

Kultur und gesellschaftliche Praxis

Markus Andrä

Die Konstruktion von Männlichkeit in kindheitspädagogischen Interaktionen

Eine videographische Studie
in Kindertagesstätten



Springer VS

Kultur und gesellschaftliche Praxis

Reihe herausgegeben von

M. Corsten, Hildesheim, Deutschland

K. F. Böhler, Jena, Deutschland

H. Rosa, Jena, Deutschland

In den letzten Jahrzehnten hat es in der deutschsprachigen wie internationalen Soziologie nicht nur einen massiven Anstieg von Studien zu mannigfaltigen Kulturerscheinungen und verschiedenartigen Formen gesellschaftlicher Praxis gegeben. Es ist sowohl von einem practical turn als auch von einem cultural turn in den Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften die Rede. Die Reihe „Kultur und gesellschaftliche Praxis“ hat sich den Anspruch gesetzt, die Vielfalt theoretischer und empirischer Untersuchungen im Feld der Kultur- und Gesellschaftsforschung miteinander zu verbinden. Die Reihe nimmt deshalb solche Arbeiten auf, die kultur- und praxisanalytische Zugänge systematisch verknüpfen, um darüber die symbolisch-praktische Erzeugung sozialer Welten in ihren konstitutiven Mechanismen zu rekonstruieren. Die in dieser Reihe versammelten Studien widmen sich der Rekonstruktion von historischen, kulturellen und praktischen Bedingungen der Entstehung einzelner gesellschaftlicher Symptome und der Analyse der Gegenwartsgesellschaft als Ganzer.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12492>

Markus Andrä

Die Konstruktion von Männlichkeit in kindheitspädagogischen Interaktionen

Eine videographische Studie
in Kindertagesstätten

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Holger Brandes

 Springer VS

Markus Andrä
Dresden, Deutschland

Zgl. Dissertation an der Technischen Universität Dresden, 2017

Geringfügig geänderte Fassung der Dissertation mit dem Originaltitel „Die Konstruktion von Männlichkeit in frühpädagogischen Interaktionen – Eine empirische Untersuchung zur Bildung der Geschlechtsidentität von Jungen in der Interaktion mit Erzieherinnen und Erziehern in Kindertagesstätten“

ISSN 2626-2215

ISSN 2626-2223 (electronic)

Kultur und gesellschaftliche Praxis

ISBN 978-3-658-24903-8

ISBN 978-3-658-24904-5 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24904-5>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Geleitwort

Aus dem Kriminalroman *Clouds of witness* (1955) von Dorothy L. Sayers stammt der fast schon legendäre Satz, „dass Fakten wie Kühe sind. Sieht man sie scharf genug an, laufen sie normalerweise weg“. Und ergänzend könnte man anfügen: „Aber sobald man sich umdreht, sind sie wieder da.“

Auf kaum etwas trifft diese Aussage so gut zu, wie auf Verhaltensweisen und Einstellungen, die als geschlechtstypisch gelten. Macht man sich nämlich die Mühe, diese genauer und in ihren jeweiligen Kontexten zu betrachten, erweisen sich vorurteilsbelastete Kategorisierungen oft als nicht belegbar und in hohem Maße willkürlich. Obwohl einiges dafür spricht, dass Geschlechtlichkeit aufgrund der Omnipräsenz der Körper im alltäglichen Umgang der Menschen untereinander und in der Erziehung von Kindern in vielfältiger Weise unablässig präsent ist, wirkt sie doch offenbar zumeist eher diffus und unterschwellig und ist den handelnden Akteuren selbst auch kaum bewusst und der kritische Reflexion zugänglich. Weil Vorstellungen von „typisch männlichem“ oder „typisch weiblichem“ Verhalten eine so hohe Alltagsevidenz aufweisen und als Erwartungshaltungen bis in die Körper aller Akteure verankert sind, lässt sich die Bedeutung des Geschlechts innerhalb sozialer Interaktionen und Prozesse auch nur schwer unvoreingenommen erfassen und jegliche hierauf bezogene Forschung muss gegenüber der unkontrollierten Wirkung von Vorurteilen abgesichert werden.

Markus Andrä nimmt diese Herausforderung in seiner hier als Buch vorliegenden Dissertation bewusst und in vorbildlicher Weise auf. Dabei greift er als Grundlage auf Videosequenzen aus der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten Tandem-Studie zum Erziehungsverhalten von weiblichen und männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen zurück. Teile dieses umfangreichen Videomaterials, zu dem Andrä maßgeblich beigetragen hat, unterzieht er hier nochmals einer vertiefenden qualitativen Feinanalyse. Dabei findet er für das knifflige Problem der Übertragung filmischen Materials in ein Printmedium durch seine detaillierten Transkripte und ergänzende Fotosequenzen eine überzeugende Lösung.

In schrittweiser Annäherung über „Collagen“, in denen das empirische Material verdichtet und anschließend im Bezug auf theoretische Diskurse interpretiert wird, ist dabei ein innovativer Blick auf die Mikrostruktur des Einübens von „Geschlecht“ im gemeinsamen Handeln von Kindern und Erwachsenen herausgekommen, der für weitere Forschungen beispielhaft sein kann.

Besonders beeindruckt haben mich die Tiefenschärfe und Detailgenauigkeit der von André vorgenommenen Mikroanalysen. Außerdem imponieren die bewusst-kritische Distanz des Autors zu dem, was geschlechtsstereotype Sichtweisen nahelegen und sein Fokus auf die „feinen Unterschiede“ und die Besonderheiten seiner Fallbeispiele. Aus theoretischer Perspektive hervorzuheben ist sein für die Geschlechterforschung innovativer Rückgriff auf Collins‘ Konzept der Interaktionsritual-Ketten. Hierüber gelingt André die Integration der symbolischen Dimension des Handlungsgeschehens und die Eröffnung einer mikrosoziologischen Perspektive, in deren Mittelpunkt nicht die Individuen stehen, sondern die Situation, in der sie handeln. Unter anderem ermöglicht dies André, narrative Bezüge auf klischeehafte und in ihrem musealen Charakter „scheinbar aus der Zeit gefallene“ Symbolfiguren wie Indianer, Piraten und Ritter in seine Interpretationen zu integrieren und deren bis heute ungebrochene Bedeutung als „Anker“ für Geschlechtsidentität überzeugend zu begründen.

Insofern weitet dieses Buch unseren Blick auf die geschlechtliche Identitätsentwicklung von Kindern und stellt darüber hinaus einen wichtigen inhaltlichen wie methodologischen Beitrag zur Genderforschung dar.

Ich würde mich freuen, wenn diese Veröffentlichung viele interessierte Leserinnen und Leser findet.

Prof. Dr. phil. Holger Brandes

Inhalt

1	Einführung	1
1.1	Ausgangspunkt.....	1
1.2	Fragen.....	3
1.3	Das Soziale in Worte fassen.....	5
1.3.1	Vorbemerkung.....	5
1.3.2	Sozialwissenschaftliche Grundbegriffe.....	6
1.3.3	Geschlecht: Begriffsgeschichte.....	19
1.3.4	Geschlecht: Biologische Anlage oder Reaktion auf die Umwelt?.....	21
1.3.5	Konstituierende Anforderungen an sozialwissenschaftliche Theorien.....	26
2	Identität	29
2.1	Einleitung.....	29
2.2	Georg H. Mead und Herbert Blumer: Sich als Objekt anderer betrachten.....	32
2.2.1	Vorbemerkung.....	32
2.2.2	Bildung der Identität in Interaktionen.....	34
2.3	Erving Goffman: Identität als Maske in einem Theaterstück.....	36
2.4	Erik H. Erikson: Identität als Kontinuität.....	39
2.4.1	Vorbemerkung.....	39
2.4.2	Das Spielalter: Initiative versus Schuldgefühl.....	43
2.4.3	Das Schulalter: Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl.....	44
2.4.4	Das Jugendalter: Identität versus Identitätsdiffusion.....	46
2.5	Zusammenfassung, kritische Diskussion und erste Schlussfolgerungen.....	47
3	Soziologische Theorien	51
3.1	Einleitung.....	51
3.2	Pierre Bourdieu: Die Theorie der Praxis.....	55
3.2.1	Vorbemerkung.....	55
3.2.2	Sozialer Raum und Habitus.....	55
3.2.3	Das Habituskonzept als implizite Sozialisationstheorie.....	61
3.2.4	Habitus und Geschlecht.....	65
3.2.5	Weiterentwicklungen in Bezug auf Männlichkeit.....	70
3.2.6	Deutungsweite.....	73
3.3	Interaktionistische Geschlechtertheorie.....	75
3.3.1	Vorbemerkung.....	75

