sozial ausgehandelten Konstruktion von Geschlecht herrscht nach Hirschauer eine Interdependenz zwischen Darsteller*in und Betrachter*in, wobei sich die Akteur*innen gegenseitig dabei unterstützen, Geschlecht `richtig`, sprich konform und den jeweiligen Geschlechtserwartungen entsprechend, darstellen.
Da die Mädchen sich *richtig*, also gesellschaftskonform mädchenhaft, kleiden, bekommen sie dafür positive Rückmeldung und die Pädagoginnen ihrerseits werden durch die positive Reaktion der Mädchen in ihrem Verhalten bestätigt. Hübsch zu sein, schöne Kleider zu tragen und sich als weiblich zu inszenieren werden zu positiven Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen stilisiert, die sich in das Stereotyp des vorherrschenden Weiblichkeitsideales einordnen lassen – Geschlechterdifferenz wird im Sinne von *Doing Gender* hergestellt.
Auf der anderen Seite wird ein Mädchen, das laut und ungehemmt seine Kleider im Sand beschmutzt, für sein Verhalten gerügt und „soziale Kontrolle" (Hirschauer 1989:113) von Seiten der Pädagogin ausgeübt: Ob dies aufgrund seines ungehemmten Spieles, der Beschmutzung seiner als mädchenhaft angesehenen Klamotten oder aus Angst vor der Gefährdung der Arbeitsbeziehung mit den Eltern passiert ist, müsste in einem Interview bzw. in mehreren Beobachtungen weiter bearbeitet werden.

Männlichkeit wird in diesem Kontext durch seine Nicht-Konstruktion definiert: Die Buben werden im vorliegenden Material **nicht** aufgrund ihrer Kleidung oder ihres Aussehens gelobt. Sie werden im Gegensatz zu den Mädchen nicht aktiv in der Annahme bestärkt, dass es wichtig - ja, sogar so wichtig, dass es wie im Fall der Mädchen zu Anfang eines Treffens betont werden muss - ist, wie man aussieht. Dies entspricht dem vorherrschenden Stereotyp, das Frauen auf äußerliche Aspekte reduziert.

Wichtig dabei ist festzuhalten, dass in den durchgeführten Beobachtungen grundsätzlich weniger Interaktionen zwischen Pädagoginnen und Buben als zwischen Pädagoginnen und Mädchen beobachtet wurden.
Trotz des gesetzten Fokus auf Interaktionen zwischen Buben und Pädagoginnen wäre ein Zusammenhang zwischen meiner Geschlechtlichkeit als Frau und Forschende im Feld und eines damit einhergehenden selektiven Blicks auf das Feld nicht auszuschließen. Möglicherweise stellt die intensivere Beschäftigung mit den Mädchen auch eine unbewusst gesetzte Aktion der Pädagoginnen in meiner Anwesenheit als Beobachterin im Sinne der Herstellung eines homosozialen Raumes dar.

Die Beobachtung entspricht dabei jedenfalls, bei aller Vorsicht diesbezüglicher vorschneller Annahmen, den Erkenntnissen unterschiedlicher Studien – sowohl einerseits zu der unterschiedlichen elterlichen Behandlung von Mädchen und Buben im Kleinkindalter (siehe dazu u.a. Lytton/Romney 1991; Leaper, Anderson Sanders/ Duursma Pan 2011 usw.), die bei Kommunikations,- Lese- und Spielangeboten eine Bevorzugung der Mädchen zeigen – als auch zur Interaktion im Kindergarten: Bronfenbrenners Analyse (1981) internationaler Untersuchungen über den Kindergarten weist auf eine signifikant geringere Interaktion von Buben mit den zumeist weiblichen Fachkräften hin. Als Teil des möglichen Erklärungsansatzes wird das wiederkehrend gleiche Geschlechterrollenmodell zu Hause und im Kindergarten herangezogen, das Mädchen den Übergang erleichtern und ihn Buben erschweren würde (vgl. Bronfenbrenner 1981:96).

Dies verweist auf die Diskussion um geschlechtsspezifische Unterschiede in ihrem Zusammenspiel mit der Ungleichheit der Geschlechterzusammensetzung von pädagogischen Fachkräften, die auch in Hinblick auf die weiterführenden Implikationen und Forschungsanregungen dieser Arbeit relevant ist und in Kapitel 6 bearbeitet wird, nämlich insofern, als dass keine Pädagogen beobachtet und interviewt werden konnten und somit keine Aussagen über deren Form der Geschlechtskonstruktion getätigt werden können.

Männlichkeit im Kindergarten konstruiert sich durch bestimmte Annahmen bezüglich Körperlichkeit:

> „die wilden Jungen, die tobenden und raufenden Jungen, die Jungen, die mehr Bewegung brauchen“ (Stuve 2012:22)

Das von Stuve (2012) beschriebene Bild *über* und *von* Buben knüpft an einem Narrativ an, das insbesondere im Schulunterricht große Wirkmacht hat:
Buben würden mehr raumgreifenden Aktivitäten nachgehen, die mitunter als nicht mit dem Schulalltag vereinbar angesehen werden würden. Stuve führt diese Beobachtung auf die frühe Einübung und das Liebenlernen der ernsten Spiele der Männlichkeit zurück, die in den meisten Fällen in Verbindung mit körperlicher Anstrengung, Konkurrenz oder körperlichem Austoben stehen. Sie lernen, dass ein Teil der Anforderungen an einen *richtigen* Jungen sich um dessen körperliche Aktivität und Stärke dreht.
Als weiteren Erklärungsansatz äußert Debus (2012:142) im gleichen Sammelband die Vermutung, dass Jungen aufgrund ihrer Erziehung zur Externalisierung verlernen würden, Freude an ruhigen und introspektiven Tätigkeiten zu finden, und sich darum raumgreifenden Aktivitäten widmen würden.
Sowohl in den Interviews mit den Pädagoginnen als auch in den Beobachtungen wird dieser Erzählung über Jungen Relevanz verliehen: Die häufige Thematisierung von Fußball in Verbindung mit Männlichkeit wurde bereits kontextualisiert und das Fußballfeld als moderner Zufluchtsort der traditionellen Männlichkeit dargestellt.

Interessant ist dabei zu erwähnen, dass die Erwartungshaltung bezüglich der Körperlichkeit von Buben oft mit deren Anpassungsfähigkeit an Regeln und Normen in

pädagogischen Einrichtungen verknüpft wird, was mich zu meiner dritten Hypothese führt:

In den durchgeführten Beobachtungen und Interviews werden Männlichkeitsbilder wirksam, die bezüglich Regelkonformität und Anpassung vorherrschend sind:

„Ich will doch nicht laufen wie eine Verrückte“ (B1 2019:1)

Folgt man dem vorherrschenden pädagogischen Narrativ, das sich in den Beobachtungen und Interviews widerspiegelt, so verhielten sich Jungen (im Kindergarten) weniger regelkonform und wären lauter als die Mädchen.

Debus (2012:142) spricht in diesem Zusammenhang von einem höheren Anpassungsvermögen der Mädchen auf der einen und von einem höheren Abgrenzungsvermögen der Jungen an schulische/institutionelle Gegebenheiten auf der anderen Seite – wobei es sich dabei um Fähigkeiten handelt, die den vorherrschenden Anforderungen an das jeweilige Geschlecht entsprechen würden.

Denkt man an die Aussage des 5-jährigen Mädchens, das die Fähigkeit der Anpassung, des Regelbewusstseins als weiblich konnotiert bezeichnet, wie auch die Aussage eines anderen Mädchens, „nicht laufen wolle wie eine Verrückte“ (B1 2019:1) so lässt sich dies möglicherweise angesichts der von Mädchen geforderten Anpassungsleistungen verstehen, die von geflügelten pädagogischen Erzählungen getragen werden, die die Reife der Mädchen gegenüber den Jungen betonen. Wenn Mädchen „genau so viel Unsinn machen wie die Jungen“ (Stuve 2012:142), zeigen sich die pädagogischen Fachkräfte von diesen enttäuscht oder appellieren an ihre Vernunft und `weiter fortgeschrittene Entwicklung` (ebda.).

Dies wird anhand des Beispiels des Mädchens deutlich, das – so laut und ungehemmt wie seine männlichen Spielgefährten – mit einem `Bobbycar` im Hof des Kindergartens fährt und dafür zurechtgewiesen wird: „Du bist so laut, bitte sei etwas leiser.“ (B4 2019:2).Durch die Sanktionierung von lautem, externalisierenden Verhalten bei Mädchen wird als Kontrastfolie dazu Männlichkeit konstruiert: Wenn Buben laut und wild sind, sind sie nicht laut und wild, sondern *eben Buben.*Die Pädagogin begibt sich durch diese implizite Herstellung von Differenz im Zuge ihrer pädagogischen Sanktionierung außerdem in die Rolle der Unterstützerin des hegemonialen Männlichkeitskonzeptes.

Hagemann-White beschreibt bereits vor 40 Jahren die widersprüchlichen Effekte des Umgangs mit den verschiedenen Männlichkeits- und Weiblichkeitsmustern:
Traditionell weiblich konnotierte Fähigkeiten, die oftmals mit Unterordnungsanforderungen bzw. Erfahrungen verknüpft seien, würden einerseits von allen Kindern gefördert – Mädchen würde jedoch im Gegensatz zu den Jungen eigensinniges, widerständiges Verhalten vorenthalten werden (vgl. Hagemann-White 1984:69). Die Attribuierung von Mädchen als gewissenhaft und ordentlich und Jungen als unangepasst und undiszipliniert taucht auch in der beobachteten Mal-Szene (B3 2019:1), sowie im Gespräch mit dem 5-jährigen Mädchen auf:

In der Aussage „Na super, jetzt malen nur mehr die Buben“ schwingt ein Männlichkeitsbild mit, das Buben Unangepasstheit und Undiszipliniertheit attestiert.
Nonkonformität als erstrebenswerte Eigenschaft ist mit einer hegemonialen Männlichkeit vereinbar: Demzufolge bedeutet eine Identifikation mit deren Vorgaben eine Ablehnung der Anforderungen der traditionellen Bildungseinrichtungen.
Diese Art der Fremdattribuierung kommt auch in der Aussage des 5-jährigen Mädchens zum Ausdruck:

> „Man muss sich an die Regeln halten. Soll ich dir zeigen, wie man sich an die Regeln hält?“ Es zeigt mir, wie man sich mit Fahrzeugen verhält. „Buben können das nicht so gut.“ (B5 2019:3)

Dieser Ausschlusscharakter von hegemonialer Männlichkeit und der Anpassung an schulische Anforderungen führt zu einem Mechanismus, der es Jungen schwieriger macht, sich mit Bildungsinhalten und Schulzielen zu identifizieren (vgl. Jäckle et al 2016:197).
Wichtig ist es an diesem Punkt festzuhalten, dass es sich in allen hier dargestellten Beobachtungssituationen, in denen Buben als laut, wild und nicht anpassungsfähig dargestellt werden, um Fremdzuschreibungen *über* und nicht *von* Buben handelt. Diese Fremdzuschreibungen erfolgen entweder (implizit) durch Andere oder ergeben sich als binäres gesellschaftliches Gegenkonzept auf die Frage darauf, was Mädchen *nicht* tun können.
Auf diesen Punkt bezieht sich die nächste Hypothese:

Die dargestellten und artikulierten Männlichkeitsvorstellungen werden in einem binären Gegensatz zu Weiblichkeitsvorstellungen konstruiert und vollziehen sich anhand heteronormativer und biologischer Argumentationslinien:

„(…)also das eine sind Frauen und die bekommen die Kinder und die machen einfach das Nest ja und das andere sind Männer also so wie die Sammler und die Jäger“ (T1 2019,3:1-3)

Diese Lesart des erhobenen Materials lässt sich an unterschiedlichen Punkten festmachen. Binarität und Unvereinbarkeit von Männlichkeit und Weiblichkeit werden von unterschiedlichen Akteur*innen im Feld konstruiert, sei es das 5- jährige Mädchen mit seiner Aussage: “Männer und Frauen sind einfach anders“, oder die interviewte Leiterin eines Kindergartens, die feststellt, „es gibt einfach Frauen und Männer“.
Diese Argumentationsweise ist Ergebnis einer machtvollen Verknüpfungslogik in einem binären Gesellschaftssystems, das - gestützt von biologischen und naturwissenschaftlichen Theorien - die Art und Weise, wie „der `Sexualdimorphismus` von kultureller Symbolik umrankt, die ‚Reproduktionsphysiologie` in Arbeitsteilung fortgesetzt und von ‚Geschlechtsrollen` überformt werden“ (vgl. Hirschauer 1989:100) in eine Natürlichkeit übersetzt, die der Selbsterhaltung des Systems dient.

Die Sequenzen der beobachteten Interaktion im Kindergarten als (ein erster von vielen Akteur*innen stark frequentierter) institutioneller und kommunikativer Spannungsraum

gibt einen kleinen Einblick in die Angebote, die gesetzt werden, um Kinder – einer bipolaren Sinnkategorie folgend - `geschlechtlich zu machen` (vgl.ebda:25).
Im vorliegenden Material trat Kindergarten als institutionelles „Genderregime“ (Jäckle et al 2016:24 in Anlehnung an Martino/Pallotta-Chiarolli 2005:6) in Erscheinung, wobei der Begriff Regime nach Jäckle et al nicht ein unterdrückendes institutionalisiertes Herrschaftsverhältnis meint, sondern eine Schnittstelle von Macht und Wissen im Sinne eines „Wahrheitsregimes“ (Feustel 2014:329).
Die Autor*innen weisen mit der Verwendung des Begriffes auf die Macht von pädagogischen Institutionen wie der Schule beim Einüben der Zweigeschlechtlichkeit hin. Das gesellschaftlich vorhandene Wissen über diese `Geschlechterwahrheiten` werde im täglichen Diskurs produziert, reproduziert und modifiziert.
Jene institutionalisierten Wahrheiten regulieren auch im Kindergarten die Ordnung der Geschlechter. So entfaltet der hegemoniale Geschlechterdiskurs aufgrund des Bildungsauftrages in pädagogischen Einrichtungen vor allem dort seine machtvolle Wirkung und wirkt auf die Subjektivität jede*r Einzelne*n.

Pädagog*innen fungieren in ihrem Auftrag als institutionalisierte Wissensträger*innen als „Diskurssprecher*innen“ (vgl. Jäckle et al 2016:26) und sind, wie auch anhand der vorliegenden Daten ersichtlich wurde, dazu autorisiert, jenes Geschlechterwissen zu vermitteln, das im gesellschaftlichen Diskurs vorherrschend ist (vgl. ebda:25ff.).
Die beobachteten Kommunikations- und Interaktionsfiguren in den drei Kindergärten folgen dabei wie dargestellt größtenteils biologisierenden und heteronormativen Mustern von Geschlechtlichkeit, die stereotypen Männlichkeit- und Weiblichkeitsanforderungen entsprechen:
Die interviewte Leiterin konstruiert die Natürlichkeit einer heterosexuellen Partnerschaft, in der Frauen durch ihre Mutterschaft zur Frau werden und Männer zu `Retter in Not`, die als `stabiler Fels in der Brandung` in Krisensituationen ihrer Männlichkeit gerecht werden können.
Das 5-jährige Mädchen, das Männlichkeit in einen Kausalzusammenhang mit *biertrinkenden, abwesenden Verbrechern* stellt, die in homosozialen Männerbunden verkehren, und schließlich der kleine Junge, der Bub-Sein mit `Penis-Haben` gleichsetzt, mit dem, was Frauen *nicht* haben.

Es soll an diesem Punkt klargestellt werden, dass die Subjektwerdung jede*s Einzelne*n von diesem inkorporierten Wissen über Geschlecht geprägt ist. In welcher Art und Weise das Individuum Geschlecht erlernt, inszeniert und konstruiert, ist weder ein statischer noch stabiler Prozess, mit den Worten Tervoorens:

> „Das Benennen als Mädchen oder als Junge, das auf eine stetige Wiederholung angewiesen ist, initiiert demnach einen Prozess, der zum Mädchen oder zum Jungen werden lässt, aber instabil und anfechtbar ist. Die Notwendigkeit zur Wiederholung verweist somit auf die Möglichkeit des ›Fehlgehens‹, auf die Möglichkeit der Konstitution von Geschlechteridentitäten, die anders sind, als die gesellschaftlichen Normen es erwarten lassen“ (Tervooren 2006:20).

Denkt man beispielsweise an die beobachtete Situation der zwei im Sand spielenden Mädchen, die „Weiblichkeit in ihrer Grenzziehung überschreiten“ (Jäckle et al 2016:61), wird deutlich, dass Geschlecht keine Determination darstellen muss, sondern von einer diskursiven Handlungspalette bis zu einer Normierung reichen kann. Ich gehe davon aus, dass die Mädchen mit ihrem Handeln einen Moment von Undoing Gender herstellen und ihre eigenen Möglichkeiten zur Geschlechtsdarstellung damit erweitern.
Auch die Pädagogin B spricht von ihrer weiblichen Vorbildfunktion als möglichen Gegenentwurf zu klassischen Weiblichkeitsanforderungen, wenn sie mit Bezug auf geschlechtliche Stereotype im Kindergarten sagt, dass

> „es a okay [is] dass a amal umgekehrt is und i schau a drauf dass i dann zum Beispiel mit erna Fußballspiel im Garten damit die a merken dass des bei m i r ned so fixiert is“. (T2 2019,2:4)

Dies kann auch als Herstellung eines bewussten Aktes von lokaler Geschlechtsneutralität interpretiert werden. Die Rolle eines geschlechtlichen Vorbildes bekommt in diesem Kontext einen besonderen Stellenwert, der im Kapitel 6 näher beleuchtet wird.

Einen interessanten Widerspruch zwischen persönlicher und professioneller Haltung offenbart das Interview mit Pädagogin A bezüglich dieser Thematik: Sie schwankt stark zwischen einer heteronormativen und einer geschlechtssensiblen Haltung, wobei sie Geschlechtersensibilität auffasst als das Ermöglichen der Passung in männliche *oder* weibliche Anforderungsschemata.
Die Wahlfreiheit des Kindes beschränkt sich somit weiterhin auf *weiblich* oder *männlich,* wobei die Geschlechtskategorien stereotyp aufgefasst werden.
Diversitätstheoretische bzw. intersektionale Ansätze oder Überlegungen werden weder von Pädagogin A noch Pädagogin B thematisiert, Ziel bleibt laut Aussagen beider Pädagoginnen die Anpassung an das System der Zweigeschlechtlichkeit, wenn auch mit Wahlfreiheit zwischen den Kategorien.

Dabei bleibt Geschlecht nicht die einzige relevante greifende Identifikationstheorie, die permanent inszeniert wird, nur möglicherweise – neben Körper und Hautfarbe – eine jener, die dem Körper eingeschrieben und somit zu jedem Zeitpunkt sichtbar ist. Obgleich der Fokus dieses Forschungsteiles nicht auf anderen Diversitätskategorien liegt, soll betont werden, dass die Verwobenheit unterschiedlicher Kategorien ein komplexes Zusammenspiel sozialer Zugehörigkeit und Ausschluss ergibt, das sich nicht durch die alleinige Beschäftigung mit dem Thema Geschlecht erschöpft, sondern weiterer Forschung bedarf.

5.2 Männlichkeitsbilder von Klienten in der stationären Fremdunterbringung

Neudorfer Sophie

Der zweite Teil der Forschung bezieht sich auf das Lebensalter der Jugend laut Böhnisch (2018), und wird von Sophie Neudorfer in diesem Kapitel präsentiert. Der Fokus wird in diesem Teilbereich auf die Männlichkeitsbilder von Klienten, welche im Rahmen der stationären Fremdunterbringung der oberösterreichischen Kinder und Jugendhilfe begleitet werden, gelegt.

5.2.1 Forschungsinteresse

> „Männlichkeit ist eine gesellschaftliche konstruierte Kategorie, die längst nicht mehr eindeutig ist.“ (Connell 2014:o.A.)

Ausgehend von der persönlichen Annahme, dass der stereotypische männliche Habitus in verschiedenen Lebenswelten von Jungen und Männern geprägt und geformt wird – oder, um Connell zu zitieren: “Männlichkeit ist eine gesellschaftliche konstruierte Kategorie” (2014:o.A), fokussiere ich mich in diesem Teil der Forschung auf die Männlichkeitsbilder von Jungen, welche sich im stationären Kontext bewegen. Vorangehend mit der soeben formulierten Forschungsfrage, ergeben sich weitere interessante Aspekte:

- Hat die stationäre Fremdunterbringung Einfluss auf die Konstruktion des männlichen Habitus?
- Wie beschreiben Jugendliche in der Fremdunterbringung das Mannsein in der aktuellen Gesellschaft?
- Wo fühlen sich die interviewten Jugendlichen zugehörig?

5.2.2 Forschungsdesign

Zu Beginn werden im Folgenden das Forschungsdesign, das Sampling inklusive dem Feldzugang sowie die Auswahl der Methoden- und Auswertungsstrategien erläutert. Anschließend werden im Rahmen der Auswertung die Ergebnisse dargestellt. Im letzten Kapitel meines Teilbereiches der Forschung, werden die Ergebnisse diskutiert und im Abschluss mit den Ergebnissen meiner Kolleg*innen zusammengeführt und besprochen.

Die vorliegende Untersuchung, im Rahmen einer qualitativen Forschung, wurde in einer sozialtherapeutischen Wohngruppe der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe im Bundesland Oberösterreich durchgeführt. Um aussagekräftige Ergebnisse zu produzieren, wurde sich darauf fokussiert, drei möglichst unterschiedliche Interviewpartner auszuwählen. Diese sollten sich durch ihr Herkunftssystem, sexuelle Orientierung und das zeitliche Ausmaß der Fremdunterbringung unterscheiden.

Der Zugang zu den ausgewählten Jugendlichen gestaltete sich ohne Hindernisse, da die eigene berufliche Praxis, wie im Folgenden beschrieben wird, im selben Unternehmen stattfindet. Bei einer wöchentlichen Teambesprechung wurde um ein Gespräch mit der pädagogischen Leitung des Unternehmens gebeten. In diesem Gespräch wurden das Forschungsprojekt, welches im Rahmen der Fachhochschule St. Pölten durchgeführt werden soll, und das Forschungsinteresse erläutert. Aufgrund der positiven Rückmeldung, wurde umgehend Kontakt zu einer sozialtherapeutischen Wohngruppe in Oberösterreich hergestellt, welche den Schwerpunkt auf die Betreuung von heranwachsenden Jungen gesetzt hat. Per Telefon wurde erneut das Forschungsprojekt vorgestellt und ein passendes Sampling von Jugendlichen ausgewählt, welche durch die Sozialpädagog*innen der sozialtherapeutischen Wohngruppe auf den Interviewtermin vorbereitet wurden. Zusätzlich wurden die Sozialarbeiter*innen und Eltern der Jugendlichen über die Forschung informiert.

Vor dem Interview wurden die von der Fachhochschule St. Pölten zur Verfügung gestellten Einverständniserklärungen von den Erziehungsberechtigten unterschrieben.

