

Männlichkeit und gymnasialer Alltag

Theorie Bilden

Band 2

HANNELORE FAULTSTICH-WIELAND, HANS-CHRISTOPH KOLLER,
KARL-JOSEF PAZZINI, MICHAEL WIMMER
(HERAUSGEBER IM AUFTRAG DES FACHBEREICHS
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER UNIVERSITÄT HAMBURG)

Editorial

Die Universität ist traditionell der hervorragende Ort für Theoriebildung. Ohne diese können weder Forschung noch Lehre ihre Funktionen und die in sie gesetzten gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen. Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band.

Auf diesen Zusammenhang soll die Schriftenreihe »Theorie Bilden« wieder aufmerksam machen in einer Zeit, in der Effizienz- und Verwertungsimperative wissenschaftliche Bildung auf ein Bescheidwissen zu reduzieren drohen und in der theoretisch ausgerichtete Erkenntnis- und Forschungsinteressen durch praktische oder technische Nützlichkeitsforderungen zunehmend delegitimiert werden. Dabei ist der Zusammenhang von Theorie und Bildung in besonderem Maße für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung, ist doch Bildung nicht nur einer ihrer zentralen theoretischen Gegenstände, sondern zugleich auch eine ihrer praktischen Aufgaben. In ihr verbindet sich daher die Bildung von Theorien mit der Aufgabe, die Studierenden zur Theoriebildung zu befähigen.

In dieser Schriftenreihe werden theoretisch ausgerichtete Ergebnisse aus Forschung und Lehre von Mitgliedern des Fachbereichs publiziert, die das Profil des Faches Erziehungswissenschaft, seine bildungstheoretische Besonderheit im Schnittfeld zu den Fachdidaktiken, aber auch transdisziplinäre Ansätze dokumentieren. Es handelt sich dabei um im Kontext der Fakultät entstandene Forschungsarbeiten, hervorragende Promotionen, Habilitationen, aus Ringvorlesungen oder Tagungen hervorgehende Sammelbände, Festschriften, aber auch Abhandlungen im Umfang zwischen Zeitschriftenaufsatz und Buch sowie andere experimentelle Darstellungsformen.

Der Autor dieses Bandes:

Jürgen Budde (Dr. phil.) arbeitet an der Universität Hamburg sowie als freiberuflicher Bildungsreferent. Seine Forschungsschwerpunkte sind Männlichkeitsforschung, Gender Studies und Jungenarbeit.

JÜRGEN BUDE

Männlichkeit und gymnasialer Alltag

Doing Gender im heutigen Bildungssystem

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2005 transcript Verlag, Bielefeld



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.

Umschlaggestaltung und Innenlayout: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Lektorat und Satz: Jürgen Budde

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN 3-89942-324-0

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

Einleitung	7
1. Von der Herstellung der Geschlechter	14
1.1 Historische Transformationen.....	15
1.2 Macht und Subjekt.....	19
1.2.1 Das geschlechtliche Subjekt.....	19
1.2.2 Subjektivierung als Selbststrategie.....	22
1.2.3 Doing gender.....	24
1.3 Zusammenfassung.....	26
2. Männlichkeit als soziale Kategorie	28
2.1 Männlichkeiten bei Connell.....	31
2.1.1 Hegemonie als Machtkonzept.....	31
2.1.2 Die Struktur des Systems hegemonialer Männlichkeiten.....	34
2.2 Geschlechtliche Situierung im sozialen Feld.....	39
2.2.1 Feld und Sozialer Sinn.....	40
2.2.2 Kapitalien.....	42
2.2.3 Habitus.....	43
2.2.4 Symbolische Herrschaft.....	45
2.3 Aspekte der Transformation von Männlichkeit.....	47
2.3.1 Männlichkeiten in der Jugendphase.....	48
2.3.2 Das ‚Gerede‘ von der Krise.....	50
2.3.3 Aktuelle Transformationen.....	52
2.4 Neuformulierung des Männlichkeitskonzeptes.....	56
2.5 Zusammenfassung.....	61
3. Design des Forschungsprojektes	63
3.1 Die Studie am Edith Benderoth-Gymnasium.....	63
3.1.1 Das Gymnasium als Feld.....	63
3.1.2 Zusammensetzung der Klassen.....	65

3.2 Methodisches Vorgehen	69
3.2.1 Ethnographische Forschungsmethoden	69
3.2.2 Materialerhebung.....	71
3.2.3 Über die Arbeit mit fremderhobenem Material.....	73
3.2.4 Operationalisierung des eigenen Analyserasters	78
3.2.5 Die Methode der Sequenzanalyse.....	87
3.3 Zusammenfassung	90
4. Interaktionen der Schüler	91
4.1 Analyse der Binnenrelation von Männlichkeiten	91
4.1.1 Hierarchie, ‚Wir-Gruppe‘ und Entwertung.....	92
4.1.2 Die Konstruktion marginalisierter Männlichkeit.....	118
4.1.3 Zwischen Unterordnung und Marginalisierung.....	125
4.1.4 Gleichheit und Prestige: komplizenhafte Männlichkeit	128
4.2 Der Kontakt zu den Mädchen.....	132
4.2.1 Separierung der Geschlechter.....	133
4.2.2 Männlichkeit in gemischtgeschlechtlichen Interaktionen	141
5. Schüler und Schule	152
5.1 Undoing gender	152
5.1.1 Unterricht und diskrete Kommunikation	153
5.1.2 Abschreiben.....	156
5.2 Männlichkeiten im schulischen Alltag	159
5.2.1 Zwischen Verweigerung und Konkurrenz.....	159
5.2.2 Konstruktion von Männlichkeit im Unterrichtssetting.....	168
5.2.3 Eine Frage der Position: Interaktion mit den Lehrkräften.....	179
5.3 Gendering durch Lehrkräfte und Unterricht	181
5.3.1 Zwischen Ironie und Entwertung: der Lehrer als Kumpel	182
5.3.2 Mädchenprotektion und Technikkompetenz	187
5.3.3 Koedukation: Zwischen Angriff und Abwehr	192
6. Transformationen	213
6.1 Legitimierungsstrategien	213
6.2 Irritationen, Abweichungen und Brüche.....	221
6.2.1 Berührungen	222
6.2.2 Verwirrende Inszenierungspraktiken.....	226
6.2.3 Sprachlich vermittelte Irritationen	231
6.3 Resümee – Entdramatisierte Selbstironie	233
7. Fazit – Jungen in der Schule	235
7.1 Männlichkeitsstrukturen in der Schule	235
7.2 Dimensionen pädagogischer Praxis.....	247
Literatur	255

Einleitung

Die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (vgl. Baumert 2000) und weiterer Schulvergleichsstudien zieht eine nachhaltige Erschütterung der deutschen Schullandschaft nach sich. In der PISA-Studie wurden international die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern untersucht, wobei das deutsche Bildungssystem allgemein recht schlecht abschnitt. Dabei offenbarte sich ein passanter, unerhoffter, nichtsdestotrotz höchst interessanter Erkenntnis. Die geschlechtsbezogene Diskussion der Ergebnisse zeigte, dass Pädagogik und Schulforschung nicht mehr so gleichgültig gegenüber der sozialen Kategorie Geschlecht sind, wie es ihnen noch in den 1980er Jahren zur Last vorgeworfen wurde (vgl. Faulstich-Wieland 1987). Denn die PISA-Studie erhob nicht nur konsequent die Geschlechtszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler, sondern wertete auch systematisch unter dieser Variable aus und wies geschlechtsbezogen die Stärken und Schwächen der Mädchen und Jungen nach. Dieses Vorgehen ist in den Sozialwissenschaften bisher noch nicht besonders weit verbreitet. Die häufig kritisierte – offensive oder diskrete – Zentrierung des Bildungssystems auf die Belange der Jungen ist damit aber noch lange nicht vom Tisch. Während es beispielsweise als ein Ergebnis der PISA-Studie allgemeines Aufsehen erregte, dass Jungen hauptsächlich im sprachlichen Bereich schlechter abschnitten als ihre Mitschülerinnen, inklusive vieler Vorschläge, um an diesem Punkt Abhilfe zu schaffen, so interessierten die schlechteren Noten der Mädchen in den Naturwissenschaften nicht im gleichen Maße. Und auch die aus der PISA-Studie gezogenen Konsequenzen sind häufig gerade nicht geschlechtlich ausdifferenziert. Trotzdem markiert diese Forschungspraxis durch die konsequente Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht einen Wendepunkt innerhalb der geschlechtsbezogenen Schulforschung in Deutschland.