3.3.2	Geschlechtliche Sozialisation im Symbolischen Interaktionismus.....	77
3.3.3	Geschlecht als interaktives Arrangement.....	80
3.3.4	Deutungsweite	82
3.4	Ethnomethodologie	83
3.4.1	Vorbemerkung.....	83
3.4.2	Doing Gender.....	85
3.4.3	Undoing Gender	88
3.4.4	Deutungsweite	91
3.5	Zusammenfassung und kritische Diskussion	93
3.6	Schlussfolgerungen.....	96
4	Entwicklungspsychologische Konzepte	101
4.1	Einleitung.....	101
4.2	Psychoanalytische Konzepte	104
4.2.1	Vorbemerkung.....	104
4.2.2	Sigmund Freud: Triebe, psychische Instanzen und die ödipale Situation	104
4.2.3	Weiterentwicklungen des psychoanalytischen Entwicklungsmodells.....	109
4.2.4	Deutungsweite	114
4.3	Kognitionspsychologische und sozial-kognitive Theorien	117
4.3.1	Vorbemerkung.....	117
4.3.2	Jean Piaget: Grundlagen der Kognitionspsychologie	118
4.3.3	Lawrence Kohlberg: Kognitionspsychologie und Geschlechtsidentität.....	124
4.3.4	Deutungsweite der kognitionspsychologischen Perspektive.....	127
4.3.5	Kay Bussey und Albert Bandura: Sozial-kognitive Theorie	129
4.3.6	Soziale Beeinflussung und motivatorische Regulierung in Abhängigkeit der Entwicklung	133
4.3.7	Deutungsweite der sozial-kognitiven Perspektive.....	135
4.3.8	Kognitionspsychologische und sozial-kognitive Argumente im Diskurs	140
4.4	Zusammenfassung und kritische Diskussion	149
4.5	Schlussfolgerungen.....	153
5	Forschungsbefunde	157
5.1	Einleitung.....	157
5.2	Geschlechtstypische Interaktionsformen: Männer und Frauen	157
5.3	Geschlechtstypische Interaktionsformen: Jungen und Mädchen	164
5.4	Die Perspektive der Kinder	172
5.5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	177

6	Eine integrierende Perspektive	181
6.1	Einleitung.....	181
6.2	René Descartes: Der Mensch als Körper unter anderen.....	182
6.3	Norbert Elias: Der soziale Habitus	185
6.4	Der Mensch als Leib unter anderen Körpern	187
6.5	Randall Collins: Die Theorie der Interaktionsritual-Ketten.....	197
6.5.1	Vorbemerkung.....	197
6.5.2	Interaktionsrituale: Modellhafte Darstellung	199
6.5.3	Exkurs: Intersubjektivität und emotionale Verschmelzung	205
6.5.4	Deutungsweite	208
6.6	Schlussfolgerungen.....	211
7	Methodologie	215
7.1	Einleitung.....	215
7.2	Methodologische Grundlagen	216
7.3	Videographisches Datenmaterial in den Sozialwissenschaften	220
7.4	Ethnographie als soziologische Forschungsstrategie	224
7.5	Konkretisierung für das Forschungsvorhaben.....	228
7.5.1	Vorbemerkung.....	228
7.5.2	Die Datenerhebung als fokussierte Ethnographie	228
7.5.3	Die Phasen des ethnographischen Schreibprozesses.....	229
7.5.4	Die Videointeraktionsanalyse.....	232
7.6	Begründung und Zusammenfassung	234
8	Ethnographische Collage I – Ablauflogik	237
8.1	Einleitung.....	237
8.2	Die Situation der Datenerhebung.....	239
8.3	Ideenfindungen: Indexikalität und Kontextwissen.....	248
8.4	Formen intensiver Zusammenarbeit.....	259
8.4.1	Vorbemerkung.....	259
8.4.2	Enge Kooperationen	259
8.4.3	Paralleles Arbeiten.....	272
8.4.4	Vorführen und Nachahmen	284
8.4.5	Herausfordern, Motivieren und Helfen	304
8.5	Bilder, Geschichten und Assoziationen.....	312
8.6	Faszinationen.....	322
8.7	Gemeinsames Lachen und geteilte Freude	335
8.8	Zusammenfassung.....	358
9	Ethnographische Collage II – Geschlechtliche Deutungen.....	363
9.1	Einleitung und Konkretisierung der Forschungsfragen	363
9.2	Männer im Datenmaterial: Reservate jenseits des Bergfried.....	366
9.3	Der universale Mann: Normale „Indianer“ sind keine Frau.....	383
9.4	Vater-Übertragungen: „ <i>Mein Papa ist auch so stark.</i> “	390

9.5	Zwischen Gemeinschaft und Abgrenzung: „ <i>Lass ma' los!</i> “.....	399
9.6	Indexikalische Vereinnahmung: „ <i>Woll'n wir versuchen, eine Ritterburg zu bauen?</i> “.....	410
9.7	Natürliche Pädagogik und affektive Symbolmarkierung: Gefühlte Männlichkeit.....	417
9.8	Der lustvolle Ausbruch: „ <i>Ab, ja, mit dem Hammer die Eier zerschlagen!</i> “.....	434
9.9	Übertragungen zwischen Scherz und Flirt: „ <i>Du gibst der einen Kuss?</i> “.....	442
9.10	Zusammenfassung.....	452
10	Hypothesen.....	455
10.1	Sozialisation als „Spiel um Männlichkeit“.....	455
10.1.1	Männlichkeit als Haltung zueinander.....	457
10.1.2	Männlichkeit als metaphorische Deutung von Symbolen.....	459
10.1.3	Männlichkeit als Handlungsdisposition.....	463
10.2	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	466
11	Abschluss.....	475
11.1	Anregungen für die pädagogische Praxis.....	475
11.2	Grenzen der vorliegenden Arbeit.....	478
11.3	Empfehlungen für weitere Forschungen.....	485
Quellen.....		489
	Fachliteratur.....	489
	Nachschlagewerke.....	505
	Kinderbücher.....	506
	Sonstige Literatur.....	506
	Vorträge.....	507
	Artikel in Zeitschriften.....	507
	Filme und Lieder.....	507
	Online-Quellen.....	508
	Abschlussberichte, Dissertationen und Fachtexte.....	508
	Konzeptionen und interne Veröffentlichungen.....	509
	Online-Ausgaben von Zeitungen oder Zeitschriften.....	510
	Online-Enzyklopädien.....	511
	Online-Videos und -Cartoons.....	511
	Statistiken.....	512
	Sonstiges.....	513
Anhang.....		515
	Sprachliche Formalien.....	515
	Hinweise zur Transkriptionsweise der zitierten Sequenzen.....	516
	Bilder der Bastelobjekte.....	518