5.2.2.1 Probleme während der Datenerhebung

> „Warum ist nicht jeder so, wie er ist und kann nicht jeder so leben und sein, wie er ist?“ (T3 2019:210)

Mit diesem Zitat des Jugendlichen A möchte ich auf eine Komplikation während der Datenerhebung näher eingehen. Wie bereits erwähnt, wurden drei Interviews durchgeführt. Bei einem der Jugendlichen handelt es sich um A, der mir aus einem früheren Arbeitsweg im Rahmen der stationären Fremdunterbringung bereits bekannt ist. A zeigt, dass er dieses Interview unbedingt richtig halten möchte und die Interviewinhalte nach meinen Vorstellungen preisgeben möchte. Der Jugendliche wirkt abgeklärt und schafft eine unrealistische Harmonie im Gespräch. Es ist anzunehmen, dass A die Aufmerksamkeit im Rahmen des Interviews genießt. Er erzählt ohne Hemmung von seiner Lebenswelt und versucht im Gespräch von sich zu überzeugen. Da ich den Jugendlichen in der Vergangenheit betreut habe, wird deutlich, dass sich die Interviewinhalte von der Realität des Jugendlichen unterscheiden und oftmals nicht zur Gänze der Wahrheit entsprechen. Aus diesem Grund wird das Interview nicht für die Forschung verwendet und somit auch nicht ausgewertet.

Wie in Kapitel 1.1.1 dargestellt, wurde auch in diesem Forschungsteil die Methode des Interviews angewandt und mittels der Systemanalyse ausgewertet. In der Phase der Vorbereitung wurde ein Leitfaden zur Interviewdurchführung entworfen. Dieser beschäftigt sich am Beginn vor allem mit den essentiellen Eckdaten der Forschungsteilnehmer, um Informationen zum Herkunftssystem zu sammeln. Diese Eckdaten orientieren sich am Vier-Schichtmodell von Diversität in Kapitel 4.1.3 und sollen Auskunft über die Diversitätskategorien *Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Ethnie und soziale Schicht* geben (vgl. Abb.2 Bendl/Hanappi-Egger 2009:561).

Zusätzlich wird in dieser Masterthese die stationäre Fremdunterbringung als Einflussfaktor betrachtet, da diese an sich nicht als Diversitätskategorie im Vier-Schichtmodell nach Gardewatz/Rowe dargestellt wird. Die Ermittlung dieser Daten fand am Tag der Interviewdurchführung statt.

Das leitfadengestützte Interview besteht aus folgenden Fragen:

- An was oder wen denkst du, wenn du an einen Mann denkst?
- Was ist für dich ein Mann?
- Was ist Mann sein?
- Wie verhält sich ein Mann?
- Sind alle Männer gleich? (Konkurrenz, Abgrenzung zu untergeordneten Männlichkeitsbilder)
- Definierst du dich als Mann?
- Wenn Ja - was ist für dich als Mann wichtig?
- Zu welcher Gruppe fühlst du dich zugehörig?
- Wie geht es dir als Junge in der Gruppe?
- Hast du ein männliches Vorbild?

Im folgenden Kapitel werden die Erkenntnisse, die im Zuge des Interviews erworben wurden, dargestellt.

5.2.3 Darstellung der Forschungsergebnisse

> „Mit jedem Perspektivenwechsel geht die Chance einher, im Vertrauten Neues zu entdecken.“ (Mirwald 2018:o.A.)

In Bezugnahme auf dieses Zitat von Mirwald (2018:o.A), konzentriere ich mich aus dem Blick der Vogelperspektive auf die Erarbeitung der Ergebnisse, um im Rahmen der Systemanalyse frei interpretieren zu können. Begründung für dieses Vorgehen ist, dass ich im Laufe der Systemanalyse erkannt habe, dass meine eigenen Annahmen zur Konstruktion von Geschlecht und lebensweltlichen Einstellungen die Interpretationen, welche während der Auswertung getätigt werden, beeinflussen. Als Beispiel für diese Erkenntnis möchte ich in Kapitel 5.2.4.1 auf den Absatz drei bis fünf (gesellschaftlicher Gedanke zum männlichen Habitus) im folgenden Kapitel verweisen, um auf diesen Prozess der Abgrenzung aufmerksam zu machen. Einleitend werden zu Beginn jeder Auswertung kurz das Herkunftssystem, die Intersektionalitätskategorien und die Lebenswelt der interviewten Jugendlichen beschrieben.

5.2.3.1 Der Interviewteilnehmer B

> „Dass ich mir das Leben nicht versaue.“ (T5 2019:100-105)

Das Interview wurde im Forschungsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Oberösterreich erstellt. B ist ein 15-jähriger Jugendlicher, der seit vier Jahren in einer sozialtherapeutischen Wohngruppe in Oberösterreich wohnt. Er gibt an, österreichischer

Staatsbürger und heterosexuell zu sein. Er wurde von seiner alleinerziehenden Mutter großgezogen. Die Maßnahme der Fremdunterbringung wurde gestartet, da es Schwierigkeiten aufgrund von Drogenkonsum seitens der Mutter gab. Derzeit besucht der Jugendliche eine Neue Mittelschule. Religion spielt in seinem Leben keine gewichtige Rolle – er fühle sich jedoch dem römisch-katholischen Glauben zugehörig.

Das Interview findet in einer ruhigen und entspannten Atmosphäre statt. Aufgrund der ungewöhnlichen Gesprächssituation wirkt der Jugendliche etwas angespannt und überfordert. Zu Beginn des Gespräches formuliert er immer wieder geschlossene Antworten.

Im Laufe des Interviews ist zu erkennen, das B im Setting ankommt und freier kommunizieren kann. Der Jugendliche legt seine Hemmungen bezüglich eines Gesprächs über das Mannsein mit einer fremden jungen Frau ab, und kann offen über seine Erfahrungen und seine Lebenswelt berichten. Es erscheint im ersten Augenblick befremdlich, dass sich B in dem intensiven Ausmaß öffnet. Aufgrund des Geschlechtes in Kombination mit dem Alter (Interviewerin 24 Jahre alt – B 15-jähriger Jugendlicher) erschien die Interviewsituation als herausfordernd, da aufgrund des sensiblen Themas des Mannseins eine Hemmschwelle vermutet wurde.

Es ist anzunehmen, dass in der Gesellschaft der Gedanke integriert ist, dass sich Männer nicht dem anderen Geschlecht gegenüber öffnen können und den Zugang zu deren Gefühlswelt nicht zulassen. Ebenso ist es möglich, dass das Herkunftssystem den Jugendlichen in diesem Sinne geprägt hat. B ist in der Vergangenheit von weiblichen Bezugspersonen großgezogen und begleitet worden – männliche Bezugspersonen hat es in seinem Leben, bis zum Zeitpunkt der Fremdunterbringung, nicht gegeben. Diese Rahmenbedingungen könnten die Handlungsstruktur des Jugendlichen beeinflusst haben. Somit empfindet er gegenüber einer Frau keine Hemmschwelle, sich in diesem Ausmaß zu öffnen.

Im Gegensatz zu dem Jugendlichen B, wurde die Interviewerin zweigeschlechtlich großgezogen. Im Rahmen der Systemanalyse ist zu erkennen, dass die Hemmschwelle von Seiten der Interviewerin auftaucht. Sie lässt diese in die Interviewsituation mit einfließen, da ihr Bild von dem männlichen Habitus die Verhaltensweise beinhaltet, dass Männer gegenüber Frauen emotional verschlossen sind. Somit entsteht auf Seiten der Interviewerin Verwirrung, da die Erfahrungswerte des männlichen Habitus irritiert werden. Klar wird dieses fest verankerte Denkmuster, dass Männer emotional verschlossen sind, erst nach intensiver Reflexion. Es wird deutlich, dass die Irritation in der Interviewerin und nicht beim Jugendlichen entsteht. Grund dafür ist, dass diese mit dem eigenen Denkmuster konfrontiert wird, da dieses am Beispiel von dem Jugendlichen B in Frage gestellt wird.

Die erste Frage des leitfadengestützten Interviews soll Bs ersten Gedanken an einen Mann formulieren, den er mit seinem besten Freund assoziiert. Dieser ist 16 Jahre alt und laut B „viel größer, ungefähr noch einen halben Kopf *mindestens* größer“ (vgl. T5

2019:13,14). Der Jugendliche betont die Größe und das Alter seines Freundes. Es scheint, er würde annehmen, dass stereotypische Merkmale eines Mannes die Größe und das Alter sind. Er bezieht sich somit auf die biologischen Aspekte, Geschlechtsorgane werden in Bezug auf Männlichkeit jedoch nicht erwähnt.

B und sein bester Freund befinden sich beide im Jugendalter und erfüllen oberflächlich die gleiche körperliche Entwicklung. Jedoch scheint es, als würde B seinen Freund aufgrund der Größe optimieren wollen und somit als Mann positionieren. Aufgrund dessen ist es möglich, dass B Probleme mit seinem Selbstwert hat, da er seinen Freund mit sich selbst vergleicht: „Er ist mindestens einen halben Kopf größer als ich“ (T5 2019:13). B hat eine genaue Vorstellung darüber, dass ein Mann größer sein muss als er selbst.

Es wirkt, als würde B keine konstante männliche Bezugsperson in seiner Lebenswelt verfügbar haben, um diese anstelle seines Freundes nennen zu können. (T5 2019:1-14) Um den männlichen Habitus auszuformulieren, wird dem Jugendlichen die Frage nach dem Sozialverhalten eines Mannes gestellt.

> „Boa. Also, jetzt nicht so, wie soll ich sagen, die ganze Zeit nur von allem möglichen Sachen wegrennen. Wie formuliere ich das am besten. Ja, halt nicht vor *allen* möglichen Sachen wegrennen. Und sich auch ein paar Sachen anschauen. Beziehungsweise sich um Sachen kümmern. Weil ich kenne so viele Leute, die sich um *gar nichts* scheren im Leben. Da sind die meisten schon abgestürzt, die ich kenne.“ (T5 2019:31-34)

Aufgrund dieser Beschreibung wird angenommen, dass B den männlichen Habitus mit *Verantwortungsübernahme* verbindet. In der Lebenswelt des Jugendlichen gehört es zu der Aufgabe des Mannes, Verantwortung über sein Handeln zu übernehmen und sich um seine Verantwortungsbereiche zu kümmern. Laut den Erzählungen scheint der Jugendliche Personen zu kennen, welche diese Pflicht in ihrem Leben nicht erfüllen und „sich um gar nichts im Leben scheren“ (T5 2019:39). Aufgrund dieser Beobachtung ist der Jugendliche der Annahme, dass man Verantwortung übernehmen muss, um positive Erfahrungen im Leben sammeln zu können. Vor allem in der sozialtherapeutischen Wohngruppe kann diese Eigenschaft als wertvolle Ressource genutzt werden, da B bezüglich seiner Ansichten als Vorbild wirken, und somit zum sozialen Puffer werden kann. (T5 2019:15)

Des Weiteren formuliert der Jugendliche, dass ein Mann andere Personen *normal* behandelt und diese, laut seinen Worten, nicht als „Untermenschen“ behandelt (T5 2019:55). Um die Bedeutung seiner Beschreibung zu erläutern, erklärt B seine Gedanken.

> „Damals hat man zum Beispiel die schwarzen Leute voll ausgebeutet. Und sowas sollte man einfach nicht machen. Oder einfach die ganze Zeit wen beleidigen, sage ich jetzt mal. Oder ja, beleidigen trifft es eh eher. Das sollte man einfach nicht machen.“ (vgl. T5 2019:63-35)

Der Jugendliche drückt damit aus, dass ihm ein wertschätzender zwischenmenschlicher Umgang wichtig ist. So ist anzunehmen, dass er anhand von Rassismus ausdrücken will, dass benachteiligte Gesellschaftsmitglieder nicht ausgegrenzt werden sollen. Aufgrund dieser Annahmen ist realisierbar, dass B die Benachteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen in der Gesellschaft bewusst ist. Zufolge der Fremdunterbringung befindet sich B in einer Lebenswelt, in welcher Jugendliche mit mehrfachen Problemthematiken aufeinandertreffen. Möglicherweise stimmt die eigene aktuelle Lebenswelt des Interviewten in der Fremdunterbringung nicht mit der gewaltfreien Vorstellung des Miteinanders überein. Die sozialtherapeutische Wohngruppe verfolgt den Auftrag in ihrem Konzept, einen sicheren Ort für die betreuten Kinder und Jugendlichen herzustellen. (T5 2019:45ff.) In der Praxis der österreichischen Kinder- und Jugendhilfe wird diese Erzeugung des sicheren Ortes und der familiären Harmonie als große Herausforderung angesehen, da die Lebenswelten der Klient*innen außerordentlich belastet und divers erlebt werden.

Zu wissen, welchem Geschlecht ein Mensch angehört ist essentiell, um das eigene Selbstverständnis entwickeln zu können. Aus diesem Grund war für die qualitative Forschung die Fragestellung nach dem Mannsein und den männlichen Merkmalen von großer Bedeutung. Insofern wurden die Jugendlichen nach den Merkmalen eines Mannes befragt - Eine Frage, die sich für die Jugendlichen als sehr verwirrend und überfordernd herausstellte. Wieder lässt sich Bezug auf die fehlende männliche Rolle nehmen. Wie bereits erwähnt, gibt es keine männliche Vorbildrolle oder Bezugsperson im Leben von B, die intensiv auf den Jugendlichen eingewirkt hat. Somit zeigt sich die Fragestellung sehr herausfordernd, da es keine bekannten Handlungsmuster von Männern gibt, auf welche B aufgrund von Erfahrung zurückgreifen kann.

Der 15-Jährige gab an, dass Männer unterschiedlich aussehen (Größe, Gewicht, Muskulatur). „Das kann man wirklich nicht formulieren“, behauptete B (T5 2019:74). Des Weiteren meint er, dass das Mannsein oberflächlich betrachtet nicht bedeutet Muskeln zu haben – es scheint, als würde der Jugendliche Männlichkeit nicht mit körperlicher Überlegenheit assoziieren. „Meistens merkt man es an der Stimme - wenn sie nicht absolut hoch ist“, formuliert B (T5 2019:88). Die Stimme eines Mannes ist eine Ressource, welche die B auch ohne männliche Bezugsperson im Alltag beobachten konnte. B erschafft somit verschiedene Bilder/Kategorien von Mann sein. Ein Mann mit besonders tiefer Stimme zeichnet sich somit für den Jugendlichen vermehrt als Mann aus.

Sich selbst beschreibt B als „jugendlichen Mann“ (T5 2019:95). Soziale Kontakte (Familie und Freunde) und die Ausbildung bezeichnet der Jugendliche als seine wichtigsten Werte als Mann. Es scheint, als wären die Werte Familie und Ausbildung die Basis für ein gutes Leben in der Lebenswelt des Jugendlichen.

> „Auf was ich einen Wert im Leben lege. Verschiedene Werte eigentlich. Zum Beispiel jetzt gerade fokussiere ich mich darauf, dass ich meine Schule fertig mache. Oder auch, dass ich mich um meine Familie kümmere, beziehungsweise, dass ich mit der relativ viel mache. Also, gerade zurzeit nicht. Das sind so meine zwei großen Sachen eigentlich,

> Familie und Freunde und halt mein zukünftiges Leben. *Dass ich mir das Leben nicht versaue*.“ (T5 2019:100-105)

Näher betrachtet, stellen diese Werte jedoch genau das Gegenteil von Bs aktueller Lebenssituation dar. Im Gespräch reflektiert er, dass er im Moment weniger Kontakt zu seiner Familie hat, als er es sich ursprünglich wünschen würde. Außerdem legt der Jugendliche großen Wert auf seine Ausbildung und möchte diese absolvieren. Da er den Bereich der Ausbildung immer wieder betont, scheint es, als würde ihm dieser Wertebereich vermehrt Sorge bereiten. Laut der Interpretation zu der Aussage des Jugendlichen ist anzunehmen, dass er Zukunftsängste hat. Möglicherweise fühlt sich der Jugendliche nicht ausreichend unterstützt, und muss sich momentan mit den Auswirkungen eines negativen Schulabschlusses auf sein zukünftiges Leben auseinandersetzen, da dies außerhalb des Interviews im Moment ein präsentes Thema ist.

Da der Jugendliche formuliert, dass er großen Wert auf Familie legt, erfrage ich, ob die Familiengründung Teil des Mannseins ist. Im Gespräch verweist der Jugendliche auf das Jahr 1950 – die Aufteilung der Familie, dass die Frau als Hausfrau tätig ist, die Familie bekocht und sich um Erziehung kümmert, während der Mann die finanziellen Mittel schafft und für die Karriere verantwortlich ist. B formuliert, dass er dieses Familienbild verwerflich findet.

> „Was ich immer noch arg (schlimm) finde, dass wirklich in manchen Berufen sind Frauen teilweise höher als die Männer, aber kriegen trotzdem viel weniger Gehalt.“ (T3 2019:120)

B greift fortlaufend auf seine vorherige Beschreibung der „Untermenschen“ zurück (T5 2019:55). Er plädiert wiederholt auf die *Gleichberechtigung* der Menschen. B scheint ein sehr modernes Bild von Familie zu haben und verweist erneut darauf, dass Frauen gleichermaßen arbeiten und verdienen sollten wie Männer. Da der Jugendliche erneut auf die Gleichberechtigung der Menschen eingeht, scheint er Wert darauf zu legen. (T5 2019:107ff.) Es ist möglich, dass Geschlechtergleichheit ein Thema im Leben des Jugendlichen war. Möglicherweise war die Kindesmutter mit Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts konfrontiert – somit wurde diese Problematik für den Jugendlichen in seiner Kindheit spürbar.

Im Interview erzählt B, dass er bei seiner alleinerziehenden Mutter und seiner Großmutter, vor der Fremdunterbringung vor vier Jahren, aufgewachsen ist. Seine Familie beschreibt er gespalten. Seine Mutter war sehr lange krank, aus diesem Grund hat sich seine Großmutter um ihn gekümmert. Die Großmutter ist bereits verstorben, weshalb B wieder zu seiner Mutter zurückziehen musste. Es ist im Gespräch zu erkennen, dass sich der Lebensmittelpunkt bei seiner Großmutter befand und diese die Rolle der Hauptbezugsperson einnahm (T5 2019:287). Der Tod der Großmutter bedeutet einen Verlust der bedeutsamsten Bezugsperson des Jugendlichen.

> „Mein Hauptlebensmittelpunkt war eben eh bei meiner Oma, weil es meiner Mutter sehr lange eigentlich nicht wirklich gut gegangen ist. Und eben seit einigen Jahren – eben kurz

> bevor ich in die WG gekommen bin, habe ich eben wieder zu meiner Mutter gehen können, weil es ihr einfach wieder besser gegangen ist. Und weil auch 2013 meine Oma verstorben ist.“ (T5 2019:287-291)

In einigen Abschnitten der Auswertung ist sichtbar, dass dem Jugendlichen männliche Bezugs- und Bindungspersonen fehlen. Den deutschsprachigen Rapper und Reggae Musiker GReeeN beschreibt der Jugendliche als ein bekanntes Vorbild. Diesen findet er aufgrund seiner Biographie bewundernswert. Mit 13 Jahren habe dieser angefangen Cannabis zu konsumieren und ist anschließend ‘abgestürzt’ (T5 2019:188). Der Jugendliche formuliert, dass er es bedauernswert findet, welch schweren Weg dieser Künstler gehen hat müssen, und nun trotzdem erfolgreich ist. B könnte anhand von diesem Idol das Gefühl haben, dass er im Leben alles erreichen kann.

Im Laufe des Gespräches ist zu erkennen, dass sich der Jugendliche wohl fühlt. Zu Beginn des Interviews formulierte er oft geschlossene Antworten. Nun erzählt B freier und offener aus seinem Leben. Er gewährt einen intensiven Einblick in sein Leben als jugendlicher Mann in der Fremdunterbringung.

„Gut. Ich wohne eh *schon* das vierte Jahr da.“, antwortet der Jugendliche auf die Frage, ob er sich als Bursche wohl in der Wohngemeinschaft und in der Burschengruppe fühlt. Es wirkt, als hätte er sich mit seinem Wohnsitz arrangiert und an die Fremdunterbringung gewöohnt. Die Betonung in seiner Aussage könnte darauf aufmerksam machen, dass die Fremdunterbringung zu Beginn schwierig für den Jugendlichen war, er sich jedoch im Laufe der Zeit an die Lage gewöhnt hätte.

B gibt an, dass es keine leitende Funktion als Jugendlicher in der Burschengruppe gibt. Jedoch kommt es laut ihm häufig vor, dass manche Burschen eingeschüchtert werden. So erzählt er von einer Auseinandersetzung von zwei anderen Burschen aus der Wohngemeinschaft und dass sie daraufhin bei der Polizei waren. B formuliert dies, als wären es selbstverständliche Alltagssituationen und er in Bezug auf Gewalt Resilienz entwickelt. (T5:2019-231) Er gibt an, dass er sich bei Gewaltsituationen in sein Zimmer zurückzieht und diese nicht unterstützt, indem er der Dynamik folgt. Der Rückzug in sein eigenes Zimmer könnte bedeuten, dass er seine eigenen vier Wände als sicheren Ort in der Wohngemeinschaft sieht, und er somit der Ohnmacht von Gewaltsituationen aus dem Weg geht. Möglicherweise hat sich B diese Strategie angeeignet, um Gewaltsituationen zu lösen, da er Opfer von Gewalt geworden ist. Dies könnte möglicherweise bedeuten, dass B nicht ausreichend Schutz bei den Sozialpädagog*innen der Wohngruppe erfährt. Dass er seine Kontrolle und somit seine Sicherheit nicht an die Fachkräfte abgeben kann, und sich aus diesem Grund selbst durch seinen sicheren Ort schützen will.

Eine weitere Möglichkeit könnte sein, dass der Jugendliche sich selbst reflektiert und sich aus der Situation zurückzieht, um deeskalierend zu handeln. Es wird erfragt, ob er sich von „negativen“ Dynamiken fernhält, oder er durchaus auch komplizenhafte Verhaltensweisen aufweist. Der Bursche grinst während dieser Fragestellung und schmunzelt – es scheint, als würde er sich in der Frage wiederfinden.

> „Wir haben auch relativ am Anfang eine Zeit gehabt, wo ich sowas gerissen habe – eigentlich *nur*.“ (T5 2019:236-244)

Der Jugendliche hatte in der Eintrittsphase der Fremdunterbringung wohl vermehrt Bedürfnisse, welche er mit negativ behaftetem Verhalten (Streit suchen, etc.) zeigte und formulierte. Viele Kinder und Jugendliche durchleben während dem Umzug/Einzug in die Fremdunterbringung turbulente Phasen. Der Lebensabschnitt in der Fremdunterbringung startet sehr oft mit vielen Unsicherheiten seitens der Kinder und Jugendlichen. Es besteht noch keine Beziehung zu Mitmenschen, sie treffen auf fremde Kinder und Betreuungspersonen, und es herrscht ein ständiger Fachkräftewechsel aufgrund der Dienstzeiten. In dieser Eintrittsphase werden die Kinder und Jugendlichen häufig angepasst erlebt. Sobald sie Sicherheit im Rahmen der Wohngruppe erfahren, beginnt die Exploration in der Wohngruppe. In dieser Phase werden das Beziehungsverhalten und die Beständigkeit der Fachkräfte getestet, und die Grenzen des Möglichen ermittelt.

> „Wo ich sowas gerissen habe – eigentlich *nur*.“ (T5 2019:236-244)

Aufgrund dieser Annahme ist es möglich, dass sich B den Sozialpädagog*innen noch nicht sicher war und deren Beständigkeit in Beziehungen testete. Wurden dem Jugendlichen in dieser Phase mit bindungsgeleiteten Interventionen geantwortet, Beziehungsgesten angeboten und Bindungssicherheit vermittelt, so wurde B ermöglicht eine neue Strategie zu erlernen. Im Alltag bedeutet das, dass er sich der Wohngruppe nun zugehörig fühlt und diese als Unterstützung annimmt.

