

Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen

Jürgen Budde, Christine Thon & Katharina Walgenbach

1 Männlichkeiten: Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen

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

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

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

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

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

2 Männlichkeiten in pädagogischen Institutionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Männlichkeitskonstruktionen als umkämpftes Feld

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

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

somit die institutionellen Strukturen des Arbeitsmarktes ebenso wie des Bildungssystems oder der Familie. In diesem Kontext wird offensichtlich auch die Bedeutung von Männlichkeiten neu verhandelt. Beispielsweise verändert sich Familie als Institution nicht unwesentlich dadurch, dass das Modell des männlichen Familienernährers zugunsten eines Doppelverdiener innenmodells¹ in die Krise geraten ist. Institutionelle Regulierungen des Arbeitsmarktes unterstellen zunehmend das neoliberale *Adult Worker Model*, dem zufolge heute möglichst alle erwerbsfähigen Personen dem Arbeitsmarkt als Humanressourcen zur Verfügung stehen sollen. Folglich transformiert sich in westlichen Gesellschaften die soziale Position des Mannes als Ernährer und Hauptverdiener (Winker 2007).²

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Beiträge zum Jahrbuch

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

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

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

4.1 Männlichkeit als professionelle Ressource in Institutionen

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Männlichkeit als Referenzpunkt für die Entwicklung institutioneller Strukturen

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

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

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

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

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

4.3 Pädagogische Orientierungen an Männlichkeiten in Institutionen

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

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

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

4.4 Offener Teil

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

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

legierung des Bildungsbegriffs gegenüber dem Erziehungsbegriff einhergehen.

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

Literatur

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

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