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Peerauswahl eines Mädchens (Martin & Ruble, 2009, S. 373).....	146
Abbildung 2:	„Gender“ als „attractor basin“ (Fausto-Sterling et al., 2011a, S. 6).....	148
Abbildung 3:	Inhalt des Material- und des Werkzeugkoffers	240
Abbildung 4:	Präsentation des Ergebnisses der Bastelsituation (Standbild aus Situation 1_2_1)	246
Abbildung 5:	„Da kann man ein Haus bauen.“ (Standbild aus Situation 13_1_1).....	253
Abbildung 6:	Gemeinsam Hämmern (Standbild aus Situation 13_1_1)	260
Abbildung 7:	Der Statusaspekt eines Interaktionsrituals (Abfolge von Standbildern aus Situation 16_1_2).....	264
Abbildung 8:	Paralleles Arbeiten (Standbild aus Situation 1_2_1).....	273
Abbildung 9:	Der Ritter (Standbild aus Situation 1_2_1).....	278
Abbildung 10:	Selbständig arbeiten (Standbild aus Situation 8_1_2)	280
Abbildung 11:	„Jetzt ist es fertig!“ (Standbild aus Situation 8_1_2)	283
Abbildung 12:	Einüben in den Umgang mit dem Hammer (Abfolge von Standbildern aus Situation 13_1_1).....	285
Abbildung 13:	Lernfortschritte (Gegenüberstellung von Standbildern aus Situation 13_1_1).....	288
Abbildung 14:	„Ist das fest?“ (Standbild aus Situation 13_1_1)	289
Abbildung 15:	„Meinst‘e das hält?“ (Standbild aus Situation 13_1_1).....	290
Abbildung 16:	„Sieht das gut aus?“ (Standbild aus Situation 13_1_1)	291
Abbildung 17:	„Hamm’ wir’n Dach?“ (Standbild aus Situation 13_1_1).....	292
Abbildung 18:	Beobachtungslernen: Vorführen (Standbild aus Situation 1_2_1).....	296
Abbildung 19:	Beobachtungslernen: Aufmerksamkeit (Standbild aus Situation 1_2_1).....	298
Abbildung 20:	Beobachtungslernen: Nachahmen (Standbild aus Situation 1_2_1).....	299
Abbildung 21:	„Der erste Turm“ (Standbild aus Situation 1_2_1)	308
Abbildung 22:	Gespiegelte Haltungen (Abfolge von Standbildern aus Situation 1_2_1).....	310
Abbildung 23:	Parallele Grundstruktur (Abfolge von Standbildern aus Situation 4_1_1).....	311
Abbildung 24:	„Du willst Feuerwebrforscher werden?“ (Standbild aus Situation 20_1_2).....	321

Abbildung 25:	Körperlicher Ausbruch (Standbild aus Situation 10_1_2)	325
Abbildung 26:	Hammerhaptik im Verlauf (Abfolge von Standbildern aus Situation 1_2_1).....	326
Abbildung 27:	„Was is'n das?“ (Standbild aus Situation 2_1_1)	332
Abbildung 28:	„Ab, ja, mit dem Hammer die Eier zerschlagen.“ (Standbild aus Situation 20_1_2).....	336
Abbildung 29:	Geteilter Fokus der Aufmerksamkeit (Standbild aus Situation 20_1_2).....	340
Abbildung 30:	„Konspirative“ Begeisterung (Standbild aus Situation 13_1_1).....	344
Abbildung 31:	Lachen über ein Missgeschick (Standbild aus Situation 8_1_2).....	352
Abbildung 32:	Die drei kleinen Schweinchen verstecken sich vor dem Wolf. (Busquets, 2000, o. S.)	355
Abbildung 33:	Frauen- und Männerbilder (Erne & Nieländer, 2007a, o. S.; Weinhold, 2004, o. S.)	371
Abbildung 34:	Geschmückte Männer (Standbild aus „Yakari - Man muss warten können“).....	384
Abbildung 35:	Beim Tipi (Standbild aus „Yakari - Man muss warten können“)	389
Abbildung 36:	„...weil mein Papa hat auch so Kraft.“ (Abfolge von Standbildern aus Situation 13_1_1).....	394
Abbildung 37:	„Das hab ich von Papa.“ (Abfolge von Standbildern aus Situation 1_2_1).....	394
Abbildung 38:	Symbolische Deutungen (Gegenüberstellung von Standbildern aus Situationen 13_1_1, 16_1_2).....	402
Abbildung 39:	Ostensive Adressierung (Abfolge von Standbildern aus Situation 13_1_1).....	421
Abbildung 40:	Ostensive Adressierung (Abfolge von Standbildern aus Situation 1_2_1).....	425
Abbildung 41:	Ostensive Adressierung (Abfolge von Standbildern aus Situation 11_1_2).....	426
Abbildung 42:	Ostensive Adressierung (Abfolge von Standbildern aus Situation 16_1_2).....	427
Abbildung 43:	Affektspiegelung (Abfolge von Standbildern aus Situation 20_1_2).....	429
Abbildung 44:	„Da kann man ein Haus bauen.“ (Standbild aus Situation 13_1_1).....	431
Abbildung 45:	Markierung des Als-ob-Modus (Abfolge von Standbildern aus Situation 13_1_1).....	432
Abbildung 46:	Körperlicher Ausbruch (Abfolge von Standbildern aus	

	Situation 10_1_2).....	434
Abbildung 47:	„Ein Hammer!“ (Abfolge von Standbildern aus Situation 12_1_1).....	434
Abbildung 48:	„Ein Panzer!“ (Abfolge von Standbildern aus Situation 12_1_1).....	435
Abbildung 49:	„Schießen von hier nach dort.“ (Abfolge von Standbildern aus Situation 12_1_1).....	435
Abbildung 50:	„...mit dem Hammer die Eier zerschlagen.“ (Abfolge von Standbildern aus Situation 20_1_2).....	436
Abbildung 51:	„Soll ich mal richtig stellen?“ (Abfolge von Standbildern aus Situation 20_1_2).....	436
Abbildung 52:	Der Hammer als Symbol der Selbstwirksamkeit (Ausschnitt aus „Calvin and Hobbes“).....	439
Abbildung 53:	Markierungen (Gegenüberstellung von Standbildern aus Situationen 16_1_2, 20_1_2).....	441
Abbildung 54:	„Is‘ ja cool.“ (Standbild aus Situation 11_1_2).....	443
Abbildung 55:	„Herz“ (Standbild aus Situation 16_1_2).....	447
Abbildung 56:	Ritterburg (Situation 1_2_1).....	518
Abbildung 57:	Sternzeichen U-Boot (Situation 2_1_1).....	519
Abbildung 58:	Huhn (Situation 3_1_1).....	520
Abbildung 59:	Vogelhaus (Situation 3_2_1).....	521
Abbildung 60:	M. und ich (Situation 4_1_1).....	522
Abbildung 61:	Piratenschiff mit Schatz (Situation 4_1_2).....	523
Abbildung 62:	Schiff (Situation 8_1_1).....	524
Abbildung 63:	Pfefferkuchenhaus mit Garten und Ofen (Situation 8_1_2).....	525
Abbildung 64:	Floß mit Sonnenkäfer (Situation 10_1_2).....	526
Abbildung 65:	Giraffe (Situation 11_1_2).....	527
Abbildung 66:	Raumschiff (Situation 12_1_1).....	528
Abbildung 67:	Vogelhaus (Situation 13_1_1).....	529
Abbildung 68:	ohne Titel (Situation 16_1_2).....	530
Abbildung 69:	„Indianer“, „Wigwam“ und Rind (Situation 20_1_2).....	531