> „Es hat halt am Anfang eben daheim nicht so gepasst. Dann auf einmal kommt man in eine WG, meistens in einem Alter, wo man sich denkt, warum sollte ich dahin gehen – ein absoluter Scheiß! Wenn ich heute so zurückdenke, ist es eigentlich so, es war die, glaube ich sogar, es war die beste Entscheidung, was ich jemals getroffen habe. Auch weil es daheim nicht mehr gepasst hat. Zu dieser Zeit.“ (T5 2019:258-262)

Es ist deutlich zu erkennen, dass sich B der Interviewerin anvertraut und das Ausmaß der Fremdunterbringung reflektiert – so betont er deren Sinnhaftigkeit. Dem Jugendlichen scheint klar zu sein, dass er zum Zeitpunkt des Einzugs in die Fremdunterbringung kein Verständnis für diese Handlung hatte. Heute empfindet er dies anders, sieht die Fremdunterbringung als wichtigen Teil seiner Entwicklung und verspürt vermutlich eine Verbesserung, da er eine zeitliche Definierung einbringt.

Einer Gruppe außerhalb der Wohngruppe fühlt sich der Jugendliche nicht zugehörig. Er kennt diese Gruppen aus Bahnhöfen oder Straßenvierteln und formuliert:

> „[...] eigentlich machen die nicht wirklich was Cooles. Meistens halt Leute abziehen, Cannabis dealen” (T5 2019:326-329)

B beschreibt delinquentes Verhalten als verwerflich. Es ist möglich, dass der Jugendliche das Ausmaß von diesem Verhalten kennt und dieses ablehnt. Andere Orte der Zugehörigkeit nennt der Jugendliche nicht.

5.2.3.2 Interviewteilnehmer C

> „Und dann hat sich das umgeändert. Dann bin ich so geworden“ (T4 2019:61)

Die Aufnahme wird im Feld der stationären Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich erstellt. Der Interviewteilnehmer C ist ein 16-jähriger Junge, der in einer sozialtherapeutischen Wohngruppe in Oberösterreich lebt.

C gibt an, österreichischer Staatsbürger und homosexuell zu sein. Er wurde von seiner alleinerziehenden Mutter und der Großmutter großgezogen, zu seinem leiblichen Vater hat der Jugendliche keinen Kontakt. Die Mutter befindet sich im Arbeitstraining und hat keine Berufsausbildung. Derzeit besucht der Jugendliche eine Neue Mittelschule. Religion spielt in seinem Leben keine gewichtige Rolle, er fühle sich jedoch dem römisch-katholischen Glauben zugehörig.

Das Interview mit dem 16-Jährigen findet in einer angenehmen und ruhigen Atmosphäre statt. Von Beginn an steht der Jugendliche dem Gespräch sehr offen gegenüber und spricht frei seine Gedanken aus. Ohne Hemmungen berichtet C über seine Sexualität und zeigt sich in manchen Abschnitten des Interviews durch eine einfache Wortwahl untypisch kindlich für einen Jugendlichen in diesem Alter. Damit macht der Jugendliche zu Beginn einen alters-inadäquaten Eindruck.

Im Laufe des Gesprächs wird klar, dass die sexuelle Orientierung für den Jugendlichen keine tragende Rolle in seinem Leben spielt. Es scheint, dass mit ihm viel Zeit verbracht wurde, um diese Thematik zu besprechen. Aufgrund dieser Offenheit bzw. Distanzlosigkeit könnte sich der Jugendliche in Gefahrensituationen bringen, da er persönliche Informationen aus seinem Leben unbekannten Personen ohne Sorge berichtet. Ebenso könnte es sein, dass er ausführlich auf das Interview vorbereitet wurde.

Das Gespräch wird durch den starken Redefluss erschwert – C spricht Sätze nicht zu Ende, und beginnt von einem Thema in das nächste zu wechseln. Es scheint, dass er in kurzer Zeit seine gesamte Vergangenheit erzählen möchte. So vertraut der Jugendliche seine häufigen Wohnortwechsel an, und im nächsten Moment berichtet er wieder von dreifärbigen Katzen. Es ist zu erkennen, dass es dem Jugendlichen schwer fällt sich zu fokussieren und er sein inneres Chaos während dem Sprechen nach außen trägt. Das zentrale Thema ist immer der Wohnortwechsel.

> „[...] das habe ich auch nie wirklich sagen können, weil ich mich nicht getraut habe das zu sagen!“ (T4 2019:32)

Im Gespräch berichtet C von seinem Freund und seiner sexuellen Orientierung. Die eigene Sexualität anzunehmen und sich mit dieser zu outen, scheint eine große Herausforderung für ihn gewesen zu sein. Die Tatsache bringt für den Jugendlichen ein Risiko mit sich. C hatte Angst vor der Reaktion seiner Mitmenschen, dass die Homosexualität vielleicht ein Ausschlussfaktor darstellt. Aus diesem Grund hat er lange Zeit ein Geheimnis aus seiner Sexualität gemacht.

Möglicherweise konnte das Elternhaus nicht ausreichend Sicherheit bieten und ihm war es erst in der Wohngruppe möglich zu explorieren. Es ist anzunehmen, dass C im geschützten Rahmen der Wohngruppe Sicherheit und Selbstbewusstsein gewonnen hat. Somit war auch die Explorationen außerhalb der Wohngruppe (Außenkontakte herstellen, Anschluss an Netzwerken, Freundschaften oder Beziehungen entwickeln,…) möglich, da diese von der sozialtherapeutischen Wohngruppe möglich gemacht und gefördert wurden.

> „Keine Ahnung, weil mir das irgendwie schwergefallen ist, ob ich es ihnen erzählen soll oder nicht. Dann bin ich da in der Stube gesessen, zum Lernen, eine Betreuerin hat dann gesagt, komm herein. Dann habe ich die Tür zugemacht. Dann habe ich ihr das so erzählt und so.“ (T4 2019:45-49)

C erklärt, dass die Entscheidung darüber, ob er sich outet oder nicht, ein langer Prozess war. Er scheint viele Unsicherheiten gehabt zu haben, eines Tages überwindete er sich jedoch und berichtete den Fachkräften der Wohngruppe über seine sexuelle Orientierung. Die Einladung der Fachkraft in das Büro bietet dem Jugendlichen die Möglichkeit, um den privaten Raum für das Outing zu nutzen. Zu diesem Zeitpunkt befand sich C seit einem Jahr in der Fremdunterbringung. Der Jugendliche hat ein sehr persönliches und sensibles Thema zu den Fachkräften der Wohngruppe getragen. Dieser Vertrauensbeweis bestätigt die gelungene bindungsgeleitete Arbeit der sozialtherapeutischen Wohngruppe.

Seine ersten Erfahrungen mit einem anderen Jungen, hat der Jugendliche bereits in der zweiten Klasse Volksschule gemacht.

> „Keine Ahnung, das habe ich irgendwie selbst herausgefunden – wir haben immer verstecken gespielt – da haben wir das immer heimlich gemacht – keiner hat es gesehen und so.“

C formuliert diese intimen Geschehnisse aus seiner Vergangenheit wie Teil eines Alltagsgespräches - so wirkt die Kommunikation zwischen dem Befragten und der Interviewerin distanzlos. Im Interview ist nicht klar, um welche Handlungen es sich handelt, jedoch zeigt sich, dass zwei Jungen miteinander experimentiert haben. Sexualpädagogik ist nach wie vor ein wichtiger Bestandteil der sozialpädagogischen Arbeit von Fachkräften im stationären Bereich. Meist finden diese Gespräche über sexuelle Orientierung, Aufklärung, Partnerschaften und den eigenen Körper ungeplant im Alltag statt. Sie sind Teil der Sexualpädagogik, werden jedoch oft nicht als diese

wahrgenommen. Ebenfalls berichtet C, dass er in der Volksschule Erfahrungen mit Mädchen gemacht hat.

> „Und dann hat sich das umgeändert. Dann bin ich so geworden.“ (T4 2019:61)

C zeigt nun Unsicherheiten, verhält sich unruhig und kann dies nur schwer in Worte fassen. Der Ausdruck „dann bin ich *so* geworden“ (T4 2019:61) birgt ebenfalls Unsicherheit in sich. C scheint die Homosexualität nicht benennen und bekennen zu wollen. Gründe dafür könnten Scham oder die Angst davor, es laut auszusprechen, sein.

Der gesellschaftlich festgelegte männliche Habitus des hegemonialen Konzeptes ist etwas, das von vielen Burschen und jungen Männern angestrebt wird. Im Rahmen dieser Forschung wird bei beiden interviewten Jugendlichen klar, dass vor allem die tiefe Stimme und die körperliche Erscheinung, zum Beispiel ein muskulöser Körperbau, stereotypisch männlich definiert werden. Auch in diesem Interview wird kein Bezug auf die männlichen Geschlechtsorgane genommen. Stattdessen empfindet auch C die tiefe Stimme und Körpergröße „größer als Frauen – weil ich bin größer als meine Mama.“ (T4 2019:104-108) als ausschlaggebende Merkmale eines Mannes in seiner Lebenswelt.

Es scheint, dass sich der Jugendliche selbst nicht als Mann bezeichnet – „Männer sind kräftiger gebaut. Also nicht so wie ich, sondern *andere* Männer.“ (T4 2019:108). Es scheint, als würde er Männer wie sich, möglicherweise homosexuelle Männer, in eine eigene Kategorie geben und diese “andere Männer” (T4 2019:108) bezeichnen. Es macht den Anschein, dass es für C die Kategorien Frau, Mann und andere Männer gibt. Andere Männer sind möglicherweise jene, welche nicht seinen Vorstellungen vom männlichen Habitus und den körperlichen Gegebenheiten entsprechen (hohe Stimme, keine Muskeln, klein, homosexuell).

Auf die Frage wie sich ein Mann verhält, formuliert C Kategorien:

> „Schlägermänner oder normale/freundliche Männer. Normale Männer stehlen nicht, schlägern nicht.“ (T4 2019:118-120)

In der Lebenswelt des Jugendlichen gibt es gute und schlechte Männer. Normale Männer werden laut C nicht straffällig und übernehmen Verantwortung.

> „Eigentlich macht sowas eigentlich nie ein Mann. Zum Beispiel dem Papa ist das passiert. Der hat auch oft von meiner Mama und so Geld gestohlen. In das Gefängnis ist er auch gekommen. Meine Mama hat auch Angst, dass das mit mir auch passiert.“ (T4 2019:139-141)

Delinquente Personen scheint C nicht der stereotypisch männlichen Kategorie zuzuordnen. Ebenso scheint sein Vater genau in diese Kategorie zu fallen und keine Vorbildrolle für den Jugendlichen zu übernehmen. Die Ängste der Kindesmutter scheinen C insofern zu prägen, dass es zum Ziel wird, nicht wie der eigene Vater zu werden. Es wird in diesem Interviewausschnitt deutlich, dass ein sehr enges Verhältnis

zur Mutter besteht. Für Kinder und Jugendliche kann es sehr belastend sein, wenn ein Elternteil den anderen in ein schlechtes Licht bringt. Die Kinder geraten somit in einen Loyalitätskonflikt, möchten beiden Elternteilen entsprechen und werden im schlimmsten Fall vor die Wahl gestellt. Auch C befindet sich in diesem Loyalitätskonflikt.

> „Meine Mama hat auch Angst, dass das mir passiert." (T4 2019:141)

Möglicherweise hat C das Gefühl, dass er sich von seinem Vater abkapseln muss und sich diesem nicht mehr zugehörig fühlen darf. Aus diesem Grund wird der Vater im Interview negativ behaftet erlebt und nicht als männliche Bezugsperson beschrieben.

Des Weiteren berichtet C, dass er bereits Diebstähle in der Schule, in der Wohngemeinschaft oder am aktuellen Arbeitsplatz durchgeführt hat. Der Jugendliche ist sich seinen Handlungen bewusst und reflektiert seine Zukunft, wenn er dieses Verhalten nicht ablegt.

> „Hab eine Verwarnung in der Arbeit, wenn das nochmal passiert, bin ich weg." (T4 2019:153)

Es scheint dem Jugendlichen bewusst zu sein, dass ihn dieses Verhalten den Arbeitsplatz kosten wird und er Hilfe braucht, wenn er dies nicht unter Kontrolle bekommt. Die reflektierte Haltung des Jugendlichen weist darauf hin, dass die Einrichtung bereits mehrmals dieses delinquente Verhalten mit ihm aufgegriffen hat und ihm Hilfe anbietet.

> „Normale Männer gehen arbeiten, helfen im Haushalt, wenn die Frau nicht daheim ist. Oder wickeln das Baby. Oder kochen, putzen – das tun eigentlich Frauen und Männer." (T4 2019:161-166)

Es wirkt, dass das Familienbild von C aus Frau, Mann und Kind besteht, obwohl er sich selbst als homosexuell bezeichnet. Es scheint, dass der Jugendliche seine eigene Sexualität noch nicht in seine Zukunftsperspektive bezüglich gleichgeschlechtlicher Partnerschaft und Familie integriert hat. Haushalt und Kindererziehung übernehmen auch Männer in der Lebenswelt des Jugendlichen. Er drückt somit ein *geschlechterreflektiertes Zusammenleben von Frau und Mann aus.*

Konkurrenzkämpfe und ernste Spiele der Männlichkeit kennt C. Vor allem in der Wohngruppe lässt sich laut ihm beobachten, dass „einer besser sein will, als der Andere" (T4 2019:200). Meist werden diese ernsten Spiele der Männlichkeit an Plätzen ausgetragen, an welchen viele Jungen, Jugendliche und junge Männer aufeinandertreffen (Peer-Group, Vereine, Schule, …). In dieser sozialtherapeutischen Wohngemeinschaft leben 9 Burschen zusammen. An solchen Plätzen gibt es ununterbrochen die Möglichkeit, diese Spiele auszutragen. Es ist möglich, dass Jungen im Rahmen der stationären Fremdunterbringung diese Situationen, in welchen sie sich beweisen müssen und ihren Mann stehen müssen, häufiger und intensiver erleben, als jene, welche nicht stationär untergebracht sind, da es mehr Möglichkeit und Zeit für diese

Erfahrungen gibt. Für das System könnte diese Annahme bedeuten, dass männliche Bezugspersonen und Vorbilder (Fachkräfte) für die Burschen voran gehen sollten, um zu zeigen wie sich Männer in der aktuellen Zeit in der Gesellschaft bewegen und wie das Zusammenleben im homosozialen Raum auf gleicher Ebene stattfindet. Jugendliche erfahren in der sozialtherapeutischen Wohngruppe zwischenmenschliche Fertigkeiten - zwischen den Fachkräften, homosozial oder zwischen Mann und Frau.

Das Leben als homosexueller Junge in einer Burschen Wohngemeinschaft beschreibt C mit den Worten „Na ja." (T4 2019:202). Der Jugendliche formuliert, dass es ihm schwer fällt - abhängig davon, ob er von anderen mit dieser Thematik konfrontiert wird oder nicht. C beschreibt sich selbst als starke Persönlichkeit: „Es ist mir scheißegal was andere sagen" (T42019:220). Als Strategie, um mit diesen Konfrontationen umzugehen, wendet er entweder die Flucht aus der WG an oder er versucht die anderen Jugendlichen zu ignorieren. Manchmal gelingt es ihm jedoch nicht - in diesen Fällen holt er sich Unterstützung von den Fachkräften oder er lässt sich auf die Dynamik ein. „Dann rede ich zurück". (T4 2019:243)

Im Laufe des Gespräches leitet C einen erneuten Themenwechsel ein und beginnt von aufklebbaren Fingernägeln zu erzählen, welche er als Schmuck tragen möchte. Diese kauft er sich selbst und probiert sie in seinem Zimmer an. Öffentlich in der WG zeigt er sich damit nicht, die Angst vor der Meinung der anderen scheint zu groß zu sein.

> „Ich habe mich nie getraut, dass so in der WG zu tun. Das habe ich mich immer gefragt, was die anderen sagen werden. Den Betreuern ist das wurscht, wenn ich mir jetzt Nägel drauf tue. Aber seitdem habe ich es eh nicht mehr getan." (T4:277-280)

> „Ja früher, da weiß ich noch, als ich bei meiner Mama war. Da habe ich ihre Stöckelschuhe angehabt. Da habe ich sie immer angezogen – heimlich. Habe immer das Nachthemd von meiner Oma gehabt und so einen Umhang gemacht." (T4: 286-292)

Es scheint, dass C sich schon früher zu gesellschaftlich weiblich stereotypisierten Verhaltensweisen hingezogen gefühlt hat. „Wundere du dich nicht, wenn du immer mit Stöckelschuhen rausgehst und so", hat laut C seine Mutter immer gesagt. (T4 2019:317) Die Kindesmutter scheint den Jungen warnen zu wollen. Die Aussage könnte bedeuten, dass er nicht verwundert sein soll, wenn er von anderen konfrontiert wird. Möglicherweise befand sich die Familie zu diesem Zeitpunkt in einer konservativen Umgebung. C formuliert, dass er auch heute noch Stöckelschuhe seiner Mutter tragen würde, wenn er nicht bereits Schuhgröße 46 hätte. (T4 2019:319)

> „Obwohl ich auf Männer stehe, mag ich, wenn Frauen singen!" (T4 2019:356)

Vorbilder sind für den fremduntergebrachten Jugendlichen die Sängerinnen Helene Fischer und Lady Gaga. Die Damen tragen nach Aussage von C immer schöne und eindrucksvolle Bühnenoutfits. In seinem Zimmer schaltet er die Musik laut ein, tanzt und singt zur Musik.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den Ergebnissen der Auswertung. So wird versucht die erarbeiteten Ergebnisse der Jugendlichen zusammenzufassen und diese anschließend mit Theorieinhalten zu hinterlegen.

5.2.4 Diskussion der Ergebnisse

In Bezug auf die Forschungsfrage nach den Männlichkeitsbildern der Klienten in der stationären Fremdunterbringung, lassen sich folgende Ergebnisse der Untersuchung darstellen:

5.2.4.1 Jugendliche in der stationären Fremdunterbringung sind von einem Zusammenspiel intersektionaler Dynamiken betroffen.

> „Warum ist nicht jeder so, wie er ist und kann nicht jeder so leben und sein, wie er ist?“ (T3 2019:210)

Diversitätskategorien wie Geschlecht, Alter, soziale Schicht, sexuelle Orientierung oder Ethnie werden nicht nur für sich selbst wirksam, sondern auch in Wechselwirkung zueinander. Sie haben in der Gesellschaft Einfluss über Zugänge oder Gleichberechtigung, und können sich gegenseitig abschwächen oder verstärken. (vgl. Eberherr/Helga 2012:62)

Fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche erfahren sehr häufig eine Stigmatisierung. So werden sie nicht selten automatisch als schwer erziehbar, gewalttätig und unhändelbar betitelt. Automatisch erfolgt eine Kategorisierung, dass alle Kinder und Jugendlichen der Fremdunterbringung diesen Beschreibungen entsprechen müssen. Gründe für diese Stigmatisierung könnten sein, dass die Gesellschaft kaum Wissen und Zugang zu der Fremdunterbringung hat. Automatisch werden die fremduntergebrachten Kinder verdächtigt, wenn im Wohnort nach dem Schuldigen einer Sachbeschädigung gesucht wird. Ein anderes Beispiel aus eigener Erfahrung ist auch, dass die Polizei gerufen wird, wenn fremduntergebrachte Kinder Teil einer Spendenaktion für ein Hilfsprojekt im Rahmen einer schulischen Aktivität sind, und in der Nachbarschaft Spenden sammeln. „Jetzt gehen diese Heimkinder auch noch in unserer Nachbarschaft betteln!“. Es ist durchaus möglich, dass ein anderes Kind, dessen Eltern gesellschaftlich akzeptiert sind und den Normen entsprechen, die Spende für das Hilfsprojekt bekommt, ohne die Spendenaktion in Frage zu stellen.

Das gesellschaftliche Bild der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen enthält sehr viel Dynamik. Kommt es zusätzlich zu weiteren intersektionalen Kategorien, kann der Ausschluss in der Gesellschaft verstärkt werden. Bewirbt sich beispielsweise ein fremduntergebrachter Jugendlicher im Wohnort um eine Lehrstelle, kann es zu erschwerten Bedingungen kommen. Wenn dieser Jugendliche zusätzlich einen Migrationshintergrund aufweist, ist es möglich, dass eine konservative Firma die Lehrstelle eher an einen anderen Jugendlichen vergibt.

Die Teilnehmer A und B der vorliegenden Forschung sind den Kategorien Alter und Fremdunterbringung zugehörig. Der 16-jährige Teilnehmer C hingegen ist zusätzlich der Kategorie sexuellen Orientierung, aufgrund der Homosexualität, zuzuordnen. Auch heute ist die Homosexualität noch ein Ausschlussfaktor in der Gesellschaft.

Ausschluss erfahren Kinder und Jugendliche leider auch häufig aufgrund des Zwiespalts zwischen Fremdunterbringung und Herkunftsfamilie. Im folgenden Ergebnis wird die Zugehörigkeit der interviewten Jugendlichen erläutert.

5.2.4.2 Die Burschen fühlen sich der Wohngemeinschaft und der Herkunftsfamilie zugehörig.

> „Auf was ich einen Wert im Leben lege. Verschiedene Werte eigentliche. Zum Beispiel jetzt gerade fokussiere ich mich darauf, dass ich meine Schule fertig mache. Oder auch, dass ich mich um meine Familie kümmere, beziehungsweise dass ich mit der relativ viel mache. Also, gerade zurzeit nicht. Das sind so meine zwei großen Sachen eigentlich, Familie und Freunde und halt mein zukünftiges Leben. Dass ich mir das nicht versaue.“ (T5 2019:100-105)

Nicht selten fühlen sich fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche aufgrund der gesellschaftlichen Stigmatisierung und der intersektionalen Dynamik in wenigen Bereichen zugehörig. Aufgrund der Fremdunterbringung fühlen sich einzelne Kinder und Jugendliche in der Herkunftsfamilie nicht zugehörig, und verbringen den Großteil ihrer Kindheit oder Jugend im stationären Kontext. Die Herkunftsfamilie führt parallel möglicherweise mit den Geschwistern ein eigenes Leben, in welchem die fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen nur am Wochenende oder nur jedes zweite Wochenende teilhaben können.

In Kapitel 4.1.1 wird beschrieben, dass sich Menschen im Laufe ihres Lebens in einer Vielzahl an unterschiedlichen sozialen Zusammenschlüssen zugehörig fühlen können. So geben die Jugendlichen der Forschung an, dass sie sich mit der Familie verbunden fühlen, jedoch nicht sehr viel Kontakt besteht. B formuliert, dass er großen Wert auf das System Familie legt und er sich intensiveren Kontakt wünschen würde. Es scheint, dass er sich seiner Herkunftsfamilie zugehörig fühlt und dies auch nicht in Frage stellt. Ebenso fühlt sich C der sozialtherapeutischen Wohngruppe zugehörig. Die Unterbringung befürwortet der Jugendliche und formuliert in diesem Sinne eine Zugehörigkeit. Eine enge Verbundenheit verspürte der Jugendliche zu seiner mittlerweile verstorbenen Großmutter.

Ebenso macht es den Anschein, dass sich der zweite Jugendliche C der Herkunftsfamilie sowie der sozialtherapeutischen Wohngemeinschaft zugehörig fühlt. Auch bei diesem Jugendlichen ist die Bindung zu den Sozialpädagog*innen der Wohngemeinschaft spürbar, als er von der Situation berichtet, in welcher er zum ersten Mal von seiner sexuellen Orientierung berichtet hat.