Aber auch in weiterer Hinsicht ist die PISA-Studie für Geschlechterforschung interessant. Offenbart sie doch, dass die Schnittstelle von Männlichkeit und Schule bislang ein Forschungsdesiderat darstellt, welches mit der vorliegenden Studie bearbeitet wird. Schwerpunkt der Untersuchung wird der Blickwinkel der männlichen Schüler sein. Das Hauptanliegen ist es, die Herstellung geschlechtlicher Zugehörigkeit aus ihrer Perspektive nachzuvollziehen. Dieses geschieht weder, um die Relationalität der Geschlechter zu nivellieren, noch um zu propagieren, dass nunmehr die Untersuchung von Männlichkeit wichtiger sei als von Weiblichkeit. Geschuldet ist diese Perspektive dem ‚blinden Fleck‘, den die noch weitestgehend unerforschten Konstruktionsprozesse von Männlichkeit bei Schülern darstellt.

Zwar sind mittlerweile durch diverse Studien die unterschiedlichen Facetten des weiten Feldes der Schulforschung thematisiert worden, diese berücksichtigen aber noch immer nicht konsequent die Kategorie Geschlecht (vgl. beispielhaft: Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001; Breidenstein/Combe/Helsper/Stelmaszyk 2002¹). Auf der Seite der Geschlechter- und Männlichkeitsforschung existiert, insbesondere im englischsprachigen Raum, inzwischen eine intensive Diskussion über die soziale Konstruktion von Männlichkeiten (vgl. Connell 1995a, 1999a, 2000b; Breines/Connell/Eide 2000; Barrett/Whitehead 2001). Die Veröffentlichungen in Deutschland zum gleichen Thema sind zwar noch nicht umfassend, mittlerweile gelten aber auch hierzulande einige theoretische Eckpunkte als gesichert (vgl. bspw. Hirschauer 1994; Meuser 1998, 2002; Brandes 2002; Budde 2003a). Allerdings findet sich hier nach wie vor ein erhebliches Defizit in der umfassenden qualitativen Untersuchung von Männlichkeiten, insbesondere der alltäglichen sozialen Praxis von Jungen, sowie in der Verknüpfung von Männlichkeit und Schule.

Das erste Defizit hat sicherlich mit der bis heute andauernden theoretischen Auseinandersetzung innerhalb der Geschlechterforschung zu tun, die erst langsam ihren Niederschlag in qualitativen und methodisch anspruchsvollen Studien findet. Das zweite Defizit hingegen ist irritierender. Denn innerhalb der Erziehungswissenschaft besetzt die Schule einen exklusiven Position, da sie die einzige pädagogische Institution darstellt, in der sich alle Kinder und Jugendlichen über einen langen Zeitraum hinweg aufhalten. Bis Mitte der 1990er existierte jedoch nach Kurt Möller noch keine empirische Forschung zu Jungen in der Schule (vgl. Möller 1997). Auch Peter Zimmermann stellte noch 1999 fest, dass in der Schulforschung die Erfahrungen und Lerninteressen männlicher Jungendlicher kein Thema sind (vgl. Zimmermann 1999).

1 Die einzige Ausnahme in diesem Sammelband stellt der Aufsatz von Faulstich-Wieland/Willems dar, der sich explizit mit Geschlecht beschäftigt und dadurch dieser Kategorie wiederum eine Sonderstellung verleiht.

Sowohl von Seiten der Schul- als auch der Männerforschung bleibt also die Schule als Feld zur Herstellung von Männlichkeiten unbearbeitet. Die wenigen Forschungen, die Aspekte des schulischen Alltags der Jungen (mit-)thematisieren, erstrecken sich bislang insbesondere auf den Bereich der Grundschulforschung (vgl. Breidenstein/Kelle 1998), Unterrichtsforschung (vgl. Hilgers 1994), sind empirisch eng angelegt (vgl. Zimmermann 1999; Thies/Röhner 2000) oder wenden sich der Frage der Koedukation zu (vgl. Faulstich-Wieland 1991). Die im Zuge der PISA-Studie zunehmende Beschäftigung mit Jungen in der Schule wiederum gründet in der Regel auf ebenso alltagstheoretischen wie stereotypen Ansichten und verharrt in einer ‚aufgeregten‘ Postulierung der Benachteiligung von Jungen. Erst in jüngster Zeit entstanden – wiederum zuerst im englischsprachigen Raum – einige Publikationen, die sich der Schnittstelle dieser Forschungsrichtungen vorsichtig annähern (vgl. Connell 2000a; Martino/Meyenn 2001; Budde 2003b).

Als Feld für die vorliegende, ethnographische Studie wurden drei Klassen der Mittelstufe des Edith Benderoth-Gymnasium² untersucht. Während der Mittelstufe befinden sich die Schülerinnen und Schüler in der Adoleszenz und damit in einer Phase der intensiven Aushandlung und Ausgestaltung geschlechtlicher Identifizierungsprozesse. Im Gymnasium, so lässt sich vermuten, finden sich insbesondere mittelschichtsorientierte Formen von Männlichkeit, welche die Ausgestaltung der künftigen Geschlechterverhältnisse entscheidend mitprägen werden.

Lange Zeit galt, auch im universitären Diskurs, die dichotome Ordnung der Geschlechter als stabile, unveränderliche und naturgegebene Angelegenheit. Mittlerweile ist allerdings einige Dynamik in den Genderdiskurs gekommen, dementsprechend besitzen auch Studien zu Männlichkeiten inzwischen viel weniger ein exotisches Flair. Die Annahme, dass Männlichkeit und Weiblichkeit naturgegeben und somit determiniert sind, erhält immer mehr Risse und Widersprüche, zumindest in Teilbereichen der Sozialwissenschaften, die Betrachtung von Geschlecht als so genannter sozialer Konstruktion findet – zwar in unterschiedlichsten Facetten – mittlerweile durchaus Akzeptanz (vgl. West/Zimmerman 1991; Butler 1991; 1995; Maihofer 1995). Die ehemals gesicherte Begründung von Männlichkeit als naturgegebene ‚Tatsache‘ erweist sich als immer weniger tragfähig in Anbetracht der gravierenden gesellschaftlichen und technologischen Möglichkeiten und Veränderungen. Dementsprechend transformieren auch die gesellschaftlichen Bilder von Männlichkeit. In dem Maße, wie traditionelle Legitimationen weniger stichhaltig

2 Der Name des Gymnasiums ist ebenso anonymisiert, wie auch die Namen der Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte.

werden – der Mann als Familienernährer beispielsweise – müssen neue Antworten gefunden werden (vgl. Budde 2003c; Budde/Schultz 2003).

Allerdings lässt sich ebenfalls ein gegenläufiger Trend beobachten. Hinter der momentan stattfindenden Suche nach genetischen Grundlagen für Aggressivität, Kriminalität und Homosexualität oder der Zementierung der Geschlechterdifferenz aufgrund hormoneller Unterschiede steht die Konzeptionierung der Dichotomie – das heißt die Gegensätzlichkeit bei gleichzeitigem aufeinander bezogen sein – als unveränderlich.³ Desweiteren existieren ebenfalls Theorieansätze in der Männerforschung, die mit archaischen Geschlechterstereotypen (vgl. Bly 1991; eine kritische Auseinandersetzung findet sich bei Brandes 2002: 191ff.) oder essentialisierenden Fixierungen genau die gleiche Dichotomie festzuschreiben versuchen (vgl. Schnack/Neutzling 1992; Lee 1998).

Mittlerweile setzt sich sowohl in den sozialwissenschaftlichen Theorien als auch in der pädagogischen Praxis durch, dass Männlichkeit eine wichtige Identifizierungsvariable darstellt und die Beschäftigung durchaus sinnvoll und lohnend ist. Sie erscheint nicht als naturgegebene Konstante, sondern – so die vertretene Ausgangsthese – als eine sozial konstruierte, geschlechtliche Situierung. Dabei greifen gesellschaftliche Zuschreibungen und die eigene Mitarbeit in der sozialen Praxis an der Herstellung der Ordnung der Geschlechter ineinander, die Schnittstelle kann als geschlechtlicher Habitus verstanden werden (vgl. Bourdieu 1997; Brandes 2002). Der grundsätzlichen Zweiteilung in männlich oder weiblich ist dabei nicht zu entkommen, denn ein vollständiger Subjektstatus wird nur bei eindeutiger Geschlechterinszenierung zugestanden (vgl. West/Zimmerman 1991; Butler 2001a). Gleichzeitig ist die Ordnung der Geschlechter, trotz der momentanen Veränderungen und den zunehmenden Delegitimierungen, nicht neutral, sondern eingelassen in ein Machttableau (vgl. Connell 1987; Foucault 1992), welches noch immer die männliche Suprematie und damit den Gewinn absichert, der Jungen allein aufgrund eindeutiger geschlechtlicher Inszenierung zugesprochen wird. Die Hierarchie der Geschlechterordnung beschneidet allerdings nicht nur Schülerinnen in ihren Chancen, sondern durch die männlichen Sozialisationsanforderungen stehen sich Schüler zunehmend selber im Weg.