Verzeichnis der empirischen Beispiele

Beispiel 1:	((Ausschnitt aus Situation 4_1_2, 01:08:379-01:21:388))	241
Beispiel 2:	((Ausschnitt aus Situation 12_1_1, 03:27:895-03:43:661))	242
Beispiel 3:	((Ausschnitt aus Situation 16_1_2, 09:07:929-09:19:387))	244
Beispiel 4:	((Ausschnitt aus Situation 16_1_2, 20:34:032-20:46:185))	244
Beispiel 5:	((Ausschnitt aus Situation 1_2_1, 27:59:162-28:18:218))	246
Beispiel 6:	((Ausschnitt aus Situation 1_2_1, 02:32:087-03:30:346))	249
Beispiel 7:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 10:52:598-11:22:552))	251
Beispiel 8:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 11:38:930-11:48:894))	254
Beispiel 9:	((Ausschnitt aus Situation 8_1_2, 01:50:439-02:11:107))	254
Beispiel 10:	((Ausschnitt aus Situation 8_1_2, 09:00:076-09:28:111))	255
Beispiel 11:	((Ausschnitt aus Situation 8_1_2, 09:53:404-10:03:299))	256
Beispiel 12:	((Ausschnitt aus Situation 8_1_2, 15:13:572-15:18:580))	256
Beispiel 13:	((Ausschnitt aus Situation 3_1_1, 01:10:022-01:38:567))	257
Beispiel 14:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 11:46:643-13:00:369))	260
Beispiel 15:	((Ausschnitt aus Situation 16_1_2, 23:58:980-25:18:809))	264
Beispiel 16:	((Ausschnitt aus Situation 16_1_2, 24:11:323-24:19:132))	270
Beispiel 17:	((Ausschnitt aus Situation 1_2_1, 10:59:447-11:43:967))	273
Beispiel 18:	((Ausschnitt aus Situation 1_2_1, 07:29:386-07:44:964))	275
Beispiel 19:	((Ausschnitt aus Situation 1_2_1, 08:34:852-09:01:611))	276
Beispiel 20:	((Ausschnitt aus Situation 8_1_2, 08:30:449-08:44:631))	281
Beispiel 21:	((Ausschnitt aus Situation 8_1_2, 13:01:069-13:37:749))	281
Beispiel 22:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 13:01:653-13:13:174))	285
Beispiel 23:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 14:02:457-14:10:570))	286
Beispiel 24:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 14:55:662-15:10:738))	286
Beispiel 25:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 14:23:275-14:34:837))	287
Beispiel 26:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 12:43:562-12:53:556))	289
Beispiel 27:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 13:38:327-13:43:335))	290
Beispiel 28:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 15:48:327-15:52:143))	291
Beispiel 29:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 18:52:141-18:58:591))	292
Beispiel 30:	((Ausschnitt aus Situation 1_2_1, 20:08:681-21:14:206))	296
Beispiel 31:	((Ausschnitt aus Situation 1_2_1, 23:41:758-23:48:132))	299
Beispiel 32:	((Ausschnitt aus Situation 1_2_1, 23:51:987-24:01:777))	300
Beispiel 33:	((Ausschnitt aus Situation 1_2_1, 24:40:004-24:44:837))	300
Beispiel 34:	((Ausschnitt aus Situation 8_1_2, 15:57:217-16:41:612))	301
Beispiel 35:	((Ausschnitt aus Situation 8_1_2, 16:41:612-17:42:374))	302
Beispiel 36:	((Ausschnitt aus Situation 1_2_1, 07:47:247-08:17:210))	304
Beispiel 37:	((Ausschnitt aus Situation 4_1_1, 11:43:541-12:26:669))	309

Beispiel 38:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 06:02:224-06:26:690))	313
Beispiel 39:	((Ausschnitt aus Situation 20_1_2, 4:32:449-6:04:038))	315
Beispiel 40:	((Ausschnitt aus Situation 12_1_1, 08:03:235-08:10:749))	317
Beispiel 41:	((Ausschnitt aus Situation 8_1_2, 02:51:686-02:56:154))	318
Beispiel 42:	((Ausschnitt aus Situation 20_1_2, 20:55:889-21:12:180))	318
Beispiel 43:	((Ausschnitt aus Situation 20_1_2, 17:13:714-17:43:889))	319
Beispiel 44:	((Ausschnitt aus Situation 4_1_2, 13:16:911-13:38:035))	322
Beispiel 45:	((Ausschnitt aus Situation 12_1_1, 01:02:257-01:13:592))	323
Beispiel 46:	((Ausschnitt aus Situation 10_1_2, 04:03:392-04:14:790))	324
Beispiel 47:	((Ausschnitt aus Situation 11_1_2, 01:53:398-01:59:405))	325
Beispiel 48:	((Ausschnitt aus Situation 12_1_1, 06:03:624-06:25:256))	327
Beispiel 49:	((Ausschnitt aus Situation 1_2_1, 06:05:857-06:43:677))	328
Beispiel 50:	((Ausschnitt aus Situation 2_1_1, 06:38:172-07:01:450))	332
Beispiel 51:	((Ausschnitt aus Situation 20_1_2, 00:21:082-00:34:003))	336
Beispiel 52:	((Ausschnitt aus Situation 20_1_2, 15:55:777-16:07:084))	339
Beispiel 53:	((Ausschnitt aus Situation 3_2_1, 18:00:726-18:05:940))	341
Beispiel 54:	((Ausschnitt aus Situation 12_1_1, 14:00:037-14:16:014))	342
Beispiel 55:	((Ausschnitt aus Situation 3_2_1, 18:09:899-18:15:446))	343
Beispiel 56:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 20:56:384-21:22:251))	345
Beispiel 57:	((Ausschnitt aus Situation 4_1_1, 04:47:572-04:59:238))	348
Beispiel 58:	((Ausschnitt aus Situation 16_1_2, 17:32:878-17:43:030))	349
Beispiel 59:	((Ausschnitt aus Situation 20_1_2, 17:43:027-17:49:749))	351
Beispiel 60:	((Ausschnitt aus Situation 8_1_2, 17:09:593-17:23:430))	352
Beispiel 61:	((Ausschnitt aus Situation 8_1_2, 05:01:880-05:16:327))	353
Beispiel 62:	((Ausschnitt aus Situation 11_1_2, 11:13:858-11:28:530))	356
Beispiel 63:	((Ausschnitt aus Situation 1_2_1, 27:35:147-27:59:337))	367
Beispiel 64:	((Ausschnitt aus Situation 4_1_2, 18:09:841-18:24:275))	372
Beispiel 65:	((Ausschnitt aus Situation 20_1_2, 08:58:013-09:00:709))	383
Beispiel 66:	((Ausschnitt aus Situation 20_1_2, 08:58:013-09:17:778))	386
Beispiel 67:	((Ausschnitt aus Situation 20_1_2, 09:53:326-10:01:908))	387
Beispiel 68:	((Ausschnitt aus Situation 20_1_2, 03:28:407-03:44:390))	388
Beispiel 69:	((Ausschnitt aus Situation 11_1_2, 19:08:438-19:21:902))	391
Beispiel 70:	((Ausschnitt aus Situation 8_1_1, 22:29:206-22:48:434))	392
Beispiel 71:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 18:18:587-18:25:307))	392
Beispiel 72:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 20:56:384-21:22:251))	419
Beispiel 73:	((Ausschnitt aus Situation 16_1_2, 04:04:986-04:09:239))	427
Beispiel 74:	((Ausschnitt aus Situation 13_1_1, 18:52:141-18:58:591))	432
Beispiel 75:	((Ausschnitt aus Situation 11_1_2, 20:37:894-21:02:098))	443
Beispiel 76:	((Ausschnitt aus Situation 16_1_2, 05:07:071-05:11:599))	447

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Eriksons acht Phasen des Lebenszyklus	42
Tabelle 2:	Übersicht über die Formen des Kapitals.....	57
Tabelle 3:	The Mutual Focus/Emotional-Entrainment Model.....	199
Tabelle 4:	Auszug aus den GAT2-Transkriptionskonventionen.....	517



1 Einführung

1.1 Ausgangspunkt

Ein Wunsch den ich habe

Immer
etwas wissen zu wollen
etwas wieder wissen zu wollen
etwas besser
wissen zu wollen

immer zu wissen
was *wert* ist
gewusst zu werden
immer zu wissen
dass Unerkennbares bleibt

(Franz Andrä, 2006, S. 40, Hvhg. i. O.)

Am Anfang der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit steht die Frage nach den prägenden Kindheitserlebnissen von Jungen. Eine bekannte literarische Fiktion solcher Erfahrungen ist in einem Kinderbuch der schwedischen Autorin Astrid Lindgren¹ (1988, S. 96f., Hvhg. MA) enthalten:

Aber Alfred, der Knecht auf Katthult, der mochte Michel – warum, weiß keiner. Und Michel mochte Alfred. Sie hatten ihren Spaß zusammen, wenn Alfred mit seiner Arbeit fertig war. Von ihm lernte Michel alles mögliche Nützliche, wie man ein Pferd anschirrt und wie man Hechte in Schlingen fängt und wie man Tabak kaut. Ja, dieses Letzte war sicher nicht besonders nützlich und Michel versuchte es auch nur ein einziges Mal, aber er versuchte es, denn er wollte alles können, was Alfred konnte, und alles machen, was Alfred machte. Alfred hatte ihm ein Gewehr aus Holz geschnitzt – nett von ihm,

¹ Astrid Lindgren (1907-2002) hat Figuren wie „Pippi Langstrumpf“, „Ronja Räubertochter“ oder „Karlsson vom Dach“ geschaffen. Die Jungen und Mädchen in ihren Büchern zeigen eine besondere Autonomie in ihrem Denken und Handeln und widersetzen sich der Bevormundung durch Erwachsene (vgl. Digel & Kwiatkowski, 1990, Bd. 13, S. 159).

nicht? Diese Holzbüchse war Michels kostbarster Schatz. Sein zweitkostbarster Schatz war eine kleine hässliche Schirmmütze, die ihm sein Papa einmal gekauft hatte, als er in der Stadt war *und nicht genau wusste, was er tat*.