> „Keine Ahnung, weil mir das irgendwie schwergefallen ist, ob ich es ihnen erzählen soll oder nicht. Dann bin ich da in der Stube gesessen, zum Lernen, eine Betreuerin hat dann gesagt, komm herein. Dann habe ich die Tür zugemacht. Dann habe ich ihr das so erzählt und so.“ (T4 2019:45-49)

Von dem Zugehörigkeitsgefühl zu der Herkunftsfamilie und der sozialtherapeutischen Wohngruppe möchte ich nun auf die Menschen überleiten, welchen sich die Jugendlichen nahe fühlen. Im Rahmen der Datenerhebung wird ersichtlich, dass beide vorrangig weibliche Bezugspersonen haben – aus diesem Grund lässt sich wie in Kapitel 5.2.4.3 folgendes Ergebnis festlegen:

5.2.4.3 Die Jugendlichen scheinen keine männlichen Geschlechtsstereotypen kognitiv verfügbar zu haben, da ihre Lebenswelt durch die Abwesenheit männlicher Bezugspersonen geprägt ist.

Anlehnend an das Kapitel 4.5.3, versteht man unter Geschlechtsstereotypen kognitive Strukturen, welche das sozial geteilte Wissen über männliche und weibliche Charakteristika enthalten. Somit sind diese einerseits individuell verankert und andererseits Teil eines kulturell geteilten Verständnisses von Geschlecht. Sie zeigen, wie sich Frauen und Männer verhalten würden, über welche Merkmale sie verfügen würden und wie sie seien oder sein sollen. (vgl. Eckes 2008:171)

Während den Gesprächen erscheinen die drei Jugendlichen aufgrund ihres Verhaltens und ihren Aussagen sehr kontrastreich. In der intensiven Auswertung wird jedoch sehr schnell klar, dass die fehlende männliche Bezugsperson in ihrem Leben sehr viele Parallelen entstehen lässt. Alle drei Jugendlichen wuchsen bei durchgehend weiblichen Bezugspersonen auf. In Kapitel 4.2.5 wird laut Böhnisch beschrieben, dass das geschlechtertypische Aufwachsen von Jungen und Mädchen bereits in der Lebensphase der Kindheit beginnt, und es sich dort in besonderem Maße durch räumliches und habituelles Ausdrucksverhalten zeigt (vgl. Böhnisch 2018: 87). So zeigt der Jugendliche B eine geschlechterreflektierte Haltung.

> „Was ich immer noch arg finde, dass in manchen Berufen Frauen höher sind als die Männer, aber trotzdem viel weniger Geld bekommen.“ (T5 2019:124-125)

Auf die Frage nach dem Mannsein regieren die Jugendlichen durchgehend mit Überforderung. Dies lässt sich auf die Abwesenheit der männlichen Bezugsperson zurückführen. In Kapitel 4.2.5 wird anlehnend an Böhnisch beschrieben, dass Burschen nach einer männlichen Geschlechtsidentität suchen, wie zum Beispiel der Vater eine ist. Die Abwesenheit dieser Rolle führt, so Böhnisch, oftmals zu Schwierigkeiten hinsichtlich der ganzheitlichen Sichtweise auf das Mannsein. (vgl. Böhnisch 2018: 87) Männlichkeit verbinden die Jugendlichen in erster Linie nicht mit körperlichen Merkmalen, sondern formulieren, dass das Mannsein Verantwortungsübernahme bedeutet.

> „Also, jetzt nicht so, wie soll ich sagen, die ganze Zeit nur von allen möglichen Sachen wegrennen.“ (T5 2019:32)

Aufgrund dieses Interviewausschnittes ist ersichtlich, dass das Mannsein vor allem durch die Abwesenheit der Väter geprägt ist. Es scheint, dass die Jugendlichen keine männlichen Geschlechterstereotypen zur Verfügung haben. Verfügbar sind lediglich oberflächlich ersichtliche Merkmale wie Körpergröße, ausgeprägte Muskulatur und die tiefe Stimme. In Kapitel 4.2.1 wird im Rahmen verschiedener Doing Gender-Ansätze auf die Kategorie ‚Doing Gender in Stimme' nach Kotthoff verwiesen. Kotthoff (2002) geht dabei davon aus, dass die Stimme von körperlichen Gegebenheiten abhängt. Da Frauen kürzere und dünnere Stimmbänder sowie einen kleineren lokalen Trakt hätten, seien sie an einer höheren Stimme zu erkennen. Sie stellt fest, dass die Einordnung der Stimme als weiblich oder männlich zu einem Attribuierungsprozess führe, der Frauen als Frauen und Männer als Männer erkennbar mache. (vgl. Kotthoff 2002:137) Diese Annahme bestätigt sich bei den interviewten Jugendlichen, die als Beschreibungsmerkmal auf die Tiefe bzw. Höhe der Stimme zurückgreifen.

Das Mannsein zeichnet sich bei den Jugendlichen nie in Verbindung mit den männlichen Geschlechtsorganen aus. Der Jugendliche C kategorisiert Männer in zwei Gruppen:

- Schläger-Männer
- Normale/freundliche Männer

Die „Schläger-Männer" beschreibt der Jugendliche gewaltbereit, ebenso konsumieren diese vermehrt Alkohol und sind zu delinquenten Handlungen wie Diebstahl bereit. Der Jugendliche bezieht dieses Verhalten auf seinen leiblichen Vater, zu welchem er keinen Kontakt hat, da er in Haft ist.

> „Eigentlich macht das eigentlich nie ein Mann. Zum Beispiel dem Papa ist das passiert. Der hat auch oft von meiner Mama und so Geld gestohlen. In das Gefängnis ist er auch gekommen. Meine Mama hat auch Angst, dass das mir passiert." (T4 2019:139-141)

5.2.4.4 Die Jugendlichen der Forschung lassen sich der marginalisierten und der untergeordneten Männlichkeit laut Raewyn Connell zuordnen.

In diesem Ergebnis lässt sich die Beantwortung der Forschungsfrage festmachen. Der 15-Jährige B lässt sich aufgrund der Diversitätskategorien (Alter, Geschlecht und Fremdunterbringung) zu diesem Zeitpunkt der Position der marginalisierten Männlichkeit zuordnen. In Kapitel 4.2.3.3 wird laut Stuve und Debus beschrieben, dass Jungen und Männer dieser Gruppierung von gesellschaftlichen Ausschlusskriterien betroffen sind und kaum Zugang zu der hegemonialen Männlichkeit haben. Wahrscheinlicher ist es, dass die Vertreter dieser Position im Laufe der Zeit in die Unterordnung oder Komplizenschaft wechseln. (vgl. Stuve/Debus 2012:54)

Der Jugendliche C ist aufgrund seiner Homosexualität derzeit ein Vertreter der untergeordneten Männlichkeitsposition. Formulieren Menschen, dass sie sich der Homosexualität zugehörig fühlen, führt dies häufig zu politischem und kulturellem Ausschluss. Das Kapitel 4.2.3.4 bezieht sich auf die untergeordnete Männlichkeit.

Connell (2014) beschreibt die gesellschaftliche Dynamik, welche sich aufgrund der Homosexualität des Einzelnen bildet, als Auslöser dafür, dass Männer an das unterste Ende der männlichen Geschlechterhierarchie rutschen. Da die Unterordnung das Gegenteil der Hegemonie ist, werden alle Faktoren, welche sich aufgrund der patriarchalen Ideologie von Männlichkeit abgrenzen, den untergeordneten/homosexuellen Männern zugesprochen. Meist sind diese Faktoren weiblich konnotiert. (vgl. Connell 2014:132)

5.2.4.5 In der sozialtherapeutischen Wohngruppe werden die ernsten Spiele des Wettbewerbs intensiver erlebt, als in der Lebenswelt von anderen Jugendlichen.

> „Bei den anderen ist mir das oft aufgefallen, dass die besser sein wollen als die anderen." (T4 2019:200)

Das Kapitel 4.2.2.1 beschäftigt sich mit den ernsten Spielen des Wettbewerbs. Meuser schreibt in seiner Literatur, dass heranwachsende Männer ihre ersten Erfahrungen mit diesen ernsten Spielen des Wettbewerbs außerhalb der Familie in der peer-group machen. (vgl. Meuser 2008:5172) Aber was passiert, wenn ein Jugendlicher von der Herkunftsfamilie in eine Wohngruppe zieht? In den Interviews kristallisiert sich heraus, dass die Jugendlichen die ernsten Spiele des Wettbewerbs laut Pierre Bourdieu intensiver erleben. Meist werden diese um eine Positionierung in der peer-group im Rahmen von homosozialen Gruppen an öffentlichen Plätzen ausgetragen (Vereine, Schule). In der stationären Unterbringung sind die Jugendlichen diesen Kämpfen ununterbrochen ausgesetzt, da es durchgehend einen Schauplatz für diese ernsten Spiele gibt. Auch bei diesem Ergebnis der Forschung wird ersichtlich, wie wichtig die männliche Bezugsperson von heranwachsenden jungen Männern ist, um eine Vorbildfunktion zu übernehmen.

Für das System, die sozialtherapeutische Wohngruppe, unterstreicht dies die Wichtigkeit von männlichen Sozialpädagogen, um als Vorbild wirksam zu werden und die ernsten Spiele des Wettbewerbs aktiv begleiten zu können. So können diese eine Vorbildfunktion übernehmen und zeigen, wie sich Männer in der aktuellen Gesellschaft bewegen können und eine geschlechterreflektierte Praxis durchführen.

5.2.4.6 Die Jugendlichen befürworten ein modernes Familiensystem, in welchem sich gleichermaßen um gesellschaftlich, weiblich zugeordnete Tätigkeiten gekümmert wird.

In diesem Bereich wird auf die Theorie der Heteronormativität in Kapitel 4.2.1 Bezug genommen. Diese beschreibt das Einüben der Zweigeschlechtlichkeit – das Einüben heterosexueller Strukturen. Hierbei handelt es sich um die Annahme, dass es zwei Geschlechter gäbe, die sich gegenseitig begehren und in einem dichotomen Verhältnis zueinanderstehen. (vgl. Buschmeyer 2018:398).

In Bezugnahme zu dem zweiten Interview ist spannend zu beobachten, dass C formuliert homosexuell zu sein, jedoch die gleichgeschlechtliche Partnerschaft nicht in Verbindung mit dem Familiensystem bringt, welches er als folgendes beschreibt:

> „Normale Männer arbeiten, helfen im Haushalt, wenn die Frau nicht daheim ist. Oder wickeln das Baby. Oder kochen, putzen. Das tun eigentlich Frauen und Männer." (T4 2019:163-165)

Der Jugendliche positioniert die Tätigkeiten Erziehung, Haushalt und Arbeitswelt gleichermaßen für Frau und Mann. Er erstellt somit in seiner kognitiven Struktur eine gerechte Haltung in Bezug auf Geschlecht und Chancengleichheit. Die gesellschaftliche Gleichberechtigung der Frauen und schwächeren Gesellschaftsmitglieder ist dem Jugendlichen B als Eigenschaft des männlichen Habitus wichtig.

> „Damals hat man zum Beispiel die schwarzen Leute voll ausgebeutet. Und sowas sollte man einfach nicht machen. Oder einfach die ganze Zeit wen beleidigen, sage ich jetzt mal. Oder ja, beleidigen trifft es eh eher. Das sollte man einfach nicht machen." (T5 2019:63-65)

5.3 Männlichkeitsbilder von Sozialpädagogen in der stationären Fremdunterbringung

Hallas Andreas

5.3.1 Forschungsinteresse

Die in diesem Kapitel vorgestellte Forschung geht der Frage des Lebens und Erlebens von Männlichkeit in der Sozialen Arbeit nach. Als männlicher Sozialpädagoge und schwuler Mann, der mit klassischen Männerbildern und stereotypen Vorstellungen, wie Männer zu sein haben, nicht konform geht, sich jedoch trotzdem als ein Mann fühlt, interessieren mich die Männerbilder von Sozialpädagogen, konkret jene von Kollegen, die in der stationären Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen arbeiten. Für mich stellt sich die Frage, welche Vorstellungen sie von Männlichkeit und Mannsein im Allgemeinen, konkret aber auch in Bezug auf ihre professionelle Tätigkeit im sozialpädagogischen Bereich haben.

Dabei gehe ich von der Hypothese Buddes aus, dass Männer in der Sozialen Arbeit im Vergleich zu Frauen deutlich unterrepräsentiert seien (Budde 2009:2f.). Als interessant dazu erscheint, welche Vorteile es hätte mehr Männer in der Sozialpädagogik zu haben. Hierzu stellt Budde die These auf, dass ein höherer Anteil an Männern vor allem in Bezug auf die Vorbildwirkung von jungen männlichen Klienten einen positiven Effekt hätte (vgl. Budde 2009:2f.). Er führt dabei jedoch auch diverse kritische Auseinandersetzungen hinsichtlich dieser These an. Ein Beispiel dafür stellt die von Raewyn Connell formulierte These dar, dass eine erhöhte Wahrscheinlichkeit bestehe, dass Männer durch ein

Ausleben einer ‚komplizenhaften Männlichkeit' zur Manifestation von stereotypen Männerbildern bei jungen Männern beitragen würden (vgl. Connell 1999/2014).

Daher soll in dieser Forschung auch nachgegangen werden, inwieweit sich individuelle Männlichkeitsbilder im Verlauf der eigenen Lebensbiografie verändert haben. Dazu gehe ich in Anlehnung an die Annahme von Böhnisch (2018) davon aus, dass die unterschiedlichen Lebensalter eine jeweilige Bewältigungslage darstellen, in der sich immer wieder mit der eigenen Geschlechterrolle auseinandergesetzt werden muss.

Daher stellt sich für mich die Frage, welche Männlichkeitsbilder männliche Sozialpädagogen im Bereich der Sozialen Arbeit konstruieren würden. Im Zuge dieser Forschung haben sich daher in besonderem Maße folgende zentrale Aspekte ergeben:

- Welche Definition des Männerbegriffes haben männliche Sozialpädagogen?
- Welche Vorstellungen haben männliche Sozialpädagogen hinsichtlich des Verhaltens von Männern?
- Wie erleben männliche Sozialpädagogen Zugehörigkeit hinsichtlich ihres eigenen Mannseins?
- Werden stereotype Männerbilder durch männliche Sozialpädagogen im professionellen Kontext reproduziert?
- Wie erleben männliche Sozialpädagogen ihr Mannsein im professionellen Kontext?

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels soll auf die zentralen Aspekte eingegangen und diese diskutiert werden. Zu Beginn werden sowohl das Forschungsdesign inkl. der angewandten Erhebungs- und Auswertungsmethoden präsentiert, als auch das Sampling vorgestellt werden. Darauf folgt eine Darstellung der Ergebnisse, die zunächst an Kategorien orientiert, versucht den Umriss eines Männlichkeitsbildes von männlichen Sozialpädagogen zu entwerfen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die anschließende Diskussion des zuvor dargestellten Entwurfs eines Männerbildes männlicher Sozialpädagogen, mit dem in Kapitel 4 angeführten aktuellen Forschungsstand.

5.3.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign basiert, wie bereits in Kapitel 3 erläutert, auf einem qualitativen Forschungszugang. Bei diesem geht es darum Bedeutungszusammenhänge zu ergründen und Prozesse der Auswirkung dieser Bedeutungen zu analysieren (Flick: 2014:40).

Aus diesem Grund wurde die in Kapitel 3.1.1 beschriebene Erhebungsmethode des leitfadengestützten Interviews gewählt. Die jeweiligen Interviewpartner werden dabei als Experten ihres persönlichen Erlebens betrachtet. Bei der Erstellung des Leitfadens wurden sowohl Fragestellungen zur allgemeinen Haltung in Bezug auf Männlichkeit, als auch solche zum persönlichen Erleben von Männlichkeit im sozialpädagogischen Kontext bedacht. Aus diesen Überlegungen haben sich folgende konkrete Fragestellungen ergeben:

- Was ist für dich ein Mann?
- Was bedeutet Mannsein für dich? Hat sich diese Bedeutung im Verlauf deines Lebens verändert?
- Wie verhält sich ein Mann?
- Fühlst du dich als Mann? Wenn ja, was ist dir in deinem Mannsein wichtig? Wenn nein, warum nicht?
- Wie geht es dir als männlicher Sozialpädagoge in deinem beruflichen Umfeld?
- Wie erlebst du dein Mannsein im beruflichen Kontext?
- Wie wirkt sich dein Mannsein auf dein professionelles Handeln aus?

Im Zuge der Forschung wurden zwei männliche Sozialpädagogen interviewt, die beide seit mehreren Jahren im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe in Wien arbeiten. Sowohl das Tätigkeitsfeld als auch die entsprechende Berufserfahrung waren Auswahlkriterien, die berücksichtigt wurden. Ein wesentlicher Aspekt, der in Kapitel 5.3.1 formuliert wurde, ist das Erleben des eigenen Mannseins im sozialpädagogischen Kontext.

Die Kontaktaufnahme zu den Interviewpartnern ist durch persönliche Kontakte entstanden und gliederte sich im Wesentlichen in zwei Phasen. In der ersten Phase wurden die Interviewpartner mittels einer Textnachricht kontaktiert, ob die Bereitschaft zu einem Interview gegeben sei. Dabei wurden auch die grundlegenden Informationen zum Forschungsprojekt, dass es sich beispielsweise um eine Masterthesis handelt, gegeben. Dabei wurde darauf geachtet, dass auf konkretisierende Fragen seitens der kontaktierten Personen eingegangen wurde. Nach der jeweiligen Zustimmung zu einem Interview erfolgte ein Telefonat zur Terminvereinbarung. Dabei wurde auf Wünsche und Bedürfnisse der Interviewpartner hinsichtlich der zeitlichen Ressourcen und der örtlichen Gegebenheiten eingegangen.

Die Interviews fanden jeweils in einem Kaffeehaus in Wien statt, um eine möglichst neutrale und entspannte Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Beide Interviews dauerten insgesamt etwa 45-60 Minuten. Zu Beginn der Gespräche wurden den interviewten Personen grundlegende Informationen zum Forschungsinteresse sowie dem Forschungsziel gegeben. Durch diese Kontextualisierung des Interviews wurde einerseits versucht eine möglichst angenehme und gesprächsfördernde Atmosphäre zu schaffen, andererseits auch mögliche Ängste und Befürchtungen zu nehmen. Die Interviews wurden jeweils mittels eines Aufnahmegerätes aufgezeichnet und in weiterer Folge transkribiert sowie ausgewertet. Eine entsprechende Einverständniserklärung wurde von den Interviewpartnern eingeholt.

Als Auswertungsmethode wurde, wie in Kapitel 3.1.3 argumentiert, für alle vorliegenden individuellen empirischen Arbeiten die Systemanalyse gewählt.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der geführten Interviews zunächst Dargestellt, und in weiterer Folge anhand des in Kapitel 4 formulierten aktuellen Forschungsstandes diskutiert.

5.3.3 Darstellung der Forschungsergebnisse

Zu Beginn der Auswertung der Interviews soll zunächst eine grobe Darstellung der Interviewpartner anhand wesentlicher Diversitätsmerkmale nach Gardenswartz/Rowe (2010:23f.) erfolgen. Diese Darstellung dient unter anderem dem besseren Verständnis intersektionaler Dynamiken. Im Anschluss werden wesentliche Kategorien, die als relevante Erkenntnisse aus den beiden Interviews hervorgetreten sind, beschrieben und zusätzlich anhand exemplarisch ausgewählter Passagen des Transkriptes veranschaulicht. Die Textpassagen stellen dabei eine Mischung aus beiden Interviews dar, um mögliche Redundanzen hinsichtlich der Interpretation zu vermeiden und die als relevant erscheinenden Kategorien stärker in den Fokus zu stellen. Die herausgearbeiteten Kategorien lauten:

- Der Mann als biologische Gegebenheit
- Das eigene Mannsein als Prozess
- Das Mannsein als Werkzeug im sozialpädagogischen Bereich

5.3.3.1 Beschreibung der Interviewpartner

Die Beschreibung der Interviewpartner erfolgt, wie im Abschnitt zuvor beschrieben, auf Basis ausgewählter Diversitätskriterien. Dazu muss festgehalten werden, dass die Auswahl dieser Diversitätskriterien anhand der subjektiv empfundenen Relevanz erfolgte und daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Der erste Interviewpartner ist männlich, 38 Jahre alt und arbeitet seit mehreren Jahren in der stationären Fremdunterbringung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Derzeit ist er in einem Krisenzentrum als Sozialpädagoge im Regeldienst tätig. Der Interviewpartner ist österreichischer Staatsbürger und auch in Österreich geboren, im Familienumfeld gibt es jedoch eine starke europäische Internationalität. Er beschreibt seine Sexualität als heterosexuell. Der Interviewpartner ist weiß, weist keine Behinderungen auf und ist ohne religiöses Bekenntnis.

Der zweite Interviewpartner ist männlich, 35 Jahre alt und arbeitet seit mehreren Jahren in der stationären Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen. Derzeit ist er in einer sozialtherapeutischen Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche als Sozialpädagoge tätig. Der Interviewpartner ist österreichischer Staatsbürger und in Österreich geboren, seine Eltern sind philippinischer Herkunft. Er beschreibt seine Sexualität als heterosexuell. Er sieht sich selbst als Quereinsteiger in den Sozialbereich, da er zuvor eine Ausbildung in der Modebranche absolviert hat und dann auch in diesem Bereich tätig war. Der Interviewpartner ist dunkler Hautfarbe, hat keine Behinderung und beschreibt sich als evangelikal.

In weiterer Folge wird nun auf die Kategorien eingegangen, die in den Interviews mit den beiden Interviewpartnern herausgearbeitet wurden. Auch hierbei handelt es sich um eine Auswahl, die als subjektiv auffällig und relevant für die Beantwortung der formulierten Forschungsfrage empfunden wurde.

5.3.3.2 „Ein Mensch mit anderen Geschlechtsteilen wie eine Frau, rein biologisch“ – Der Mann als biologische Gegebenheit

Die erste Kategorie beschäftigt bezieht sich auf die Beschreibung der Interviewpartner, was für sie ein Mann sei. Auffällig dabei erscheint in beiden Gesprächen, dass der Begriff „Mann“ aus einer sehr biologischen Perspektive betrachtet wird. Auf die Frage, was ein Mann sei, antwortet der erste Interviewpartner, dass ein Mann aufgrund seiner biologischen Geschlechtsmerkmale als eindeutig männlich identifizierbar sei.

> „[Pause] Mhhh [Pause] Ein menschliches Wesn…das sich biologisch eindeutig dem Geschlecht Mann zuordnen lässt [Pause] Ja…I glaub näher kann i‘s ned definieren.“ (T6 2020:19-20)

Als bemerkenswert kann an dieser Stelle der Textrahmen angesehen werden, da die Antwort erst nach einer langen und mit vielen Füllwörtern versehenen Pause erfolgt. Dies kann als Unschlüssigkeit hinsichtlich einer eindeutigen Festlegung gedeutet werden. Auch die Formulierung „zuordnen lässt“, für die das Passiv verwendet wird, erscheint auffällig. Die Formulierung kommt dabei einer systematischen Einteilung in eine strikte Nomenklatur sehr nahe, die eine eindeutige und unumstößliche Beschaffenheit beschreibt, die von Natur aus so ist und sich daher auch nicht verändern lässt. Die Definition bezieht sich dabei ausschließlich auf die Geschlechtsmerkmale, ohne dabei auf den sozialen Aspekt einzugehen. Dadurch wird die Frage danach, was ein Mann ist, durch den Aspekt *sex* beantwortet ohne dabei den Aspekt *gender* miteinzubeziehen. Allerdings steht dieser Interpretation die Formulierung des „menschlichen Wesens“ gegenüber. Hierbei handelt es sich um eine Formulierung, die wesentlich offener und vielfältiger erscheint, und nicht den Anschein erweckt, dass es um eine strikte Einteilung in starre Raster geht. Einerseits, so könnte argumentiert werden, wird versucht die Kategorisierungen außen vor zu lassen, andererseits wird auch eine sehr klare und eindeutige Kategorisierung anhand biologischer Aspekte vorgenommen.