Die Beschäftigung mit Männlichkeiten ist nicht zuletzt auch deswegen sinnvoll, weil das Verhalten von Jungen in der Schule, wenn es denn als geschlechtsbezogenes Verhalten wahrgenommen wird, meist als problematisch gilt. In diesem Zusammenhang wird oft die These von der zunehmenden Ge-

3 So stellte der US-amerikanische Wissenschaftler Dean Hammer 1993 die Existenz eines Gens fest, welches Homosexualität determinieren solle. 1999 wurde dieser Befund von einem kanadischen Forschungsteam widerlegt. Trotzdem wird Hammer immer wieder zitiert.

walt an Schulen geäußert. Als Reaktion beispielsweise auf die Ereignisse in Erfurt im Jahr 2002 findet sich häufig der Hinweis auf die generelle Zunahme von männlicher Gewalt an Schulen (zum Umfang: vgl. Lösel/Bliesener 2003). Demgegenüber steht die Hoffnung, dass die Veränderung von Männlichkeit eine gewaltärmere und geschlechtergerechtere Ausgestaltung des (Schul-)Alltags ermöglichen kann.

Dabei ist jedoch die Vorstellung, Veränderung an sich bringe Geschlechtergerechtigkeit, aus mehreren Gründen problematisch. Zum ersten bedeutet nicht jede Veränderung, dass sich Männlichkeit auch weniger hierarchisch gegenüber Weiblichkeit darstellt. Zum zweiten ist der problemzentrierte Fokus auf ‚die Jungen‘ aufgrund der Gefahr der Homogenisierung und der Dramatisierung der geschlechtlichen Stereotype eine pädagogische Sackgasse. Mit Dramatisierung ist nicht die Verstärkung einer problemzentrierten Sichtweise, sondern das ‚in den Vordergrund rücken‘ der sozialen Kategorie Geschlecht gemeint. Der Begriff der Dramatisierung stützt sich auf dafür auf die Theatermetapher bei Erving Goffman (1994) und bezieht sich auf Situationen, die einen Schauplatz für Geschlechtskonstruktion darstellen. Zum dritten ignoriert der (pädagogische) Versuch des Unterbindens unliebsamer Verhaltensweise, dass sich Jungen zuweilen deswegen risikoreich und problematisch verhalten, weil sie das gesellschaftlich vorherrschende Anforderungsprofil von Männlichkeit erfüllen.

All diese Einwände zielen auf dasselbe ab, nämlich auf die Kritik einer in der Regel schablonenhaften Vorstellung von männlicher Sozialisation. Gerade deswegen ist es notwendig, die alltäglichen Konstruktionsprozesse von Männlichkeit im schulischen Alltag zu untersuchen und die Spielräume für Veränderungen unter folgenden Fragen auszuloten: Welche Transformationen finden momentan statt? Existieren Hinweise für einen enthierarchisierten Umgang mit Männlichkeit? Wo und wie finden Dramatisierungen und Entdramatisierungen von Geschlecht statt? Wer nimmt diese vor?

Die vorliegende Studie richtet ihr Augenmerk insbesondere auf zwei Aspekte. Zum einen soll die Binnenrelation des Systems hegemonialer Männlichkeiten detailliert beschrieben werden. Welche Konstruktionsmechanismen existieren im Alltag realiter? Welche Methoden wenden die Schüler an, um geschlechtliche Zugehörigkeit herzustellen? Was machen Jungen in der Schule eigentlich, um legitim als Jungen zu gelten? Wo zeigen sich hier ungleiche Machtverteilungen, die einer geschlechtergerechteren Schule widersprechen? Es wird auch danach gesucht, inwieweit die ‚ganz gewöhnlichen Jungen‘ einen wichtigen Baustein bei der Herstellung legitimer Männlichkeit darstellen. Durch welche Dimensionen wird Männlichkeiten abgesichert? Welche Kapitalien sind für diesen Prozess vonnöten?

Dabei drängt sich die Frage auf, ob jede Handlung, die Schüler vollziehen, notwendigerweise immer Männlichkeit konstruiert. Könnte es nicht viel mehr sein – so eine weitere These – dass nur unter bestimmten, allerdings recht häufig vorkommenden Bedingungen, Männlichkeit entsteht? Gibt es Möglichkeiten, die geschlechtlichen Normierungen zu entdramatisieren, zu ignorieren, zu durchkreuzen oder gar umzukehren?

Um diesen Punkt zu konkretisieren, richtet sich das zweite Augenmerk auf die Stellen, an denen durch Transformationen die Konstruktion von Männlichkeit variiert, aussetzt oder irritiert wird. Judith Butler schlägt dafür die Geschlechterparodie als wirksame Strategie vor (vgl. Butler 1991; 1995⁴), im Bereich der Männerforschung wird eher mit alternativer Männlichkeit laboriert (vgl. Connell 1999). Aber diese Konzepte beinhalten beide eine Dramatisierung. Die Parodie der Geschlechterverhältnisse kann ihre Wirkung nämlich erst entfalten, wenn die Ordnung der Geschlechter als Ausgangspunkt bereits installiert ist. Das Konzept alternativer Männlichkeit hingegen versucht eine Reform der in die Auseinandersetzung geratenen Männlichkeit. Beide Strategien existieren in der Realität und lassen sich auch in der Studie nachzeichnen.

Eine mindestens ebenso bedeutende Durchkreuzung der Konstruktion von Männlichkeit könnte jedoch in direktem Zusammenhang mit Entdramatisierungen aufgrund alternativer Erwartungskontexte des Feldes Schule stehen. Damit ist aber nicht gemeint, Geschlecht in irgendeiner Weise ungeschehen zu machen oder schlicht zu ignorieren, da der geschlechtlich gebundene Ausweisungszwang eine Grundbedingung der Anerkennung als Subjekt darstellt (vgl. Butler 1991). Vielmehr meint die Frage nach Dramatisierungen oder Entdramatisierungen der Geschlechterdifferenz das jeweils kontextualisierte Thematisieren oder ‚Ruhe lassen‘ von Geschlechterunterscheidungen. Die Frage, ob eine soziale Situation ein Schauplatz für Geschlechtskonstruktion ist oder nicht, wird von den Teilnehmenden ausgehandelt.

Die Arbeit hat folgenden Aufbau: Im ersten Kapitel werden Grundlagen der Konstruktion von Geschlecht als soziale Kategorie nachgezeichnet. Unter Rückgriff auf die mittelalterliche Geschlechterordnung wird gezeigt, wie sich die gesellschaftlichen Gewissheiten verändern. Anschließend wird der Frage nachgegangen, wie Geschlecht und Macht miteinander verwoben sind und wie sich die Mitarbeit der Individuen in alltäglichen Inszenierungen und Interaktionen darstellt.

Das zweite Kapitel beleuchtet theoretisch die Binnenrelation unterschiedlicher Männlichkeiten auf dem Hintergrund des Machtkonzepts der Hegemonie. Mit hauptsächlichem Bezug auf Robert Connell und Pierre Bourdieu wird

4 Butler verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „queer“ (Butler 1995).

beschrieben, wie Jungen und Männer innerhalb der Geschlechterverhältnisse positioniert sind. Desweiteren wird anhand der Frage nach den momentanen Transformationen der Ordnung der Geschlechter ein genaueres Verständnis von Männlichkeit entwickelt.

Dem theoretischen Ansatz und der Fragestellungen der Studie entspricht ein qualitatives methodisches Vorgehen, das im dritten Kapitel dargestellt wird. Dabei ist insbesondere die Frage der Arbeit mit fremderhobenem Material von besonderem Interesse. Zum Abschluss wird ein differenziertes Analyseraster entwickelt.