Michel aus Lönneberga, die zentrale Figur des Buches, lebt auf dem Bauernhof Katthult, den seine Familie und verschiedene Angestellte bewohnen und bewirtschaften. Das Zitat verweist auf Menschen und Dinge, die im Alltag des Jungen wesentlich sind. Alfred, der Knecht, ist ein Vorbild für ihn. Zwischen beiden besteht eine herzliche Beziehung. In diesem Verhältnis wird mit Begeisterung mehr oder weniger nützliches Wissen vermittelt und aufgenommen. Der Junge verfügt zudem über zwei „kostbare Schätze“, ein „Gewehr aus Holz“, das ihm Alfred geschnitzt hat, und eine „hässliche Schirmmütze“ von seinem Vater, der „nicht genau wusste, was er tat“, als er sie kaufte.

Die meisten heute in Deutschland lebenden Jungen kennen Bauernhöfe nur noch aus Bilderbüchern. Anders als für Michel ist für sie neben der Familie die Kindertagesstätte² zu einem wesentlichen Ort der Kindheit geworden, an dem sie auch erste Erfahrungen mit der Geschlechterunterscheidung sammeln. Hier werden die meisten Jungen Teil von homogenen Gruppen, in denen die Differenzierung geschlechtstypischer Eigenschaften beginnt (vgl. Thorne, 1994, S. 29ff.). In Kindertagesstätten erleben viele von ihnen inzwischen auch männliche Fachkräfte als Bezugspersonen, die für manche Jungen eine ähnliche Signifikanz entwickeln wie Alfred für Michel. An diesem Ort setzt das Forschungsvorhaben an. Das zugrunde liegende Datenmaterial ist im Rahmen der Tandem-Studie von meinen Kolleginnen Wenke Röseler, Petra Schneider-Andrich und mir erhoben worden.³ Es handelt sich um in

² Im Folgenden werden zur Bezeichnung der Institutionen vorschulischer Bildung und Erziehung der Begriff „Kindertagesstätte“ und die verbreitete Abkürzung „Kita“ genutzt. Das in Deutschland weiterhin gebräuchliche und auch international bekannte Wort „Kindergarten“ wird nur verwendet, wenn sich damit ein zeitgeschichtlicher Rückblick verbindet oder es in Quellenangaben explizit enthalten ist.

³ Ziel dieser Untersuchung war der Vergleich des pädagogischen Verhaltens von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertagesstätten. Das Datenmaterial umfasst neben Videoaufzeichnungen von Einzel- und Gruppensituationen auch Interviews und einen Persönlichkeitstest. Die Spielsituationen folgten zum Zweck der Vergleichbarkeit einem quasiexperimentellen Ansatz. Die Datenerhebungen wurden von 2011 bis 2013 in Schleswig-

Kindertagesstätten videographierte Spielsituationen von einer männlichen oder weiblichen Fachkraft mit jeweils einem Jungen sowie zur Kontrastierung um einzelne Aufnahmen mit Mädchen.⁴

Vor der analytischen Auseinandersetzung mit diesem Datenmaterial wird ein breiter theoretischer Rahmen entwickelt, der Konzeptualisierungen von Identität sowie soziologische Theorien und entwicklungspsychologische Konzepte zu Geschlecht und Männlichkeit umfasst (vgl. Kapitel 2-6). Trotz dieser umfangreichen wissenschaftlichen Abstraktionen zeigt sich die Sozialisation von Jungen bei genauerer Betrachtung empirisch weitgehend unerforscht (vgl. Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 172ff.).⁵ Das Forschungsvorhaben soll dazu beitragen, diese Lücke zu schließen.

1.2 Fragen

Das erkenntnisleitende Interesse der vorliegenden Forschungsarbeit bezieht sich auf die Entstehung von Geschlechtsidentität in Interaktionen zwischen Jungen und männlichen oder weiblichen Fachkräften in Kindertagesstätten. Es geht um die Beschreibung und Interpretation eines Ausschnittes aus der Praxis männlicher Sozialisation auf der Grundlage eines konstruktivistischen und interaktionistischen Menschenbildes und unter Verwendung einer qualitativen Methodologie. Bereits in dieser Formulierung sind sozialwissenschaftliche Theorieperspektiven enthalten, die in den folgenden Abschnitten vertieft und begründet werden müssen. Für den Zugang zum Datenmaterial werden an dieser Stelle in größtmöglicher Allgemeinheit folgende Ausgangsfragen formuliert:

Holstein, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Thüringen, Sachsen und Berlin durchgeführt. Teilgenommen haben 41 Kita-Gruppen (Altersgruppe drei bis sechs Jahre), die von einer weiblichen und einer männlichen Fachkraft gemeinsam („im Tandem“) geleitet werden, sowie darüber hinaus zwölf von zwei Frauen geleitete Vergleichsgruppen (vgl. Brandes, Andrä, Röseler, & Schneider-Andrich, 2016, S. 66ff.).

⁴ Die Auswahl der Videosequenzen wird in den Kapiteln 7.5.3 und 8.1 erläutert und begründet.

⁵ Zur Recherche vorliegender Forschungsbefunde wurden die Datenbanken FIS Bildung Literaturdatenbank, WISO SOWI und PsycINFO mit den Schlagwörtern „Geschlechtsidentität“, „Jungen“, „Gender“, „Männlichkeit“, „Konstruktion“ und „Kindertagesstätte“ durchsucht.

- Was passiert zwischen den Jungen und den männlichen bzw. weiblichen Fachkräften?
- Welche geschlechtlich konnotierten Inhalte werden in welcher Weise zu Bestandteilen der Interaktionen?
- Welcher Beitrag zur Ausbildung einer geschlechtlichen Identität der Jungen kann diesen Phänomenen zugeschrieben werden?

In der kritischen Auseinandersetzung mit den vorliegenden Theorien werden diese Ausgangsfragen weiter differenziert. Dazu dient im Anschluss zuerst eine allgemeine Standortbestimmung des Forschers in Bezug auf die Beschreibbarkeit sozialer Phänomene und ihrer geschlechtlichen Ausprägungen (vgl. Kapitel 1.3). Die fünf folgenden Abschnitte sind *Annäherungsversuche* (vgl. Kapitel 2-6). Jede dieser theoretischen „Unternehmungen“ fügt den Ausgangsfragen neue Facetten hinzu. Die hier noch allgemein gehaltenen Fragestellungen werden dadurch konkreter. Das Objekt des Erkenntnisinteresses, das an dieser Stelle ebenfalls noch unscharf bleibt, wird nach und nach genauer herausgearbeitet. Dieser theoretische Rahmen ist im Sinne eines induktiven Vorgehens nur vorläufig, aber doch notwendig, wie der US-amerikanische Ethnologe Clifford Geertz (2003, S. 38, Hvhg. i. O.) hervorhebt:

Auch wenn man jeden Versuch einer dichten Beschreibung, der sich nicht auf das Offensichtliche und Überflüssige richtet, in einem Zustand allgemeiner Verwirrung darüber beginnt, was zum Teufel da vorgeht, und sich erst zurechtfinden muss, geht man an die Sache doch nicht ohne irgendwelche intellektuellen Vorkenntnisse heran (jedenfalls sollte man es nicht).

Vor dem Hintergrund des vorher entwickelten Deutungshorizontes wird im Anschluss der Versuch unternommen, das Datenmaterial unter Verwendung einer qualitativen Methode zu verstehen und zu interpretieren (vgl. Kapitel 8-10).