Auch der zweite Interviewpartner verbalisiert eine sehr ähnliche Argumentationslinie, fügt im Gegensatz zum ersten Interviewpartner allerdings in ausgesprochener Form gewisse Schwierigkeiten dabei hinzu, den Begriff „Mann“ zu definieren. Die Antwort des zweiten Interviewpartners ist daher folgende:

> „Was ist für mich ein Mann? Ähm [Pause] was ist für mich ein Mann? Mhhh [Pause] ein Mensch…ähm…mit anderen Geschlechtsteilen wie eine Frau, rein biologisch…ähm ein Mann…ähm…kann viele Rollen einnehmen…ah…von Vater zu...ähm…ja…mhhh…es ist echt schwierig zu beantworten…weils…weils… ich mirs so…so glaub ich noch nie wirklich gstellt habe die Frage, was für mich ein Mann ist […]“ (T7 2020:19-23)

Auch hier erfolgt eine Definition des Begriffes „Mann“ auf Basis von Geschlechtsteilen, diesmal allerdings auch in der bewussten Abgrenzung zum Begriff der „Frau“. Hier geht die biologische Argumentation noch einen Schritt weiter, indem sie nicht nur den Mann als natürliche Gegebenheit darstellt, sondern auch die Frau. Zudem zeigt sich der

Gedanke, dass in der natürlichen Ordnung scheinbar ausschließlich zwei Geschlechter möglich sind, nämlich das männliche und das weibliche. Hier könnte in Anlehnung an Gliedermeister/Hericks (2012:3) die kritisch zu sehende unhinterfragte Grundannahme einer reinen Zweigeschlechtlichkeit der Gesellschaft in der Aussage des Interviewpartners gesehen werden. Das Wort „rein" kann in diesem Zusammenhang als eine Form der Verstärkung gedeutet werden. Die Definition orientiere sich schließlich an von der Natur Vorgegebenem und ist daher als Grundannahme unumstößlich. In Bezug darauf kritisiert Scheibelhofer, dass eine von biologischer Determiniertheit ausgehende Geschlechterordnung dazu führe, dass diese immun gegenüber Kritik würde und es dadurch nicht mehr möglich wäre, diese zu hinterfragen (vgl. Scheibelhofer 2005:125).

Im Gegensatz zum ersten Interviewpartner verbalisiert der zweite allerdings auch den Aspekt sozialer Rollen, die von Männern eingenommen werden und geht dabei auf den Aspekt *gender* ein. Als ein Beispiel für diese nennt er die Rolle des Vaters. An der Formulierung „von Vater zu…" kann erkannt werden, dass er durchaus mehrere soziale Rollen erwähnen und aufzählen wollte, ihm dies jedoch scheinbar schwerer fiel als gedacht. Die Rolle des Vaters kann als erste Assoziation als durchaus typisch betrachtet werden, da diese und die damit einhergehenden Zuschreibungen, z.B. die des Familienoberhauptes, gesellschaftlich stark verwurzelt sind. In der bis heute als gesellschaftliche Norm geltenden bürgerlichen Kleinfamilie, war der Vater von Beginn an der Dreh- und Angelpunkt, an dessen Bedürfnissen sowohl das familiäre als auch das gesellschaftliche Leben orientiert wurde. (vgl. Böhnisch 2018:51ff.) Vor allem aus einer biologischen Ableitung des Männerbegriffes heraus erscheint dies auch logisch, da die Fortpflanzung, aus der dann die Vaterrolle entsteht, gesellschaftlich weit verbreitet als biologische Bestimmung des Mannes angehen wird. Daraus lässt sich auch die Rolle, welche der Frau in diesem Gedankenkonstrukt zugeschrieben wird, ableiten. In diesem Zusammenhang spricht Meuser von der ‚physiologischen Fundiertheit der Geschlechterdifferenz', also dem Bewusstsein von Männern dafür, welche Rolle für sie und welche für die Frau bestimmt ist. Diesem Gedanken folgend schafft das empfundene Bewusstsein über diese physiologische Fundiertheit der Geschlechterdifferenz für Männer, eine gewisse habituelle Sicherheit hinsichtlich der Rolle in der Familie (vgl. Meuser 1998:192). Die von Meuser angesprochene ‚habituelle Sicherheit' bezieht sich hierbei auf das Konzept des Geschlechterhabitus, welches laut Scheibelhofer eine „selbstverständliche und unhinterfragte Männlichkeit" darstellt (Scheibelhofer 2005:215).

Als auffällig erscheint, dass sich beide Interviewpartner bisher noch nicht in tiefergehender (wissenschaftlicher) Art und Weise mit dem Thema „Männlichkeit" beschäftigt haben und sich dieser Tatsache auch bewusst sind. Der erste Interviewpartner formuliert hinsichtlich seiner bisherigen Beschäftigung, zu dem Thema was ein Mann für ihn sei, folgendes:

> „[…] weil ich ja ned durch die Ausbildung großartig bewusst beschäftigt hätte als ich zu dieser Meinung gekommen bin…sondern, des eher so nebenbei passiert ist ohne dass ich…ich hab in meinem Leben zum Thema gender/sex glaub i hatt i eine Vorlesung oder so…des war alles, wie ich mich aktiv damit beschäftigt hätte…außer halt im Internet durch diverse Medienartikel oder so…aber es is jetzt nix, dass ich Gender Studies studiere hab

> auf eine Art und Weise und bin da jetzt großartig eingelesen habe…es is einfach des was ich durch meine Beobachtung heraus…zu dieser Definition…ich glaub die Definition die ich gegeben hab, gibt's glaube ich so a ned in einem Gender Studies Lehrbuch oder so…und von daher… nein das is eher aus eigener Erfahrung heraus entstanden…denn mich näher damit zu beschäftigen […]" (T6 2020:272-281)

Dies kann einerseits als Erklärung dafür gesehen werden, weshalb die Interviewpartner verbal oder auch paraverbal eine Art von Herausforderung hinsichtlich einer eindeutigen Definition kommuniziert haben. Andererseits kann es auch eine Erklärung für den Bezug auf einen in gewisser Form kleinsten gemeinsamen Nenner, nämlich die eindeutige Identifizierbarkeit durch Geschlechtsmerkmale, sein.

Die von den beiden Interviewpartnern formulierte biologische Argumentation des Männerbegriffes führt in weiterer Folge auch dazu, dass sich beide als Mann sehen und identifizieren, und der Kategorie „Mann" zugehörig fühlen.

> „J……ja, weil…wie gsagt ich definier Mann als ein biologisch…determiniert irgendwie…und…und…und…von daher…ich bin biologisch als Mann eindeutig identifizierbar…ich ähm…fühl mich…sexuell zu Frauen hin…ge…zogen…also erfüll ich quasi meine eigenen Kriterien, die ich vorher grad…quasi als Definition festgelegt hab also ja, fühl ich mich als Mann." (T6 2020:40-44)

Auch an dieser Textpassage sind die bereits formulierten Kernelemente eines biologischen Männerbegriffs festzustellen. Die Formulierungen „eindeutig identifizierbar" und „erfülle Kriterien" zeigen die klar determinierte Bandbreite des Begriffes „Mann". Hier kann allerdings auch festgestellt werden, dass die biologische Argumentation des Begriffes „Mann" durchaus auch an seine Grenzen stößt, wenn es beispielsweise um Aspekte wie Homosexualität geht. Folgt man dem Gedanken, so würde dies beispielsweise homosexuellen Männern absprechen ein „Mann" zu sein. Ein Gedanke, der gesellschaftlich durchaus nicht als ungewöhnlich bezeichnet werden kann, da das Verhalten von homosexuellen Männern immer wieder mit Weiblichkeit konnotiert wird. Dies ist unter anderem an zwei bereits angesprochenen Aspekten festzumachen, nämlich Stärke und Macht. Das Verhalten von homosexuellen Männern wird weitgehend nicht mit diesen beiden Ausdrucksformen von Männlichkeit assoziiert und somit auch nicht als männlich angesehen. Im Konzept der Hegemonialen Männlichkeit (Connell 1999) wird in diesem Zusammenhang von der unterdrückten Männlichkeit gesprochen. Die Aussage des Interviewpartners passiert allerdings nicht ohne die Anmerkung, dass ihm bewusst sei, dass diese Aussage von Männern, die kein heteronormativ geprägtes Leben führen, als unangenehm empfunden werden kann. Außerdem ist spannend, dass diese Antwort auch erst nach einer längeren Pause erfolgt. Sie scheint demnach überlegt und sehr eindeutig zu sein, was dadurch untermauert wird, dass der Interviewpartner diese Aussage später nochmals bestätigt. Hier zeigt sich das zuvor in Kapitel 4.5 beschriebene Konzept der Heteronormativität (Degele 2008:89).

Diese geringe Bandbreite dessen, was ein „Mann" sein kann, könnte als Hindernis empfunden werden sich zugehörig zu fühlen, da sie automatisch eine Vielzahl von

Menschen ausschließt. Wie sich zeigt, scheint allerdings diese Eindeutigkeit eine Erleichterung darzustellen, wenn es um das Empfinden von Zugehörigkeit geht.

> „[…] Gruppenzugehörigkeit is find i was sehr…sehr fluides…ähm…das ma auch immer in an gewissen Kontext…setzen…muss….ähm…also klar bin ich gruppenzugehörig weil…weil Menschen einfach…also ned…afoch…aber ich denke Menschen funktionieren relativ gut wenns es ein Wir und ein Die gibt…aber aber aber dieses Wir und Die…wechselt…ständig […] (T6 2020:93-98)

Betrachtet man den Gedanken der Kontextgebundenheit von Gruppenzugehörigkeit, der in dieser Textpassage formuliert wird, so kann man hier zunächst an unterschiedliche Diversitätskriterien denken. Je nach Fokussierung auf eines dieser Merkmale ist es möglich, der Gruppe „junge Menschen“ oder auch der Gruppe „Männer“ zugehörig zu sein. Besondere Bedeutung kommt in diesem Hinblick der Kontextualisierung „Wir“ und „Die“ zu. Beide Zuschreibungen bedingen einander und können ohne die jeweils andere nicht bestehen. Erst durch die Abgrenzung nach außen und das Schaffen eines „Die“ wird das „Wir“ geschaffen. Die Gemeinsamkeiten, die eine Gruppe nach innen hin verbindet, werden erst dann besonders deutlich sichtbar, wenn man sie mit dem Kontrast der Unterschiedlichkeit aller nicht zur Gruppe gehörenden konfrontiert. In Verbindung mit der biologischen Argumentation hinsichtlich des Begriffes „Mann“, können „Wir“ und „Die“ auch auf Geschlechtsunterschiede bezogen werden, wenn der Mann in Abgrenzung zur Frau definiert wird. Die Zuschreibungen „Wir“ und „Die“ scheinen insofern wirkmächtig zu sein, als sie sich in andauernder Veränderung befinden und daher niemals als stabil gelten können. Dies führt in weiterer Folge zur Aussage des Interviewpartners, dass es möglich sei gleichzeitig einer Vielzahl von Gruppen ebenso wie keiner Gruppe zugehörig zu sein. (vgl. T6 2020:98-99)

> „Naja…die Frage der Gruppenzugehörigkeit stellt sich bei mir wirklich wirklich immer nur dann, wenn nach einem gewissen Aspekten gefragt wird […] wenns…um Gehaltsverhandlungen im Sozialbereich geht, dann fühle ich mich…ähm der Gruppe...Sozialpädagogen oder oder oder im Sozialbereich tätigen Menschen zugehörig…wenns um [Pause] keine Ahnung Klischees von Sozialpädagogen geht…fühl ich mich vermutlich eher nicht zugehörig […].“ (T6 2020:111-118)

Aus dieser Textpassage ist herauszulesen, dass „sich zugehörig fühlen“ für den ersten Interviewpartner scheinbar eine gewisse Klarheit braucht. In weiterer Folge formuliert er, dass er sich beispielsweise in gewisser Weise seinen Arbeitskolleg*innen zugehörig fühle. Dieses Zugehörigkeitsgefühl äußere sich einerseits durch intensiven Kontakt, den es zwischen den Arbeitskolleg*innen gäbe, andererseits auch dadurch, dass füreinander eingestanden wird (vgl. T 2020: …). Auch hier verweist der Interviewpartner wieder auf die Konstruktion eines sehr stark empfundenen „Wir“ und vieler unterschiedlicher „Die‘s“. Die Erfüllungsbedingungen für das Gefühl der Zugehörigkeit beschreibt auch der zweite Interviewpartner ähnlich, ebenso wie auch die Erkennungsmerkmale, obgleich der zweite Interviewpartner beide Aspekte auf andere Gruppen von Menschen bezieht.

> „[…] Ähm…natürlich der Freundeskreis…ähm…also ich habe doch auch einen großen, engen Freundeskreis, also viele Leute…ähm…mit denen ich aufgewachsen bin…ähm…denen fühle ich mich zugehörig…ähm…das zeigt sich in…naja… einer gewissen Zuneigung…ähm…und…Zeit miteinander verbringen….ähm…das sind halt doch auch sehr viel verschiedene Freundeskreise...auch für mich auch in der Arbeit, weil die Arbeit nicht immer leicht ist und das halt auch sehr verbindet…ähm…und…ähm…meine Studienkollegen vom Kolleg…weil ich die nicht ewig, aber oft seh…war das für mich doch auch noch eine wichtige Zeit, weil ich davor für zehn Jahre glaub ich was anderes gemacht hab und das dann einfach ein großer Wechsel war…und da…einfach auch…da einfach auch die Leute kennengelernt hab… die mir sehr wichtig geworden sind….dieser Zeitraum war…in dieser Zeit….ja…ähm… das sind halt wirklich meine Freundeskreise…größtenteils […]“ (T7 2020:124-135)

Auch in den Formulierungen des zweiten Interviewpartners kommen das „Wir“ und das „Die“ wieder vor. Das „Wir“ wird als Freundeskreis bezeichnet, als Gruppe von Menschen, mit welchen der Interviewpartner aufgewachsen ist. Das „Die“ wird in dieser Textpassage zwar nicht explizit erwähnt, lässt sich jedoch implizit trotzdem herauslesen. Ein Freundeskreis impliziert Menschen, die zu diesem gehören, jedoch auch solche, die nicht dazu gehören. Ebenso wenn es darum geht, dass das „Zeit miteinander verbringen“ als Faktor für empfundenes Zugehörigkeitsgefühl notwendig ist, schafft das ein „Die“, dem das „Wir“ gegenübersteht. Dies ist auch in Bezug auf das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe „Mann“ interessant. Es kann die Vermutung aufgestellt werden, dass eine biologische Argumentation des Männerbegriffes die Eindeutigkeit schafft, die es möglicherweise braucht oder zumindest leichter macht, sich dieser Kategorie oder sozialen Gruppe zugehörig fühlen zu können.

> „weils weils Gesellschaft quasi zwischen des der des gespalten is und ma sich glaub i leichter tut, wenn ma wenn ma sagen kann: „ich gehör da dazu oder ich gehör da dazu.“ (T6 2020:259-261)

Der erste Interviewpartner formuliert in Bezug auf die Bedeutung von Zugehörigkeit hinsichtlich des eigenen Geschlechts, die Notwendigkeit der Abgrenzung (mindestens) einem anderen Geschlecht gegenüber.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass das zentrale Element der Kategorie „Der Mann als biologische Gegebenheit“ die biologische Argumentationslinie ist. Diese wird auch in diversen Subkategorien sichtbar. Diese können folgendermaßen benannt werden:

- Die Abgrenzung des Mannseins hinsichtlich der Weiblichkeit und jenen Männlichkeiten, die nicht heteronormativ ausgeprägt sind
- Die Bedeutung männlicher Vorbilder
- Das Erleben von Zugehörigkeit in Bezug auf das eigene Geschlecht Mann

5.3.3.3 „Es ist, also find ich eine ziemlich leere Worthülse wie Frausein“ – Das eigene Mannsein als Prozess

Nachdem sich die erste Kategorie mit der Frage der Definition des Begriffes „Mann“ beschäftigt hat und festgestellt wurde, dass die beiden Interviewpartner eine biologische Definition des Begriffes „Mann“ verwenden, liegt die Annahme nahe, dass die Fokussierung des Männerbegriffes auf die biologischen Aspekte nun zur Folge haben könnte, dass auch das Mannsein auf eben dieser Ebene gesehen wird. Diese Vermutung erweist sich allerdings als nicht zutreffend. Vielmehr scheint es so zu sein, als ob es einen wesentlichen Unterschied zwischen den Begriffen „Mann“ und „Mannsein“ gäbe. So eindeutig und unveränderbar der Begriff „Mann“ von den Interviewpartnern definiert wurde, so uneindeutig und veränderbar wird der Begriff „Mannsein“ gesehen. Unter diversen Aspekten der Entwicklung des Mannseins stellt sich die zweite Kategorie dar. Es scheint so zu sein, als ob das Mannsein einem stetigen Prozess unterliegt, weswegen die zweite Kategorie als das „Mannsein als Prozess“ benannt ist.

Der erste Interviewpartner antwortet auf die Frage, was „Mannsein“ für ihn bedeutet, folgendes:

> „Es ist, also find ich eine ziemlich leere…Worthülse…wie…wie…Frausein“ (T6 2020:23-24)

Hier kann erkannt werden, dass sich die Definitionen der Begriffe „Mann“ und „Mannsein“ wesentlich unterscheiden. Dabei erscheint besonders die Formulierung „Hülle“ einen entscheidenden Aspekt darzustellen. So ist der Begriff „Hülle“ etwas, das einen Rahmen vorgibt, der klar vom Äußeren abgetrennt ist und sich nur bedingt in seiner Beschaffenheit an sich verändern lässt. Gleichzeitig stellt eine Hülle auch etwas dar, das im Inneren ausgefüllt werden kann. So starr und unveränderbar eine Hülle daher in Bezug auf die Wahrnehmung von außen ist, so individuell und charakteristisch einzigartig kann sie in der inneren Ausgestaltung sein. Dies lässt den Schluss zu, dass im Gegensatz zum Begriff des „Mannes“, der eindeutig definierbar ist, der Begriff „Mannsein“ einen individuellen Charakter aufweist.

> „[…] ich mein natürlich definiert mich schon irgendwie, dass ich einen Penis habe, aber jetzt nicht meine Person…und das ist…also…ja...als über bestimmte Attribute der Männlichkeit oder meines Mann-Seins…definieren mich nicht, glaube ich….also…das hängt an meiner Persönlichkeit…die mich definiert, sicher auch meine Erfahrungen, wo ich herkomme, wo ich aufgewachsen bin und so weiter […]“ (T7 2020:97-102)

In dieser Textpassage findet sich ein wesentlicher Aspekt der Kategorie „Mannsein als Prozess“ wieder. Der Interviewpartner formuliert dabei den Gedanken, dass es, neben der biologischen Gegebenheit ein Mann zu sein, darum geht die individuelle Ausgestaltung des Mannseins ergänzend hinzuzufügen. Als Mann sei es notwendig diese leere Hülle selbst auszufüllen. Ebenso stellt der Begriff „Hülle“ auch eine Form von Schutz vor dem Äußeren dar. Der Aspekt des Schutzes ist insofern interessant, als dass er sich nicht auf den Begriff „Mann“ bezieht, da dieser scheinbar keinem Schutz bedarf.

Anders verhält sich dies offenbar, wenn es um das „Mannsein“ geht. Hier scheinen gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen ebenso eine Rolle zu spielen, wie persönliche Bedürfnisse. Es kann sich, gerade in Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche Debatten, die Frage gestellt werden, was am Mannsein schutzbedürftig ist. Unter dem Schlagwort der ‚toxischen Männlichkeit‘ wird verstärkt auf „schädliches“ männliches Verhalten in einer dichotomen heteronormativ-geprägten Gesellschaft hingewiesen. Dies kann potenziell dazu führen, dass sich Männer in Bezug auf ihr eigenes Verhalten zunehmend verunsichert fühlen, weil unreflektiert eingefahrene Verhaltensmuster nun hinterfragt und kritisiert werden. Als Resultat dessen kann die Situation eintreten, dass sich das Gefühl entwickelt, dass es notwendig sei, das Mannsein vor diesen Entwicklungen zu schützen. In diesem Zusammenhang spricht Meuser (1998:13) von einer ‚Diskursivierung von Männlichkeit‘.

Schutz kann in diesem Zusammenhang auch als präventiv zur Vermeidung der Vereinnahmung des Begriffes „Mannsein“ verstanden werden. Gerade in historisch-tradierten Geschlechterbildern wird der Begriff des „Mannseins“ von gesellschaftlichen Annahmen vereinnahmt, die „Mannsein“ mit Macht und Stärke gleichsetzen. Dies kann für Männer eine Form von Erwartungsdruck darstellen, dem sich nicht alle Männer bereit sind zu beugen. Ein Aspekt, der sich auch in der folgenden Aussage des zweiten Interviewpartners wiederfindet:

> „Da fallen mir sofort die typischen…ah…Männerbilder ein…von Stärke, nicht weinen, keine Gefühle zeigen und so weiter…ähm..das ist halt…das existiert, aber, wenn ich jetzt an mich…an mein Umfeld und so wie ich groß geworden bin, denke…ähm…ist es eben nicht so…also…ähm…da fallen mir ganz andere Attribute ein... also da sehe ich zum Beispiel…ähm…das Gegenteilige eben halt eher Stärke als als Schwäche…ähm..ähm…an was denke ich, wenn ich an einen Mann denke…ähm… schwer zu sagen, weil…weil… das typische, klassische Männerbild nicht dem entspricht, was ich von einem Mann oder an einem Mann sehe, denke beziehungsweise auch nicht so wie ich bin…ähm…ich bin da wirklich…also ich glaub…ich bin mir da ziemlich sicher, dass ich diesem typischen Männerbild nicht entspreche…ähm…ja..genau.“ (T7 2020:7-17)

Die Textstelle zeigt mehrere spannende Formulierungen auf. Zum einen scheint es für den zweiten Interviewpartner so etwas wie ein typisches, klassisches Männerbild zu geben. Dies erscheint unter dem Gesichtspunkt einer dichotomen hetero-normativ geprägten Gesellschaft, wie sie bereits beschrieben wurde, noch nicht als auffällig. Interessant wird dies im Zusammenspiel mit der Formulierung „entsprechen“, da dies gleich zwei Mal in dieser Textpassage erwähnt wird. Zum einen beschreibt er das klassische Männerbild als nicht dem entsprechend, was er in einem Mann sehe. Anschließend formuliert er, dass er selbst diesem klassischen Männerbild nicht entspreche. Die Verwendung der Formulierung „entsprechen“ lässt darauf schließen, dass dem Begriff „Mannsein“, neben dem zuvor beschriebenen individuellen Charakter, auch ein deterministischer Charakter innewohnt. Aus dieser Perspektive scheint es so zu sein, dass es darum gehe einen Standard zu erfüllen, der allerdings seinerseits als durchaus eng angesehen kann.