Kapitel vier bis sechs stellen den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit dar, in dem das in einer ethnographischen Studie in der Mittelstufe am Edith Benderoth-Gymnasium erhobene Material auf die Konstruktionsprozesse von Männlichkeiten untersucht wird. Im Mittelpunkt von Kapitel vier steht die Frage nach der Binnenrelation von Männlichkeiten anhand der Interaktionen in der geschlechtshomogenen und gemischtgeschlechtlichen Gruppe. Kapitel fünf widmet sich unterschiedlichen Dimensionen des Verhältnisses von Schülern und Schule. Im sechsten Kapitel werden Transformationen innerhalb der Ordnung der Geschlechter beschrieben. Dabei werden insbesondere Brüche mit der geltenden Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit untersucht.

Im siebten Kapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein abschließender Ausblick auf die möglichen Konsequenzen für die pädagogische Praxis geboten. Hier ergeben sich insbesondere für die Lehrkräfte Vorschläge, die auf eine geschlechtergerechtere Schule hinwirken.

1. Von der Herstellung der Geschlechter

Der Unterschied zwischen Männern und Frauen ist offensichtlich, so heißt es. „Mann und Frau sind eindeutiger durch die primären Geschlechtsorgane unterschieden als durch die sekundären, zu denen man im weitesten Sinne auch das geschlechtsspezifische Verhalten rechnet“ (Meyers großes Taschenlexikon 1992: 134, Stichwort: Geschlechterunterschiede). Damit ist scheinbar alles gesagt über die Ordnung der Geschlechter. Dichotome Zweiteilung anhand biologisch eindeutiger – sozusagen ins Auge fallender – primärer ‚Geschlechtsorgane‘. Die Differenz zwischen Männern und Frauen und damit auch zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit scheint naturgegeben und somit prinzipiell unveränderlich. Desweiteren gibt es dann, als eine Art Illustrierung, noch die sekundären Geschlechtsmerkmale, zu denen im weitesten Sinne das Verhalten zu zählen sei. Die Ordnung der Geschlechter wird nicht in Zweifel gezogen. Das geschlechtsspezifische Verhalten, das im weitesten Sinn Soziale, wird auf die Position eines Zaungastes bei der Einordnung in männlich oder weiblich verwiesen. Diese Ordnung erscheint ebenso normal wie stabil und naturgegeben.

Aber lässt sich diese Annahme überhaupt so aufrechterhalten? Denn offensichtlich gerät die Geschlechterordnung im Zuge der Veränderungen und Anfechtungen, denen sie momentan ausgesetzt ist, zur Unordnung. Wie aber kann sich etwas verändern, das stabil und naturgegeben ist? Was bedeutet es für die Gewissheit der primären Geschlechtsorgane, mit gesellschaftlichen Veränderungen konfrontiert zu werden? Wie wird Geschlecht hergestellt und wie gestaltet sich dabei das Verhältnis von sozialer Praxis des Individuums und geschlechtlichen Strukturen?

1.1 Historische Transformationen

„Über Tausende von Jahren hatte als Allerweltsweisheit gegolten, dass Frauen über dieselben Genitalien verfügen wie Männer“ (Laqueur 1996: 16). Dieser verblüffende Satz aus dem Buch „Auf den Leib geschrieben“ von Thomas Laqueur offenbart einen Einblick in eine fundamental unterschiedliche Art, Geschlecht zu begreifen, die erst mit der dichotomen Ordnung der Geschlechter seit der Aufklärung verschwunden ist. Vorher galt die Vorstellung von einem Ein-Geschlechter-Modell, welche besagt, dass aus nur einem einzigen biologischen Geschlecht die sozialen geformt werden. Die Zweiteilung männlich/weiblich wurde zwar ebenfalls anhand der Genitalien getroffen, die Unterscheidungspraxis richtete sich jedoch danach, dass die der Frau „innerhalb und nicht außerhalb des Körpers sind“ (Bischof Nemesius von Emesa, zit. nach Laqueur 1996: 16). Dieses andere Verständnis basierte, so Laqueur, auf einer gänzlich verschiedenen Vorstellung über die Ordnung der Welt. So bildete sich Geschlecht, aber auch sozialer Stand, Religiosität und ähnliches entlang von Achsen, anhand derer Bedeutung konstruiert und zugemessen wurde. Auch die schulische Erziehung unterlag einer anderen Differenzierung als heutzutage. Schon im Mittelalter existierten für die unterprivilegierten Schichten hauptsächlich Dorfschulen und christliche Sonntagsschulen, aus Not häufig koedukativ, der Adel hingegen erzog privat: seine Söhne zu Stammhaltern und seine Töchter zu guten Ehefrauen.

Der Körper ist also nicht schon immer Bedeutungsträger, sondern wurde je nach Position auf der Achse erst mit Bedeutung versehen: „Weil er [der Leib, J.B.] als veranschaulichend und nicht als determinierend verstanden wurde, konnte der Ein-Geschlechter-Leib Verschiebungen beliebiger Zahl sowohl in den Achsen als auch in den Bewertungen von Unterschieden erfassen und absorbieren“ (ebd.: 78).

Männer und Frauen konnten somit die gleichen Eigenschaften und Charaktermerkmale besitzen. Das gesamte gesicherte Wissen der damaligen Zeit orientierte sich zwar ähnlich wie heute sehr wohl auch an den Körpern, allerdings eher als Spiegelbild gesellschaftlicher Ordnung, die Geschlechter waren wesentlich weniger stark fixiert (vgl. ebd.: 121ff.). Generell vertritt Laqueur die These, dass „das biologische Geschlecht (sex) oder der Leib als das Epiphänomen verstanden werden muß, während das soziale Geschlecht (gender), das wir als kulturelle Kategorie fassen würden, primär oder real war“ (ebd.: 20). Die kulturellen Unterscheidungspraxen stuft er somit als wichtiger und fundamentaler ein als die biologischen. Damit bezieht er sich auf die Debatte des Verhältnisses von Sex und Gender innerhalb der Geschlechterforschung.⁵

5 Zuzustimmen ist der Definition von Andrea Maihofer, die Geschlecht als „gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise“ (Maihofer 1995: 80) beschreibt. Der

Diese Debatte wird hier nicht weiter vertieft (vgl. dafür: Benhabib/Butler/Cornell/Fraser 1993; eine gute Zusammenfassung findet sich bei: Maihofer 1995). Der für die vorliegende Studie entscheidende Gedanke, dass die jeweilige Bedeutung von Geschlecht in Gendering-Prozessen hergestellt wird, kann allerdings als gesicherte Ausgangsbasis für die Untersuchung von Männlichkeiten verwendet werden.

Männlichkeit und Weiblichkeit orientierten sich im Mittelalter im besonderen Maße an der Einstufung in die Prinzipien aktiv und passiv, so dass im Falle gleichgeschlechtlicher Sexualität die eingenommene Rolle entscheidend war. Als männlich galt, wer sexuell aktiv agierte, der passive Part hingegen galt als weiblich (vgl. Foucault 1997; Götsch 1999; auch Roper 1992: 154ff.). So lässt sich für die Geschlechterordnung des Mittelalters formulieren: „Sowohl Männer als auch Frauen waren [...] von beiden Prinzipien durchdrungen. Die Geschlechter trennte infolgedessen nur ein gradueller, aber kein wesensmäßiger Unterschied“ (Dürr 1998: 76).

Daraus folgt nun mitnichten eine gesellschaftliche Gleichbehandlung oder gar die Nicht-Existenz der Kategorien Mann und Frau. Laqueur betont, dass Frauen in dem Modell zwar „genau die gleichen Organe, aber an genau den falschen Plätzen“ haben (Laqueur 1996: 40), inklusive einer hierarchischen Anordnung: „Frauen sind nach innen gekehrt, also weniger vollkommen“ (ebd.), denn „der Standard der menschlichen Körper und seiner Repräsentation ist der männliche Körper“ (ebd.: 76). Die Hierarchie entsteht also nicht aufgrund eines bestimmten geschlechtlichen Merkmals, sondern anhand des Kriteriums der Vollkommenheit, dem Frauen aufgrund der Lage ihrer Genitalien weniger nahe kommen sollen. Dabei stützt sich die Hierarchie nicht auf den biologischen Unterschied der Geschlechter, sondern dieser illustriert im Gegenteil die soziale Differenz. Der Anspruch der Suprematie des Männlichen zeigt sich folglich auch hier.