1.3 Das Soziale in Worte fassen

1.3.1 *Vorbemerkung*

Inhalt dieser Arbeit ist der Versuch, einen bestimmten Aspekt des menschlichen Verwiesen-Seins auf Andere in Worte zu fassen. Es handelt sich damit um ein dezidiert sozialwissenschaftliches Unterfangen, d.h. um den Versuch der systematischen Analyse eines Ausschnittes menschlicher Gesellschaft (vgl. Hillmann, 2007, S. 833). Diese Standortbestimmung eröffnet ein weites Feld vorhandener theoretischer Abstraktionen. Die vorliegende Arbeit berührt übergreifend soziologische, psychologische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven, die bei der Betrachtung des Forschungsobjektes miteinander verknüpft werden.

Sozialwissenschaftliche Forschung ist ein Versuch, Erkenntnisse zu gewinnen, diese niederzuschreiben und gleichzeitig einsehen zu müssen, dass das eigene Geworden-Sein die Erkenntnisse mitbestimmt hat (vgl. Bourdieu, 1997, S. 159). Ein besonderer Aspekt des Untersuchungsgegenstandes ist dabei zusätzlich wesentlich: Geschlechtsidentität ist für die meisten Menschen das Gegenteil dessen, was Norbert Elias⁶ (1987, S. 270) als weißen Fleck „auf der Landkarte ihrer Emotionen“ bezeichnet. Sie ist ein tief empfundener Kern der Selbsterfahrung. Die Vielzahl an Blickwinkeln, die sich aus dem männlichen Geworden-Sein des Verfassers ergeben, wird sich von methodischer Kontrolle begrenzen lassen, aber dennoch in den Forschungsprozess einfließen.

Nur vier dieser Perspektiven sollen angerissen werden: Es ist die Erinnerung an den Jungen, der vor über dreißig Jahren in einen Kindergarten ging und versuchte, Männlichkeit beim „Rauchen“ von aus Butterbrotpapier gedrehten „Zigarren“ zu erlangen. Wirkmächtig ist zudem das intensive Erleben des eigenen Vater-Seins, das diesen Jungen später auf die erwachsene Seite einer kindlichen Sozialisation geführt hat. Die berufliche Tätigkeit als Erzieher in einer Kindertagesstätte erweist sich als weitere Quelle gedanklicher Inspiration. Schließlich ist es der Blickwinkel

⁶ Norbert Elias (1897-1990) versuchte in seinen theoretischen Entwürfen, eine prozessorientierte Sozialwissenschaft zu entwickeln, in der die Verflechtung von Individuum und Gesellschaft abgebildet werden kann (vgl. Hillmann, 2007, S. 176f.; Kapitel 6.3).

des Forschers, der z.B. die eigene berufspraktische Erfahrung als Pädagoge in einer geschlechtlichen Minderheitensituation später als „teilnehmende Beobachtung“ deuten könnte.

Die vorliegende Arbeit ist das Dokument eines Erkenntnisprozesses. Wissenschaftliche Konzeptualisierungen und Forschungsbefunde sind die wesentlichen Argumente in diesem Diskurs. Die damit verbundenen Begriffsbildungen müssen geklärt werden. Die folgenden Abschnitte enthalten daher Definitionen sozialwissenschaftlicher Termini (vgl. Kapitel 1.3.2), einen einführenden Überblick sowohl über die historische Entwicklung der Begriffe „Geschlecht“ und „Mann“ (vgl. Kapitel 1.3.3) als auch über die dahinterliegende Fachdiskussion (vgl. Kapitel 1.3.4) sowie übergreifende Anforderungen an eine sozialwissenschaftliche Theoriebildung (vgl. Kapitel 1.3.5).

1.3.2 *Sozialwissenschaftliche Grundbegriffe*

Begriffe sind die Werkzeuge, die geschärft werden müssen, wenn es darum geht, soziale Zusammenhänge in Worte zu fassen.⁷ Beschrieben werden soll das Mann-Werden und damit ein wesentlicher Aspekt der Aufnahme Heranwachsender in die für Menschen typischen Formen des Zusammenlebens. Dieser Prozess wird umfassend als *Sozialisation* bezeichnet. Es geht dabei im Allgemeinen um die Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft. Diese Entwicklung umfasst alle Ereignisse, die den einzelnen Menschen zum Teil einer Gesellschaft und Kultur werden lassen. Der Sozialisationsprozess betrifft verschiedene Aspekte: die Persönlichkeit des Subjekts, seine interaktive Begegnung mit anderen Individuen, die Struktur der Institutionen, in die es eingebunden ist, und das System der Gesellschaft insgesamt als umfassenden Rahmen dieser Entwicklung. Sozialisation verläuft dabei auf zwei Ebenen, zum einen als Vergesellschaftung und zum anderen als Personalisation bzw. Individuierung. Das Individuum kann sich schließlich innerhalb der sozialen Werte und Verhaltenserwartungen orientieren und sich gleichzeitig in

⁷ Erläuterungen zu allgemeinen Sprachregelungen, die den vorliegenden Text betreffen, wie z.B. die Zitierweise, sind im Anhang enthalten (vgl. Kapitel 13.1).

individueller Form mit ihnen auseinandersetzen (vgl. Hillmann, 2007, S. 818; Tillmann, 2010, S. 161).

Eine Theorie der Sozialisation soll also zwei gegenläufige Fragen beantworten: Wie konstituiert sich Gesellschaft aus einer Masse von Individuen? Dieser Aspekt zeigt sich deutlich in einer ersten Begriffsdefinition. Im „Oxford Dictionary of the English Language“ wird im Jahr 1828 die Bedeutung von „to socialize“ mit „to make fit for living in society“ umrissen. Wie kann sich das Individuum aber in dieser Konstellation behaupten und zu einer Identität als seiner eigenen unverwechselbaren Persönlichkeit finden? Zwischen diesen beiden Fragen bewegt sich der sozialisationstheoretische Wissenschaftsdiskurs. Die jeweilige Schwerpunktsetzung prägt die Konzepte (vgl. Abels & König, 2010, S. 10, bzgn. auf Clausen, 1968).

Die Persönlichkeitsbildung des Individuums wird mit dem Begriff *Identität* umrissen. Wie sich im Folgenden zeigen wird, ist es eine besondere Herausforderung, diese Schnittstelle verschiedener Perspektiven zu konzeptualisieren (vgl. Kapitel 2). Geschlecht ist ein zentraler Aspekt der Identität, der über die Kindheit hinaus die Biographie prägt. Katz (1986, zitiert in Blank-Mathieu, 2001, S. 10) formuliert daher: „Wenn man den Lebenslauf einer Person auf der Grundlage eines einzigen Merkmals vorhersagen sollte, so fiel die Wahl höchstwahrscheinlich auf das Geschlecht.“ Im vorliegenden Zusammenhang muss der Identitätsbegriff daher noch einmal als *Geschlechtsidentität* eingegrenzt werden. Dabei handelt es sich um die Schnittstelle der kulturell bedingten Selbst- und Fremdbilder als Mann oder Frau. Das Individuum ist herausgefordert, diese Sichtweisen durch bestätigende oder ablehnende Handlungszüge miteinander in Einklang zu bringen (vgl. Lenz & Adler, 2010, S. 24).

Das geschlechtliche Arrangement einer Gesellschaft in seiner Gesamtheit wird im Begriff der *Geschlechterordnung* zusammengefasst. Darin enthalten ist ein Stratifikationsaspekt. Die Geschlechterordnung ist in den meisten Gesellschaften patriarchal und sexistisch, d.h. sie beruht auf einer allgemeinen Unterordnung von Frauen, die häufig durch naturalistische Begründungen gerechtfertigt wird (vgl. ebd., S. 26). Die damit verbundenen Privilegien von Männern bezeichnet Connell (2013, S. 192) als „patriarchale Dividende“. Diese umfasst u.a. Autorität, Respekt, Autonomie, ökonomische Vorteile oder den Zugang zu wichtigen Statuspositionen. Auch wenn nicht alle Männer gleichermaßen von der „patriarchalen

Dividende“ profitieren können, ist sie doch ein Vorteil für die meisten von ihnen. Explizit ausgeschlossen von ihr sind nur wenige, in vielen Gesellschaften z.B. homosexuelle Männer (vgl. ebd., S. 192f.). Die Privilegien der Geschlechterordnung sind für ihre Nutznießer unverdient und meist nicht sichtbar. Die männliche Sozialisation verschleiert diese Willkür zusätzlich, d.h. Männer sind zwar oft bereit, die Benachteiligung von Frauen anzuerkennen, ihre eigenen Vorteile werden von ihnen aber meist verleugnet (vgl. McIntosh, 2005, S. 300ff.).