Allerdings ist auch die Formulierung „an einem Mann sehen“ in diesem Zusammenhang durchaus interessant. Sie lässt die Vermutung zu, dass die Gesamtheit des Verhaltens eines Mannes durchaus den Rahmen des zuvor beschriebenen Standards übersteigt, es jedoch darauf ankomme wie man auf einen Mann blicke.

> „[…] wenn ich jetzt dran denk…ein…also…einer der Aspekte eines typischen Mannes von früher war halt nicht viel Gefühle zeigen...eher kalt…das kenne ich von meinem Vater auch…und das ist halt etwas, das mich geprägt hat…ähm…und ich in vielem nicht so sein wollte, wie mein Vater…ähm…also wollt ich da schon auch…wenn ich einmal Kinder haben sollte, ganz anders machen…Gefühle zeigen, wertschätzend…ähm…und weil ich eher so der Typ bin…ähm…hat sich da schon einiges geändert…aus persönlicher Erfahrung und Bedürfnissen…und Wünschen…ähm…wie ichs für meine Kinder oder mein Kind dann in Zukunft anders haben möchte.“ (T7 2020:40-47)

Der Interviewpartner beschreibt in dieser Textpassage einen empfundenen Unterschied zwischen dem „typischen Mann“, den es aus seiner Sicht früher gab, und einem modernen Mann. Man könnte hier von einem früheren Mannsein ausgehen, in dem es so scheint, dass der deterministische Charakter von Mannsein stärker ausgeprägt ist. Im Gegensatz dazu steht ein neues Mannsein, in dem der individuelle Charakter eine wesentlich größere Rolle spiele. An dieser Textstelle kann gesehen werden, dass der zweite Interviewpartner sein eigenes Mannsein in gewisser Weise als Kontrast zu dem entwickelt hat, was ihm durch seinen eigenen Vater vorgelebt wurde. Im übertragenen Sinn hat sich das neue Mannsein, für das der Interviewpartner stellvertretend steht, aus dem alten Mannsein entwickelt. Der Vater kann in gewisser Weise als ein männliches Anti-Beispiel betrachtet werden. Aus dieser persönlichen Erfahrung heraus ergibt sich der starke Wunsch, es im eigenen privaten Kontext möglichst anders zu machen. Die Textstelle wirft auch die Frage nach männlichen Vorbildern und deren Einfluss auf die Entwicklung des eigenen Mannseins auf. Dabei formulieren beide Interviewpartner, dass sie zwar durchaus unterschiedliche Vorbilder, jedoch kein klassisches männliches gehabt hätten. Dies ist auch in Anbetracht des beruflichen Kontextes der beiden Interviewpartner von Bedeutung, da sie dort durchaus in der Position eines Vorbildes agieren. Hierbei sei auf die zuvor bereits erwähnte These verwiesen, dass Männer in der Sozialen Arbeit auch deswegen von Bedeutung seien, weil eine Vorbildwirkung auf männliche Klienten hätten.

> „[…] Also…einer der Gründe, wieso ich in die Sozialpädagogik gegangen bin…weil…weil ich einfach gesehen hab…ähm…dass in vielen Familien aufgrund von Trennungen/Scheidungen einfach auch…ähm…männliche Vorbilder oft fehlen…und ich halt eines sein wollte. Das heißt natürlich nicht, dass jetzt eine alleinerziehende Mutter kein gutes Vorbild wäre. Überhaupt nicht. Aber oft haben die halt…Kinder und Jugendliche…ähm…halt nur männliche Vorbilder durch die Medien und…ob die gut oder schlecht sind, sei jetzt dahingestellt…aber einer meiner Beweggründe war eben…ein männliches Vorbild sein wollte…genau… ähm…ich find es auch wichtig, dass jetzt…ähm viel mehr Männer in die Sozialpädagogik gehen […]“ (T7 2020:141-150)

Aus der Textpassage kann daher nicht nur ein Systemeffekt hinsichtlich des Familiensystems, sondern auch hinsichtlich des Gesellschaftssystems erkannt werden. In weiterer Folge formuliert der zweite Interviewpartner seinen Wunsch ein Vorbild zu sein, als wesentlichen Motivator in den sozialpädagogischen Bereich zu gehen. Dabei wird auch die Bedeutung von Medien in Hinblick auf das Vorbildsein für junge Männer angesprochen. Auch in den Aussagen des ersten Interviewpartners findet sich dieser Aspekt wieder.

> „Als..als..als..Kind oder junger Jugendlicher waren so Männlichkeitsbilder..da hätt ich dir ganz anders beantwortet..sondern da hätt ich glaub ich viel mehr auf an…auf an…tatsächlichen Geschlechterunterschied gepocht und meine männlichen Rollenbilder wären wahrscheinlich irgendwelche Actionfilmstars, die blutverschmiert Jungfrauen retten oder so…kein Ahnung…oder so einen Blödsinn.“ (T6 2020:34-38)

Der Interviewpartner zeigt in der Textpassage ebenfalls auf, dass historisch-tradierte Rollenbilder potenziell auch durch Medien wie Filme transportiert werden, was zur Annahme führt, dass es einer bewusst notwendigen Entscheidung gegen eben diese Rollenbilder bedarf. Das in der Gesellschaft vorherrschende Verständnis von Rollenbildern, so könnte man sagen, wird jungen Menschen nicht nur im direkten Kontakt mit dem persönlichen Umfeld, sondern auch in der Konsumation von Medien vermittelt und verstärkt. An der Textstelle kann erkannt werden, dass sich der Interviewpartner eigener früherer Männlichkeitsbilder bewusst ist, und sich scheinbar im Verlauf seines Lebens bewusst gegen einige von ihm beschriebenen Männlichkeitsbilder entschieden hat, weil er nun nicht mehr von einem ‚tatsächlichen Geschlechterunterschied‘ sprechen würde. So scheint es, dass sich ein Männlichkeitsbild, das Mannsein mit dem Beschützen von Frauen gleichsetzt, in der Lebenswelt des Interviewpartners verändert hat. Gleiches gilt für ein Männlichkeitsbild, das Männern notwendigerweise Stärke und Härte zuschreibt. Die Vorstellung von Männlichkeit allerdings, die in direktem Zusammenhang mit Weiblichkeit steht, scheint der Interviewpartner bereits im Kindes- und Jugendalter gehabt und bis jetzt nicht verändert zu haben. Insgesamt kann auch hier eine logische Fortführung der Unterscheidung zwischen den Begriffen „Mann“ und „Mannsein“ gesehen werden. Diese Differenzierung hält fest, dass es einen Geschlechterunterschied in Form biologischer Geschlechtsmerkmale gäbe, jedoch keinen tatsächlichen Geschlechterunterschied in Bezug auf Rollenbilder und den damit verbundenen Zuschreibungen von Eigenschaften. Im weiteren Verlauf drückt der Interviewpartner seine Hoffnung aus, dass es so etwas wie eindeutig definierte Rollenbilder mittlerweile nicht mehr gäbe:

> „so eindeutig definierte Geschlechterrollen gibt’s einfach…hoffentlich…vielleicht nicht mehr…keine Ahnung…“ (T6 2020:24-25)

In der Hoffnung aufgebrochener oder zumindest derzeit aufbrechender Rollenbilder kann durchaus auch der Wunsch danach gelesen werden, selbst keinem bestimmten Rollenbild entsprechen zu müssen. Mit jedem Rollenbild kommt neben gewissen Vorteilen, die sich durch dieses ergeben, auch eine gewisse Form von Konformitätsdruck. Es gilt den Vorstellungen des Rollenbildes zu entsprechen. Werden

diese aufgelöst, so kann das einerseits für Verunsicherung, andererseits auch zu mehr Verhaltensmöglichkeiten führen.

> „[…] ich bin halt wirklich noch…also ich kenne diese typischen Männerbilder, aber ich bin halt auch dann in der Zeit von…von…Metrosexualität aufgewachsen…was halt für mich gut war…weil…weil mir halt…eben solche Sachen wie…ah…das Optische, das Schöne wichtig ist...ich hab ja auch davor Mode studiert …ähm…und halt auf solche Sachen auch sehr viel Wert lege...genau…oder nicht so…ja…Mode und so…ähm…is ja…ähm…man hat ja früher oft gedacht, wenn jemand gut gekleidet war oder modisch war, war der ziemlich sicher homosexuell… war ja früher noch oft der Gedanke…weil mir das wichtig war, kam das gut für mich, dass eben das Metrosexuelle gekommen ist, weil war dann akzeptiert…oder akzeptierter.“ (T7 2020:25-34)

In diesem Spannungsfeld bewegt sich die gesamte Kategorie des „Mannseins als Prozess“. Es könnte die Frage gestellt werden, in welchem Verhalten sich „Mannsein“ heutzutage äußert. Wie zeigt sich das zuvor beschriebene neue Mannsein in tatsächlichen Handlungen? Aus Sicht des zweiten Interviewpartners, der sich, wie bereits erwähnt, nicht mit klassischen Männerbildern identifizieren kann, gibt es beispielsweise kein klassisches Verhalten, das er mit Mannsein assoziiert.

> „Wie verhält sich für mich ein Mann? Ähm [Pause] Oh…ähm…also, wenn ich an mich denke, wenn ich von mir ausgehe…ähm…quasi so wie er möchte…ähm…also ich kenne diese…wenn ich von mir ausgehe, ich kenne diese Männerbilder, ich weiß, dass ich dem nicht entspreche und natürlich habe in meiner Jugend…in meiner Identitätsbildung darüber nachgedacht und damit vielleicht auch zu kämpfen gehabt…aber ich bin nicht so…ähm…aber ich machs einfach so wie ich bin und so wie ich will und…und…ähm…lasse mich jetzt von diesem typischen Männerbild nicht in eine Schublade stecken…weil wieso? Ich lasse mich von dem nicht unterdrücken. Ich möcht so leben wie ich bin und mache das. Das ist ja viel schöner, viel angenehmer und leiwander, wenn man frei sein kann von dem…und…ja…Natürlich gibt es andere Gesellschaftsbilder, die man…ähm…die man…ähm…für sich in Einklang bringen muss, aber das muss jeder Mensch…ja…aber jetzt von diesem Männerverhalten, soll er sich verhalten wie er möchte.“ (T7 2020:70-82)

An dieser Textstelle ist zu erkennen, dass der zweite Interviewpartner als Prämisse für das Verhalten an dem Mannsein den eigenen Bezugsrahmen heranzieht. Die bereits angesprochene „Hülle“ des Mannseins wird hier entlang der eigenen Wünsche und Bedürfnisse ausgefüllt. Dies impliziert auch die Möglichkeit zur Veränderung in unterschiedlichen Lebensphasen. Auch der erste Interviewpartner sieht kein klassisches Verhalten, welches eindeutig männlich sei, sondern vielmehr auch eine enorme Bandbreite.

> „Puh..von bis…wie jeder andere Mensch auch“ (T6 2020:58)

Der gemeinsame Aspekt beider Aussagen, ist die Heterogenität von männlichem Verhalten heutzutage. Das neue Mannsein scheint durch die Auflösung von klar

definierten Verhaltenszuschreibungen zu sein. Ein bestimmtes Verhalten, welches sich aus dem Mannsein heraus ableitet, wie es das frühere alte Mannsein vorsah, scheint es in dieser Form nicht mehr zu geben. Bezogen auf den professionellen Kontext ist dies beispielsweise dann relevant, wenn es um Charakterisierungen von männlichen Klienten geht. So stellt sich die Frage, ob im Männerbild eines männlichen Sozialpädagogen ein männlicher Klient auch dann als „männlich“ angesehen wird, wenn dieser beispielsweise weint.

Daraus lässt sich die Frage ableiten, welche Bedeutung das Mannsein hat, wenn es kein klassisch assoziiertes Verhalten mehr in Bezug auf das Mannsein gibt. Hat das Mannsein dann noch eine individuelle Bedeutung? Wenn ja, wie sieht diese aus? Auf diese Frage, was Mannsein für den ersten Interviewpartner persönlich bedeute, antwortet dieser:

> „[…] in erster Linie einmal Mensch sein.“ (T6 2020:28)

Für die Interviewpartner scheint das Menschsein von zentraler Bedeutung zu sein. Dieses kann im Kontext der Profession, die der erste Interviewpartner ausübt, gesehen werden. Es könnte argumentiert werden, dass die Aussage einer bestimmten sozialpädagogischen Haltung entspringt, die, in Anlehnung an Staub-Bernasconi, wohl als Menschenrechtshaltung der Sozialpädagogik (vgl. Staub-Bernasconi:8ff.) bezeichnet werden könnte. Die Formulierung zeigt jedoch auch, dass es mehrere Ebenen gibt, die hier wirksam sind. Das Mannsein scheint zum Menschsein dazu zu gehören. Daraus kann geschlossen werden, dass es auch notwendig ist, beim Ausgestalten des eigenen Mannseins nicht auf das Menschsein zu vergessen. Das Menschsein steht in erster Linie zwar im Vordergrund, doch dies bildet noch nicht die Gesamtheit dessen ab, was die persönliche Bedeutung des „Mannseins“ ausmacht. So wie sich das Menschsein verändert, so scheint sich in der Kategorie „Mannsein als Prozess“ auch das eigene Mannsein stetig zu entwickeln.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das zentrale Element der Kategorie „Mannsein als Prozess“ die Vielfältigkeit des Mannseins ist, welche sich auch hinsichtlich unterschiedlicher Lebensphasen als veränderlich zeigt. Dies wird auch in diversen Subkategorien sichtbar. Diese können folgendermaßen benannt werden:

- Die Notwendigkeit, das eigene Mannsein auszugestalten
- Das Konzept des alten und des neuen Mannseins
- Die Bedeutung der Medien hinsichtlich der Entwicklung des eigenen Mannseins
- Das Mannsein als Bestandteil des Menschseins

5.3.3.4 „in gewisser Art und Weise als Tool.“ – Mannsein als Werkzeug

In der zweiten Kategorie wurde dargestellt, dass sich das eigene Mannsein in einer stetigen Veränderung und Entwicklung befindet und es neben biologischen Gegebenheiten, die den Begriff „Mann“ zu bestimmen scheinen, auch eine individuelle Ausgestaltung des eigenen Mannseins brauche. Dieses befinde sich in einem

Spannungsverhältnis zwischen einem determinierenden und individuellen Charakter, weshalb Veränderungen in allen Lebensphasen möglich sind. Dieses Phänomen trifft in besondere Art und Weise auch auf die männlichen Klienten zu, die in der stationären Kinder- und Jugendhilfe betreut werden. Daher beschäftigt sich die dritte Kategorie mit eben diesem Kontext und dem individuellen Mannsein von männlichen Sozialpädagogen in diesem System. Als ein zentraler Aspekt des eigenen „Mannseins“ im professionellen Kontext, erscheint der Aspekt einer gewissen Zweckmäßigkeit von Männlichkeit. Dies zeigt sich beispielsweise in der Antwort des ersten Interviewpartners, wie es ihm mit seinem „Mannsein“ im sozialpädagogischen Bereich gehe.

> „Ich traue mich..trau mich… zu sagen, dass ich…das ich… vom Mannsein profitiere, in dem…in dem…Setting…[Pause]…weil..ahh…Ja es einfach viel weniger männliche Kollegen als weibliche Kollegen [sic!] gibt…und..und..und…ich mich von da her durchaus begehrt fühle. Im Sinne von Teams: Es gibt viele rein weibliche Teams im sozialpädagogischen Umfeld, aber kaum rein männliche Teams. Zumindest habe ich das noch nicht erlebt. Von daher ist man als rares Gut natürlich gefragt.“ (T6 2020:153-158)

Aus der Textpassage ist herauszulesen, dass der Interviewpartner im sozialpädagogischen Kontext einen klaren Vorteil dadurch empfindet, ein Mann zu sein. Dieser empfundene Vorteil entsteht durch einen quantitativ signifikanten Unterschied in der Repräsentation von Männern und Frauen in der Sozialpädagogik. Dies wird auch vom zweiten Interviewpartner so wahrgenommen.

> „Also…wir haben halt das Glück, dass wir ein großes Team sind…ähm…und in diesem großen Team…ähm…auch sehr viele Männer haben, was in sehr vielen sozialpädagogischen Einrichtungen einfach nicht ist…und…ähm…in vielen sozialpädagogischen Teams sind halt oft nur Frauen und das kann man halt nicht ändern…ja…“ (T7 2020:215-219)

Dies überrascht nicht, da der Sozialbereich gesellschaftlich immer noch als Frauenarbeit angesehen wird. Als einer der Gründe dafür sind die für die Arbeit notwendigen persönlichen Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit oder das Ausdrücken von Emotionalität zu nennen, die oftmals nicht den stereotypen Vorstellungen von männlicher Erwerbsarbeit entsprechen (vgl. Böhnisch 2018:41). Auch in der Textpassage des zweiten Interviewpartners kann eine Wertzuschreibung dem Mannsein gegenüber festgestellt werden. Dieser spricht von „Glück“ in Bezug auf den Umstand des Männeranteils im Team. In der Textpassage des zweiten Interviewpartners kann in gewisser Weise auch die Hypothese wiedergefunden werden, dass es, zumindest subjektiv empfunden, als Vorteil angesehen wird einen gewissen (höheren) Anteil an Männern in einem Team zu haben. Der erste Interviewpartner verwendet die Formulierung „sich begehrt zu fühlen“ als Mann. Dies ist insofern interessant, als der Begriff des Begehrens ein Ausdruck eines starken Wunsches und Verlangens darstellt. Der Vorgang des Begehrens bedeutet dabei ein hierarchisches Ungleichgewicht zwischen der begehrenden Person und dem Objekt oder Subjekt des Begehrens. Die Textpassage zeigt daher auch auf, dass die bereits im sozialpädagogischen Bereich arbeitenden Personen, in der Wahrnehmung des ersten Interviewpartners, ein

dichotomes Geschlechterverständnis haben. Die Kategorie „Mann“ wird hier scheinbar als ausschlaggebende Prämisse für eine potenzielle Anstellung gesehen. Dies führt sogar soweit, dass der erste Interviewpartner sich selbst, in der Reduktion auf sein Mannsein, als ein (wirtschaftliches) Gut betrachtet. Dem Mannsein wird dadurch in gewisser Weise ein Wert, in Form eines wirtschaftlichen Preises zugemessen. Das Mannsein wird dadurch quasi als Angebot gesehen, welches einer gewissen Nachfrage entspricht. Das Wort „natürlich“ weist darauf hin, dass der erste Interviewpartner diesen Gedanken als selbstverständlich und potenziell sogar notwendig betrachtet. Daraus kann geschlossen werden, dass er bewusst nicht nur eine Ungleichbehandlung, sondern ein strukturelles Ungleichgewicht in der Behandlung von Männern und Frauen im sozialpädagogischen Bereich manifestiert. In gewisser Weise kann an dieser Stelle auch von einer Form der Machtausübung gesprochen werden, wenn das eigene Mannsein im Wissen des vorhandenen Begehrt seins bewusst „eingesetzt“ wird.

Die angesprochene Zweckmäßigkeit des eigenen Mannseins verbalisieren beide Interviewpartner nicht nur auf struktureller Ebene, sondern vor allem auch auf der interaktionalen Ebene mit den Klient*innen. Der erste Interviewpartner spricht davon, dass das Mannsein in einer Vielzahl an Situationen das Arbeiten mit den Klient*innen erleichtert. Als Beispiel führt er Interaktionssituationen mit männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund an.

> „[…] Es kann…manchmal…in der Praxis…bei bei Klienten mit an…ja ja…mit an gewissen kulturellen Hintergrund einfach das Arbeiten erleichtern…nur indem man Mann ist man wird eher als Respektsperson wahrgenommen wird als als Frau […]“ (T6 2020:158-161)

Aus der Textpassage ist herauszulesen, dass der Interviewpartner davon ausgeht, dass männliche Klienten mit einem bestimmten kulturellen Hintergrund vermehrt ein stereotypes Männerbild aufweisen würden. Diese Annahme kann als durchaus weit verbreitet angesehen werden. So beschreibt Scheibelhofer, dass jungen Männern mit Migrationshintergrund oftmals die ‚Täterrolle‘ und eine damit verbundene patriarchale Grundeinstellung zugeschrieben wird. Dabei verweist Scheibelhofer auf Heitmeyer et al. (1997) als Beispiel dafür, dass im Fachdiskurs die zuvor beschriebene Sichtweise auf junge Männer mit Migrationshintergrund weiter verbreitet sei. (vgl. Scheibelhofer 2005:208f.)

Außerdem kann in der Textpassage eine gewisse Pragmatik des Interviewpartners in Hinblick auf den Einsatz seines Mannseins im professionellen Kontext erkannt werden. Auch hier spricht der erste Interviewpartner empfundene Vorteile aufgrund der biologischen Zuordnung zum Geschlecht Mann an. Dabei wird deutlich, dass ihm der Vorteil aufgrund seines Geschlechtes auch in der Interaktion mit den Klient*innen bewusst ist. Dieser Vorteil bedeutet gleichzeitig auch, dass in Kauf genommen wird, dass die Rolle als Respektsperson verstärkt Männern zugeschrieben wird, wodurch Frauen in einer Vielzahl von Situationen potenziell einen Nachteil haben. Gerade hinsichtlich junger Menschen, die in gewisser Weise stereotype Geschlechterbilder haben, kann eine allzu zweckmäßige Betrachtung der eigenen Geschlechterrolle hier eine

verstärkende Wirkung haben. Die angesprochene Pragmatik spiegelt sich auch darin, dass der erste Interviewpartner sowohl sein Geschlecht als auch sein Mannsein als eine Form von Werkzeug betrachtet.

> „[…] in gewisser Art und Weise als Tool. Also so wie so wie so wie weibliche Kollegen a einfach quasi ihre Weiblichkeit manchmal herausstreichen…um..um gewisse Themen zu..zu…behandeln und in gewisser Weise in Beziehung zu treten mit mit Jugendlichen…nutz i mein Mannsein in in unterschiedlichen Kontexten auch aktiv als Tool […]“ (T6 2020:229-233)

In dieser Textstelle kann erkannt werden, dass der erste Interviewpartner sein Mannsein sehr gezielt und bewusst in seinem sozialpädagogischen Handeln einsetzt. Als auffällig erscheint dabei zunächst die Gleichsetzung mit dem Einsatz von Weiblichkeit durch Frauen. Dies überrascht vor allem hinsichtlich der zuvor geäußerten Unterschiedlichkeit in der Behandlung von Männern und Frauen auf einer strukturellen Ebene. Darüber hinaus erscheint der Zweck des bewussten Einsetzens des eigenen Mannseins als relevant. Dabei gehe es für ihn unter anderem darum, einen Zugang zu bekommen, um eine Beziehung mit Klient*innen aufzubauen. Damit verknüpft der erste Interviewpartner den Begriff Mannsein in diesem Zusammenhang auch mit dem Begriff der Zugehörigkeit. Hier wird eine Betrachtung vorgenommen, die „Mannsein“ als ein Werkzeug, welches gesteuert werden kann, darstellt. Ein Werkzeug an sich ist weder positiv noch negativ, trotzdem kann ein und dasselbe Werkzeug auf gänzlich unterschiedliche Arten und Weisen eingesetzt werden. Jedoch impliziert der Gedanke des Werkzeuges auch, dass es eine klare Idee von Ursache und Wirkung gibt. Die Wirkung, welche durch ein Werkzeug erfolgt ist, ist bei richtiger Anwendung zumeist sehr genau und präzise vorherzusagen. Daher werden bestimmte Werkzeuge für ganz konkrete Situationen verwendet, für andere Situationen wiederum nicht. Es stellt sich daher die Frage, ob dies auch für das Mannsein zutrifft. Ein Werkzeug kann, sofern es nicht gebraucht wird, eingepackt werden, was auf das eigene Mannsein nur schwer zu übertragen ist. In diesem Sinne verbalisiert auch der zweite Interviewpartner seine Perspektive auf sein Mannsein im beruflichen Kontext.