Begriff rekurriert auf Althussers Versuch, Ideologien nicht als reines Bewusstseinsphänomen, sondern als „materielle Existenz“ (Althusser 1977: 136) zu begreifen. Die Frage nach der Vorgängigkeit von sex oder gender gibt sie zugunsten der Vorstellung vom „Verhältnis der Gleichursprünglichkeit“ (ebd.: 84) auf, Körperlichkeit und soziale Konstruktion fällt untrennbar in eins. „Insofern stellt diese Auffassung eine begriffliche Balance zwischen Natur und Kultur, Körper und Geist, Materie und Bewußtsein her“ (ebd.: 85). Dabei strukturiert die Norm der biologischen Geschlechter – und nicht Geschlecht selbst – die Art der Wahrnehmung des jeweiligen Geschlechts. Dieser bei Pierre Bourdieu als Inkorporierung bezeichnete Prozess verleiht der Norm – wie an späterer Stelle gezeigt wird – gleichzeitig eine hohe Stabilität. Auch wenn der gesellschaftlich konstruierte vergeschlechtlichte Körper genau nicht durch sex konstituiert wird, existiert Geschlecht nur durch dessen Normierung und durch die normierten Körper als Stützpunkte des Diskurses.

Laqueur selber verbleibt allerdings im Rahmen der von ihm untersuchten Ordnung der Geschlechter. Obwohl er die Körper und somit die naturalisierenden Zuschreibungen als kulturell konstruiert entlarvt, beharrt er auf der Sex/Gender Dichotomie und kann dementsprechend den Rahmen normativer, heterosexuell aufeinander bezogener, Geschlechter nicht verlassen. Er liefert zwar eine Beschreibung der Kategorie Geschlecht und ihrer Veränderungen, nicht aber ihrer Produktion: Gender bleibt ein Effekt des Körpers.⁶

Renate Dürr kritisiert, dass Laqueur eine zu buchstabengetreue Lesart benutzt, bei welcher der „metaphorische Sinn“ der historischen Texte verloren ginge (Dürr 1998: 77). Er ignoriere auf diese Art, dass es sich eben nicht um ‚wahre‘ Aussagen handelt, sondern diese quasi erst übersetzt werden müssen. Die Kritik lässt sich so zusammenfassen, dass Laqueur historische Texte unter modernem Blickwinkel interpretiere. Diese Kritik ist insofern berechtigt, als dass er in der Tat vernachlässigt, dass historisch sehr wohl in zwei Geschlechter eingeteilt worden ist. Allerdings wird damit nicht der bedeutsame Hinweis ungültig gemacht, dass sich die Annahmen über Geschlecht radikal gewandelt haben, ebenso wenig wie der daraus folgende Schluss, dass Geschlecht somit historischen Veränderungen unterworfen ist.

Im Zuge der Aufklärung gerät die mittelalterliche Weltsicht zunehmend ins Wanken. Der fundamentale Wandel im Denken seit der Aufklärung erstreckt sich auf verschiedenste gesellschaftliche Bereiche wie Familie⁷, Wissenschaft, Religion, Wirtschaft oder Politik. Auch die Definition von Staaten als nationale, kollektive und männliche Gebilde entwickelte sich erst zu jener Zeit (vgl. Lenz 2003). Ebenso radikal geändert hat sich auch die Definition des Mensch-Seins, welches seither an die Vorstellung der Existenz des Subjekts geknüpft wird, das rational, authentisch, autonom und selbstbewusst konzipiert wurde. Jedem Subjekt wurde in Folge ein einziges und wahres Ge-

6 Auch wenn Laqueur die Bedeutungen des Körpers als kulturell erzeugt betrachtet, so argumentiert er gleichzeitig auf der Annahme einer grundsätzlichen Unterscheidbarkeit von sex und gender. Die Existenz der beiden Kategorien und ihr notwendiger Bezug aufeinander wird in der Untersuchung nicht problematisiert, denn „es geht mir nicht darum, die Wirklichkeit des Sexus [...] zu leugnen“ (Laqueur 1996: 24). Er definiert den Unterschied zwischen Männern und Frauen entlang des Besitzes einer Gebärmutter (ebd.: 124). Auf diese Art reinstalliert er die Evidenz von biologischen Kriterien für die Konstruktion von Geschlecht. So gelingt es ihm nicht, den heterosexuellen Bezugsrahmen zu verlassen, in Anerkennung ‚realer‘ biologischer Unterschiede verbleibt er innerhalb der Dichotomie der Geschlechter.

7 Beispielhaft sei hier der Wandel vom mittelalterlichen ‚ganzen Haus‘ hin zur bürgerlichen Kleinfamilie angeführt. Während sich im Mittelalter in dörflichen Regionen eine Familie aus allen zum Haushalt gehörenden Personen (Großeltern, Kinder, Knechte, etc.) hierarchisch zusammensetzte, reduzierte sich der Familienbegriff später auf die Kernmitglieder Vater, Mutter und Kind.

schlecht zugeschrieben, welches untersucht, definiert, vermessen und ergründet wird. Diese Strategie entwirft Geschlecht als eine essentialistische – sprich wesensmäßige – Eigenschaft jedes Individuums.

Michel Foucault beschreibt, wie die Normalität der heterosexuellen Kleinfamilie durch die Negativfolie verschiedener Strategien entsteht. „Der Perverse“, „Die hysterische Frau“, „Das masturbierende Kind“ und „Das familienplanende Paar“ sind Effekt und Zielscheibe dieser Entwicklung zugleich (vgl. Foucault 1992: 124ff.). Dies wiederum setzt weitreichende Veränderungen in der gesellschaftlichen Struktur und den Individuen in Gang. Der Mann wird als normativer Maßstab für die Definition des Menschen beibehalten, während die Frau als grundsätzlich verschieden aus den Bereichen des öffentlichen Lebens und der öffentlichen Wahrnehmung verschwindet. Gleichzeitig beginnt so eine umfassende Normierungsbewegung, die einerseits jede Abweichungen als Sonder- oder Problemfall definiert und andererseits die stabile Norm als einzig legitime Existenzweise festschreibt. Zusammenfassend lässt sich mit Andrea Maihofer formulieren: „Die Vorstellung von der *fundamentalen* Differenz der Geschlechter ist nicht nur ein rein historisch noch sehr junges Phänomen, sie ist auch konstitutiv mit der bürgerlichen Gesellschaft verbunden und keineswegs ein Überbleibsel aus vorbürgerlicher Zeit“ (Maihofer 1995: 22, Herv. i. Orig.).

Die geschlechtliche Differenz stellt demnach keine absolute Größe dar, sondern ist ein Produkt historischer Prozesse, eine soziale Konstruktion, welche allerdings außerordentlich effektiv ist. Sie zielt zuallererst auf exkludierende Ausschließlichkeit: was männlich ist, kann nicht weiblich sein und umgekehrt. Gleichzeitig sind beide Geschlechter in ihrer grundsätzlichen Verschiedenheit sowohl aufeinander bezogen als auch hierarchisch angeordnet (vgl. Budde 2003d: 13f.). Die männliche Suprematie unterlag folglich ebenfalls einem Wandel und konnte seither ihren Herrschaftsanspruch durch die Strategie der Naturalisierung festigen. Naturalisierung deswegen, weil als Begründung für die Ordnung der Geschlechter nun nicht mehr der Wille Gottes, sondern die Natur der Geschlechter angenommen wurde, Männlichkeit galt dementsprechend fortan in erster Linie als naturgegeben, dadurch allerdings nicht weniger statisch fixiert.

In diesem historischen Moment begann sich ebenfalls die geschlechtliche Arbeitsteilung zu organisieren: analog der Einteilung in männlich gleich öffentlich und weiblich gleich privat wurde zukünftig außerhäusige Erwerbsarbeit als männliche Tätigkeit angesehen, während der Bereich der Haus- und Reproduktionsarbeit nun als weiblich gilt. Diese Teilung der Arbeitswelt stellt bis heute eine der stabilsten Stützen der Geschlechterhierarchie und -dichotomie dar, die sich klassenspezifisch je unterschiedlich ausprägte (vgl. Wetterer 2002).