Die Ausformungen menschlicher Gesellschaft umfassen eine Makro- und eine Mikroebene. Erstere betrifft vor allem die indirekten und institutionalisierten Beziehungen zwischen den Handelnden. Die Sozialisation des Individuums ist auf dieser Ebene eine *Vergesellschaftung*. Es kann von *Geschlechterverhältnissen* gesprochen werden. Demgegenüber umfasst die mikrosoziale Dimension unmittelbare Kontakte und konkrete Interaktionen. Hier ist die Genese des Subjektes zu verorten. Sozialisatorische Prozesse werden auf dieser Ebene treffender als *Vergemeinschaftung* beschrieben. Die *Geschlechterbeziehungen* treten in den Vordergrund (vgl. Lenz & Adler, 2010, S. 11f.). Die folgende sozialwissenschaftliche Definition des Begriffs „Geschlecht“ differenziert diese Makro- und Mikroebenen des Sozialen:

Geschlecht soll als Gefüge sozialer Beziehungen, als Komplex kultureller Leitvorstellungen und Zuschreibungen und als Komplex sozialer Praktiken verstanden werden, die allesamt Körperunterschiede aufgreifen und herausstellen, um eine Differenzierung der Lebensführung, einschließlich der Zuweisung ungleicher Lebenschancen und Ressourcen, zu generieren und zu legitimieren. (ebd., S. 21)

Beschreibungen des Phänomens Geschlecht müssen also Sozialstruktur, Kultur und Handeln einschließen und auf den Körper beziehen. Diese Aspekte finden sich auf den oben eingeführten Makro- und Mikroebenen wieder. Die Sozialstruktur umfasst auf der Makroebene der Geschlechterverhältnisse Phänomene wie den Arbeitsmarkt oder den Sozialstaat. Auf der Mikroebene der Geschlechterbeziehungen betrifft die strukturelle Komponente vor allem Kontakte, die auf Wiederholung angelegt sind, wie z.B. in der Familie (vgl. ebd., S. 22f.).

Die zweite Ebene der *Kultur* bedarf zuerst einer allgemeinen Definition, bevor sie in Bezug auf das Thema Geschlecht spezifiziert werden kann.

Kultur umfasst alle Lebensformen und Wertvorstellungen einer historisch und regional bestimmten Gruppe von Menschen sowie deren menschlich geformte Lebensbedingungen. Das schließt Ideen, Werte und Symbole sowie die Formen und Institutionen des Zusammenlebens als auch Gebäude und Werkzeuge oder Wissenschaft und Technik ein (vgl. Hillmann, 2007, S. 471). Kultur kann aus sozialwissenschaftlicher Perspektive zudem als ein *Prozess* betrachtet werden, in dem die Handelnden symbolische Ausdrucksformen in einer spezifischen Weise praktisch aktualisieren (vgl. Geertz, 2003, S. 9; Scholz, 2012, S. 128f.).

Der kulturellen Dimension sozialwissenschaftlicher Geschlechterforschung lassen sich die Begriffe Geschlechterbilder, Geschlechtercharaktere, Geschlechternormen und Geschlechterstereotype zuordnen. *Geschlechterbilder* enthalten die kollektiv verfügbaren Vorstellungen über das Verhalten von Männern und Frauen. In Beschreibungen von *Geschlechtercharakteren* wird dieses Verhalten als vermeintlich natürliche Wesensart der Individuen definiert. Durch *Geschlechternormen* wird die Auswirkung der Kultur auf die Handlungsebene beschrieben. Sie erhalten ihre praktische Wirksamkeit dadurch, dass sie im Prozess der Sozialisation als Erwartung eines konkreten Handelns verinnerlicht werden (vgl. Lenz & Adler, S. 24f.).

Geschlechterstereotype sind mentale Repräsentationen. Sie umfassen sozial geteiltes Wissen über Männer und Frauen. Darin sind verallgemeinernde Vorstellungen enthalten, die die tatsächliche Merkmalsvielfalt vernachlässigen. Es entsteht eine Gegenüberstellung zweier Personengruppen mit jeweils „femininen“ und „maskulinen“ Eigenschaften. Dabei ist dieses Wissen zwar individuell ausgeprägt, gehört aber auch zum umfassenden kulturellen Verständnis der Geschlechterverhältnisse und -beziehungen. Geschlechterstereotype enthalten deskriptive oder präskriptive Aspekte, je nach der mit ihnen verbundenen normativen Erwartung an das Gegenüber, dem Stereotyp zu entsprechen. Zwischen dem vorhandenen Wissen und seiner Anwendung als Stereotypisierung Anderer besteht kein zwangsläufiger Zusammenhang. Allerdings werden Geschlechterstereotype von früher Kindheit an so intensiv verinnerlicht, dass sie in Begegnungen nur schwer kontrolliert werden können (vgl. Eckes, 2008, S. 171f.).

Forschungen über Geschlechterstereotype zeigen diese als zeitlich sehr stabil bei geringer kultureller Invarianz. Frauen wird dabei im Wesentlichen sowohl Wärme als auch Expressivität und Männern Kompetenz und

Instrumentalität zugeschrieben. Diese Inhalte ergeben sich aus der Übertragung von sozialen Funktionen auf die sie ausübenden Individuen bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Kontextfaktoren (vgl. ebd., S. 172, bzgn. auf Eagly, 1987). Sie können auch sozialstrukturell erklärt werden, wenn sich aus den Statuspositionen von Gruppen und ihren sozialen Interdependenzen gegenseitige Zuschreibungen ergeben. Dabei wird zwischen dem hohen oder niedrigen Status von Gruppen und zwischen ihrer gegenseitigen Beziehung als wettbewerbsorientiert oder kooperativ unterschieden. Je nach Status wird eine Gruppe als kompetent oder inkompetent stereotypisiert. Die wettbewerbsorientierte oder kooperative Wechselwirkung mit anderen Gruppen kennzeichnet sie als „warm“ oder „kalt“. Die Zuordnung von Männern zu einer statushohen und wettbewerbsorientierten Gruppe und die der Frauen zu einer mit niedrigem Status und kooperativem Charakter führt dann zur stereotypen Gegenüberstellung von „männlicher Kompetenz“ und „weiblicher Wärme“. Dabei ist deren präskriptive Funktion so ausgeprägt, weil die statushöhere Gruppe der Männer von der der Frauen abhängig ist (vgl. ebd., S. 173; Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002, S. 879ff.).

Geschlechterstereotype geben den Handelnden in sozialen Begegnungen eine hilfreiche, vereinfachende Struktur, an der sie ihre Interaktionszüge orientieren können. Das betrifft die Aspekte der Ökonomie, Inferenz, Kommunikation, Identifikation und Evaluation. Der Informationsgewinn wird bei geringstem kognitiven Aufwand maximiert. Die Unsicherheit wird verringert, da Verhalten vorhergesehen werden kann. Die Kommunikation wird vereinfacht, da die Stereotype Muster vorgeben, z.B. wer wem die Tasche trägt. Stereotype erleichtern zudem die Identifikation mit einer kohärenten Geschlechtsidentität und die Evaluation der eigenen Gruppe im Vergleich zur anderen (vgl. Eckes, 2008, S. 174).