> „Es ist halt so...also mein Mannsein in der Arbeit und privat…würd ich jetzt sagen ist an sich nicht unterschiedlich…ähm…vielleicht der einzige Unterschied ist, dass ichs in der Arbeit halt mehr präsentiere […]“ (T7 2020:164-166)

Hier kann der zuvor formulierte Gedanke der ständigen Wirksamkeit des eigenen Mannseins erkannt werden. Auch, wenn das Mannsein als bewusstes Werkzeug eingesetzt werde, scheint es wichtig zu sein Authentizität zu behalten. Der bewusste Einsatz des eigenen Mannseins dürfe die notwendige professionelle Neutralität nicht überlagern (vgl. T1 2020: …). Durch den zweiten Interviewpartner wird die zweckmäßige Verwendung des eigenen Mannseins in weiterer Folge auch anhand eines persönlichen Beispiels verbalisiert.

> „ein ganz einfaches, banales Beispiel…ich hab halt ein Schlüsselband…also ich mag die Farbe rosa…ich hab halt bewusst ein rosa Schlüsselband genommen…weil ichs erstens

> mag und zweitens…ich weiß…dass es nicht dem typischen Männerbild entspricht, wies viele kennen….und ich weiß, dass das einfach auch angesprochen wird…also nicht jedes Mal natürlich, sondern viel am Anfang….ja… und es da auch so vorlebe, dass Männer sehr wohl rosa tragen können, weil es nur eine…Farbe ist und…genau…nix anderes zu bedeuten hat […]“ (T7 2020:55-61)

Die Möglichkeit, auch durch simple Verhaltensweisen einen potenziellen Einfluss darauf zu haben, dass stereotype Männerbilder von Klient*innen mit einem Kontrastbeispiel konfrontiert werden, wird vom Interviewpartner als Vorteil gesehen, den er durch sein Mannsein hat.

Neben den von beiden Interviewpartnern verbalisierten Vorteilen, scheint das Mannsein im sozialpädagogischen Kontext in gewissen Situationen auch als Nachteil empfunden zu werden. Hier ist zunächst einmal die interaktionale Ebene mit den Klient*innen auffällig und scheint eine wesentliche Rolle zu spielen. Durch den ersten Interviewpartner wird beschrieben, dass es immer wieder Situationen gibt, in welchen sich männliche Jugendliche, die sehr starre Rollenbilder zu haben scheinen, erstaunt zeigen, wenn ein Sozialpädagoge der Anweisung einer Kollegin nachkommt.

> „[…] andererseits kann genau des dann auch wieder zu Schwierigkeiten führen, wenn man dann quasi die…diese männlichen Klischees ned erfüllt, die die die das Gegenüber dann quasi erwartet von von von meiner Rolle als Mann […] im konkreten Arbeitskontext des war ned nur einmal irgendwie so, dass ein ein ein männlicher Jugendlicher quasi Anordnungen oder Bitten von von weiblichen Kollegen von weiblichen Kolleginnen ignoriert hat…ähm…mit der Begründung: „auf eine Frau hör ich nicht“ und dann dann dann einigermaßen irritiert reagiert hat, wenn wenn…ähm…ich ähm…einer Bitte einer weiblichen Kolleginnen quasi sofort nachkomm und dann (unv.) „wieso machst du wos de Olte grad gesagt hat?“ (T6 2020:161-171)

Es scheint so, als ob männliche Sozialpädagogen, die keinen rein dominanten Habitus an den Tag legen, dadurch in die Situation der Notwendigkeit kommen, sich zu erklären. Die zuvor angesprochene Rolle der Respektsperson wird männlichen Sozialpädagogen von männlichen Klienten mit Migrationshintergrund zwar mit einer höheren Wahrscheinlichkeit von Haus aus zugesprochen, dies wird allerdings ebenso schnell wieder in Frage gestellt, wenn männliche Sozialpädagogen den Erwartungen der Klienten hinsichtlich dieser Rolle nicht entsprechen. Das Resultat dessen sind in gewisser Weise „Machtkämpfe“, die von den Klienten begonnen werden. Diese können sich auf einer rein verbalen Ebene abspielen, doch dabei bleibt es scheinbar nicht immer. Auch, wenn es um Gewalthandlungen von Jugendlichen geht, sieht der Interviewpartner Nachteile in seinem Mannsein. Er führt dies darauf zurück, dass er das Gefühl habe stärker mit körperlicher Gewaltausübung konfrontiert zu werden, als weibliche Kolleginnen.

> „Mit Jugendlichen, die an an an größeres Aggressionspotential haben…dann…entlädt sich das glaube ich im Normalfall das Körperliche eher gegen einen Mann…als als als…gegen Frauen…im im im Regelfall grad, wenns da so um um um Alpharollen…geht

> bin i da als Mann eher Opfer von gewissen Aggressionen körperlicher Natur, da kanns hinderlich sein.“ (T6 2020:240-244)

Dies scheint darauf zu deuten, dass Männer in stärkerer Weise als Projektionsfläche für Körperlichkeit im Allgemeinen, aber vor allem auch körperliche Gewalt im Konkreten, gesehen werden. Dies kann einerseits durch die Klient*innen ausgehen, kann jedoch auch von den Kolleg*innen verstärkt werden, wenn es hinsichtlich des Umgangs mit beispielsweise aggressiven Jugendlichen eine ausgesprochene (oder auch unausgesprochene) Erwartungshaltung gibt, dass hier vor allem die männlichen Sozialpädagogen aktiv werden. Daraus kann abgeleitet werden, dass es neben der interaktionalen Ebene auch auf der strukturellen Ebene durchaus Nachteile zu geben scheint, diese jedoch im Vergleich zu den Vorteilen nicht gesehen werden oder ihnen weniger Bedeutung zugeschrieben wird.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass das zentrale Element der Kategorie „Das Mannsein als Werkzeug im sozialpädagogischen Bereich“ die Zweckmäßigkeit des Mannseins ist. Dies wird auch in diversen Subkategorien sichtbar. Diese können folgendermaßen benannt werden:

- Das Profitieren vom Mannsein im sozialpädagogischen Kontext
- Die Intention des Einsatzes des eigenen Mannseins
- Die Schwierigkeiten des Mannseins im sozialpädagogischen Kontext

5.3.3.5 Das Männerbild männlicher Sozialpädagogen – Der Versuch einer Deutung

In den drei vorangegangenen Kapiteln wurde jeweils eine Kategorie dargestellt, die in der Auswertung der geführten Interviews als auffällig und relevant erschien. In weiterer Folge soll aus der Zusammenfassung dieser Kategorien der Versuch entstehen, daraus ein vorläufiges Männerbild der interviewten Personengruppe abzuleiten.

Die bisher dargestellten Kategorien, samt der darin enthaltenen unterschiedlichen Aspekte, lassen derzeit auf Folgendes schließen: Männliche Sozialpädagogen, die in der stationären Fremdunterbringung der Kinder- und Jugendhilfe arbeiten, zeigen ein Männerbild…

- …welches einen rein auf biologischen Aspekten basierten Männerbegriff verwendet und sich dadurch auch klar von Weiblichkeit abgrenzt,
- …welches sich klar der Gruppe Männer zugehörig fühlt,
- …welches eine bewusste Abgrenzung zu klassischen, stereotypen Männerbildern für sich, aber auch für die Gesellschaft als wichtig verbalisiert,
- …welches sich durch die Abwesenheit von klassischen männlichen Vorbildern im eigenen Umfeld und den Einfluss von Medien entwickelt hat,
- …welches sich im Verlauf der eigenen Lebensbiografie deutlich verändert hat,
- …welches nach Verhaltensvielfältigkeit des Mannseins für sich selbst und die Gesellschaft strebt und diese auch versucht zu leben,

- …welches im professionellen Handeln auf interaktionaler Ebene einen Auftrag sieht gegen stereotype Männerbilder aktiv zu werden und dies auch tut,
- …welches im professionellen Handeln auf interaktionaler Ebene sowohl Vorteile als auch Herausforderungen durch das eigene Mannsein erlebt,
- …welches jedoch im professionellen Kontext auf institutioneller Ebene einen Vorteil durch Ungleichbehandlung zwischen Männern und Frauen (gerne) in Kauf nimmt.

Dieses formulierte Männerbild wird im nächsten Schritt mit dem in Kapitel 4 formulierten aktuellen Forschungsstand konfrontiert. Dabei sollen zuvor aufgestellte Hypothesen geprüft, und ein Resümee hinsichtlich des formulierten Forschungsinteresses gezogen werden.

5.3.4 Diskussion der Ergebnisse

Zu Beginn dieser Diskussion der Ergebnisse soll die Hypothese stehen, dass das Männerbild von männlichen Sozialpädagogen, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, im Bereich der Progressiven Männlichkeit nach Tunç (2012) gesehen werden kann. In der folgenden Diskussion der Ergebnisse versuche ich dies darzustellen und dabei explizit auch auf die Aspekte der Zugehörigkeit und Intersektionalität einzugehen.

Die in dieser Forschung interviewten Männer können im Konzept der Hegemonialen Männlichkeit nach Connell (2014) aufgrund ihrer Profession als Männer bezeichnet werden, die eine marginalisierte oder untergeordnete Männlichkeit leben. Dabei orientieren sie sich beispielsweise in ihrer biologischen Argumentation in Bezug auf die Definition „Mann“ an hegemonialen und heteronormativen Denk- und Deutungsmustern. Sich selbst jedoch sehen sie in einer klaren Abgrenzung zu klassischen stereotypen Männerbildern, was dazu führt, dass sie, der progressiven Männlichkeit folgend, versuchen diese klassischen und stereotypen Männerbilder aufzubrechen. Dies deutet auf ein Spannungsverhältnis zwischen hegemonialen und progressiven Denk- und Deutungsmustern hin. Auch insofern kann eine Verbindung zu Tunç gezogen werden, als er darauf hinweist, dass diese Ambivalenz auch Männer betrifft, die eine marginalisierte oder untergeordnete Männlichkeit leben (vgl. Tunç 2012:9f.). Daher schlage ich an dieser Stelle vor, den bereits beschrieben Begriff des „neuen Mannseins“ im Sinne der progressiven Männlichkeit nach Tunç zu verstehen.

Die angesprochene biologische Argumentation zum Männerbegriff führt bei den interviewten Männern dazu, dass sie sich selbst dieser Kategorie „Mann“ zugehörig fühlen. In Bezug auf Mecheril kann hierbei von einem relationalen Verständnis von Zugehörigkeit gesprochen werden (vgl. Mecheril 2018:22). Die eigene Zugehörigkeit zur Kategorie Mann wird davon abhängig gemacht, ob die eigenen biologischen Geschlechtsmerkmale der als gegeben angenommenen Norm von Mann entsprechen. Ist dies gegeben, dann ist man der Kategorie Mann zugehörig. Gleichzeitig formulieren beide interviewten Männer die Abgrenzung zu für sie klassischen Männerbildern. In Anlehnung an Pfaff-Czarnecka kann angenommen werden, dass dies damit zusammenhängt, dass sich das neue Mannsein dadurch auszeichnet, dass es nicht

mehr durch eine Eindeutigkeit geprägt ist, was dazu führt, dass es als schwerer empfunden wird ein „Wir-Verständnis“ aufzubauen (vgl. Pfaff-Czarnecka 2018:4). Dies kann als mögliche Ursache dafür gesehen werden, dass die biologische Komponente als kleinster gemeinsamer Nenner als Erfüllungsbedingung für Zugehörigkeit gesehen wird.

In Bezug auf das männerpolitische Dreieck nach Messner (1997) kann festgehalten werden, dass es durch die Zugehörigkeit zur Kategorie Mann zu institutionalisierten Privilegien kommt (vgl. Tunç 2012:16ff.) Im Fall der beiden interviewten Männer ist dies der sozialpädagogische Kontext, in dem sie auf institutioneller Ebene Vorteile erleben. Aus einer intersektionalen Betrachtungsweise kann festgehalten werden, dass auch marginalisierte oder untergeordnete Männer aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Kategorie Mann einen gewissen Zugang zur patriarchalen Dividende haben (vgl. Tunç 2012:5f.). Auch deshalb, weil es derzeit an einer begrifflichen Differenzierung für Männer fehlt, die sich nicht hegemonial orientieren, jedoch aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Kategorie Mann hegemoniale Vorteile genießen, plädiert Tunç für den Begriff der progressiven Männlichkeit (vgl. Tunç 2012:7f.). Bezogen auf das männerpolitische Dreieck können jedoch auch Kosten entdeckt werden, die dadurch entstehen, ein Mann zu sein. Diese Kosten (vgl. Tunç 2012:16ff.) werden von den beiden interviewten Männern unter anderem mit einer stärker gegen sie gerichteten Ausübung von Gewalt auf einer interaktionalen Ebene mit Klient*innen beschrieben. Wie bereits beschrieben, sehen die beiden interviewten Männer ihr Mannsein als Werkzeug an, das sie zum Beziehungsaufbau, aber auch zum Abbau von stereotypen Männervorstellungen einsetzen können. Dies hat zur Folge, dass, wenn die interviewten Männer nicht hegemonialen Denk- und Verhaltensmustern folgen, es dazu kommt, dass sie ebenfalls auf der interaktionalen Ebene mit Klient*innen Kosten zu tragen haben. Es scheint so, als ob die interviewten Männer daher in doppelter Weise durch ihr Mannsein Nachteile erfahren. Daher kann angenommen werden, dass die Kosten dessen ein Mann zu sein, sich erhöhen, wenn Männer eine progressive Männlichkeit leben. Die von Connell (1999) formulierte These, dass ein höherer Anteil von Männern in der Sozialen Arbeit die Gefahr mit sich bringe, dass diese komplizenhaft handeln würden, kann auf einer institutionellen Ebene bestätigt werden, da die interviewten Männer beispielsweise angeben Vorteile hinsichtlich von Bewerbungsgesprächen gerne anzunehmen. Auf einer interaktionalen Ebene mit Klient*innen kann dies jedoch nicht bestätigt werden. Hinsichtlich einer feministisch-emanzipatorischen Haltung kann daher die These Buddes (2009), dass es hinsichtlich einer Vorbildwirkung für männliche Klienten einen Vorteil bringen würde, mehr Männer in der Sozialen Arbeit zu haben, bestätigt werden. Vor allem in Bezug auf Böhnisch, der davon ausgeht, dass junge Männer eine starke männliche Bezugsperson suchen würden, durch die häufige Abwesenheit von Vätern jedoch nur ein einseitiges Bild von Männlichkeiten hätten (vgl. Böhnisch 2018:87), kann die These Buddes als zutreffend erkannt werden, da Männer in der Sozialen Arbeit durch die entstehenden Kosten, auch hinsichtlich ihrer Herausforderungen und Unsicherheiten, wahrnehmbar sind.

In Bezug auf das Konzept der Lebensalter nach Böhnisch ist festzustellen, dass Böhnisch (2018) davon ausgeht, dass die eigene Geschlechtsidentität eine über alle

Lebensphasen hinweg, bestehende Bewältigungslage sei. Dies zeigt sich in der bereits beschriebenen Kategorie des Mannseins als Prozess. Die beiden interviewten Männer befinden sich in der Lebensphase des Erwachsenenalters, einem Bewältigungskontext, welcher sich hinsichtlich der neuerlichen Beschäftigung mit den Geschlechterrollen charakterisiert (vgl. Böhnisch 2018:190f.) Dies zeigt sich bei den interviewten Männern insofern, dass beide gewisse Schwierigkeiten kommunizieren, zu beschreiben was ein Mann sei oder was Mannsein bedeute. In Bezug auf das männerpolitische Dreieck ist zu erkennen, dass sich durch das Mannsein als Prozess ein stärkeres Bewusstsein für Differenzen von Männern ergeben zu haben scheint. Dies zeigt sich bei den interviewten Männern darin, dass sie ihr aktuelles Männerbild als stark verändert zu ihrem früheren Männerbild beschrieben. Auch die Vielseitigkeit hinsichtlich des Verhaltens von Männern und dem Identifizieren von Mannsein als Bestandteil des Menschseins, lässt darauf schließen, dass die interviewten Männer bestehende Differenzen von Männern wahrnehmen und anerkennen.

Als Zentrum des männerpolitischen Dreiecks geht Messner vom Terrain der progressiven Koalitionsbildung aus (vgl. Tunç 2012:19f.). In Anbetracht des in Kapitel 5.3.3.5 beschriebenen Männerbildes, welches sich auf die aus den Interviews herausgefilterten Kategorien und Sub-Kategorien bezieht, schlage ich hinsichtlich einer individuellen aktionalen Ebene vor, den Begriff der progressiven Männlichkeit im Zentrum des männerpolitischen Dreiecks zu verorten, da alle Elemente des männerpolitischen Dreiecks auf die Lebensrealität der interviewten Männer zutreffen. Im Zusammenhang mit der eigenen Lebensbewältigung hinsichtlich der eigenen Geschlechtsidentität, bewegen sich die interviewten Männer im Spannungsfeld dieser drei Elemente im Versuch, einen Ausgleich zwischen diesen herzustellen.

Aus der beschriebenen Konfrontation mit bereits bestehenden theoretischen Ansätzen, lässt sich eine Bestätigung der bereits formulierten Hypothese ableiten, dass das Männerbild von männlichen Sozialpädagogen, die in der stationären Kinder- und Jugendhilfe tätig sind, einer progressiven Männlichkeit im Sinne Tunçs entspricht.

6 Resümee und Fazit

Gschwendner Theresa, Hallas Andreas, Neudorfer Sophie

In diesem Kapitel soll nun der Versuch angestellt werden, die Ergebnisse der vorliegenden Forschungen zu verbinden und dadurch einen gemeinsamen Erkenntnisgewinn darzustellen. Dabei soll zunächst nochmal wie in Kapitel 1 angeführt, auf das dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsprojekt eingegangen werden. Darauf aufbauend wird die, ebenfalls in Kapitel 1 formulierte, Forschungsfrage dieser Arbeit einer Beantwortung auf Basis der Forschungsergebnisse des Forschungsteams zugeführt. Dabei soll ebenfalls aufgezeigt werden, welche weiteren Fragestellungen und möglichen Untersuchungsgebiete sich aus der Sicht des Forschungsteams ergeben haben. Daran anschließend soll die Bedeutung der Ergebnisse für die sozialpädagogische Praxis dargestellt werden, indem Empfehlungen für eben diese formuliert werden.

Das in Kapitel 1 beschriebene Lehrforschungsprojekt geht der Frage des Erlebens von Zugehörigkeit nach. Dabei wird das Dazugehören als eine zentrale Problemstellung der sozialpädagogischen Profession beschrieben. Daher beschäftigte das Forschungsteam sich in der vorliegenden Arbeit mit der Frage nach dem Erleben von Zugehörigkeit in unterschiedlichen Lebensaltern hinsichtlich der Kategorie Geschlecht, genauer noch hinsichtlich des Geschlechts Mann. Dabei wurde in Kapitel 1 folgende Forschungsfrage formuliert: Wie wird Männlichkeit konstruiert und wie äußert sich diese Konstruktion in unterschiedlichen Lebensaltern hinsichtlich sozialer Dynamiken - unter Berücksichtigung intersektionaler Aspekten - in verschiedenen (sozial)pädagogischen Kontexten? Als eine zentrale Annahme diente der von Garfinkel (1967:122) und anderen beschriebene ‚Moral fact', dass Zweigeschlechtlichkeit in unserer gegenwärtigen Gesellschaft als eine selbstverständliche und unhinterfragbare Grundlage angenommen wird.

Auf Basis des ‚moral fact' soll in diesem Resümee auf drei wesentliche Kategorien eingegangen werden, die sich an diesem orientieren und dabei gleichzeitig Stück für Stück die formulierte Forschungsfrage beantworten soll. Diese Kategorien sind:

- Fortlaufende Reproduktion bestehender stereotyper Geschlechterrollen
- Undoing Gender als Reaktion auf stereotype Geschlechterkonstruktion
- Die männliche Geschlechtsrolle als stetiger reflektiver Prozess

Im weiteren soll auf die Kategorien näher eingegangen werden.

6.1 Fortlaufende Reproduktion bestehender stereotyper Geschlechterrollen

Als ein wesentliches Element der Konstruktion von Männlichkeit hat sich die Rückbeziehung der Definition des Begriffes Mann auf biologische Gegebenheiten, herausgestellt. Diese Beobachtung ist sowohl bei den interviewten (Sozial)pädagog*innen als auch bei den interviewten und beobachteten Kindern und Jugendlichen festzustellen. Diese biologische Argumentationslinie ist insofern relevant,

weil sie die Grundlage für weitergehende stereotype Annahmen und Zuschreibungen hinsichtlich Geschlechtlichkeit bietet und dadurch den beschrieben ‚moral fact' der Zweigeschlechtlichkeit stützt. Als Beispiel für eine weitere stereotype Annahme hinsichtlich der Geschlechtlichkeit kann dabei das Konzept der Heteronormativität angesehen werden, welches von den interviewten Personen durch das biologische Narrativ unterstützt wird. Es scheint so, als ob Geschlechts(identität) sich für die interviewten Personen erst in der Kontrastivität zu etwas anderem ergebe, zu einem anderen Geschlecht.

Dabei zeigt sich auch, dass sich die beobachteten Kindergartenkinder ebenfalls mit stereotypen Geschlechterbildern identifizieren und diese bereits ausleben. Der Kindergarten stellt dabei die Möglichkeit in homosoziogenen Gruppen zu agieren,dar, in welchen (vorgelebte) stereotype Verhaltensweisen verfestigt werden. Dieses Ausleben kann dabei als in einer Wechselwirkung stehend zu gesetzten stereotypen Konstruktionshandlungen der weiblichen Elementarpädagoginnen gesehen werden: Dabei darf die familiäre Sozialisation und das Aufwachsen und Leben in eben dieser nicht als Element der Konstruktion von stereotypen Geschlechterbildern übersehen werden. Auch die Darstellung eines heteronormativ geprägten Gesellschaftsbildes durch die Medien scheint in diesem Zusammenhang ein Faktor zu sein. Es kann jedoch trotzdem davon ausgegangen werden, dass die Identifikation mit und das Ausleben von stereotypen Geschlechtshandlungen durch Kindergartenkinder zumindest in geringerem Ausmaß zu beobachten wäre, würde es nicht auch zu Geschlechtskonstruktionshandlungen seitens der weiblichen Elementarpädagoginnen kommen. Als enorm interessant erscheint dabei, dass die interviewten Elementarpädagoginnen in ihrem professionellen Handeln davon ausgehen, gendersensibel zu agieren. Daher kann in Anschluss an die Annahme des ‚moral facts' davon ausgegangen werden, dass den Elementarpädagoginnen nicht bewusst ist, dass sie entgegen besseren Glaubens Handlungen stereotyper Geschlechtskonstruktion setzen. Bezieht man weiters den aktuellen Diskurs hinsichtlich der Konstruktion von Geschlecht in der (sozial)pädagogischen Profession mit ein welcher davon ausgeht, dass Geschlecht konstruiert wird, so könnte nicht nur von Konstruktionshandlungen sondern sogar von Rekonstruktionshandlungen der Elementarpädagoginnen gesprochen werden. Dabei scheinen die Elementarpädagoginnen, (unwillentlich) eine komplizenhafte Position hinsichtlich einer stereotypen Konstruktion von Männlichkeit und damit einer gesellschaftlichen Hegemonie von Männlichkeit einzunehmen.