In Korrelation zu der folgenden Ausbreitung proletarischer Männlichkeit entwickelte die bürgerliche Klasse Distinktionsmechanismen zur Markierung der sozialen Differenz (vgl. Schmidt 2000). Gegen die große Inklusionsbewegung durch Vereinheitlichung von Kleidung, Arbeitsabläufen, Architektur, etc., die sich auf sämtliche soziale Schichten ausweitete, führte sie „die feinen Unterschiede“ (so der Titel eines Buches von Bourdieu 1982) auch innerhalb der Geschlechterordnung ein. So formte sich zuerst in Distinktion zu sowohl den – in den Fabriken, Kasernen und Schulen neu entstehenden – proletarischen Massen als auch zur adeligen Dekadenz das Modell der bürgerlichen Ehe: der Mann wird erst hier ideologisch zum Ernährer der Familie, seine Position wird eng mit der Erwerbsarbeit in Abgrenzung zur weiblichen Hausarbeit entworfen. Schon bald hielt dieses Modell Einzug in fast alle gesellschaftlichen Klassen, wenn auch nicht immer in der Realität – in proletarischen Familien mussten die Frauen selbstverständlich erwerbstätig sein – so doch zumindest als Ideologie.⁸

Die so durchgesetzte Geschlechterordnung der Moderne gilt für den mitteleuropäischen Raum in ihren Grundzügen noch immer, gerät jedoch durch zunehmende Delegitimierungen mittlerweile wiederum in Bewegung.

1.2 Macht und Subjekt

Wenn also Geschlechter sozial konstruiert sind, wie mit Laqueur gezeigt wurde, dann stellen sich anschließend eine ganze Reihe von Fragen. Wie wird konstruiert? Wer konstruiert? Wie kommt es, dass Subjekte in die beiden Kategorien Mann oder Frau eingeordnet werden können? Welchen eigenen Anteil haben sie daran? Und welche Bedeutung kommt dabei dem Wechselspiel aus sozialer Praxis und institutionellen Strukturen, speziell der Schule, zu?

1.2.1 Das geschlechtliche Subjekt

Innerhalb der Schulforschung ist in den letzten Jahrzehnten intensiv über das Verhältnis von Mädchen und Schule geforscht worden. Auf der Seite der Jungen hingegen herrscht eine seltsame Mischung aus Schweigen und populärwissenschaftlichen Vermutungen. Hier ist es dringend geboten, einen detaillierten Einblick in die geschlechtlichen Konstruktionsprozesse von Jungen zu erhalten.

Dabei ist es in einem ersten Schritt notwendig, Gender im Allgemeinen und Männlichkeit im Besonderen nicht nur als eine neutrale Konstruktion, glei-

8 Deren Erwerbsarbeit wurde dann mit der Bezeichnung ‚Zuverdienst‘ abqualifiziert und entwertet.

chermaßen als Bauanleitung, zu begreifen, sondern als eingelassen in ein symbolisches Feld, welches hierarchisch strukturiert ist. Woher aber stammt die in diesem Prozess deutlich werdende Macht? Wie wirkt sie?

Die übliche Antwort ist klar: von Außen, als Einwirkung, Zumutung, Repression oder als verlockendes Angebot. Nach diesem Verständnis erscheint Geschlecht als eine Art Brandmal, welches als Symbol von Zugehörigkeit eingepägt und dann verkörpert wird.⁹ Und in der Tat wird diese Sicht scheinbar durch die Faktenlage gestützt: das ‚richtige‘ Spielzeug, die geschlechteradäquate Sportart, die Vorschriften über die Größe der Genitalien bei Neugeborenen und die daraus folgenden operativen Eingriffe zwecks zweifelsfreier Zuordnung (vgl. Reiter 1997) oder die Aufforderung, sich wie ein ‚richtiger‘ Junge zu verhalten. Dazu gehört ebenfalls die rigide männliche Erziehung in Institutionen wie beispielsweise dem Militär (vgl. Frevert 1995; Seifert 1996). Die Welt ist voller Zuweisungen in die Kategorien Mann oder Frau, deren Resultat dann wiederum das geschlechtlich eindeutige Subjekt ist. Der Subjektstatus ist dabei eine Art Eintrittskarte zur Erlangung gesellschaftlicher Anerkennung, dementsprechend gibt es keine ‚Freiheit‘, ob eine geschlechtliche Identität angenommen wird oder nicht, das Gebot der Zweigeschlechtlichkeit existiert unabhängig.¹⁰

Judith Butler betont, dass der Begriff des Subjekts nicht zu verwechseln ist mit dem Individuum oder der Person, sondern einen einzunehmenden Ort markiert, von dem aus legitimes, gelungenes Sprechen möglich ist, also „die sprachliche Bedingung der Existenz“ (Butler 2001b: 15). Diese Unterscheidung ist insofern bedeutsam, da es ihr eben nicht – wie häufig vorgeworfen – um den „Tod des Menschen“ (Flax, zit. nach Benhabib 1993: 10) geht, sondern um das Hinterfragen seiner Existenzweisen, die seit der Aufklärung an den Subjektstatus gebunden sind.

In das Feld der Schule transformiert, bedeutet dies, dass institutionalisierte Strukturen wie Unterrichtsfächer, Art der Wissensvermittlung, Schwerpunktsetzung der Schule oder Bewertung der Leistung, einen wesentlichen Einfluss auf die Konstruktion von Männlichkeiten haben. Dies wird jedoch nicht der Hauptfokus dieser Arbeit sein.

Denn die Vorstellung, dass das Geschlecht als Zumutung auf die Subjekte einwirkt, hat Foucault als Repressionshypothese bezeichnet – und zu Recht

9 Dabei symbolisiert das Brandmal nicht nur Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, sondern auch immer die Distinktion von einer anderen Gruppe im Sinne einer ‚wir–die anderen‘ Konfiguration. Als offensichtliches Zeichen wird der Körper markiert, um Ausgrenzungen vorzunehmen

10 Foucault beschreibt diesen Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Zuweisung und Subjekt eindrucksvoll als direkte Disziplinartechnik, indem ein ‚Tableau‘ errichtet wird, innerhalb dessen Anordnung die Subjekte parzelliert werden: „Jedem Individuum seinen Platz und auf jeden Platz ein Individuum“ (Foucault 1994: 183).

kritisiert (vgl. Foucault 1992: 88ff.¹¹). Anstatt einseitiger und repressiver Unterdrückung ist die Macht vielfältig und zersiedelt. Unter Macht versteht Foucault ganz allgemein:

„die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kraftverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kraftverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verketteten [...] und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern“ (ebd.: 113).

Macht ist demnach die Bezeichnung für eine „komplexe strategische Situation“ (ebd.: 114), die allgegenwärtig ist und nicht als Resultat einer bestimmten Zielrichtung verstanden werden kann, sie wirkt nicht eindimensional ‚von oben nach unten‘, sondern flexibel. „Die Macht wird nicht besessen [...], sie ist nie voll und ganz auf einer Seite [...]. In jedem Augenblick spielt die Macht in kleinen singulären Teilen“ (Foucault. 1976: 114). Das bedeutet, dass es keine Subjektposition außerhalb der Macht gibt, denn der Subjektstatus ist selber schon der Effekt einer von Macht durchzogenen Konstruktionsleistung. Das Subjekt ist nicht zuerst frei oder neutral und wird anschließend einer geschlechtlich zerteilenden Macht unterworfen, sondern ist immer schon auch Produkt derselben. Denn in der Tat, bei einem zweiten Blick offenbart sich, dass das geschlechtliche Subjekt auch ein Resultat der eigenen sozialen Praxis ist. Die Subjekte arbeiten an der Konstruktion ihrer Männlichkeit oder Weiblichkeit mit. Die Handlungen innerhalb der geschlechtshomogenen Gruppe, ebenso wie zwischen den Geschlechtern, tragen wesentlich zu Gendering-Prozessen an Schulen bei. Aber auch die Interaktionen mit den Lehrkräften bewirken doing gender-Prozesse durch die Lernenden.

Männlichkeit (oder Weiblichkeit) ist eben nicht – oder zumindest nicht erschöpfend – zu verstehen als ein machtvoller Stempel, der seine Prägung in Seele und Körper neutraler Individuen drückt. Wie aber entsteht, wenn doch das Gebot der Zweigeschlechtlichkeit existiert, überhaupt die Möglichkeit zur Eigeninszenierung oder zu Variationen von Interaktionen? Wie kann das männliche Subjekt abweichend handeln, wenn es immer schon durch die Notwendigkeit einer geschlechtlichen Identifikation festgelegt scheint? Da unterschiedliche Handlungsmuster von Männlichkeiten existieren, bleibt die Frage, an welchem Ort diese Variationen entstehen können. Wie realisieren sich verschiedene Konzepte von Männlichkeit?