Um diese Funktionen erfüllen zu können, werden Geschlechterstereotype auf einer niedrigeren Abstraktionsebene mit „Substereotypen“ unterlegt, die – wie die „Karrierefrau“ – den übergeordneten Merkmalen widersprechen können, ohne dass diese in Frage gestellt werden. Auffällig ist, dass Geschlechterstereotype gegenüber Frauen mit einem Widerspruch verknüpft sind: Trotz der Zuordnung zu einer niedrigen Statusgruppe werden ihnen allgemein positive Eigenschaften zugeschrieben. In diesem „Diskriminierungs-Zuneigungs-Paradox“ (ebd., S. 176) spiegelt sich ein zweiseitiger Sexismus aus Ablehnung und

wohlmeinender Überheblichkeit. Geschlechterstereotype haben eine hohe Handlungsrelevanz. Studien belegen, dass sie das Verhalten von Männern und Frauen in Interaktionen beeinflussen, da diese ihre Selbstdarstellung an der vermuteten Bewertung durch das Gegenüber ausrichten, selbst wenn diese unausgesprochen geblieben ist (vgl. ebd., S. 174ff., bzgn. auf Zanna & Pack, 1975, Skrypnek & Snyder, 1982; Morier & Seroy, 1995, S. 502).

Das oben eingeführte Begriffsgefüge umfasst neben Sozialstruktur und Kultur die Handlungspraxis der Individuen als dritten Aspekt. Diese Handlungen als wechselseitige Interaktionen enthalten sowohl eine praktische als auch eine symbolische und damit in der Kultur verankerte Dimension. Thorne (vgl. 1994, S. 103f.) verweist diesbezüglich auf das Verhalten von Jungen- und Mädchengruppen auf dem Hof einer Grundschule. Möglicherweise unterscheiden diese sich in einem erfassbaren praktischen Verhalten. So könnte es sein, dass Jungen häufiger andere Kinder offen beleidigen, als Mädchen das tun. Damit ist aber noch nicht die symbolische oder diskursive Ebene erfasst, z.B. wenn sich Jungen oder Mädchen innerhalb ihrer Gruppen über die jeweils Anderen austauschen und ihnen allgemeine Eigenschaften zuordnen. Dabei nehmen sie auf Bedeutungen Bezug, die unabhängig von ihren Handlungen existieren. Diese beiden Ebenen, die Handlungspraxis und der damit verbundene symbolische Diskurs, müssen zuerst allgemein definiert werden.

Wechselseitige Interaktionszüge repräsentieren ein *soziales Handeln*, wenn sie sinnhaft aufeinander bezogen sind (vgl. Hillmann, 2007, S. 326). Max Weber⁸ (1984, S. 19, Hvhg. i. O.) formuliert in seiner grundlegenden Definition folgende Begriffsbestimmung:

„Handeln“ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven *Sinn* verbinden. „Soziales“ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder

⁸ Max Weber (1864-1920) begründete eine „verstehende Soziologie“. Deren wesentlicher Inhalt ist die Erklärung sozialen Handelns auf Grundlage des von den Handelnden subjektiv gemeinten Sinns (vgl. Hillmann, 2007, S. 938f., 956f.): „„Erklären“ bedeutet also für eine mit dem Sinn des Handelns befaßte Wissenschaft so viel wie: Erfassung des *Sinnzusammenhangs*, in den, seinem subjektiv gemeinten Sinn nach, ein aktuell verständliches Handeln hineingehört“ (Weber, 1984, S. 25, Hvhg. i. O.).

den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist.

Für das interpretative Paradigma der Soziologie bilden diese Handlungen und die damit verbundenen situativen gegenseitigen Zuweisungen und Interpretationen von Bedeutungen durch die Beteiligten die soziale Wirklichkeit. Ausgehend von dieser Grundannahme haben sich Konzepte wie der Symbolische Interaktionismus und die Ethnomethodologie etabliert (vgl. Hillmann, 2007, S. 397; Lenz & Adler, 2010, S. 49f.; Kapitel 2.2, 3.3, 3.4). Mit dieser allgemeinen Definition der handlungspraktischen Ebene wird deutlich, dass sich die symbolischen Anteile zwischenmenschlicher Begegnungen nur bedingt vom Handeln trennen lassen, da sie bereits in den gegenseitigen Interpretationen der Beteiligten enthalten sind, an denen sie ihr Tun ausrichten (vgl. Deserno, 2006, S. 346).

Was aber ist ein *Symbol*? Und welche Bedeutung hat die Fähigkeit des Austauschs von Symbolen für den Menschen? Bei Symbolen handelt es sich um alle stellvertretenden Zeichen für einen bestimmten Sinnzusammenhang (vgl. Hillmann, 2007, S. 877). Für Steins (vgl. 2003, S. 31) sind Symbole alle sozialen Handlungen, die für eine Gruppe von Menschen eine vergleichbare Bedeutung haben. Erst durch die Kompetenz, mit ihnen innerlich interpretativ operieren zu können, kann Identität als Ergebnis einer Aushandlung zwischen Selbst- und Fremdbild entstehen (vgl. Kapitel 2.2). Die Fähigkeit solche Zeichen in Interaktionen anzuwenden und das Gegenüber auf sie hinzuweisen, kennzeichnet den Menschen gegenüber anderen Arten:

Der grundlegende Unterschied liegt darin, daß der Mensch dieses Merkmal, wie immer es beschaffen sein mag, anderen Personen und sich selbst aufzeigt. Die Symbolisation durch diese aufzeigende Geste stellt den Mechanismus dar, der zumindest die Bestandteile des intelligenten Verhaltens liefert. (Mead, 1991, S. 160f., Hvhg. i. O.)

Die ausgeprägte Fähigkeit des Menschen zur gestischen und ikonischen Symbolbildung hat evolutionär eine besondere Bedeutung. So meint der US-amerikanische Anthropologe Michael Tomasello (2008, S. 54, S. 330): “vocal conventions came to possess communicative significance originally only by

piggybacking on – being used redundantly with – naturally meaningful gestures.“⁹ Es ist unwahrscheinlich, dass sich aus der begrenzten Vokalisierungsfähigkeit der Primaten die willkürliche Abstraktion einer Sprache entwickelt hat. Vermutlich war diese Entwicklung in die parallele Entfaltung der bereits bei Affen vorhandenen Fähigkeit zu kommunikativen Gesten eingebettet. Der menschliche Austausch objektiv-sprachlicher, gruppenspezifischer Zeichen ist auch weiterhin mit Symboliken verbunden, die weniger kognitiv, sondern sinnlich erfahren werden. Darauf verweisen insbesondere die dialogisch abgestimmten, vorsprachlichen Bindungsinteraktionen mit Säuglingen (vgl. Mies, 2013, S. 76f.; Kapitel 6.5.3).

Diese Differenzierung des Symbolbegriffs zwischen ikonischen und arbiträr-sprachlichen Bedeutungsträgern wird in tiefenpsychologischen Konzepten weiter ausgearbeitet. Der Soziologe und Psychoanalytiker Alfred Lorenzer¹⁰ (1988, S. 161) sieht das System arbiträrer sprachlicher Konventionen nicht nur evolutionär, sondern auch ontogenetisch in ein Fundament sinnlicher „Proto-Symbole“ eingebettet:

Vorgängig zur Spracheinführung wird ein nichtsprachliches Sinngefüge von Praxisfiguren entwickelt. Über die Stufen der Erweiterung der dyadischen Enge zur Familie wird noch innerhalb der vorsprachlichen Interaktionsformen die Eigenaktivität des Kindes begründet und wird als wichtigster Schritt der Eigenaktivität die Bildung von sinnlich-unmittelbaren Proto-Symbolen geleistet. Die Spracheinführung fügt diesem Sinngefüge das System der sprachlich organisierten Praxisanweisungen hinzu, wobei im Zuge der Spracheinführung jede Situation ihren Namen erhalten muß, um so die Doppelregistrierung des Verhaltens zu ermöglichen und damit Bewußtsein zu stiften. Auch im bewußten Handeln aber bleibt die Schicht der sinnlich-unmittelbar einsozialisierten Interaktionsformen die Basis der nun mit Bewußtsein betriebenen menschlichen Praxis.

⁹ Vygotskij (1992, S. 234) verweist mit Perspektive auf die menschliche Ontogenese ebenfalls auf die Zeigegeste. Dabei deutet er ihre phylogenetische Signifikanz an, wenn er sie als „uralte Grundlage aller höheren Verhaltensformen“ bezeichnet.

¹⁰ Alfred Lorenzer (1922-2002) hat insbesondere zur symboltheoretischen Weiterentwicklung der Psychoanalyse beigetragen (vgl. Görlich & Lüdde, 2013, S. 43ff.).