Ebenso als bemerkenswert festzuhalten ist, dass auch männliche Sozialpädagogen teilweise diese komplizenhafte Position einnehmen. Dies geschieht, wenn sie beispielsweise wissentlich auf institutioneller Ebene von ihrer Männlichkeit profitieren. Diese Bevorteilung erfolgt zumeist aufgrund stereotyper Zuschreibungen durch andere Personen auf Basis ihrer Männlichkeit. In diesem Zusammenhang ist auch festzustellen, dass männliche Sozialpädagogen ihr Mannsein teilweise als bewusstes Werkzeug ansehen, das sie in der Interaktion mit Klient*innen zu ihrem Vorteil einsetzen können, um z.B. Beziehung aufzubauen oder als Respektsperson angesehen zu werden. Doch auch wenn männliche Sozialpädagogen die 'Kosten' ihrer Männlichkeit unhinterfragt annehmen agieren sie als stereotyp konstruierend hinsichtlich Geschlechtlichkeit. Hier kann auf der interaktionalen Ebene das Hinnehmen von stärkerer körperlicher Gewalt

den Pädagogen gegenüber angeführt werden. Auch die Erwartungshaltung weiblicher Sozialpädagoginnen sich Klient*innen, die stärkeres Gewaltpotenzial zeigen, anzunehmen, ist in diesem Zusammenhang zu sehen. Dadurch wird eine Korrelation zwischen Männlichkeit und Körperlichkeit hergestellt. Auch hier zeigt sich, dass die männlichen Sozialpädagogen stereotype Geschlechterrollen zwar ablehnen, unwillentlich und teilweise unbewusst jedoch trotzdem dazu beitragen, diese aufrecht zu halten.

Es kann demnach festgehalten werden, dass die fortlaufende, teilweise unbewusste Konstruktion von stereotypen Geschlechterrollen stattfindet und sich durchaus auch aus einer geschlechtssensiblen Intention heraus vollziehen kann. Diese Konstruktion hat eine übertragende Auswirkung im Sinne einer Vorbildwirkung auf junge Menschen. Auf Männer, welche in (sozial)pädagogischen Kontexten tätig sind, wirkt sich diese Konstruktion sowohl in Form von institutionalisierten Vorteilen, als auch in Form von Kosten aus, die durch ihr Mannsein entstehen.

6.2.Undoing Gender als Reaktion auf stereotype Geschlechterkonstruktion

Neben den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Rekonstruktionshandlungen stereotyper Geschlechtervorstellungen ergeben sich aus den Untersuchungen des Forschungsteams auch Tendenzen, die Undoing Gender-Tendenzen aufweisen.

Sowohl die weiblichen Elementarpädagoginnen als auch die männlichen Sozialpädagogen zeigen durchaus ein Bewusstsein dafür, dass es stereotype Geschlechtervorstellungen gibt. Als wesentliches Element kann dabei die in Kapitel 4 beschriebene ‘lokale Geschlechtsneutralität’ angesehen werden. Sowohl die weiblichen Elementarpädagoginnen als auch die männlichen Sozialpädagogen zeigen situationsabhängig Verhalten, in dem es zu einem Ausblenden der Differenzierung innerhalb der Kategorie Geschlecht kommt. Als Beispiel kann hierbei die Angemessenheit von Farben angesehen werden, wenn einer der interviewten männlichen Sozialpädagogen bewusst die Farbe Rosa für einen Alltagsgegenstand wählt. Auch das Animieren aller Kindergartenkinder zum Fußballspielen durch eine weibliche Elementarpädagogin kann als Verhalten bezeichnet werden, welches versucht stereotype Geschlechtskonstruktion bewusst zu vermeiden oder dieser entgegenzuwirken. Als interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass der Kontext des Fußballspiels auch von den Kindergartenkindern als zumindest teilweise geschlechtsneutral betrachtet wird, wenn beispielsweise einer der Buben, eines der Mädchen auffordert mitzuspielen, weil noch ein Spieler benötigt wird. Es kommt also durch die Kindergartenkinder zu einem unbewussten Infragestellen der bestehenden stereotyper Geschlechtervorstellungen. Ein bewusstes Hinterfragen eben dieser zeigen die interviewten jungen Männer, welche in Fremdunterbringung leben. Dabei scheinen sowohl die Abwesenheit einer stabilen männlichen Bezugs- und Bindungspersonen als auch das Ausgesetztsein hinsichtlich permanent stattfindender Positionierungskämpfe in der soziohomogenen Gruppe verantwortlich zu sein. Zwar zeigen die jungen Männer ebenfalls in gewissen Bereichen hegemoniale Denk- und Deutungsmuster, scheinen im Allgemeinen jedoch das Mannsein als durchaus individuell anzusehen. Interessanterweise trifft dieser Aspekt auch auf die männlichen Sozialpädagogen zu. So

sehr diese die Zugehörigkeit zur Kategorie Mann entlang einer biologischen Argumentationslinie begründen, so sehr verbalisieren sie die Differenz, die das Verhalten von Männern aufweisen kann. Auch in diesem Zusammenhang kann von Tendenzen in Richtung Undoing Gender gesprochen werden.

Es kann demnach festgehalten werden, dass es neben den klassischen Rekonstruktionshandlungen stereotyper Geschlechtervorstellungen auch Verhalten aller interviewten und beobachteten Zielgruppen gibt, welches dieser stereotypen Konstruktion von Geschlecht entgegenwirkt. Dabei scheint es ein (un)bewusstes Verständnis dafür zu geben, dass stereotype Geschlechtervorstellungen das Verhalten eines Menschen einschränken. In Bezug auf Männlichkeit kann davon gesprochen werden dass in Anlehnung an Messner (1997) die Unmöglichkeit Differenzen von Männlichkeit auszuleben als Kosten der Männlichkeit anzusehen sind. Diese Kosten scheinen beispielsweise männliche Sozialpädagogen nicht (mehr) bereit zu sein zu zahlen. Man könnte sagen, dass die Konstruktion von Männlichkeit sich insofern auswirkt, als dass sie Tendenzen einer bewussten Abgrenzung von dieser erzeugt.

6.3 Die männliche Geschlechtsrolle als stetig zu reflektierender Prozess

Die vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen, dass stereotype Geschlechtervorstellungen wie im aktuellen Forschungsstand in Kapitel 4 beschrieben weiterhin stattfinden. Dies passiert sowohl durch Männer als auch Frauen, durch Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Die Konstruktion kann dabei sowohl bewusst als auch unbewusst erfolgen. Die fortlaufende Rekonstruktion stereotyper Geschlechterrollen und Undoing Gender- Handlungen als Reaktion auf diese Rekonstruktion scheinen in stetiger Wechselwirkung zueinander zu stehen. Mit Verweis auf Tunc (2012:8) kann dies für Männer im (sozial)pädagogischen Bereich bedeuten, dass eine ‘progressive Männlichkeit’ stets im Widerstreit hegemonialer und nicht-hegemonialer Denk- und Deutungsmuster steht. Auf die These von Böhnisch (2018:190f.) bezugnehmend, dass das Erwachsenenalter eine erneute Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle mit sich bringt, kann angenommen werden, dass diese auf Basis des zuvor beschriebenen Widerstreits geschieht. In diesem Zusammenhang kann hinsichtlich der Kategorie „Mann“ von einem Prozess in Bezug auf die eigene männliche Geschlechtsrolle gesprochen werden, welcher in seinem Verlauf einer stetigen Reflexion bedarf. So äußern beispielsweise die interviewten jungen Männer nichts, das auf die Bedeutung von Medien hinsichtlich der Identifikation mit der eigenen Geschlechtsrolle deuten ließe. Die interviewten männlichen Sozialpädagogen hingegen verbalisieren einen, retrospektiv betrachtet, starken Einfluss, den Medien auf die eigene Geschlechtsidentität haben können und hatten. Dies kann sinngemäß für die Notwendigkeit der stetigen Reflexion der eigenen Männlichkeit betrachtet werden. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, was dieser Prozess für die Sozialpädagogik als Profession bedeutet.

Aus Sicht des Forschungsteams ergibt daraus die Notwendigkeit junge Männer in der reflektiven Entwicklung ihrer eigenen Geschlechtsrolle zu unterstützen und zu begleiten. Zusätzlich zeigt sich für die Forscher*innen auch, dass Männer in der Sozialpädagogik sich der Prozesshaftigkeit ihrer eigenen Geschlechtsrolle bewusst sein müssen und

diese (weiterhin) reflektieren müssen. Um einer stereotypen Konstruktion von Geschlechterrollen entgegenzuwirken braucht es aus Sicht des Forschungsteams nicht zwingenderweise mehr Männer in der Sozialpädagogik, sondern schlicht Professionist*innen, welche hegemoniale Denk- und Deutungsmuster erkennen und aktiv gegen diese arbeiten. Dies wäre zum einen für die individuellen Entwicklungsprozesse junger Männer von enormer Bedeutung, weil es eine größere Vielfalt des Verhaltens ermöglichen würde und eine Erleichterung darstellen könnte ein Zugehörigkeitsgefühl zur der eigenen Geschlechtsrolle auszubauen. Zum anderen ist auch die gesamtgesellschaftliche Perspektive hinsichtlich emanzipatorischer Entwicklungen wichtig, um zukünftigen Generationen ein progressives Menschsein zu ermöglichen.

Literatur

Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-52.

Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS-Verlag, 61-74.

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS-Verlag.

Böhnisch, Lothar (2018): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 8. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Bourdieu, Pierre (1970): Strukturalismus und soziologische Wissenschaftstheorie. In: Ders., Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 7-41.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. 1. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Breidenstein, Georg/ Kelle,Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse: ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur, Weinheim,München: Juventa.

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand,Boris (2013): Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung, Stuttgart: UTB.

Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart: Klett-Cotta.

Buschmeyer, Anna (2018): Sexualität und Gender im Kinder- und Jugendalter. Doing Gender while Becoming Sexual. In: Lange et al (Hrsg.)(2018): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Budde, Jürgen (2009): Männer und Soziale Arbeit? https://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/ISO/Medienpool/Archiv-Alte Dateien/arbeitsbereiche/soziologie_der_geschlechterverhaeltnisse/Medienpool/AIM-Beitraege_sechste_Tagung/budde.pdf [Zugriff: 8.Mai 2020].

Buschmeyer, Anna (2013): Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren, Wiesbaden: Springer, 103-107.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Burdge, Barbara (2007): Bending Gender, Ending Gender: Theoretical Foundations for Social Work Practice with the Transgender Community. In: Social work, Heft 52, 243.

Calhoun, Craig. (2003): Belonging in the cosmopolitan imaginary. In: Ethnicities 3/2003, 531–568.

Connell, Raewyn (1987): Gender and Power. Society, the Person, and Sexual Politics. Cambridge:Stanford University Press.

Connell, Raewyn, (2014): Der gemachte Mann – Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Wiesbaden: Springer VS.

Debus, Katharina (2012): Schule, Leistung, Geschlecht. Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung, Berlin: Dissens e.V, 137-149.

Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies: Eine Einführung, Paderborn: Wilhelm Fink.

Eberherr, Helga (2012): Intersektionalität und Stereotypisierung: Grundlegende Theorien und Konzepte in der Organisationsforschung. In: Bendl, Regine, Hanappi-Egger, Edeltraud, Hoffmann, Roswitha: Diversität und Diversitätsmanagement, Wien: Facultas, 61-70.

Eckes, Thomas (2008): Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker Ruth, Kortendiek Beate (Hrsg.:) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 171-182.

Flick, Uwe (2014): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 38-44.

Flick, Uwe (2019): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Auflage, Berlin: Rowohlt Verlag.

Freud, Sigmund (1931): Über die weibliche Sexualität. Wien: o.V., GW, Bd 14.

Froschauer U./ Lueger M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. 1. Auflage, Wien: UTB GmbH.

Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (2012): Qualitative Prozessevaluierung in Unternehmen. In: Froschauer, Ulrike: Organisationen in Bewegung. Beiträge zur interpretativen Organisationsanalyse, Wien: Facultas.

Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita (2010). Managing Diversity. A Complete Desk Reference / Planning Guide. Alexandria: Society for Human Resource Management. 3. Auflage, Alexandria: Society for Human Resource Management.

Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology, Cambridge:Polity.

Gildemeister, Regine/ Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/ Angelika Wetterer (Hrsg.): Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie, Freiburg/Brsg.: Kore, 201-254.

Gildemeister, Regine (2004): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In Becker,Ruth/ Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 132–140.

Gildemeister, Regine/ Hericks, Katja (2012): Geschlechtersoziologie: Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen, München: Oldenbourg.

Goffman, Erving (1977): The Arrangement between the Sexes. In: Theory and Society 4, 301-331.

Gieser, Jürgen (2015): Triangulierung. Gießen: Psychosozial Verlag.

Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen, Opladen: VS Verlag.

Hammersley, Martin/ & Atkinson, Paul (1983): Ethnography: Principles in practice, London: Tavistock.

Hanappi-Egger, Edeltraud (2012): Die Rolle von Gender und Diversität in der Organisation: Eine organisationstheoretische Einführung. In: Bendl, Regine/ HanappiEgger, Edeltraud/ Hoffmann, Roswitha: Diversität und Diversitätsmanagement, Wien: Facultas, 175-201.

Helffreich, Cornelia (2014): Leitfaden und Experteninterviews. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Heitmeyer, Wilhelm et al. (1997) Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. 4. Auflage, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Hirschauer, Stefan (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie, Band 18, Heft 2, 1989, 100-118.

Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 4, 1994, 676.

Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Bettina, Heintz (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 41, 2001, 208-235.

Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32,1980, 339-374.

Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. Zeitschrift für Soziologie, Band 7, Heft 2, 1978, 97-115

Jäckle, Monika/Eck, Sandra/ Sarah, Meta/ Schneider, Kyra (2016): Doing Gender Discourse. Subjektivation von Mädchen und Jungen in der Schule, Wiesbaden: Springer VS.

Jösting, Sabine (2005): Jungenfreundschaften: zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jungbluth, Anja (2015): Diversity als Chance. Interkulturelle Kompetenz als Schlüssel erfolgreichen Managements in Bibliotheken. In: Perspektive Bibliothek 4.2, 2015, 127-149.

Kersten, Joachim (1999): Risiken und Nebenwirkungen. Zur gesellschaftlichen Konstruktion von Männlichkeit. In: Scarbath, Horst/Straub, Heike/ Waldmann, Klaus (1999): Geschlechter. Opladen: Leske + Budrich

Kessler, Suzanne J./McKenna, Wendy (1978): Gender. An ethnomethodological approach, New York: Wiley.

Kleemann, Frank/ Krähnke, Uwe/ Matuschek, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden: VS Verlag.

Krüger, Heinz-Hermann (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/3, 2000, 323-342.

Klingemann, Carsten (Hrsg.) (2017): Jahrbuch für Soziologie-Geschichte, Göttingen: VS Verlag.

Körner, Franziska (2014): Fußball als moderner Zufluchtsort traditioneller Männlichkeit: Eine Analyse des sozialen Feldes Fußball unter dem Aspekt der Männlichkeit. In: Bulletin Texte, 41, 2014. Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien: Berlin, 138-151.

Krajic, Karl/ Reiter, Cornelia/ Wimmer, Eva/ Flecker, Jörg (2016): Qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur Umsetzung qualitativ hochwertiger Evaluationen – Beitrag zum Baukastensystem für Evaluationen im Präventionsbereich der AUVA, Wien: Institut für Soziologie Wien.

Kotthoff, Helga (2002): Was heißt eigentlich ‚doing gender'? Zu Interaktion und Geschlecht. Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 55,1-28.

Kotthoff, Helga (2003): Was heißt eigentlich Doing Gender? Differenzierungen im Feld von Interaktion und Geschlecht. In: Freiburger Frauenstudien: Dimensionen von Gender Studies, Band 1, 2003, 125 – 161.

Lamnek, Siegfried/ Krell, Claudia (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch, 5. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.

Lamnek, Siegfried/ Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.

Lenroot, Roshel K et al (2007): Sexual dimorphism of brain developmental trajectories during childhood and adolescence. In: Neuroimage, 36, 2007, 1065-1073

Lindemann, Gesa (1996): Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl, Frankfurt am Main: VS-Verlag.

Lorde, Audre (1999): There is no hierarchy of oppression.In: Brandt, Eric (Hrsg.): Dangerous Liasons: Blacks, Gays and the struggle for Equality, New York Press: New York.

Lueders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 384-401.

Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung. Die Methoden, Wien: facultas.

Mecheril, Paul (2018): Was meint soziale Zugehörigkeit? In: Geramanis, Olaf, Hutmacher, Stefan (Hrsg.): Identität in der modernen Arbeitswelt. Wiesbaden: Springer VS, 21- 31.

Messner, Michael (1997). Politics of Masculinities. Men in Movements. Thousand Oaks, London/New Delhi: Sage.

Meuser, Michael (2001): Männerwelten. Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. 1. Tagung der AIM Gender 2001, Stuttgart: o.V.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike. (2002): Expert*inneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander, Littig, Beate, Menz, Wolfgang (Hrsg): Das Experteninterview. 2. Auflage, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften

Meuser, Michael (2006): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meuser, Michael (2010): Männlichkeit und Geschlecht. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne/Pickel, Gert, Lauth, Hans-Joachim (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mirwald, Markus (2018). Bei Licht besehen. Wesentliches in wenigen Worten. Auflage 2, o.A: Verlag Markus Mirwald

Müller, Marion (2007): Das Geschlecht des Fußballs. Zur Polarisierung der Geschlechtercharaktere im Fußball. Sport und Gesellschaft, Heft 2, 2007, 113–141.

Müller, Marion (2009): Fußball als Paradoxon der Moderne. Zur Bedeutung ethnischer, nationaler und geschlechtlicher Differenzen im Profifußball, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 15-28.

Pfaff-Czarnecka, Joanna (2018): Zugehörigkeit neu denken. Herausforderungen der Arbeitswelt von heute und morgen. In: Geramanis, Olaf, Hutmacher, Stefan (Hrsg.): Identität in der modernen Arbeitswelt. Wiesbaden: Springer VS, S 3-19.

Rosenthal, Gabriele (2011): Qualitative und interpretative Sozialforschung. In: Dies.: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung 3. Auflage, Weinheim und München: Juventa.

Roth, Heinrich (1969): Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Oppolzer, Stefan (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Band 2, München: Ehrenwirth.

Schäfer, Johanna (1999): Vergessene Sehnsucht. Der negative Ödipuskomplex in der Psychoanalyse, Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Schegloff, Emmanuel (1987): Between micro and macro: contexts and other connections, In: Jeffrey Alexander/ Bernhard Giesen et al. (Hrsg.): The Micro-Macro Link, Los Angeles, 207-234.

Scheibelhofer, Paul (2005): Zwischen zwei ... Männlichkeiten? Identitätskonstruktionen junger Männer mit türkischem Migrationshintergrund in Wien. SWS-Rundschau Heft 2/2005: 208-230.

Schröer, Wolfgang (2005): Gerechtigkeit, soziale; In: Mielenz, Ingrid / Kreft, Dieter (Hrsg.) (2005): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim, München: Juventa, 347-348.

Schütz, Alfred (1971): Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit, Den Haag: Nijhoff, 1-110.

Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In: SIO – Soziale Arbeit in Österreich 2/2007, 8-16.

Stecklina, Gerd/ Wienforth, Jan (2017): Queer-heteronormativitätskritische Reflexionen für die psychosoziale Arbeit mit Jungen* und Männern*. In: Journal für Psychologie 25, Heft 2, 2017, 37–67.

Stuve, Olav (2012): Homogenisierende Bilder von Jungen und warum sie dem pädagogischen Handeln im Weg stehen. In: Debus, Katharina/ Könncke, Bernard/ Schwerma, Klaus/ Stuve Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung, Berlin: Dissens e.V.

Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012): Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (2012) (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung, Berlin: Dissens e.V, 43-60.

Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit, Weinheim: Juventa.

Trautner, Hanns Martin (1991): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie.Theorien und Befunde. Band 2, Göttingen: Hogref.

Wallner, Claudia (2013): Wie Gender in die Soziale Arbeit kam. In: Sabla, Kim Patrick/Plößer, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen, Opladen: Verlag, 61-78.

Wroblewski, Angela/ Leitner, Andrea (2009): Zwischen Wissenschaftlichkeitsstandards und Effizienzansprüchen. ExpertInneninterviews in der Praxis der Maßnahmenevaluation. In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS-Verlag, 259-276.

West, Candice/ Zimmerman, Don H. (1987): Doing gender. Gender & Society,1/2, 1987, 25-151.

Wolff, Stephan (2000): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/ Von Kardoff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rohwolt

Daten

B1, Beobachtungsprotokoll 1, verfasst von Theresa Gschwendner, Beobachtung am 15.07 im Ferienbetrieb eines öffentlichen Kindergartens in einem Wiener Außenbezirk

B2, Beobachtungsprotokoll 2, verfasst von Theresa Gschwendner, Beobachtung am 16.07.2019 im Ferienbetrieb eines bilingualen Kindergartens in einem Wiener Außenbezirk

B3, Beobachtungsprotokoll 3, verfasst von Theresa Gschwendner, Beobachtung am 16.07.2019 im Ferienbetrieb eines öffentlichen Kindergartens in einem Wiener Außenbezirk

B4, Beobachtungsprotokoll 4, verfasst von Theresa Gschwendner, Beobachtung am 16.07.2019 im Ferienbetrieb eines bilingualen Kindergartens in einem Wiener Außenbezirk

B5, Beobachtungsprotokoll 5, verfasst von Theresa Gschwendner, Beobachtung am 18.07 im Ferienbetrieb eines öffentlichen Kindergartens in einem Wiener Außenbezirk

T1, Transkript 1 des Interviews im Feld, erstellt von Theresa Gschwendner, Juni 2019, Zeilen durchgehend nummeriert

T2, Transkript 2 des Interviews im Feld, erstellt von Theresa Gschwendner, Juni 2019, Zeilen durchgehend nummeriert

T3, Transkript des Interviewten im Feld, erstellt von Sophie Neudorfer, November 2019, Zeilen durchgehend nummeriert

T4, Transkript des Interviewten im Feld, erstellt von Sophie Neudorfer, November 2019, Zeilen durchgehend nummeriert

T5, Transkript des Interviewten im Feld, erstellt von Sophie Neudorfer, November 2019, Zeilen durchgehend nummeriert

T6, Transkript 6 der Aufnahmen im Feld, erstellt von Andreas Hallas, Jänner 2020, Zeilen durchgehend nummeriert

T7, Transkript 7 der Aufnahmen im Feld, erstellt von Andreas Hallas, Jänner 2020, Zeilen durchgehend nummeriert

Abbildungen

Abbildung 1: Auswertungsschema der Systemanalyse nach Forschauer/Lueger (2003:149) 11.

Abbildung 2: 4 Layers of Diversity nach Gardenswartz/Rowe (2010:23f.) 16.

Abbildung 3: Das männerpolitische Dreieck nach Messner (Tunç 2012:20) 23.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Theresa Gschwendner**, geboren am **16.06.1995** in **Kirchdorf** erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, am 10.Mai 2020

Unterschrift

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Andreas Hallas**, geboren am **09.02.1991** in **Mistelbach/Zaya** erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, am 10.Mai 2020

Unterschrift

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Sophie Neudorfer**, geboren am **08.07.1995** in **Vöcklabruck**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

St. Pölten, am 10. Mai 2020

Unterschrift