11 „Anstatt von einer allgemein anerkannten Repression [...] muß man von diesen positiven, wissensproduzierenden, diskursvermehreren, lusterregenden und machterzeugenden Mechanismen ausgehen“ (Foucault 1992: 93).

Es ist also nicht ausreichend, die strukturellen geschlechtlichen Zuschreibungen seitens der Schule zu untersuchen, sondern es ist notwendig, in der sozialen Praxis die Interaktionsprozesse und Eigeninszenierungen zu analysieren, über die zwar eine Menge alltagstheoretischer Spekulationen, aber wenig qualitativ überprüftes Wissen existieren.

1.2.2 Subjektivierung als Selbststrategie

Mit Foucault konnte beschrieben werden, wie Macht und Subjektposition miteinander verwoben sind. Allerdings bleibt unklar, wieso die Subjekte nicht durch die Macht vollständig determiniert werden? Wenn die Macht überall ist und gleichzeitig sogar das konstitutive Element für geschlechtlich eindeutige Subjekte, kann es dann überhaupt Spielräume für die Inszenierung geben? Butler untersucht in ihrem Buch „Psyche der Macht“ (2001a) die Frage, was es für die Konstitution eines Subjektes heißt, immer schon dem Zwei-Geschlechter-Modell unterworfen zu sein. Zur Klärung dieser Frage schlägt sie die Verwendung des Begriffs „Subjektivierung“¹² vor. „Subjektivierung bezeichnet den Prozess des Unterworfenwerdens unter die Macht und zugleich den Prozess der Subjektwerdung“ (ebd.: 8). Mit diesem Begriff verbindet sie das Paradoxon Unterordnung und Handlungsfreiheit miteinander.

Das Subjekt hat nach Butler nicht von sich aus ein Interesse an seiner Unterordnung, sondern diese ist ein Produkt der Macht. Daraus resultiert eine unauflösbare Verknüpfung mit der Macht, eine Art Begehren. Das heißt: „Wenn das Subjekt nicht geformt werden kann ohne leidenschaftliche Bindung an jene, denen es untergeordnet ist, dann erweist sich die Unterordnung als zentrales Moment der Subjektwerdung“ (ebd.: 12). Also beinhaltet die Unterordnung als schöpferische und hervorbringende Bewegung erst die Möglichkeit der Realisierung von Geschlecht. Mit der Konstitution des geschlechtlich eindeutigen Subjekts ist als legitime Möglichkeit immer entweder die Position Mann oder Frau gemeint. Nach Butler werden gleichzeitig alle anderen potentiellen Positionen verunmöglicht und in den Bereich des Illegitimen oder Ausgeschlossenen gedrängt. Das Begehren richtet sich also nicht auf die Macht, sondern auf die Möglichkeit, Anerkennung zu erfahren (vgl. Butler 2001a). Anerkannt werden kann aber wiederum nur, wer eine legitime Subjektposition einnimmt.

So entsteht, was Butler als „heterosexuelle Matrix“ (Butler 1991: 67) beschreibt. Dies meint die Errichtung zweier eindeutiger Geschlechter und deren heterosexuellen Bezug aufeinander. Denn erst das Verbot der Homosexualität

12 In dieser Übersetzung klingt sowohl die englische Bedeutung von subjection als Unterordnung als auch der lateinische Wortstamm subiectum als Subjektwerdung an. Im Französischen ist er an Foucaults Begriff des assujettissement, den er in „Überwachen und Strafen“ (1994) zu entwickeln beginnt, angelehnt.

„bringt [...] in Wirklichkeit die Heterosexualität hervor, d.h. es wirkt nicht nur als negativ ausschließender Code, sondern als Sanktionierung und – was noch wichtiger ist – als Gesetz des Diskurses, das das Sagbare vom Unsagbaren und das Zulässige vom Unzulässigen scheidet“ (ebd.: 104).

Ohne die Verwerfung der Homosexualität existiert keine Heterosexualität. Die Gesetzesmetapher bei Butler beleuchtet den unentrinnbaren Charakter, die heterosexuelle Matrix gilt selbst bei individueller Verweigerung (vgl. Butler 1995: 24ff.). Die Sprache als symbolisches System regelt wie ein Gesetz jene Bereiche der Matrix, die sagbar und damit legitim, oder unsagbar und damit verboten sind. Als Beispiel führt sie die US-Army an, in der nicht das homosexuelle Begehren sanktioniert ist, sondern die sprachliche Selbstbezeichnung als homosexuell (vgl. Butler 1998: 149ff.).

Dem Verbot der Homosexualität kommt also ein besonderer Stellenwert zu, da die geschlechtliche Eindeutigkeit durch Annahme einer fragilen Heterosexualität abgesichert wird, indem das homosexuelle Begehren aufgegeben wird. Diese gilt für beide Geschlechter, für den Bereich des Männlichen bedeutet dies: „Männlich wird man erst mit dem Errichten der Heterosexualität“ (Butler 1995: 128).¹³ Erst wenn der Mann das Weibliche abgewiesen hat, erfüllt er die Vorbedingung seiner Heterosexualisierung. Durch die Fixierung der legitimen und illegitimen Formen von Männlichkeit wird Homosexualität tabuisiert. In Anlehnung an Butler wird im Folgenden der Begriff des Tabus verwendet, da es sich nicht nur um ein Verbot handelt, sondern um ein Ausstreichen der Homosexualität, welche gleichzeitig begehrt wird.

Man muss Butler nicht bis in den letzten Winkel ihrer linguistischen und teilweise ‚mürben‘ Argumentation folgen, um zuzustimmen, dass die Konstitution der Heterosexualität erkaufte wird mit dem grundsätzlichen Tabuisieren der Homosexualität und dass dieser Akt nicht nur aufgezwungen, sondern durch die Subjektivierung schon in die Konstitutionsbedingung jedes geschlechtlichen Subjekts als Verbot eingeschrieben ist, der sich dem vollständigen Zugriff des Bewusstseins entzieht.

Subjektivierung bedeutet vereinfacht das Streben der Individuen nach einer (sprachlichen) Existenz und der Möglichkeit der Identifizierung, allerdings ohne eine freie Wahlmöglichkeit.¹⁴ Zur Auflösung der Aporie schlägt Butler die Annahme einer Lücke zwischen Voraussetzung und Wiederholung vor.

13 Auch für die Herstellung von Weiblichkeit ist Homosexualität bedeutsam, allerdings können die existierenden Unterschiede hier nicht weiter vertieft werden (vgl. dazu Rauw 2001).

14 In dieser Arbeit wird der Begriff der Identifizierung in Abgrenzung zum Begriff der Identität verwendet. In der landläufigen Verwendung innerhalb der Männerforschung markiert der Begriff der Identität zumeist eine starre Position, eine abgeschlossene Wahrheit über Männlichkeit, wohingegen der Begriff Identifizierung stärker den prozessualen und konstruktivistischen Charakter verdeutlicht.

Dieser Zusammenhang wird realisiert über die Praxis des Zitierens (vgl. Butler 1995: 37ff.), denn jede Wiederholung kann als Zitierung der vorangegangenen Äußerung oder Tat verstanden werden. An diesem Punkt siedelt Butler die Handlungsmöglichkeit an, denn in jeder Wiedereinsetzung liegt auch die Möglichkeit des Durchkreuzens. Die Macht des Subjekts ist also nicht identisch mit der Macht der Unterordnung, sondern beinhaltet die Möglichkeit der Umschreibung. Daraus folgt die Paradoxie, dass es nicht nur kein Subjekt vor der Macht gibt, sondern auch keine Macht vor dem Subjekt, denn die Optionalität der Macht bedarf der Konkretisierung oder Aktualisierung im Subjekt. Dieser Doppelcharakter der Macht verhindert – so Butler weiter – die Entscheidung, ob nun die Macht oder das Subjekt vorgängig ist. Sie schlägt vor, die Ambivalenz zum Ausgangspunkt zu machen anstatt zu versuchen, diese aufzulösen: „Wenn das Subjekt weder durch die Macht voll determiniert ist noch seinerseits vollständig die Macht determiniert, dann geht das Subjekt über die Logik der Widerspruchsfreiheit hinaus, es ist gleichsam ein Auswuchs, ein Überschuss der Logik“ (Butler 2001b: 22).

Das Denken der Ambivalenz zwischen der Macht und dem Subjekt ermöglicht es nun, im nächsten Kapitel noch einmal auf die Frage zurückzukommen, wie denn nun die Individuen an der Herstellung des geschlechtlichen Subjektstatus beteiligt sind.

1.2.3 Doing gender

Mit dem Begriff *doing gender* lässt sich die Verbindung zwischen Macht und Subjekt auf die geschlechtlichen Identifizierungsprozesse anwenden. Eingeführt wurde der Begriff von Candace West und Don H. Zimmerman (1991), die mit der Verwendung betonen, dass den Inszenierungen und interaktionelle Prozessen ein bedeutender Anteil an der Produktion von Geschlecht und Männlichkeit zukommt. *Doing gender* wird verstanden als ein aktiver und handlungsorientierter Prozess.

Am Beispiel Transsexueller zeichnen West und Zimmerman nach, welche Eigenbeteiligung geleistet wird, um ein geschlechtlich eindeutiges Subjekt herzustellen, denn beim Geschlechterwechsel handelt es sich nicht lediglich um einen medizinischen Vorgang, sondern insbesondere um das Erlernen der gesamten Symboliken und Interaktionsformen des neuen Geschlechts als Mann oder Frau, eine andere Möglichkeit existiert nicht.¹⁵ Der mühsame Prozess der Identifizierung verweist auf den komplexen – aber möglichen – Gen-

15 Zuerst findet sich die These der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit bei Hageman-White 1984.

dering-Prozess, da Transsexuelle sich sowohl eindeutig in ihrem Geschlecht präsentieren, wie auch von anderen zweifelsfrei interpretiert werden müssen.

Die geschlechtliche Selbstinszenierung muss dafür für die soziale Umwelt ständig berechenbar – „accountable“ (Fenstermaker/West 2001: 244) – sein. Dabei wirkt das Prinzip der accountability durch die kollektiven Deutungsmuster normierend. Dieses beinhaltet ebenfalls eine Einordnung nach dem ‚if-can‘ Prinzip: „if people *can be seen* as members of a relevant category, then *categorize them that way*“ (West/Zimmerman 1991: 20, Herv. i. Orig.). Nach West und Zimmerman bedeutet doing gender die permanente Mitarbeit an der Herstellung von Geschlecht: „members do gender, as they do housework“ (ebd.: 31). Durch diesen Rückgriff gelingt es ihnen, die Ebene der individuellen Inszenierung mit den Interaktionen und der gesellschaftlichen Ebene zu verbinden. Geschlecht muss zwar individuell berechenbar inszeniert werden, die Anerkennung realisiert sich jedoch erst in Interaktionen auf der Grundlage kollektiver und dichotomer Deutungsmuster. Die Methoden, die eingesetzt werden, um beispielsweise Männlichkeit darzustellen, variieren zwischen unspektakulären Alltäglichkeiten wie Frisuren oder Bekleidungsaccessoires und außergewöhnlichen Praktiken wie Mutproben oder der Einsatz von körperlicher Gewalt. Häufig gerinnen diese in institutionalisierten oder ritualisierten Praktiken.

In der Institution Schule bildet sich das männliche Gendering in zwei wesentlichen Bereichen ab. Zum einen in der Selbstinszenierung von Jungen in Unterricht und Pause, zum zweiten in Interaktionen innerhalb der geschlechts-homogenen Gruppe oder zwischen Jungen und Mädchen. Gerade in der adoleszenten Peer-Group ist das doing gender ein bedeutender Aspekt der Konstruktion von Männlichkeiten, da hier Geschlecht neu verhandelt und definiert wird.

Auf ihre eigene Frage: „can we ever *not* do gender?“ (West/Zimmerman 1991: 24, Herv. i. Orig.) antworten West und Zimmerman mit einer Verneinung. Dem Geschlecht ist ihrer Meinung nach nicht zu entkommen, da es wie ein Ausweisungszwang wirkt. Die Herstellung dieser Eindeutigkeit obliegt dabei den Individuen. Häufig wird in diesem Zusammenhang Geschlecht als eine omnipräsente Kategorie bezeichnet (bspw. Hirschauer 2001). Was bedeutet aber die Vorstellung der Omnipräsenz? Ist damit gleichzeitig gemeint, dass Geschlecht permanent bedeutsam ist?

Diese Vorstellung greift sicherlich zu kurz, denn unter bestimmten Bedingungen tritt – so die hier vertretene These – Geschlecht in den Hintergrund, wird unbedeutender für das Verhalten in einer Situation und nimmt den Status einer „ruhenden Ressource“ (Budde 2003c: 74) an. Dieser Begriff umfasst den Mechanismus des gleichzeitigen Verschwindens und Beharrens der Kategorie Männlichkeit. Es ist zu erwarten, dass je nach sozialem und institutio-

nellem Kontext die Bedeutung von Geschlecht an Relevanz variiert. Ebenso wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen, beispielsweise der Ökonomie oder der Familie verschiebt sich die Intensität der Präsenz auch an Schulen. Inwieweit Geschlecht in solchen Passagen verminderter Offensichtlichkeit weiterhin präsent bleibt und ob es ebenfalls zu undoing gender-Prozessen kommen kann, wird im empirischen Teil in Kapitel 5.1 untersucht.

Dabei ist Gender nur eine Kategorie, an deren Produktion die Subjekte in hohem Maße beteiligt sind. Erweitert wird dieser Ansatz mit dem Begriff des „doing difference“ (Fenstermaker/West 2001), der beschreibt, dass nicht nur geschlechtliche Differenz unter aktiver Mitarbeit der Individuen hergestellt wird, sondern jede soziale Kategorie. Fenstermaker und West betonen insbesondere die Verknüpfung von Klasse, Gender und Ethnizität. Nach Cornelia Behnke und Michael Meuser können die unterschiedlichen Differenzlinien jedoch nicht einfach addiert werden, denn sie entstehen simultan und wirken als „zentrale soziale Platzanweiser“ (Behnke/Meuser 1998: 21).

Für die hier vorliegende Studie hat das doing student – als die Ausgestaltung der sozialen Position des Lernenden – eine besondere Bedeutung. Da sich die Schülerinnen und Schüler während der Feldphase in der Adoleszenz befinden, spielt auch das doing adult, also möglichst erwachsenes Gendering, eine wichtige Rolle.

1.3 Zusammenfassung

Im vorherigen Kapitel wurde mit Laqueur der Gedanke aufgegriffen, dass Geschlecht mit den jeweils gesellschaftlich gültigen Annahmen über Männlichkeit und Weiblichkeit verwoben ist und sich dementsprechend also nicht als naturgegeben und unveränderlich begründen lässt, sondern immer in einen sozialen Kontext eingelassen ist. Erst seit der Aufklärung gilt, im Gegensatz zum mittelalterlichen Ein-Geschlechter-Modell, die Vorstellung des geschlechtlich eindeutigen Subjekts, welches auf der dichotomen und hierarchischen Zweiteilung in männlich und weiblich beruht. Geschlechtliche Positionen werden sowohl über institutionelle Arrangements als auch in sozialen Praktiken wie Interaktionen, Zuschreibungen und Eigeninszenierungen konstruiert. Beides ist eingelassen in ein Feld der Macht, welches von jedem Menschen eine geschlechtlich eindeutige Subjektposition fordert. Dabei spielt das Tabu der Homosexualität eine herausragende Rolle bei der Konstruktion normativer Männlichkeit (oder Weiblichkeit). Neben Gender existieren auch weitere Kategorien sozialer Klassifizierung, die soziale Konstruktionsakte können als doing difference verstanden werden.

Die Aporie der Gleichzeitigkeit von Subjekt und Macht für die Handlungsfähigkeit eröffnet einen Freiraum, in dem die Möglichkeit für Variationen der Gendering-Prozesse angesiedelt ist. Die Bandbreite der Variationsmöglichkeiten ist dabei weder vollständig beliebig, noch umfassend determiniert. Die Inszenierung muss im Rahmen der heterosexuellen Matrix eine zweifelsfreie Einordnung in eines der beiden Geschlechter ermöglichen.

Für eine an Geschlecht interessierte Schulforschung bedeutet dies eine Abkehr von naturalisierenden Zuschreibungen und eine Öffnung der Perspektive hin zur Analyse der vielfältigen sozialen Konstruktionsmechanismen von Geschlecht. Sie muss also im Spagat zwischen gesellschaftlichen stereotypen Zuschreibungen und individuellen Handlungsoptionen ansetzen. Auf die an diesem Punkt entstehenden Gestaltungsspielräume wird im empirischen Teil der Studie ein besonderes Augenmerk gerichtet.